

Міністерство освіти і науки,  
молоді та спорту України

Ніжинський  
державний університет  
імені Миколи Гоголя

---

**Н а ў к о в і  
з а п и с к и**

Психолого-педагогічні  
науки

№ 4



Ніжин – 2011

## НАУКОВІ ЗАПИСКИ Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

### **Редакційна колегія:**

**Головний редактор:** Коваленко Євгенія Іванівна, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**Заступник головного редактора:** Ростовський Олександр Якович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри музичної педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**Відповідальний секретар:** Новгородська Юлія Григорівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**Члени редколегії:** Бондаренко Юрій Іванович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики української мови і літератури Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

**Бурда Михайло Іванович,** доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, головний вчений секретар НАПН України;

**Зайченко Іван Васильович,** доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної освіти Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т.Г.Шевченка;

**Конончук Антоніна Іванівна,** кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи, декан факультету психології і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

**Криловець Микола Григорович,** доктор педагогічних наук, професор кафедри географії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

**Лукашова Ніна Іванівна,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри хімії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

**Максименко Сергій Дмитрович,** доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України, директор Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України;

**Папуча Микола Васильович,** кандидат психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної і практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

**Пихтіна Ніна Порфирівна,** кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

**Плахотнік Ольга Василівна,** доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка;

**Пуховська Людмила Прокопівна,** доктор педагогічних наук, професор, старший науковий співробітник відділу порівняльної професійної педагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України; професор кафедри філософії і освіти дорослих ДВНЗ “Університет менеджменту освіти” НАПН України;

**Тезікова Світлана Володимирівна,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і педагогічної майстерності, декан факультету іноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

**Чепелева Наталія Василівна,** доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, заступник директора Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України;

**Щотка Оксана Петрівна,** кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Постановою ВАК України збірник включено до переліку наукових видань, публікації яких зараховуються до результатів дисертаційних робіт з педагогіки (Бюлетень ВАК України. – 2011. – № 3. – С. 4).

Рекомендовано до друку Вченою радою Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.  
Протокол № 6 від 27.01.11 р.

**Н 34** Наукові записки. Серія “Психолого-педагогічні науки” (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / [за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко]. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2011. – № 4. – 204 с.

Свідоцтво про державну реєстрацію Державного засобу масової інформації  
Серія КВ № 17181–59513 від 12.10.2010 р.

### **Адреса видавництва:**

вул. Воздвиженська, 3/4, м. Ніжин, Чернігівська обл.,  
Україна, 16600.  
Тел.: (04631) 2-45-30  
E-mail: vidavn\_ndu@mail.ru

Верстка та макетування – Борщ О. В.  
Літературний редактор – Конівненко А. М., Приходько Н. О., Лісовець О. М.  
Коректор – Конівненко А. М.  
Перекладач – Коваленко В. О.

Підписано до друку \_\_.05.2011 р.  
Гарнітура Computer Modern  
Тираж 100 прим.

Формат А4  
Офсетний друк  
Замовлення №

Папір офсетний  
Ум. друк. арк. 27,68

Свідоцтво про внесення до  
Державного реєстру суб'єкта видавничої справи  
ДК № 2137 від 29.03.05 р.

Видавництво НДУ імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3/4

© Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, 2011 р.  
© Коваленко Є. І., 2011 р.

**НАУКОВІ ЗАПИСКИ**  
Ніжинського державного університету  
імені Миколи Гоголя

Науковий журнал ○ Рік відновлення видання – 1996

Психолого-педагогічні науки, № 4, 2011 рік

**ЗМІСТ**

**МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ**

<i>Артемова Л.В.</i> Проблеми співробітництва вихователя дошкільного навчального закладу з сім'ями у вихованні дітей .....	7
<i>Каталімова Н.Б.</i> Инновационная направленность педагогической деятельности в дошкольном образовании .....	13
<i>Беленька Г.</i> Роль з'їздів працівників дошкільної галузі у розвитку теорії та практики суспільного дошкільного виховання .....	18
<i>Коваленко Є.І.</i> Історико-педагогічний досвід як основа інноваційних технологій дошкільної освіти .....	23
<i>Оржеховська В.М.</i> Здоров'язбережувальне навчання і виховання: проблеми, пошук .....	29
<i>Довбня С.О.</i> Методологічні засади дослідження проблеми вітчизняного досвіду програмно-методичного забезпечення ігрової діяльності дітей дошкільного віку .....	32
<i>Венгловська О.</i> Внесок педагогічної думки в розвиток дошкільної освіти в Українській державі ...	36
<i>Лобода О.В.</i> Актуальність проблеми наступності у навчанні іноземної мови старших дошкільників і учнів початкової школи .....	40
<i>Мішечкіна М.Є.</i> Наступність у вихованні соціальної впевненості у старших дошкільників та молодших школярів .....	44
<i>Товкач І.</i> Теоретичний аналіз проблеми урахування індивідуальних особливостей дітей як психологічного супроводу навчально-виховної роботи .....	48
<i>Кондратенко Р.В.</i> Креативне середовище як умова розвитку інноваційної особистості дошкільника .....	52
<i>Куземко Л.В.</i> Індивідуальне виховання дітей дошкільного віку: технологічний підхід .....	55
<i>Лопатіна Г.О.</i> Діагностика рівня сформованості діалогічного мовлення молодших дошкільників .....	60
<i>Онищук І.А.</i> Музика як підґрунтя творчого самовираження дошкільників .....	64
<i>Пихтіна Н.П.</i> Особливості виникнення негативних проявів у поведінці дошкільників, зумовлених несприятливою адаптацією до ДНЗ .....	68
<i>Федорченко Т.Є.</i> Причини і фактори негативних проявів у поведінці дітей .....	73
<i>Стрельнікова Н.М.</i> Особливості взаємостосунків батьків та дітей у сучасній родині .....	79
<i>Тонконог Л.М.</i> Знання іноземних мов з раннього віку – вимога сучасності .....	82
<i>Фасолько Т.С.</i> Відповідальність дошкільника: практичний аспект .....	86
<i>Шматченко А.А.</i> Освітнє середовище як засіб логіко-математичного розвитку старших дошкільників .....	91
<i>Хлеб'як С.Р.</i> Гувернерська діяльність як фактор соціалізації дітей дошкільного віку з обмеженими можливостями .....	95
<i>Гаращенко Л.В.</i> До проблеми формування культури здоров'я педагога сучасного дошкільного закладу .....	99
<i>Іванюк Г.І.</i> Проблема формування дослідницької культури майбутніх магістрів із дошкільної освіти .....	103
<i>Коваленко О.В.</i> Теоретико-методичні засади формування у студентів готовності до співпраці з сім'ями вихованців ДНЗ: історія і сучасність .....	107

**МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ**

<i>Бадер С.О.</i> Технологія педагогічної підтримки соціалізації дітей-сиріт дошкільного віку в умовах дитячих будинків .....	110
---	-----

<b>Качалова Т.В.</b> Використання театрального мистецтва як засобу соціалізації особистості в дошкільному віці .....	115
<b>Ковшар О.В.</b> Формування відповідального ставлення дошкільників до навчання в процесі наступності .....	118
<b>Ластівка О.О.</b> Використання нетрадиційних форм і методів роботи з батьками дітей дошкільного віку .....	122
<b>Бабій І.В.</b> Технологія морального виховання старших дошкільників засобами народної педагогіки .....	126
<b>Вертугіна В.М.</b> Гра як засіб формування соціального благополуччя дітей дошкільного віку з відхиленням зору .....	130
<b>Біденко Л.В.</b> Використання дистанційних технологій навчання у процесі підготовки до практичних занять .....	134
<b>Сидоренко Т.В.</b> Способы действий как механизм формирования интеллектуально-речевых учений школьников в процессе изучения лексикологии .....	141
<b>Бурнос Е.Ю., Пилипенко-Фрицак Н.А.</b> Лингводидактическое описание медицинской терминологии при обучении студентов-иностранцев на продвинутом этапе .....	144
<b>Журавель В.І.</b> Формування професійної компетентності майбутніх вихователів при викладанні курсу “Методика фізичного виховання” .....	148

## ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

---

<b>Козлюк О.А.</b> Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до формування гуманістичної спрямованості спілкування дошкільників .....	152
<b>Мартинчук О.В.</b> Готовність педагогів дошкільної освіти до організації корекційно-розвивальної роботи з дітьми з особливими потребами в загальноосвітньому просторі .....	156
<b>Матвієнко С.І.</b> Підготовка майбутнього фахівця дошкільної освіти до використання елементів культури рідного краю .....	160
<b>Машовець М.</b> Сучасні підходи до організації педагогічної практики майбутніх дошкільних педагогів .....	164
<b>Новгородська Ю.Г.</b> Формування управлінських умінь майбутніх керівників дошкільних навчальних закладів .....	168

## ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

---

<b>Лавріненко О.А.</b> Ретроспектива розвитку професійної майстерності педагогів дошкільних закладів України (поч. ХХ ст.) .....	172
<b>Криловець М.Г.</b> З історії дошкільного виховання II пол. ХІХ ст. ....	178
<b>Новгородський Р.Г.</b> С.Русова про засоби соціалізації дітей дошкільного віку .....	182
<b>Демченко Н.М., Мачача Ю.М.</b> Проблема дидактичних принципів у спадщині словесників Лівобережжя II пол. ХІХ – поч. ХХ ст. ....	186
<b>Січкач А.Д.</b> Становлення інституту підготовки фахівців з дошкільної освіти в Українській Народній Республіці .....	191
<b>Філоненко О.С.</b> Розвиток мережі та аналіз діяльності піонерських таборів у 50–60-х рр. ХХ ст. в Україні .....	195
<b>Катруца Н.Б.</b> Особливості японської дошкільної педагогічної практики .....	199

# CONTENTS

## METODOLOGY AND THEORY OF PEDAGOGICS

---

<i>Artemova L.</i> The problems of cooperation of the preschool educator with families in bringing up children .....	7
<i>Katalimova N.</i> Innovational orientation of pedagogical activity in preschool education .....	13
<i>Belen'ka G.</i> The role of preschool educators' assemblies for development of theory and practice of public preschool education .....	18
<i>Kovalenko Y.</i> History of pedagogy experience as a basis of innovative technologies of preschool education .....	23
<i>Orzhehova's'ka V.</i> Health protecting education and upbringing: problems and research .....	29
<i>Dovbnia S.</i> Methodological foundations of investigating the problem of home experience in program and method-provision of preschool children play activity .....	32
<i>Venglowska O.</i> Pedagogical thought contribution into the development of preschool education in Ukraine .....	36
<i>Loboda O.</i> The problem of succession in teaching foreign language to senior preschoolers and primary school pupils .....	40
<i>Mishechkina M.</i> Continuity in fostering social confidence of senior preschoolers and junior pupils .....	44
<i>Tovkach I.</i> Theoretical analysis of the problem of taking into account individual peculiarities of children as a psychological support of educational work .....	48
<i>Kondratenko R.</i> Creative environment as a precondition of developing a preschooler's innovative personality .....	52
<i>Kuzemko L.</i> Individual education of preschool children: technological approach .....	55
<i>Lopatina G.</i> Diagnosing the level of dialogic speech formation of junior preschoolers .....	60
<i>Onischuk I.</i> Music as a basis of preschoolers' creative self-expression .....	64
<i>Pykhtina N.</i> Peculiarities of onset of negative manifestations in preschooler behavior caused by unfavorable adaptation to preschool educational establishment .....	68
<i>Fedorchenko T.</i> Causes and factors of children deviant behavior .....	73
<i>Strel'nikova N.</i> Parents-children interrelation features in modern family .....	79
<i>Tonkonog L.</i> Early learning of foreign language – today demand .....	82
<i>Fasol'ko T.</i> Preschooler's responsibility: practical aspect .....	86
<i>Shmatchenko A.</i> Educational environment as a means of logical and mathematical development of senior pre-school children .....	91
<i>Hlebic S.</i> Tutor activity as a factor of socializing preschoolers with special needs .....	95
<i>Garaschenko L.</i> On the problem of forming health standards of modern preschool establishment pedagogue .....	99
<i>Ivanyuk G.</i> Problem of forming research culture of preschool education prospective masters .....	103
<i>Kovalenko O.</i> Theoretical - methodological basis for forming students' readiness to cooperate with the families of preschool inmates: history and modernity .....	107

## METHODS OF TEACHING AND UPBRINGING

---

<i>Bader S.</i> Technology of pedagogical support of socialization of preschool orphans in children's homes .....	110
<i>Kachalova T.</i> Dramatic art as means of socialization of a personality at the preschool age .....	115
<i>Kovshar O.</i> Forming of responsible attitude of preschool children towards learning in the process of succession .....	118
<i>Lastivka O.</i> Use of untraditional forms and methods of work with preschoolers'parents .....	122
<i>Babiy I.</i> Technology of moral education of senior pre-school children by means of folk pedagogy .....	126
<i>Vertugina V.</i> Play as a means of forming social welfare of preschool children with sight deviations .....	130
<i>Bidenko L.</i> Use of remote education technologies in the process of preparation for practical classes .....	134
<i>Sidorenko T.</i> Ways of activity as a mechanism of forming intellect-speech skills of pupils in the process of studying lexicology .....	141
<i>Burnos E., Pilipenko-Fritsak N.</i> Lingual didactic description of medical terminology at teaching foreign students at the advanced level .....	144
<i>Zhuravel V.</i> Forming of professional competence of future educators at teaching the course "Physical training methodology" .....	148

## PROFESSIONAL PEDAGOGY

---

<i>Kozl'uk O.</i> On forming humanistic orientation of preschool children communication .....	152
<i>Martynchuk O.</i> Preparedness of preschool educators for organizing corrective-developmental work with special needs children in general education environment .....	156

<b>Matvienko C.</b> Training of prospective specialists of preschool education for use of the elements of native land culture .....	160
<b>Mashovets M.</b> Contemporary approaches to organizing pedagogical practice of prospective preschool educators .....	164
<b>Novgorods'ka U.</b> Formation of managerial skills of prospective administrators of preschool establishments .....	168
<b>Lavrinenko A.</b> Retrospective view of development of professional mastery of preschool teachers in Ukraine (beginning of the XX century) .....	172

## HOME AND FOREIGN EXPERIENCE

---

<b>Krylovets M.</b> From the history of preschool education of the second half of the XIX c. ....	178
<b>Novgorodskiy R.</b> S. Rusova on means of socialization of preschoolers .....	182
<b>Demchenko N., Machacha Y.</b> Problem of didactic principles in the heritage of the Left Bank philologists of the 2 <sup>nd</sup> half of the 19 <sup>th</sup> and the beginning of the 20 <sup>th</sup> century .....	186
<b>Sichkar A.</b> Establishment of the institute of training specialists for preschool education in Ukrainian People's Republic .....	191
<b>Filonenko O.</b> Development of the network and activities of pioneer summer camps in the 50's and 60's of the 20 <sup>th</sup> century in Ukraine .....	195
<b>Katrutsa N.</b> Cularities of preschool pedagogical practice in Japan .....	199

## МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 372.4

### ПРОБЛЕМИ СПІВРОБІТНИЦТВА ВИХОВАТЕЛЯ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ З СІМ'ЯМИ У ВИХОВАННІ ДІТЕЙ

Артемова Л.В.

*Ó ñòàòò³ àèçíà=áíí ðààèóí³ ïðíáèáíè ñó=àñíèð ñ³íáè, ç'ÿñííááíí ïçèðèáí³ ðà íááàðèáí³ àèðíèè àíèèá³á ñ³í'ç íà àèðèíó. Íàèáóóí³è àèðíáàðàèÿíè ñíðíáííçíááí³ çí³è +è ïè³íðáííÿ ï³èðííò³óíó ÿíàè³áóàèóíí ùíáí àèð³ðáííÿ ïðíáèáí ïèðáíèð ñ³íáè çààèÿ ïðèí³çàðð³ç àèðíáíèð àíèèá³á íà àèðèíó. Êèð=íà³ ñèíáá: ñ³í'ÿ, àèðèíà, àèðíáàðàèó, ï³èðííò³óí, àèðíáíèè àíèèá.*

*À ñòàòóóà ïðáááèáíó ðààèóíóà ïðíáèáíó ñíððáíáííóð ñáíáè, àóÿñíáíó ïçèðèáíóà è íááàðèáíóà èñíèè àèèÿíèÿ ñáíóè íà ðáááíèá. Áóáóóèèè àíñíèððàðàèÿíè ñíðíáííçèðíááíó èçíáíáíèÿ èèè óèó=ðáíèÿ ïèèðííòèòíà èíàèáèáóàèóíí ïðíñèððàèóíí ðàðáíèÿ ïðíáèáí ïðááèóíóð ñáíáè ðááè ïðèíèçàððèè àíñíèððàèóííó àèèÿíèè íà ðáááíèá. Êèð=ááóá ñèíáá: ñáíóÿ, ðáááíèè, àíñíèððàèóí, ïèèðííòèòí, àíñíèððàèóííà àèèÿíèá.*

*Practical problems of modern families are defined, positive and negative sources of family influence on the child are ascertained. Changes and improvements of micro society as a way of solution of certain family problems in order to optimize pedagogical influence on the child are suggested.*

*Key words: family, child, educator, micro society, pedagogical influence.*

З нинішнього навчального року залучається все більше дітей дошкільного віку до навчання в умовах організованої суспільством освіти у дошкільних навчальних закладах за Законом України “Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу” від 06.07.2010 [1].

До того ж у виховні установи діти прийдуть значно молодшого віку, ніж раніше. Це посилить освітньо-виховний вплив суспільства як на дітей, так і на їх сім'ї. Адаже останні були чи не єдиним соціумом життєдіяльності дитини. З дошкільця дитя фактично підпадало під вплив сім'ї, не маючи альтернативи та інших взірців.

Вочевидь, дошкільні навчальні заклади спроможні зробити життя дитини більш змістовним, повним, багатогранним. Та необхідно пам'ятати, що в сім'ї дитя за образним виразом “з молоком матері” вбирає ті цінності, серед яких живе. Саме сімейна атмосфера формує чи деформує особистість з перших днів життя.

Як писав у своїх творах Іван Огієнко, “сім'я – колиска відданості, патріотизму, любові до України”

[4]. Василь Сухомлинський розглядав “... сім'ю як сприятливий ґрунт, на якому росте, виховується, розвивається дитина” [3, с. 1].

У сучасному неоднозначному суспільстві необхідно розрізняти сім'ї, принаймні за встановленою класифікацією, щоб зрозуміти, під яким впливом знаходиться дитина.

Адаже прогнозовані програми дошкільної освіти можуть не співпадати зі стихійним впливом на дитину сімейного середовища.

Дана проблема реально існує і торкається кожної дитини та її родини.

Вищезазначене зумовило **мету**: визначити реальні проблеми сучасних сімей, що обумовлюють вплив на малолітніх дітей.

#### **Завдання:**

1. З'ясувати позитивні та негативні витoki впливів сім'ї на дитину.

2. Спрогнозувати зміну чи поліпшення мікро-соціуму в сім'ї задля оптимізації виховних впливів на дитину.

Методом ретроспективного аналізу було виявлено типове в соціумі 29 сімей. З нього виділено позитивні

явища, негативні ознаки. Враховуючи перше і друге, завдання студентам як майбутнім вихователям запропоновано спрогнозувати адекватну співпрацю з

сім'ями для поліпшення їх виховного середовища та цілеспрямованих впливів на дітей.

Розглянемо виявлені особливості відносно *благополучних сімей*.

Позитивне	Негативне
<i>Рівноправні стосунки в сім'ї.</i> Немає завищеної самооцінки серед подружжя. Всі виконують свої ролі в сім'ї. Допомагають один одному, запитуючи про думку, шукаючи поради та ін. Немає суперечностей. Хто ти? А хто я?	
<i>Рекомендації.</i> Вважаю, що в такій сім'ї всі інші проблеми залишаються осторонь, а головне в сім'ї це взаєморозуміння.	

<i>Складна сім'я</i> Всі разом – є відчуття міцної родини. Підтримують один одного. Комунікативно-виховний вплив реалізується повністю. Досвід різних поколінь допомагає у вирішенні проблем.	Може не вистачати житлових умов. Можливі непорозуміння між членами сім'ї різних вікових категорій. Не вистачає матеріального забезпечення.
<i>Рекомендації.</i> Толерантність і вміння розуміти один одного повинні бути високо розвинені. Повага до старших. Не ущемлення в правах молодих членів сім'ї. За можливість – збільшення житлової площі. Рівномірний розподіл обов'язків.	

<i>Сім'я моряка.</i> Сім'я забезпечена. Є двоє дітей, батько з усіх сил намагається зробити все, щоб його сім'я ні в чому собі не відмовляла.	Батько моряк, майже не буває вдома, його відрядження довготривалі. Дружину не влаштовує таке становище. Вона не працює, домогосподарка, постійно вдома. Хочє, щоб чоловік знайшов собі іншу роботу і був більше в сім'ї.
<i>Рекомендації.</i> Дружині більше займатися дітьми або піти працювати, здобути певний фах. Тоді вона буде також зайнята.	

<i>Сім'я службовців.</i> Певною мірою діти у цій сім'ї ознайомлені з різними сферами життя.	Чоловік – лікар-хірург, дружина – акторка. Чоловік завжди у лікарні зустрічається з людським стражданням, інколи зі смертю. У дружини професійне життя має свої труднощі. Але переважно вона зустрічається з позитивними сторонами. В неї багато прихильників, завжди подарунки, квіти. Залежно від цього виникають деякі непорозуміння у цього подружжя, що впливає на їх дітей.
<i>Рекомендації.</i> Можливо дружині треба більше прислухатися до свого чоловіка, до його проблем. Може спробувати зіграти лікаря-хірурга у виставі, щоб краще зрозуміти проблеми свого чоловіка. Взаєморозуміння полегшить життя батьків та поліпшить життя дитини.	

<i>Сім'я службовців (релігійна)</i> Сім'я не забуває власну культуру, добре заробляє, батьки освічені, можуть дати дітям хорошу освіту.	Глибоко релігійна сім'я, що виконує всі традиції, зобов'язання. Та це призводить до пригнічення дітей, які живуть у нашому суспільстві, навчаючись серед українських школярів. Дочки не мають тих прав, або навіть речей, які є в інших дівчаток. Коло їх спілкування обмежене. Діти замкнуті, пригнічені, майже ні з ким не товаришують.
<i>Рекомендації.</i> Перш за все потрібно ознайомити батька з особливостями української культури, намагатися адаптувати його культуру до життя суспільства, в якому він живе. Допомагати побачити перспективу для дітей після зміни деяких релігійних догм.	
<i>Сім'я службовців</i> Батьки мають багато спільного, займають однаковий статус.	Постійно зайняті роботою. Мало уваги приділяють сім'ї. Недостатня заробітна плата.
<i>Рекомендації.</i> Батькам необхідно знайти час для дітей і один для одного.	



Дещо відрізняються *малозабезпечені* сім'ї.

Позитивне	Негативне
<p><i>Багатодітна складна сім'я</i> Ця сім'я досить велика – 5 дітей. Сім'я рівноправна, однорідна, веде здоровий спосіб життя.</p>	<p>У сім'ї скрутне становище. Молоді батьки безробітні, бідні. Живуть у маленькій кімнаті зі своїми батьками. Діти дуже малі. Старший дівчинці 12 років. Вони постійно страждають від нестачі їжі.</p>
<p><i>Рекомендації.</i> Необхідно допомогти знайти роботу батькам, можливо спонсора для підвищення матеріального рівня сім'ї. Підняти емоційний дух батьків, щоб вони боролись за добробут своїх дітей.</p>	
<p><i>Сім'я авторитарна</i> За професійною приналежністю батьки різні: мати має вищу освіту, працює головним бухгалтером; батько працює робітником за робітничою професією, не має вищої освіти. Обидва вихідці з сільської місцевості. Розбіжностей у релігійних поглядах немає.</p>	<p>Стосунки в сім'ї авторитарні з боку дружини. В зв'язку з цим між чоловіком і жінкою стосунки конфліктні. Це позначається на вихованні дитини.</p>
<p><i>Рекомендації.</i> Саме на усунення причин конфліктів це повинна бути спрямована допомога сім'ї. Слід провести психологічну роботу з кожним із батьків, щоб виявити погляди на конфлікт обох сторін. Потім працювати з обома відразу, щоб усунути ці причини і досягти взаєморозуміння між подружжям.</p>	
<p><i>Неблагополучна сім'я.</i> Батьки працюють, але заробляють мало, для утримання сім'ї цього недостатньо.</p>	<p>У сім'ї постійні фінансові проблеми. Через це батьки сваряться. Діти це бачать, негативний вплив на них сварок може стати причиною психічних розладів та інших проблем. Батьки постійно працюють і в них не вистачає часу слідкувати за дітьми, цікавитись їх особистим життям, перевіряти домашнє завдання, ходити на батьківські збори. Діти товаришують з дітьми з поганою поведінкою. Але батьки в це не вникають. Дітям багато в чому відмовляють і вони з самого дитинства стають злими, заздрисними, ненавидять кожного, хто краще них виглядає. Дуже ранимі, мають обмежений світогляд, і інколи це підштовхує їх на погані вчинки.</p>
<p><i>Рекомендації.</i> Цій сім'ї слід звернутися в соціальну службу за матеріальною допомогою. Допомогти батькам знайти більш оплачувану роботу. Розвивати кругозір сім'ї. Залучати їх до спілкування з дітьми до спільних цікавих і корисних справ, веселого дозвілля. Зацікавити рівнем вихованості власних дітей, залежно від цього спрогнозувати їх майбутнє.</p>	
<p><i>Сім'я групи ризику багатодітна.</i> Взаємини у сім'ї рівноправні.</p>	<p>Стосунки батьків закінчилися розлученням, що спричинило розподіл дітей. Але через деякий час діти, яких забрав батько, повернулися до матері.</p>
<p><i>Рекомендації.</i> Для повноцінного виховання дітей сім'я має стати повною.</p>	
<p><i>Сім'я службовців.</i> Однорідна за соціальним складом. Сім'я має передумови для взаєморозуміння.</p>	<p>Малозабезпечена, малодітна, неблагополучна, хоча зовні благополучна, авторитарна, конфліктна. Сім'я оформлена юридично, але батько живе окремо.</p>
<p><i>Рекомендації.</i> Особливої допомоги тут потребує неповнолітня дитина. З нею необхідно провести психокорекційну роботу. Порадити батькам виховати у дитини самостійність.</p>	

В неповних сім'ях свої проблеми.

Позитивне	Негативне
<i>Неповна бідна сім'я</i> Мати дуже любить дитину і добре виховує її. Дитина допомагає своїй матері, та рано звикає до самостійності, стає більш відповідальною.	Дитині не вистачає батьківського спілкування. Дитина деколи відчуває себе гіршою за інших дітей. Дитина бачить як матері важко одній виховувати та забезпечувати її. Мати хоче отримати від дитини такі стосунки як від дитини, так і від чоловіка.
<i>Рекомендації.</i> Вочевидь матері треба створити повну сім'ю.	

<i>Неповна одно дитна сім'я</i> Мати вчителька, одна виховує сина. Сім'я матеріально благополучна.	Дуже часто трапляються конфлікти, які зумовлені в основному поганою поведінкою сина. Мати звернулася до соціальної служби, де сподівалась, що їй допоможуть вирішити проблеми з сином.
<i>Рекомендації:</i> Матері слід набратися терпіння, бо син виховується без батька і йому теж не легко. Важливо скерувати енергію хлопчика на активну діяльність, організувати дитині цікаве дозвілля, запросити його друзів додому, щоб мати могла з ними познайомитися.	

<i>Сім'я не повна.</i> Батько залишив жінку з двома малолітніми дітьми. Є житлові проблеми.	Діти почувають себе дуже незатишно, принижено, неповноцінно.
<i>Рекомендації.</i> Провести бесіду з матір'ю, друзями та дітьми. Допомогати під час бесіди усвідомити цим дітям своє справжнє місце у житті, свою значущість у ньому.	

Проблемні авторитарні сім'ї

Позитивне	Негативне
<i>Сім'я – забезпечена, проста, малодітна, однорідна, благополучна</i> Сім'я матеріально забезпечена, в цілому благополучна.	Авторитарні стосунки, конфліктні, батьки дуже заклопотані.
<i>Рекомендації.</i> Необхідно проводити роботу з батьками дітей для встановлення в сім'ї рівноправних, демократичних, довірливих відносин як між собою, так і з дітьми. Забезпечення дітям більше самостійності, разом із вимогою більшої відповідальності за свої вчинки. Провести профілактичну роботу зі зменшення конфліктності в сім'ї: навчити способам розрядки емоційної напруги, направляючи агресивність на якусь корисну справу. Більше часу проводити разом.	

<i>Сім'я авторитарна</i> Забезпечує сім'ю фінансово мати, займається вихованням дітей; настроює дітей на те, що треба заробляти для сім'ї гроші незалежно чи ти жінка чи ти чоловік	У сім'ї авторитарність з боку жінки, оскільки у чоловіка немає належної освіти. Дружина принижує чоловіка не тільки перед дітьми, але й серед друзів. Виробляє у дітей негативне ставлення до батька. Діти за цих обставин більше тягнуться до матері, ніж до батька. Чоловік створює скандальні ситуації в сім'ї, бо заробляє дуже мало, за що терпить приниження його жінкою.
<i>Рекомендації.</i> Під час консультації варто поговорити з жінкою щодо її ставлення до чоловіка, оскільки цим приниженням батька своїх дітей вона виховує у них неповагу до батьків.	

<i>Забезпечена авторитарна сім'я мусульман</i> Чоловік забезпечує сім'ю.	Чоловік авторитарно ставиться до дружини. Всі питання вирішує чоловік. Жінку це дуже дратує, вона знаходиться у пригніченому психічному стані, на грані депресії.
<i>Рекомендації.</i> Необхідно вивести жінку із даного стану. Коли вона зможе адекватно реагувати, важливо провести бесіду щодо культурних традицій та звичаїв їх народу.	

Сім'ї зі специфічними проблемами:

Позитивне	Негативне
<i>Сім'я ззовні благополучна, авторитарна</i>	
Матеріально забезпечена. Гармонійний вік подружжя. Професійна діяльність в одній і тій самій установі. Спільне бажання мати дитину. Організований побут, дозвілля.	Жорстка авторитарність з боку чоловіка. Постійне занепокоєння через підтримування матеріального становища. Відсутність взаєморозуміння у дрібницях. Конфронтація між сім'ями батьків обох членів подружжя. Проблеми зі здоров'ям дружини. Пияцтво чоловіка.
<i>Рекомендації.</i> Провести психологічну діагностику обох членів подружжя (якщо необхідно – корекцію можливих неврозів, тривожних станів. У бесідах-консультаціях спільно обрати план дій для обох, наприклад: взяти відпустку, пожити окремо, або розподілити обов'язки тощо). Знайти мотивацію до позитивних змін.	
<i>Студентська малозабезпечена сім'я</i>	
Допомога батьків. Добрий вплив на дитину сімейного виховання. Влаштування на роботу чоловіка ще у період навчання.	Не обов'язково заводити дітей, оскільки батько дитини не може забезпечити її. Питання житла не вирішено. Алкогольний вплив.
<i>Рекомендації.</i> Спільними зусиллями позбутися впливу алкоголю. Разом займатися дитиною. Набратися терпіння й підтримки один одного, долаючи матеріальні й житлові труднощі.	
Соціально-матеріальний рівень сім'ї середній. Не відчуває матеріальної нестачі. У сім'ї одна дитина. Все ніби то гаразд.	Батько цієї сім'ї – алкоголік.
<i>Рекомендації.</i> Треба переконати батька звернутися до психолога лікуватися від алкоголізму. Не допускати розлучення сім'ї, оскільки вона вже на грані роз'єднання.	
<i>Забезпечена неповна сім'я</i>	
	Сім'я живе в однокімнатній квартирі. В сім'ї негативні стосунки між родичами, оскільки мале приміщення, багато людей, і батько алкоголік.
<i>Рекомендації:</i> Потрібно допомогти батькові позбутися шкідливої звички. Спробувати знайти більшу квартиру.	
<i>Сім'я алкоголіків</i>	
	Батько не приносить додому зарплату. Недостатня увага до дитини, бо батько часто знаходиться у нетверезому стані. Дитина розвивається неповносправною.
<i>Рекомендації.</i> Проаналізувати причини пияцтва батька, з'ясувавши його особисті проблеми. Звернутися до психолога, щоб допомогти чоловіку у вирішенні власних проблем (консультація психолога), психокорекція, психотерапія. Лікування від алкогольної залежності. Ознайомити цю сім'ю з особливостями благополучних сімей, особливостями гарних стосунків у подружжя, батьків і дітей у таких сім'ях.	

Розглянуті приклади з різних типів сімей демонструють розмаїття причин недосконалого або й негідного впливу на дітей у сімейному соціумі, що негативно позначається на їх вихованні.

Вихователь зможе повноцінно виховувати дошкільнят, лише співробітничавши з сім'єю. Проте місія вихователя значно повніша і відповідальніша. Він як фахівець має допомогти сім'ї змінитися на краще заради дітей. Можна передбачити, що зовнішні впливи вихователя на сім'ю можуть бути безуспішними. Але робота з сім'єю входить до функціональних обов'язків дошкільного працівника. Тому перші невдачі не повинні його зупиняти. Необхідно виробляти все нові варіанти підходів, тактик для роботи з сім'єю, шукати взаєморозуміння з нею.

Розглянуті приклади показують, що тактика співробітництва з сім'єю має змінюватися залежно від проблем кожної сім'ї.

Суттєвим є і бажання чи небажання сім'ї співробітничати з вихователем, або міняти власний соціум.

У результаті аналізу зібраного фактичного матеріалу з'ясовані наступні позитивні й негативні витоки впливів на дитину.

До позитивних можна віднести: взаєморозуміння подружжя, допомога один одному, підтримка, досвід різних поколінь у складній сім'ї, повага до старших і водночас до прав молодших членів сім'ї, повна подружня сім'я, здоровий спосіб життя сім'ї, пошанування національної культури та різних сфер

життя, спільні інтереси батьків, їх рівноцінний професійний, суспільний, сімейний статус, гармонійний вік подружжя, матеріально-забезпечений, організований побут, дозволяє сім'ї тощо.

До витоків *негативних впливів* сім'ї відносимо: матеріальні та житлові умови недостатні для забезпечення життєвих і культурних потреб сім'ї; непорозуміння, конфлікти між батьками дітей або членами складних сімей; перекладання виховних функцій на матір у неповній сім'ї; незрозуміння одним із батьків професійних обставин чи труднощів іншого; релігійні ортодоксальні традиції в сім'ї, що є перешкодою для природного входження дитини в сучасний соціум дошкільного навчального закладу; постійна зайнятість батьків роботою, що звужує й обмежує їх виховні функції у сім'ї; авторитарні стосунки з боку жінки або чоловіка, конфлікти, сварки між батьками;

обмеженість виховних впливів у неповних сім'ях; відчуття незахищеності, пригніченість дітей у них; проблеми зі здоров'ям батьків чи дітей; шкідливі звички батьків тощо.

Все це зумовлює необхідність з'ясування індивідуальних умов життєдіяльності кожної сім'ї вихователем. Лише врахування їх дасть ключ до побудови спілкування з сім'єю, зосередження їх уваги на певних наслідках для дитини сімейних стосунків батьків.

Спрогнозовані рекомендації щодо змін чи поліпшення мікросоціуму кожної окремої сім'ї є орієнтовними і потребують уточнення і конкретизації в процесі реальної роботи з сім'ями.

Водночас рекомендації враховують індивідуальні особливості кожного сімейного соціуму, що засвідчує певну правомірність прогнозів майбутніх вихованців дошкільних навчальних закладів.

### Література

1. Закон України "Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу" від 06.07.2010. [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

<http://osvita.ua/legislation/law/8493>. – Назва з екрану.

2. Родинна педагогіка: [навчально-метод. посібник] / А. А. Марушкевич, В. Г. Постовий, Т. Ф. Алексєєнко та ін. – К. : Видавець ПАРАПАН, 2002. – 216 с.

3. Сухомлинський В. Батьківська педагогіка / В. Сухомлинський ; укл. і авт. вступ. ст. В. Ф. Шморгун. – К. : Рад. шк., 1978. – С. 1.

4. Огієнко І. Наука про рідномовні обов'язки / І. Огієнко. – Львів, 1995.

УДК 373.2

## ИННОВАЦИОННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Каталимова Н.Б.

Öy ñòàòòüü ðíçæðéää° ñíçèðèèáí³ àññáèðè òíðíáààæáííý ³íííáàò³éíèð òáðííèíá³é íáá+áííý òà àèðíááííý á³òáé áíðè³èííáí á³éó. Íáí³òþ ç ááæèèèèð çááááíü íááááííá³+ííç ³íííáàòèèèè ° á³áá³ð, àèá+áííý òà èèáñèèð³èàò³ý íáíááááíü. Ó ñó+áñí³é ñèñòáí³ ññá³ðè òíðíáààæáííý áí íðáèðèèè ñó+áñíèð ññáèñò³ñíí íð³òíááíèð òáðííèíá³é ññá³ðè òà àèðíááííý á³òáé íà° ááèèèá çíà+áííý. Óííó çà áííííáíþ ññá³ðí³ð ðíçæèèèèèèð òáðííèíá³é ññá³ðí³é íðíðáñ íà° áóðè ððááí³çíááíèè òáèèè +èííí, ùíá áííííáðè àèðèí³ ñáííðááè³-çóááàðèñý, ðíçáèíóðè ³íáèá³áòáèí³, òáíð+³ çá³áííò³, çíáèðè ííæèèá³ñòü ñáííáèðáæáííý.

Èèþ+íá³ ñèíáà: ³íííáàò³éíèð òáðííèíá³ç, áíðè³èííèè á³é, íááááííá³+íá ³íííáàòèèèè, ññá³ðí³é òáðííèíá³ý.

Äáííáý ñòàòòüü ðáñèðóáááð ñíííáèðáèèííáá àññáèðè áíááðáíèý èíííáàòèíííüð òáðííèíáèè íáó+áíèý è áíñíèðáíèý ááòáé áíðèèèííáí áíçðáñòá. Íáííè èç ááæíüð çááá+ ññáðáíííè íááááííè+áñíèè èíííáàòèèèè, ýáèýáðñý íðáíð, èçó+áíèá è èèáñèèðèèèèèèè íáíááááííèè. Á ññáðáíííè ñèñòáíá íáðáçíááíèý áíááðáíèá á íðáèðèèè ññáðáíííüð, èè+ííòí-íðèáíèèðáíííüð òáðííèíáèè íáðáçíááíèý è áíñíèðáíèý ááòáé èíááð ññáíá çíà+áíèá. Èíáííí ññááñòáíí íáðáçíááòáèèííüð ðáçáèèèèèèèèð òáðííèíáèè íáðáçíááòáèèííèè íðíðáññ áíèèáí áíðüð íðááíèçíááí òáèèè íáðáçíí, +òíáí ííí+ü ðáááíèó ñáííðááèèçíááòüñý, ðáçáèèè èíáèèèèèèèèèè, òáíð+áñèèá ñííííáííèðè, íáèðè áíçííáííèðü ñáííáíðáæáíèý.

Èèþ+ááüá ñèíáà: èíííáàòèíííüá òáðííèíáèè, áíðèèèííèè áíçðáñò, íááááííè+áñèáý èíííáàòèèèè, íáðáçíááòáèèííáý òáðííèíáèèý.

*This article reveals positive aspects of implementation innovative technologies in preschool education. One of the important tasks of modern pedagogical innovations is their selection, studying and classification. Implementation of modern personality oriented technologies of education is of great importance in the present-day system of education. That's why, the educational process should be organized in such a way as to help children to realize themselves, develop their individual creative abilities, to find possibilities of self-expression.*

Key words: innovating technologies, preschool age, pedagogical innovation, educational technologies.

**Постановка проблемы.** Сегодня социально-экономические условия ставят перед системой профессионального образования задачу подготовки компетентного, конкурентоспособного специалиста для работы в динамично меняющихся условиях, способного самостоятельно и творчески решать профессиональные задачи, готового к дальнейшему самообразованию и саморазвитию. Решение этой проблемы сосредоточено в построении нового образовательного пространства и реализации положений Болонской декларации.

В условиях инновационных преобразований образовательной сферы меняется стратегия

подготовки специалистов, в том числе и будущих педагогов дошкольного образования. Особое внимание современных исследователей обращено на подготовку специалистов, способных творчески реализовывать свои педагогические умения в новых условиях жизни, в ситуациях быстрых перемен. В связи с этим в современной отечественной педагогике идут противоречивые процессы, связанные с изменением её содержательных характеристик. Одна из отличительных особенностей этих процессов заключается в том, что осуществляется пересмотр и переосмысление содержания профессиональной готовности

выпускников педагогического вуза в целом и педагога дошкольного образования в частности.

Дошкольная педагогика – наука о закономерностях воспитания и обучения детей от рождения до школы.

Ядром интереса дошкольной педагогики является ребенок возрастом до 6–7 лет, и факторы, которые влияют на его развитие в семье, дошкольных учреждениях, в обществе в целом. Значимость её исследований, рекомендаций обусловлена тем, что именно в этом возрасте стремительно развиваются физические и психологические качества ребенка, формируются контуры его личности. Именно в приобщении ребенка к миру людей является самой важной задачей дошкольной педагогики, реализация которой на каждом историческом этапе, в разных социальных, этнических, культурных средах имеет свои особенности. В этом процессе берут участие родители, педагоги, общество.

Объектом дошкольной педагогики является воспитание детей дошкольного возраста, как целенаправленный процесс, а её предметом – закономерности, противоречия отношений, технологии организаций и осуществление воспитательного процесса, которые и определяют развитие личности.

В современных условиях педагогика сосредотачивает внимание на приобщении детей к общечеловеческим нравственным, культурным, образовательным ценностям: гуманизму, добру, любви к ближнему, стремлению к знаниям, трудолюбию, совершенствованию личных качеств, взаимоуважению, ответственности, дисциплинированности.

В современных условиях значительно усложнилось содержание процесса. Сегодня допускается сочетание образовательного стандарта с нововведениями и вариативностью программ и учебных пособий. В связи с этим возникает задача раскрыть возможности творческой деятельности педагога в условиях реализации инновационных технологий.

Нововведения, или инновации, характерны для любой профессиональной деятельности человека и поэтому становятся предметом изучения, анализа и внедрения. Инновации не возникают сами по себе, они являются результатом научных поисков, передового опыта отдельных учителей и педагогических коллективов. Этот процесс не должен быть стихийным, он нуждается в управлении.

В контексте инновационной стратегии целостного педагогического процесса существенно возрастают роли директоров, заведующих, учителей и воспитателей как непосредственных носителей новаторских идей. При всем многообразии технологий обучения: дидактических, компьютерных, проблемных, модульных – реализация ведущих педагогических функций остается за педагогом. С внедрением в учебно-воспитательный процесс современных технологий педагоги все более осваивают функции консультанта, советчика, аниматора, воспитателя. Это требует от них специальной психолого-педагогической подготовки, так как в профессиональной деятельности реализуются не только специальные,

предметные знания, но и современные знания в области педагогики и психологии, технологии обучения и воспитания. На этой базе формируется готовность к восприятию, оценке и реализации педагогических инноваций.

Понятие “инновация” означает новшество, новизну, изменение; инновация как средство и процесс предполагает введение чего-либо нового. Применительно к педагогическому процессу инновация означает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, в организацию совместной деятельности педагога и обучаемого.

**Актуальность исследования.** Поэтому особо актуальной становится проблема обеспечения дошкольных образовательных учреждений профессионально компетентными педагогическими кадрами, способными к эффективному управлению образовательным процессом и содействию успешной социализации детей дошкольного возраста. Поэтому перед профессиональным образованием стоит важная задача сформировать у будущих педагогов дошкольного образования личностно и профессионально значимые компетентности, определяющие их профессиональную готовность к работе с детьми дошкольного возраста.

В условиях инновационных преобразований образовательной сферы меняется стратегия подготовки специалистов, в том числе и будущих педагогов дошкольного образования. Особое внимание современных исследователей обращено на подготовку специалистов, способных творчески реализовывать свои педагогические умения в новых условиях жизни, в ситуациях быстрых перемен. В связи с этим в современной отечественной педагогике идут противоречивые процессы, связанные с изменением её содержательных характеристик. Одна из отличительных особенностей этих процессов заключается в том, что осуществляется пересмотр и переосмысление содержания профессиональной готовности выпускников педагогического вуза в целом и педагога дошкольного образования в частности.

История образования свидетельствует, что образование и общество неделимы. Все глобальные проблемы (социальные, экономические, политические, культурологические, демографические, экологические), с которыми сталкивается общество, так или иначе сказываются на сфере образования.

По моему мнению, современный человек, и тем более тот, кто решил посвятить свою жизнь педагогической деятельности, сможет продолжить перечисление фактов, которые подтверждают мысль, что образование, являясь частью общества, болеет всеми его болезнями и страдает от пороков его развития.

Вопросы эстетического образования и воспитания нашли отражение в исследованиях философов, искусствоведов, культурологов, психологов, педагогов. Проблема эстетического воспитания на разных возрастных этапах развития человека исследуется многими педагогами: в области дошкольного образования (Н.А.Ветлугина, Т.Н.До-

ронова, Т.С.Кмарова, Г.П.Новикова, О.П.Радынова, А.И.Савенков, Н.П.Саккулина, К.В.Тарасов, Е.А.Флерина и др.).

Вопросы теории эстетического воспитания, творчества исследуются в трудах философов (Ю.Б.Борев, М.С.Каган, М.А.Лифшиц, Л.П.Печко, В.А.Разумный, В.К.Скатерщиков, В.П.Шестаков).

Проблема эстетической подготовки педагогов дошкольного образования представлена в работах по подготовке специалистов в средних и высших педагогических учебных заведениях, но недостаточно освещена в научной литературе (В.В.Бабаева, Н.В.Бурмакина, Л.В.Ершова, Т.А.Зотева, У.Ш.Ибрагимова, Е.В.Клюева, Т.Д.Полозова, О.П.Радынова).

Совершенствование профессиональной подготовки педагогов связано с разработкой вопросов педагогического образования, его теории и практики, структуры, содержания, дидактики (О.А.Абдуллина, С.И.Архангельский, М.П.Берулава, В.П.Беспалько, А.М.Булынин, Б.С.Гершунский, И.Д.Зверев, И.Ф.Исаев, В.В.Краевский, Н.В.Кузьмина, В.С.Леднев, И.Я.Лернер, Н.Д.Никандров, А.М.Новиков, А.И.Пискунов, Л.В.Поздняк, Л.Г.Семушина, М.Н.Скаткин, В.А.Сластенин и др.).

Анализ научных исследований показывает, что изучаются различные аспекты профессиональной и художественно-эстетической подготовки будущих учителей, специалистов дошкольного воспитания. Предложенные в них технологии не могут в полной мере решить задачу эстетического воспитания и образования, формирования эстетической культуры у будущего педагога дошкольного образования в процессе профессиональной подготовки в педагогическом вузе. Следует отметить, что вопросы подготовки студентов факультетов дошкольного воспитания, их эстетической подготовки в условиях педагогического университета и колледжа, недостаточно отражены в научных исследованиях.

**Изложение основных положений.** В понимании сущности инновационных процессов в образовании лежат две важнейших проблемы педагогики – проблема изучения, обобщения и распространения передового педагогического опыта и проблема внедрения достижений психолого-педагогической науки в практику. Одни связывают инновационные процессы с изучением, обобщением и распространением педагогического опыта, другие отдают предпочтение проблеме разработки и внедрения педагогических новшеств. Следовательно, предмет инноватики, содержание и механизмы инновационных процессов должны лежать в плоскости объединения двух взаимосвязанных между собой процессов, рассматриваемых до настоящего времени отдельно друг от друга. Их объективная взаимосвязь заключается в том, что процесс изучения, обобщения и распространения педагогического опыта имеет своей конечной целью внедрение нового, передового в массовую практику. Таким образом, результатом инновационных процессов должно быть использование новшеств теоретической и практической природы в целостном педагогическом процессе. Все это подчеркивает важность управленческой

деятельности по созданию, освоению и использованию педагогических новшеств. Следовательно, воспитатель может выступать в качестве автора, разработчика, исследователя, пользователя и пропагандиста новых педагогических технологий, теорий, концепций. Управление этим процессом обеспечивает подготовку к отбору, оценке и применению в своей деятельности опыта коллег или предлагаемых наукой новых идей, методик.

Инновационная направленность педагогической деятельности предполагает включение педагогов в процесс создания, освоения и использования педагогических новшеств в практике обучения и воспитания, создания в дошкольном учреждении определенной инновационной среды. Необходимость в инновационной направленности педагогической деятельности в современных условиях развития общества, культуры и образования определяется рядом обстоятельств.

Во-первых, происходящие социально-экономические преобразования обусловили необходимость коренного обновления системы образования, методологии и технологии организации учебно-воспитательного процесса в дошкольных учреждениях различного типа.

Во-вторых, изменение характера отношения воспитателей к самому факту освоения и применения педагогических новшеств.

В-третьих, вхождение дошкольных учебных заведений в рыночные отношения, создание новых типов учебных заведений, в том числе и негосударственных, создают реальную ситуацию их конкурентоспособности.

Задача дошкольной педагогики – разрабатывать содержание и методы личностно-ориентированного образования и воспитания детей в дошкольных образовательных учреждениях, в школе, в семье. В современных условиях наблюдаются значительные различия у детей одного и того же возраста в развитии интеллекта, способностей, степени воспитанности. Задача индивидуализации учебных занятий и воспитательных действий – наиболее сложная. Развитие способностей у детей способствует, прежде всего, творческой деятельности. Дошкольное воспитание и образование имеет большие возможности для организации творческой деятельности. Соответственно и задача дошкольной педагогики – обоснование видов творческой деятельности детей и возможностей её организации таким образом, чтобы при поступлении в школу они не теряли того творческого потенциала, который приобрели в детском саду.

Также среди актуальных проблем дошкольной педагогики есть проблема экологического воспитания; воспитание в духе мира; организация свободной жизнедеятельности детей; предотвращение негативизмов поведения и появление вредных привычек; тендерный подход и др. Интеграция ребенка в общество, сохранение его жизни и здоровья – эти проблемы определены во всех современных государствах Европы, Азии и Америки.

Согласно Национальной программе «Образование. Украина XXI век» реформация должна охватывать комплексное изучение проблем

семейного и государственного воспитания; установление возрастных нормативов физического, психического и духовного развития детей; создание организационно-методической службы семьи; оптимальных научно-методических условий деятельности дошкольных заведений разных типов; обновление содержания, форм и методов воспитания и развития детей.

Государственная политика в этой сфере ориентируется на обязательства дошкольного образования, гуманизацию дошкольного процесса, создание благоприятных условий для развития детей, обеспечение единства работы родителей, дошкольного заведения, общественности в их воспитании, обновление содержания подготовки педагогических кадров, усовершенствование условий финансирования дошкольного воспитания и управления.

Из расчета сегодняшних реалий создан государственный стандарт дошкольного образования – Базовый компонент дошкольного образования в Украине, продолжается работа над научно-методическими принципами формирования личности ребёнка в дошкольном возрасте.

В этом контексте разворачиваются и научные исследования в области дошкольной педагогики.

Взгляд современной педагогической науки направлен, прежде всего, на проблемы: оптимизации способов научно-методического обеспечения педагогического процесса в детском саду, личностно-ориентированного подхода в воспитании, развитие в ребенке духовности, как доминирующего начала в структуре личности, работы с одаренными детьми, исследования педагогических условий полноценного физического и психического развития ребёнка в дошкольные годы. Требуют решения проблемы компенсаторного воспитания и обучения детей, которые имеют пороки развития.

Формирование инновационной направленности предполагает использование определенных критериев, позволяющих судить об эффективности того или иного нововведения. Принимая во внимание имеющийся опыт исследований по педагогике, можно определить следующую совокупность педагогических новшеств: новизна, оптимальность, высокая результативность, возможность творческого применения инновации в массовом опыте.

Основным критерием инновации выступает новизна, имеющая равное отношение к оценке, как научных педагогических исследований, так и передового педагогического опыта. Поэтому для воспитателя, желающего включиться в инновационный процесс, очень важно определить, в чем состоит сущность предлагаемого нового, каков уровень новизны. В этой связи необходимо подходить к включению воспитателей в инновационную деятельность с учетом добровольности, особенностей личностных, индивидуально-психологических характеристик.

Четкое представление о содержании и критериях педагогических инноваций, владение методикой их применения позволяет как отдельным воспитателям, так и руководителям учебных заведений объективно оценивать и прогнозировать их внедрение. Забвение инноваций, как и торопливость их внедрения, не раз приводило школу к тому, что рекомендованное нововведение по прошествии некоторого непродолжительного времени забывалось или отменялось приказом или распоряжением.

Одной из основных причин подобной ситуации является отсутствие в школах инновационной среды – морально-психологической обстановки, подкрепленной комплексом мер организационного, методического психологического характера, обеспечивающих введение инноваций в образовательный процесс детского сада. Отсутствие такой инновационной среды проявляется в методической неподготовленности воспитателей, в их слабой информированности по существу педагогических нововведений. Наличие благоприятной инновационной среды в педагогическом коллективе снижает «коэффициент сопротивления» воспитателей нововведениями, помогает преодолеть стереотипы профессиональной деятельности. Инновационная среда находит реальное отражение в отношении воспитателей к педагогическим инновациям.

**Выводы.** Программа развития и воспитания – необходимый стержень в работе дошкольного учреждения. Главные приоритеты образования: сохранение и укрепление здоровья, обеспечение благоприятных условий для развития всех детей, уважение права ребенка на сохранение своей индивидуальности при реализации базисного содержания обучения и воспитания. Важными компонентами любой программы и педагогического процесса в соответствии с ней являются построение режима и место игры в детском саду, гигиенические условия организации жизни, занятий и всех детских видов деятельности, профилактика заболеваний.

Разработки новых программ, которые осуществляются в отечественном дошкольном образовании на протяжении ряда лет и вводят в практику работы новое содержание образования и педагогические технологии, требуют от авторов, прежде всего, определения концептуального подхода к развитию ребенка, историко-педагогической эрудированности, научной добросовестности, методической грамотности, творческого потенциала.

При создании новых программ неизбежны опора на теоретические работы исследователей и использование элементов традиционных технологий, обеспечивавших позитивные сдвиги в развитии ребенка. При этом важным является теоретическая компетентность авторов и уважительное отношение к предшественникам, их вкладу в теорию и практику дошкольного образования. Сочетание инновационных подходов и традиций не уменьшает достоинств новых программ, а указывает на дальнейшее развитие педагогической мысли.



## Литература

1. Бордовская Н. В. Педагогика : [учебное пособие] / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2007. – 304 с.
2. Венгер Л. А. Психология : [учебное пособие по специальностям “Дошкольное воспитание” и “Воспитание в дошкольных учреждениях”] / Л. А. Венгер, В. С. Мухина. – М. : Просвещение, 1998. – 336 с.
3. Выготский Л. С. Конспект к лекциям по психологии детей дошкольного возраста / Л. С. Выготский. – М., 1978. – 144 с.
4. Котырло В. К. Детский сад и семья / В. К. Котырло, С. А. Ладывир. – К., 1984.
5. Пониманская Т. И. Дошкольная педагогика / Т. И. Пониманская. – К., 2008.
6. Сластенин В. А. Общая педагогика : [учебное пособие] / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев. – М. : Владос, 2003.  
ч. 2. – 2003. – 256 с.

УДК 372.2

## РОЛЬ З'ЇЗДІВ ПРАЦІВНИКІВ ДОШКІЛЬНОЇ ГАЛУЗІ У РОЗВИТКУ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ СУСПІЛЬНОГО ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

Беленька Г.

*У статті мова йде про паралелі розвитку дошкільної освіти початку XX та XXI ст., розкривається роль З'їздів з дошкільної освіти у вирішенні актуальних питань галузі.*

*Ключові слова:* з'їзд, дошкільне виховання, педагогічні пошуки.

*В статті автор проводить паралелі розвитку дошкільного образования начала XX и XXI веков, раскрывается роль съездов по дошкольному образованию в решении актуальных вопросов отрасли.*

*Ключевые слова:* съезд, дошкольное воспитание, педагогические поиски.

*The parallels of development of preschool education at the beginning of the XX and XXI centuries are investigated in the article. The role of the Assemblies of preschool educators for the solution of this sphere's problems is revealed.*

*Key words:* congress, pre-school education, pedagogical research.

**Актуальність теми.** Проектом Концепції розвитку дошкільної освіти на 2010–2016 рр. нинішня ситуація в дошкільній освіті України визначена як стадія між старою системою цінностей, установок, звичок і новою, що лише виформовується, і спрямовується на забезпечення оптимальних умов виховання і навчання особистості, яка розвивається.

Щоб вирішити ряд актуальних для сьогодення проблем дошкільної освіти доцільно ще раз неупередженим оком поглянути на історичний процес її становлення й розвиток, оскільки поруч з очевидним зростанням інтересу до освіти, зростає відчуття її неблагополуччя.

Дошкільна ланка, як перша складова в системі освіти нашої країни, потерпає від поспішних дій і не виважених рішень тих, хто спрямовує її розвиток. Реаліями сьогодення в дошкільній стали: підвищені вимоги до якості навчання і виховання дітей дошкільного віку з боку початкової школи, відсутність наступності у змісті навчання, амбіційні запити батьків дошкільнят, які прагнуть щоб їхні діти ледве не з пелюшок говорили на декількох мовах, читали, рахували, займалися різними видами мистецтва, спортом тощо. Поряд з цим і серед науковців існують розходження у підходах до змісту навчання та організації життя дітей у дошкільному закладі, до вибору програм, використання новітніх технологій у навчальному процесі, побудови роботи з дітьми 6–7-го, а тепер і 5-го року життя.

**Постановка проблеми.** XX ст. із впевненістю можна охарактеризувати як сторіччя соціально-політичних стресів і криз. XXI ст., згідно теорії

спірального розвитку суспільства, частково повторює їх.

Ключові моменти розвитку галузі на переломних віхах історії, як правило, обговорювались і вирішувались на З'їздах з дошкільного виховання. Останній З'їзд працівників дошкільної галузі відбувся 82 роки тому – у 1928 році. Сьогодні, у 2010 році, коли урядом України прийнято рішення провести I Всеукраїнський з'їзд працівників дошкільної галузі, доцільно проаналізувати роль з'їздів у розвитку теорії та практики дошкільної освіти та виховання.

**Аналіз психолого-педагогічної літератури** дозволяє констатувати, що протягом XX ст. Україна пережила кілька змін влади, кожна з яких по-своєму визначала розвиток української освіти, в тому рахунку і дошкільної. Найбільш яскравим періодом творчих пошуків педагогів можна вважати період 20-х рр. Він частково описаний і проаналізований у працях Л.Артемової, З.Борисової, В.Кравця, Т.Куліш, О.Пшеврацької, І.Улюкаєвої та ряду інших авторів.

**Невирішені питання.** 20-ті рр. минулого сторіччя були особливо плідними для розвитку й утвердження гуманістичних ідей у сфері навчання і виховання, оскільки широкі кола наукової і педагогічної громадськості вбачали великі можливості щодо демократичного розвитку суспільства через оновлення освіти. Ця доба дала такий сильний імпульс національного розвитку, що його не змогла зупинити ані братовбивча громадянська війна, ані масова еміграція української

інтелігенції, ані тиск тоталітарної держави. Саме в цей період були проведені чотири З'їзди з дошкільного виховання. Після 1928 р. такі заходи в нашій країні не відбувалися. На освітянських з'їздах як радянських, так і пострадянських часів працівники дошкільної галузі працювали у форматі секційного засідання, що не давало вже таких широких можливостей для постановки і обговорення актуальних питань дошкільця як робота у форматі з'їзду. В цілому на поч. ХХ ст. вирішувались питання, що є надзвичайно актуальними і сьогодні, на поч. ХХІ ст.: роль і місце дошкільної освіти в суспільстві, матеріальне та методичне забезпечення дошкільних закладів, підготовка фахівців до роботи з дітьми, зміст і організація навчально-виховного процесу тощо. Проте в існуючих дослідженнях не було наведено містків для з'єднання двох паралелей і проектування досвіду творчих пошуків у реалії сучасності.

**Метою статті** є проведення аналогій актуальних питань дошкільного виховання початку минулого сторіччя, зокрема, 20-х рр. і поч. ХХІ ст. та шляхів їх вирішення на державному й місцевому рівнях.

**Виклад основного матеріалу.** Характерними рисами, *спільними* для кожного з аналізованих періодів виступають: яскраво виявлені кризові явища в суспільстві й освіті; бажання побудувати нову систему навчання і виховання, що докорінним чином відрізняється від попередньої; пошуки у напрямі визначення змісту, методів і форм організації навчально-виховного процесу. **Відмінні риси:** до 1930 року в дошкільних закладах освіти (дитячих садках) діти перебували до 8-річного віку, нині цей термін скоротився до 6-ти років і має тенденцію до подальшого скорочення; у 20-х рр. не існувало Програми навчання і виховання дітей дошкільного віку, тоді як зараз існує як державна, так і альтернативна програми; слухняність і достатню самостійність дошкільників початку ХХ ст. змінила гіперактивність та стрімкий інтелектуальний розвиток сучасних дітей, що викликало потребу в індивідуалізації навчання і виховання; на відміну уніфікованого підходу до формування "нового громадянина", на державному рівні в сучасній Україні прийшло розуміння того, що люди, здатні розвиватися і приймати нестандартні рішення, – найважливіший капітал суспільства, а не гвинтик у його складному механізмі. **Відмінність** полягає і у тому, що криза освіти 20-х рр. минулого сторіччя в радянській державі була суто внутрішньою, на той час як нині вона є результатом і продовженням світової кризи освіти.

На період 20-х рр. минулого сторіччя припадають сподівання на розвиток власне української гуманістичної педагогіки і навчально-виховної практики. То був час сміливих, іноді надміру романтичних пошуків, радикальних заяв, цікавих спостережень та оригінальних узагальнень. Та з утвердженням нової влади соціально-політичний простір для розвитку національної виховної системи став неухильно звужуватися, його наповнювала класова, комуністична ідеологія. У цьому процесі багато вчених, практиків змушені були відмовитися від своїх поглядів, зупинити розпочату роботу, окремим із них довелося навіть емігрувати.

Ще однією особливістю було й те, що українська педагогічна думка розвивалася не на своїй онтологічній основі, а була складовою процесів у радянській педагогіці.

Педагогічна теорія початку ХХ ст. спочатку розвивалася на об'єктивних наукових засадах, на певній відстані від політичних процесів. Про це свідчать проблеми, які вона порушувала. Наприклад, українсько-російський педагог, психолог П.Блонський переконував у своїх працях, що школа повинна вчити не теоретичних знань, а передусім життя, бути "яскраво гуманітарною, школою людяності у повному розумінні цього слова", а вчитель – лише співробітником, помічником і керівником дитини в її роботі, не "звужуючи дійсність до учіння, а розширяючи учіння до життя". Тому у процесі підготовки педагога, вважав він, необхідно зосереджуватися на задоволенні духовних потреб студентів, максимальному забезпеченні їх психолого-педагогічного компетентності. "Педагоги, – закликав П.Блонський, – перестаньте бути службовцями, думаючи про інструкції згори, а станьте людьми, думаючи про дітей!". Ці думки є актуальними і сьогодні. Ми бачимо, що частка їх реалізована в сучасному житті. Зокрема, з'явилась нова програма для першої ланки системи освіти, що спрямована саме на цілісний розвиток дитини, на опанування нею науки життя, а не накопичення знань з окремих галузей знань. Подібні зміни мають торкнутися і загально-освітньої та вищої школи, оскільки обсяг інформації за сто останніх років збільшився на стільки, що оволодіти ним на рівні ознайомлення і запам'ятовування стає просто неможливо. Потрібні нові концептуальні підходи як до відбору та інтеграції навчальної інформації, так і до навчання молоді способами її пошуку та застосування.

П.Блонський відомий як автор праці "Вступ у дошкільне виховання" і підручника з педології, засновники якої намагалися об'єднати дані різних наук у єдину науку про дитину, розглядаючи педагогіку як прикладну психологію. Педологи вважали, що наукові дослідження мають бути цілісними, починатися від народження дитини, враховувати єдність біологічних і соціальних факторів розвитку. Вони прагнули якнайглибше вивчити дитину, використовуючи різноманітні методи дослідження, аналізуючи психофізіологічні дані її розвитку, умови життя і виховання, доводили, що спільне завдання педагогіки і педології полягає у формуванні фізично і розумово здорової людини. Однак соціальні зміни у суспільстві, утвердження комуністичної ідеології призвели до того, що у 1936 р. цю науку було оголошено шкідливою. Чи не настав час повернутися до неї?

Сповідуючи концепцію гуманістичного виховання, що широко декларується сьогодні в нашій державі, інший російський педагог Костянтин Вентцель (1857–1947) на передній план ставив виховання, а навчання розглядав як другорядний, підпорядкований елемент. Головну мету виховання він бачав у "звільненні дитини і наданні вільній дитині усіх позитивних даних для розвитку її індивідуальності, її вільної особистості, для розкриття і найповнішого розгортання всіх

дрімаючих у ній творчих сил життя”, а вихідним моментом – “розвиток волі шляхом вільної дії і шляхом самостійної творчості”. К.Вентцель обґрунтував новий напрям – “космічну педагогіку”, мета якої полягає у вихованні особистості, що усвідомлює себе Громадянином Всесвіту. Наука XXI ст., розкриваючи цілісну картину Всесвіту, показала його крихкість, залежність від свідомості і діяльності людини, обґрунтувала необхідність формування у нових поколінь екологічного світогляду та еколого доцільної поведінки. Тож “космічна педагогіка” К.Вентцеля набуває нового звучання і значення.

Український філософ і богослов, директор Київського Фребелівського інституту дошкільного виховання Василь Зеньковський (1881–1962) свого часу вказував на протиріччя між високими педагогічними деклараціями, офіційною шкільною політикою та сутністю, так званого, комуністичного виховання. Головним завданням виховання він справедливо вважав звернення дитини до світу доброти і людяності, до духовного вдосконалення. До такого ж висновку приходять педагоги XXI ст., що працюють з дітьми всіх вікових груп і говорять про прагматизм, байдужість та моральну черствість підростаючого покоління.

У 20–30-ті рр. XX ст. було немало спроб створити оригінальні системи дошкільного виховання за різноманітними авторськими моделями. Так, один з авторів нової трудової школи, російський педагог Станіслав Шацький (1878–1934) переконував, що дитяче життя повинно охоплювати фізичний розвиток і працю, мистецтво, гру, розумову і соціальну діяльність. На нашу думку, актуальним для сьогодні є його твердження про те, що ефективна модель дошкільної освіти має переймати все найкраще із зарубіжного досвіду, але не повторювати його.

У цей час непоодинокими були спроби реалізувати теоретичні моделі на практиці. До таких спроб належать моделі дитячих садків, створені науковцями у 20-х рр. XX ст. Дитячий садок за методом Єлизавети Тихеевої (1867–1943) був заснований на системі комплексного підходу до вирішення завдань мовленнєвого, розумового і морального розвитку дітей. Вона розробила систему спеціальних розвивальних занять, дидактичний матеріал для розвитку органів чуття і мовлення дітей, оригінальні ігрові прийоми роботи вихователя.

Дитячий садок за методом Луїзи Шлегер (1863–1942) ґрунтувався на твердженні, що кожен вік має свої особливості розвитку, тому дошкільний заклад повинен створити такі умови, за яких дитина могла б нормально розвиватися фізично, розумово і морально, відчувати себе вільною, знаходити відгук своїм запитам та інтересам. Дитині передусім потрібна програма життя, а не програма занять.

Однак уже тоді в освітній політиці радянського уряду намітилася і постійно зміцнювалася тенденція уніфікації її змісту, а з утворенням СРСР вона набула ще більшої ідеологічної завантаженості.

Актуальні проблеми і найбільш вагомі здобутки в галузі дошкільної освіти та виховання обговорювались і дискутувались на Всеросійських з'їздах працівників дошкільного виховання, що позначалося

на розвитку дошкільної педагогіки. Дискусії розгорталися навколо таких важливих проблем, як мета і місце дошкільного виховання у системі народної освіти; завдання розумового, морального, фізичного виховання дітей; роль гри, праці і навчання у розвитку дошкільника; програмне забезпечення виховання в дошкільних закладах тощо.

Перший з'їзд з дошкільного виховання відбувся у 1919 р. На ньому обговорювались проблеми соціального дошкільного виховання у зв'язку з появою нових форм організації суспільного життя, піднімалися питання співвідношення цілеспрямованого і “вільного” виховання, висувались пропозиції стосовно типів дошкільних закладів. На з'їзді неодноразово лунали думки про те, що педагог повинен перебувати поза політикою; виховання має спиратися на “природу дитини”; суспільні дошкільні заклади мають доповнювати сімейне виховання, а не підміняти його. Наголошувалося і на тому, що здійснюючи дошкільне виховання на державному рівні, слід дбати про загальнолюдські класичні цінності.

Однак вже на другому з'їзді (1921) було рішуче засуджено теорію та практику “вільного виховання”, розпочато перегляд виховної роботи дошкільних закладів на основі зв'язку із сучасністю й участі дітей у “будівництві нового життя”.

На третьому з'їзді (1924) основою роботи дошкільних закладів було проголошено соціальне середовище, а завданнями дошкільного виховання – ознайомлення дітей з працею дорослих та розвиток трудових умінь, активне включення у суспільне життя, ознайомлення з природою. Гаряче дискутувалося питання про співвідношення у виховному процесі дитячої праці та гри. Загалом виховання пов'язувалося з працею та участю дітей і педагогів у житті суспільства. Окремо стояло питання про дитячу літературу.

Після з'їзду з'явилася спеціальна “Інструкція по вилученню шкідливої літератури з читальень, книгарень та кіосків ринку” (1925), де йшлося про визначення тематики книг, котрі підлягали безумовній забороні. Так, серед них істотну частину склали педагогічні твори, а саме: “...книги про виховання в дусі основ старого устрою, релігійність, монархізм, націоналістичний патріотизм, мілітаризм, шанобу знатностей та багатства. Книжки, що змішують науку з релігійними вигадками, міркуваннями про божу премудрість” [1, арк. 56–57].

У відділі дитячої літератури заборонялися видання, що своїм змістом “ініціюють та розвивають звирині та антисоціальні почуття (пересуд, *націоналізм та релігійність*)” [2, арк. 2]. На таку форму дитячої літератури, як казка, було накладено суворе “табу”. Педагоги радянської школи дійшли до висновку, що властивості жанру казки (перекручування дійсності, відрив від часу й простору, ігнорування причинного зв'язку, надприродна фантастика) заважають процесу виховання матеріалістичного світогляду у підростаючого покоління. Суворій критиці були піддані стилі художньої літератури – сентименталізм та романтизм. Заперечувався антропоморфізм у творах для молодшого віку як загроза “дуалістичного тлумачення світу”.

Четвертий з'їзд працівників дошкільного виховання (1928) був зосереджений на проблемах дитячого садка, однак у визначенні змісту програми його діяльності припустилися серйозних помилок, зокрема перевищення віку дітей, а за основу організації навчально-виховного процесу було взято організаційні аспекти.

Як бачимо, на з'їздах обговорювалися питання концептуального характеру і їх рішення призводили до значних змін у змісті й організації дошкільного виховання. Кожний з'їзд відкривав нові можливості для творчого пошуку педагогів, стимулював появу нових напрямків наукових досліджень, обґрунтування свіжих концепцій, проведення експериментальної роботи.

Спливає час і вже XXI ст. незабаром відкриє свої 20-ті роки. З чим увійдуть до них освітяни значною мірою може залежати від рішень I Всеукраїнського з'їзду працівників дошкільної освіти, який запланований на 5 листопада 2010 року. Працівники дошкільної галузі України з радістю сприйняли цю звістку і розпочали підготовку. Той факт, що через 82 роки після останнього з'їзду з дошкільного виховання держава знову звернула увагу на першу ланку системи освіти, засвідчує ґрунтовність намірів уряду. В практиці і наукових колах педагоги галузі почали натхненно обговорювати актуальні питання дошкільної освіти і виховання, що потребують вирішення на державному рівні, висувати проекти рішень, розгортати дискусії.

Для дошкільної і початкової освіти України 2010 рік став роком кардинальних зрушень. На державному рівні було проголошено обов'язковість дошкільної освіти для дітей 5-ти річного віку і зменшення терміну навчання дітей у загально-освітній школі з 12 до 10 років. Це відповідає європейським традиціям побудови освітніх систем і, оскільки Україна прагне до рівно партнерського входження у європейський освітній простір, дані реформи є правомірними. Однак вони ведуть за собою необхідність ретельного перегляду матеріальної та кадрової бази дошкільної галузі, а також змісту та форм організації виховання і навчання найменших громадян нашої країни.

Лише на державному рівні можна вирішити, де і в яких умовах здобуватимуть діти дошкільну освіту, хто їх навчатиме і виховуватиме: вихователь чи вчитель початкової школи? І хоча сучасні концепції і програми говорять не про навчання, а про загальний цілісний розвиток дитини, ми пам'ятаємо істину, проголошену Г.С.Виготським: "Навчання веде за собою розвиток". Для розвитку дитини навчання є необхідним. Тож хто, де і як має вчити 5–6-річних дітей? І на які пріоритети буде зорієнтована сучасна дошкільна освіта?

Зарубіжний досвід надає нам зразки побудови навчально-виховного процесу з дітьми в той період, коли вони розпочинають навчання. Так, якщо поглянути на вік дітей, у якому вони йдуть до школи, то в Канаді й Україні він становить 6–7 років, у Японії, Франції, Німеччині – 6 років, у США – 5–6 років, в Англії – 5 років, у Нідерландах – 4 роки. При цьому тривалість навчання у початковій школі (роки) триває: у США, Нідерландах, Канаді – 8 років; у Німеччині – 7 років, в Японії, Великій Британії,

Сінгапурі – 6 років, у Франції – 5 років, в Україні – 4 роки. Самі цифри навіюють роздуми.

Навчання у початковій школі країн Європи базується на ігрових методах навчання і практичній діяльності дітей, що є вмотивованою і цікавою для них. На відміну від них, початкова школа в нашій країні майже повністю віддзеркалює принципи побудови навчання у старших класах. Наступність між двома ланками освіти: дошкільною і початковою практично відсутня, точніше – існує у задекларованому вигляді. На тлі низького іміджу професії педагога в суспільстві і недостатнього матеріального й методичного забезпечення навчального процесу як в дошкільних закладах освіти, так і у початковій школі, намагання держави оптимізувати роботу системи освіти виглядають неспроможними.

Педагоги вважають, що для забезпечення якісної дошкільної освіти і виховання, насамперед, необхідно забезпечити розширення мережі дошкільних закладів як за рахунок повернення старих, так і за рахунок побудови установ нового покоління, архітектура (планування) яких відповідає психологічним особливостям сучасних дітей і передбачає наявність спортивних залів, басейну, міні-театру, ігрових кімнат та кімнат відпочинку. Слід переглянути і на законодавчому рівні затвердити кількість дітей у кожній віковій групі, тобто поглянути на наповнюваність груп у напрямі її зменшення.

Необхідне й узгодження стандартів освіти: дошкільної ланки, початкової і вищої школи для забезпечення їхньої реальної перспективності та наступності. Адже зараз у батьків першокласників не рідко виникає запитання: Для чого проводити тестування дітей напередодні вступу до першого класу, перевіряти техніку читання (яка в середньому становить 30–60 слів на хвилину), якщо з першого вересня діти починають вчити звуки і букви? Вищу школу цікавлять питання підготовки кадрів: до якої діяльності готувати, а отже, який зміст закладати у підготовку бакалаврів, спеціалістів, магістрів дошкільної і початкової освіти? Чи зникне такий освітньо-кваліфікаційний рівень підготовки як "спеціаліст"?

До актуальних завдань належить і стимулювання наукових досліджень за спеціальністю 13.00.08 "Дошкільне виховання", що відповідають реальним потребам часу і запитам суспільства, організація соціально-педагогічної та психологічної роботи з дітьми та їх батьками, які не залучені до суспільного дошкільного виховання, організація і широке здійснення просвітницької роботи серед населення (не лише батьків).

**Висновки.** В Україні назріла необхідність проведення З'їзду освітян дошкільної галузі, де мають бути вирішені такі глобальні питання як завдання та зміст сучасної дошкільної освіти в Україні. Аналіз впливу з'їздів із дошкільного виховання, що проводилися на поч. XX ст. показав, що вони стимулювали розвиток галузі до тих пір, доки не почали політизуватися, тобто діяти в інтересах однієї конкретної політичної партії. Педагоги України мають усвідомити ці уроки історії і просту істину: наша партія – діти і від їх виховання залежить майбутнє людства.

### Література

1. Архів Національної бібліотеки України ім. В.Вернадського (далі – арх. НБУВ), оп. 1, стр. 160, арк. 56–57.
2. Там само, арк. 2.
3. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка / Т. І. Поніманська. – К. : Академвидав, 2004. – С. 94–101.
4. Очеретянко В. Заґратовані книги. Встановлення партійно-державного контролю над виданням, розповсюдженням та використанням літератури в Україні у 20–30-ті роки / В. Очеретянко // З архівів ВУЧК – ГПУ – НКВД – КГБ. – 1999. – № 12. – С. 129–141.
5. Улюкаєва І. Початок відродження / І. Улюкаєва // Дошкільне виховання. – 1994. – № 1.

УДК 373.2(09)

## ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ДОСВІД ЯК ОСНОВА ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Коваленко Є.І.

*Автор виокремлює прогресивні педагогічні ідеї минулого (цілісний підхід до виховання дитини, педоцентризм, пріоритет виховання над навчанням, навчально-виховний заклад – центр життєдіяльності дитини, гра – провідна діяльність дошкільників, праця – засіб і основа виховання, взаємовідносини дітей є складовою процесу їх соціалізації. Віра у потенційні творчі можливості дитини, принцип свободи як основа становлення творчої особистості, співробітництво і педагогічна взаємодія учасників виховного процесу та ін.) і простежує їх творчий розвиток у сучасних інноваційних технологіях.*

*Ключові слова: історико-педагогічний досвід, інноваційні технології, дошкільна освіта.*

*Автор выделяет прогрессивные педагогические идеи прошлого (целостный подход к воспитанию ребенка, педоцентризм, приоритет воспитания над обучением, учебно-воспитательное учреждение – центр жизнедеятельности ребенка, игра – ведущая деятельность дошкольника, труд – средство и основа воспитания, взаимоотношения детей – составная часть их социализации. Вера в потенциальные возможности детей, принцип свободы как основа становления творческой личности, сотрудничество и педагогическое взаимодействие участников воспитательного процесса и др.) и прослеживает их творческое развитие в современных инновационных технологиях.*

*Ключевые слова: историко-педагогический опыт, инновационные технологии, дошкольное образование.*

*The author singles out progressive pedagogic ideas of the past (holistic approach to educating a child, pedocentrism, priority of upbringing over teaching, educational institution – center of child's life activity, play – leading activity of preschool children, work – means and foundation of education, interaction of children – an integral part of their socialization, belief in potential creative abilities of a child, principle of freedom as a basis of formation creative personality, cooperation and pedagogical partnership of educational process participants etc.) and traces their creative development in contemporary innovative technologies .*

*Key words: history of pedagogic experience, innovative technologies, preschool education*

Народна мудрість звертає нашу увагу на те, що сьогоднішнє – це минуле, звернене у майбутнє. Саме тому, розбудовуючи систему освіти в Україні, ми все частіше звертаємося до надбань педагогічної думки минулого, прагнемо осмислити прогресивні ідеї, висловлені визначними мислителями, виокремити з них ті, що не втратили свого значення та є актуальними і в наш час. Такі ідеї особливо відчутно формувалися на зламі ХІХ–ХХ ст. Цей період характеризувався бурхливим сплеском у педагогічній науці і практиці. Вій був викликаний кризою в педагогіці, її неспроможністю формувати таку людину, яка б відповідала виховному ідеалу людини тієї епохи: це мала б бути людина, яку

відзначали б такі риси як самостійність, ініціативність, творчість, внутрішня готовність взяти на себе відповідальність за власне життя, за суспільний прогрес. Традиційна школа не відповідала тим новим завданням, які поставило суспільство. Тому на шкільну практику і педагогічну науку спрямовується шквал критики, ведуться широкі наукові дискусії, виробляються нові технологічні підходи до організації навчально-виховного процесу, результатом чого стало виникнення на початку століття в Європі та Сполучених Штатах Америки різних педагогічних течій і напрямків. Спільним для всіх цих течій була заміна парадигми “школи навчання” на парадигму “школи активної, діяльної

(трудової)”, парадигму “вільного виховання” чи їх поєднання: (Г.Кершенштейнер, В.Лай, С.Френе, Дж.Дьюї, А.Фер’єр, М.Монтессорі, Е.Кей, О.Декролі, Г.Шарельман, Р.Штайнер та ін.).

Ці ж процеси були властиві і дореволюційній педагогіці Російської імперії і частково радянській (К.Вентцель, С.Шацький, О.Зеленко, П.Блонський, та ін.), у тому числі й України (С.Русова, О.Дорошенко, Я.Чепіга, О.Музиченко, С.Ющишин, О.Залужний, Г.Ващенко, А.Макаренко, В.Сухомлинський, В.Захаренко та ін.).

Україна сьогодні стала на шлях демократичного розвитку суспільства і формування ринкових відносин в умовах техногенної революції. І перед педагогічною наукою і практикою стоять такі ж невідкладні завдання, які стояли перед розвиненими країнами на поч. ХХ ст., але в Україні вони ускладнені соціально-економічною та глобальною екологічною кризою – забрудненням води, повітря, продуктів харчування, підвищенням радіаційного фону, поширенням алкоголізму, наркоманії, токсикоманії, СНІДу. Подальший розвиток життя на планеті вчені пов’язують з вихованням молоді на засадах гуманізму, толерантності, діалогу культур. Це є актуальним і для України. Саме з вихованням молоді пов’язані надії на зміцнення держави, розвиток демократії, економічне піднесення і процвітання, підвищення добробуту народу.

Протягом тривалого часу в Україні домінував культ особи, що негативно позначилося на формуванні характеру молоді. Сьогодні проголошено культ особистості. Це зобов’язує педагогів переосмислити виховні технології. У цьому може допомогти ретельний аналіз виховних технологій, що розвивалися у педагогіці упродовж ХХ ст., і виділити основні ідеї, на яких вони базувалися.

Нижче ми виділяємо основні ідеї, які розвивалися прогресивною педагогікою і, на наш погляд, є основоположними у виховній практиці навчальних і позашкільних закладів, у тому числі і дошкільних:

#### **1. Цілісний підхід до виховання дитини.**

Визнання важливості дошкільного віку для формування особистості, як її фундаменту. Кожний попередній період розвитку дитини є основою для наступного.

**2. Педоцентричний підхід до виховання дитини.** Думка про те, що центральною фігурою у виховному процесі школи повинна бути дитина, що вона є сонцем, навколо якого обертається весь педагогічний процес, сформувалася у загальних рисах Ж.Ж.Руссо і була розвинена прогресивною педагогікою в кін. ХІХ – на поч. ХХ ст. під впливом розвитку психології, особливо вікової, та як протиположна традиційній, авторитарній педагогіці, що відводила визначальну роль в організації виховного процесу вчителю, програмі, підпорядковуючи їм дитину. Радянською педагогікою педоцентричний підхід до виховання відкидався, засуджувався як реакційний, бо він не відповідав завданням тоталітарного суспільства. Сьогодні ми переосмислюємо ці підходи. Педоцентричний підхід до виховання є, на наш погляд, подальшим, вищим розвитком принципу природовідповідності. Прогресивними є ідеї прихильників педоцен-

тричного підходу до виховання (Дж.Дьюї, О.Декролі, А.Фер’єра, Р.Кузіне, М.Монтессорі, С.Русової, В.Сухомлинського) щодо вивчення особливостей розвитку кожної дитини, створення умов для розвитку її інтересів, прагнень, здібностей, для її природного росту і розвитку, її вільної пізнавальної і трудової діяльності, саморозвитку, самонавчання і самовиховання, осмисленого визнання своїх можливостей і життєвих цілей. Заслужують на увагу думки Дж.Дьюї про те, що вивчення дітей слід проводити не з метою селекції, а для визначення міри допомоги, максимально можливої індивідуалізації, опори на життєвий досвід дитини, створення для неї ситуацій успіху, що формує у вихованців почуття віри у себе, свої можливості, прагнення до самовдосконалення своєї особистості. Всі ці ідеї знаходять свій розвиток у розробці технологій особистісно зорієнтованого виховання, концептуальні засади якої розробляються академіком І.Д.Бехом.

**3. Пріоритет виховання над навчанням.** Якщо ми заглибимося в історію, то побачимо, що в часи, з моменту виникнення школи як соціального інституту, пріоритетним було виховання людини відповідно до того виховного ідеалу, який панував у суспільстві. Яскравим прикладом може бути афінська і спартанська системи виховання, система лицарського виховання в середньовіччі, де практично навчання у нашому розумінні було відсутнім. З часом навчання починало займати відчутнішу роль у діяльності закладів освіти. Проте видатні педагоги минулого звертали увагу на пріоритетність завдань виховання над навчанням. Згадаймо слова Я.А.Коменського: “Якщо вихованець встигає у знаннях, але відстає у моральності, то він більше відстає, ніж встигає”. Головна праця Ф.Фребеля названа “Виховання людини”. К.Д.Ушинський свою фундаментальну працю також назвав “Людина як предмет виховання”. Ця ж думка є наскрізною у Й.Песталоцці, С.Русової, А.С.Макаренка, Г.Ващенка, В.О.Сухомлинського і своїх творчач розглядає цілісний процес становлення людини як індивідуальності, громадянина.

У зв’язку з цим переосмислюється сьогодні і навчально-виховний процес дошкільних закладів, в діяльності яких у ІІ пол. ХХ ст., особливо після виходу книги О.Усової “Обучение в детском саду”, навчальній діяльності вихованців приділялася значна увага.

**4. Навчально-виховний заклад (школа, дитячий садок) є центром організації життя дитини.** Це означає, що педагогічний процес навчально-виховного закладу є цілісною системою, який передбачає загальну мету виховання, її конкретизацію на основі вивчення інтересів вихованців, їх поглядів, організацію діяльності і виховного середовища, з постійним вивченням усіх впливів на дитину, корекцією її поведінки з залученням усіх доступних засобів – сім’ї, дитячого і педагогічного колективу, засобів масової комунікації, масової культури, вільного спілкування і т.д. Ця ідея вперше чітко була сформульована американським філософом і педагогом Дж.Дьюї, який проголосив гасло: “Школа – це суспільство в



мініатюрі, це соціальна община". Першим завданням народної школи, – зазначав Дж.Дьюї, – є навчити дитину жити в суспільстві, де вона починає усвідомлювати саму себе, розуміти свої обов'язки щодо цього суспільства та пристосовуватися до суспільного життя. Лише досягнувши успіху в цьому відношенні, вона зможе культивувати чисто інтелектуальні запити свого "Я" [1, с. 96]. "Коли школа, – пише вчений в іншому місці, – виховає і виробить з кожної дитини нашого суспільства члена подібної маленької общини, просякне її духом служіння суспільству і озброїть її засобами для творчої самодіяльності, тоді ми будемо мати найтвердішу і найкращу гарантію того, що й широке суспільство стане більш вартісним, більш прийнятним" [2, с. 35].

Прагнення перетворити школу на соціальну общину особливо виразно проявилось у педагогічній практиці країни у перші післяреволюційні роки, коли розвивалися ідеї соціального виховання і дитячий будинок визнавався основним типом навчально-виховних закладів. Він охоплював дитяче населення з 3 до 15 років, масово організовувалися дитячі колонії, містечка, школи-комуни тощо. Без сумніву, це було певне педагогічне збочення, але сама ідея соціалізації особистості вихованця шляхом створення відповідного виховного середовища, створення навчально-виховного закладу, який би став осередком дитячої культури, її другою домівкою, де дитина не лише навчається, а й спілкується з друзями, трудиться, творить, має можливість задовольнити свої потреби та інтереси, заслуговує на увагу.

**5. Гра – провідна діяльність дітей дошкільного віку.** Але за умови, що нею педагогічно обумовлено пізнавальну та трудову діяльність і спілкування. Ця проблема широко висвітлена в науковій літературі.

**6. Праця – важливий засіб і основа виховання.** У недалекому минулому центром виховання дитини була сім'я. Участь дітей у праці, їх діяльність виступала джерелом розвитку їх уявлень, основою набуття ними корисних знань, орієнтації в оточуючому світі, була джерелом їх соціального виховання, бо через пристосування до існуючого світу засвоювалися форми поведінки, прагнення бути корисним членом суспільства. Школа у той час була без особливої шкоди для справи виховання відносно невеликим додатком до сімейного виховання – для навчання грамоті і рахунку. З індустріалізацією виробництва і відчуженням праці від сім'ї, остання втрачає можливості включення дитини у трудовий процес. Це спричинює негативні наслідки виховання молоді. У зв'язку з цим у педагогіці утверджується думка, що необхідно перенести центр трудового виховання із сім'ї у школу. Ці ідеї на початку століття прозвучали у працях Дж.Дьюї, Г.Кершенштейнера, П.Блонського, Р.Штайнера, Я.Чепіги, С.Русової, пізніше – А.Макаренка, В.Сухомлинського та ін.

Позитивний досвід використання праці як виховної технології має педагогіка України 20-х рр. XX ст. Всесвітньою відомий і, до речі, широко підтриманий у світі є соціально-педагогічний експеримент А.С.Макаренка у його трудових

колоніях. Він зумів шляхом включення вихованців у продуктивну працю перевиховати декілька тисяч малолітніх правопорушників та педагогічно занедбаних підлітків. В умовах сільської школи ідеї А.С.Макаренка щодо праці як виховного засобу розвинув В.О.Сухомлинський. Він поєднав сільськогосподарську працю учнів з науковими дослідженнями, дав відчути своїм вихованцям радість суспільно корисної праці. Певною виховною технологією є створення шкільних кооперативів. Такий досвід мала педагогіка України у 20-ті роки. Відомо, що у зарубіжній виховній практиці (наприклад, у Польщі) шкільні кооперативи набувають широкого розповсюдження.

Значний досвід, розкритий у дисертаційному дослідженні Т.Л.Єськової щодо виховання працелюбності у старших дошкільників, мала педагогічна практика дошкільних установ у 20-ті – на поч. 30-х рр. XX ст., коли у дитсадках функціонували "робітні кімнати", діти залучалися до різних видів праці.

Залучення вихованців до праці формує у них такі якості як самоповага, відповідальність, організованість, дає можливість переживати почуття радості від творчості, власної цінності. Доречно згадати думку К.Д.Ушинського: "Якщо хочете виховати людину для щастя – виховайте її для праці". На жаль, сьогодні недооцінюється праця як виховний засіб і не знаходить втілення і подальшого розвитку той прогресивний досвід у цій галузі, що має наша педагогіка.

**6. Взаємовідносини дітей є складовою процесу їх соціалізації.** Дитина четвертого року життя потребує товариства однолітків. Вона не може бути ізольованою, дитина перебуває в групі чи колективі дітей і завжди буде жити в певній людській спільноті.

Група, що об'єднується добровільно, – це основний провідник соціальних цінностей, групових норм для дітей, що входять до неї. Це винятково сильний канал впливу на особистість, на формування її моральних почуттів.

**7. Віра у потенційні творчі можливості дитини.** Видатні мислителі минулого вказували на суттєві індивідуальні відмінності у розвитку дітей, але водночас висловлювалася думка, що всі діти від природи є здатними до навчання і виховання, до творчої діяльності. Так, С.Русова писала: "В нервовій системі кожної дитини залишається велика кількість кліток нерозвинених, незрілих, залишаються невикористаними певні можливості, а може їх розвиток сприяє би творенню генія. Різниця між мозком генія і звичайної людини не в кількості кліток – а в їх розвитку" [4, с. 66].

В.О.Сухомлинський був глибоко переконаний, що дітей, нездатних до творчості, немає. Творчу діяльність, спрямовану на створення духовних і матеріальних цінностей високої суспільної значущості В.О.Сухомлинський вважав вершиною духовного життя людини, показником найвищого ступеня розвитку її інтелекту, почуттів, волі. Елементи творчості, вважав вчений, практично необхідні у трудовій діяльності кожної людини. Він наголошував, що у суспільстві, в якому на перше місце поставлено людину, будь-яка праця може

піднятися до рівня творчої, а не лише праця вчених, письменників, композиторів, видатних винахідників. Елементи творчості, стверджував Василь Олександрович, є в праці багатьох тисяч трудівників виробництва і культури, рядових робітників, колгоспників, інженерів і техніків, учителів і лікарів [5, с. 278]. Тому видатний педагог формування творчої особистості розглядав як надзвичайно важливе завдання і для суспільства, і для особистості. У своїх численних працях В.О.Сухомлинський висловлював глибоку віру у талант і творчі сили кожного вихованця, переконання, що кожна людина неповторна, і що “немає людини, яка в належних умовах, при вмілому вихованні не виявила б свого самобутнього, неповторного таланту... Поважати в кожному учневі людину, виявляти до нього гуманне ставлення – це насамперед розкрити в ньому таку людську неповторність” [6, с. 89]. “Немає дітей обдарованих і необдарованих, талановитих і звичайних. Обдаровані, талановиті всі без винятку діти, – писав він. – Розпізнати, виявити, розкрити, виростити, виплекати в кожного учня його неповторно індивідуальний талант – це означає піднести особистість на високий рівень розквіту людської гідності” [6, с. 96]. Індивідуальні задатки, таланти, обдарування дітей, наголошував В.О.Сухомлинський, відзначаються великою різноманітністю, неповторністю поєднань, яскравістю особистісних рис. Як правило, вони спрямовуються до певного (або кількох) видів (галузей) діяльності. Всеосяжне обдарування – винятковість. Завдання педагога і полягає у тому, щоб вчасно виявити у кожній дитині творця, розпізнати і спрямувати її розвиток, наставити її на шлях самобутньо-творчої, інтелектуально повноцінної праці, “щоб у кожний період свого розвитку дитина досягла, образно кажучи, своєї стелі” [6, с. 88]. Цим Василь Олександрович, по суті, започаткував розвиток шкільної акмеології, адже у його розумінні акме – це багатoverшинний феномен, і вихователь повинен допомогти дитині на кожному етапі свого розвитку дійти до цих вершин, які і можуть бути стартом для наступного піднесення. Кожний вихователь повинен проникнутися високою відповідальністю за покладену на нього місію – творення нової людини. “У руках кожного педагога, – писав В.О.Сухомлинський, – доля десятків, сотень людських життів. Доторкніться до серця, до душі вихованця дбайливою, люблячою рукою, відкрийте в ньому майстра-творця, і людина заграє своїм неповторним сяйвом, як починає сяяти коштовний камінь у руках ювеліра, що зумів розкрити за сірою, непривабливою зовнішністю чарівне сяйво” [6, с. 96]. Сьогодні і у вітчизняній, і в зарубіжній педагогічній науці ця ідея утвердилася, проте вона ще не повністю усвідомлена вчителями, серед яких побутує думка, що здатність до творчості – є винятковий дар.

**8. Принцип свободи як основа становлення творчої особистості.** Пошуки шляхів формування творчої особистості в історії розвитку педагогічної думки велися з давніх часів. Вже давні мислителі (Сократ, Платон та ін.) творчість пов’язували з вільною діяльністю людини. Французький гуманіст

епохи Відродження М.Монтень першим серед освітніх принципів називає принцип свободи. Він вважав великою педагогічною помилкою, коли дітей постійно опікають, привчають до допомоги, в результаті якої вона втрачає свободу і власну силу. Позбавлена права на сумніви вже у юному віці вона стає рабом. М.Монтень закликав учителів відмовитися від насилля і примусу у вихованні. У кін. XVIII ст. у педагогічному романі Ж.-Ж.Руссо виразно прозвучали ці ж думки про необхідність надання вихованцю свободи, про створення умов для природного саморозвитку закладених у ньому потенцій. Пізніше ідея вільного виховання була підхоплена Л.Толстим (Росія), Елен Кей (Швеція), М.Монтессорі (Італія), К.Вентцелем, С.Шацьким (Росія), С.Русовою, Я.Чепігою (Україна), Р.Штайнером (Німеччина), С.Френе (Франція). Американське прогресивістське виховання (Дж.Дьюї та ін.), розвиваючи ідеї педоцентризму, значною мірою спирались на положення теорії вільного виховання (організація занять за інтересами, збільшення питомої ваги самостійної навчальної діяльності учнів із наданням можливості вибору занять, зокрема дальтон-план, упровадження у навчальний процес проєктивних методик).

Історія розвитку педагогічної теорії і шкільної практики у 20-ті рр. XX ст. в Україні має багатий досвід інноваційних підходів до реформування навчально-виховного процесу як школи, так і дошкільних закладів на ідеях вільного виховання у поєднанні з ідеями парадигми трудової школи. Постановами ЦК ВКП(б) 30-х рр. XX ст. ці пошуки були об’явлені методичним проєктом, а сама ідея вільного виховання віднесена до реакційних і в педагогіці в радянський час не розглядалася.

Проблемне навчання, яке широко розвивалося у XX ст. (Дж.Дьюї, В.Оконь, О.Матюшкин, М.Махмутов, А.Алексюк, Дж.Бруннер та ін.) пов’язують включення вихованців у процес розв’язування проблем, проведення досліджень, що передбачає надання дітям інтелектуальної свободи.

Новаторство у педагогіці 50–80-х рр. (В.Сухомлинський, Ш.Амонашвілі, В.Шаталов, В.Волков, В.Захаренко, О.Сазонов та ін.) спрямоване на встановлення у школі суб’єкт-суб’єктних взаємин, максимальне зменшення тиску на учнів, особливо оцінками, визнання унікальності кожної дитини і її права на індивідуальний розвиток.

Англійський педагог і філософ О.Нілл кинув виклик існуючим уявленням про роботу навчально-виховних закладів. Його думки стосувалися в основному англійської школи до 60–70-х рр. XX ст., проте вони й сьогодні змушують педагогів різних країн задуматися над перспективами реформування виховної системи школи. О.Нілл, поділяючи вчення даосизму про природний вільний шлях розвитку всіх речей, відкидав будь-який тиск на дитину у вихованні, вважав надання їм свободи для саморозвитку першою і неодмінною умовою плекання людини вільної, творчої, самобутньої. Був переконаним, що педагогіка XXI ст. буде зорієнтована на засади вільного виховання.

Ось лише деякі з його думок: “Творчі люди вивчають те, що хочуть знати, щоб придбати

знаряддя, яких вимагають їх індивідуальність і талант. Нам ніколи не дізнатися, скільки творчості убивається в шкільних класах із-за того, що школа надає такого значення навчанню” [3, с. 29]. “Сучасна школа – фабрика масового виробництва... Я говорю з жалем, щоб показати, що стіни класів і будівель тюремного типу звужують погляди вчителя і не дають йому побачити справжні суттєві сторони освіти. Його робота спрямована виключно на ту частину, що знаходиться вище шиї, а отже емоційна, та життєво найважливіша сторона дитини для нього закрита” [3, с. 30]. “У всіх країнах – капіталістичних, соціалістичних чи комуністичних – будуються ретельно продумані школи для освіти молоді. Але всі прекрасні лабораторії і майстерні не роблять нічого, щоб допомогти Джону, Петеру чи Івану пережити емоціональну втрату і перебороти соціальні вади, які розвинулися у ньому в результаті тиску з боку батьків і шкільних учителів, всієї нашої примусової за своїм характером цивілізації” [3, с. 30]. “Мені ніколи не приходилося бачити ліниву дитину. Те, що називають лінню, зазвичай або відсутність інтересу або здоров’я. Здорово дитина не може бути в безділлі, їй постійно потрібно чимось займатися” [3, с. 54]. “Можу вважати, що освіта – це екзамен, класи, уроки і учіння. Школа не звертає уваги на саме головне: ніякі на світі грецькі мови, математики і історії не допоможуть зробити сім’ю більш люблячою, дітей – вільними від придушення, а батьків – вільними від неврозів” [3, с. 79]. “Я вважаю, що наказувати дитині щось робити – неправильно. Дитина не зобов’язана нічим займатися, доки не прийде до думки, своєї власної, що це повинно бути зроблено. Прокляття людства – зовнішній примус, виходить він від папи, держави, учителя чи батьків. Всякий примус – фашизм” [3, с. 95–96].

Ми можемо по різному сприймати окремі положення педагогіки вільного виховання О.Ніллі, але він переконливо протягом 50-ти років демонстрував світу переваги свободи над примусом у розвитку творчих здібностей вихованців. Його педагогічні ідеї змушують нас, дорослих, і вихователів, і вчителів, і батьків, ще раз задуматися над метою, змістом і виховними технологіями, співставити їх з результатами.

Утвердження в психолого-педагогічній науці положення про те, що особистість формується в діяльності і що для формування певних рис особистості необхідно її включити у діяльність, яка вимагає прояву цих якостей, настійливо вимагає включення у навчально-виховний процес ситуацій творчості учнів, прояву їх ініціативи, самостійних рішень. Тільки таким чином може формуватися досвід творчої дії. В останній час значно зріс інтерес

до проблеми свободи у вихованні. Протиставлення парадигми вільного виховання, в основі якої природний саморозвиток, самотворення особистості, її досвід, прагнення і здібності, і парадигми школи навчання, заснованої на дисципліні, нам видається помилковою. Педагогіка XXI ст. повинна будуватися на використанні позитивного досвіду цих парадигм. Переважна більшість сучасних виховних і освітніх технологій базуються на ідеях вільного виховання.

**9. Співробітництво і педагогічна взаємодія учасників навчально-виховного процесу.** У нашій педагогіці такими вважаються вихователі (вчителі), батьки і учні. Щодо навчання, то, безперечно, саме вони складають основу взаємодії. На цю тему багато написано. Але що ж до виховання дитини дошкільного віку, то історична практика розглядає цю проблему ширше, відносить до учасників виховного впливу передусім батьків і родичів дитини (дідуся і бабусю, вуйка і тітку, братів, сестер та ін. родичів), духовного наставника (священника, ксьонза і т.д.) і духовних батьків – хрещених дитини. Саме ця категорія учасників педагогічного впливу традиційно опікувалася душею дитини, її духовним катарсисом, емоційним благополуччям та гармонією з навколишнім світом і з самим собою. Тому вважаємо доцільним рекомендувати нашим сучасним педагогам звернутися до педагогічної спадщини видатних мислителів, зокрема думок Я.А.Коменського, К.Д.Ушинського, С.Ф.Русової щодо ролі і значення, і родини, і релігії у формуванні моральності дитини.

**10. Особистість учителя, його майстерність.** Про це сказано багато. Завершимо думкою К.Д.Ушинського, що “без особистого безпосереднього впливу вихователя на вихованця справжнє виховання, що проникає в характер, неможливе. Тільки особистість може діяти на розвиток і визначення особистості, тільки характером можна формувати характер” [7, с. 39]. Стосується це всіх учасників педагогічної взаємодії. І це зобов’язує всіх, хто причетний до справи виховання дітей, нести за це соціальну відповідальність. “Вихователь має бути творцем. Якщо ж його праця ремесло, то це найтяжче ремесло на світі!” (С. Русова)

Виділені педагогічні ідеї у педагогічних технологіях не існують ізольовано. Вони взаємопроникають, взаємообумовлюють і взаємодоповнюють одна одну. Всі вони не є новими. В.Ф.Шаталов, на зустрічі з учителями м.Запоріжжя у 1985 році, розповідаючи про свій досвід, сказав, що він нічого нового не вніс у педагогіку, а лише намагався осмислити педагогічні ідеї своїх попередників і втілити їх у життя в тих умовах, в яких йому довелося працювати.

## Література

1. Дьюи Дж. Школи будущего / Джон Дьюи, Эвелина Дьюи. – Берлин, 1922. – 104 с.
2. Дьюи Дж. Школа и общество / Джон Дьюи. – М., 1925. – 127 с.
3. Нилл О. Саммерхилл. – воспитание свободой / Олександр Нилл. – М., 1998.
4. Русова С. Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. / за ред. Є. І. Коваленко ; упор., передм., прим. Є. Д. Коваленко, І. М. Пінчук / Софія Русова. – К. : Либідь, 1997.  
Кн. 2. – 1997.
5. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / Василь Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1976.  
Т. 1. – 1976.

6. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / Василь Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1976. Т. 5. – 1976.
7. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори / Костянтин Ушинський. – К. : Рад. школа, 1983. Т. 1. – 1983.
8. Історія зарубіжної педагогіки : [навчальний посібник / укл.: Є. І. Коваленко, Н. І. Белкіна ; за заг. ред. Є. І. Коваленко]. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 662 с.

УДК 37.034

## ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНЕ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУК

Оржеховська В.М.

*У статті на основі аналізу сучасного стану здоров'я дітей наголошується на необхідності зміцнення їх фізичного й психічного (духовного) здоров'я, впровадження здоров'язберезувальних педагогічних технологій в умовах дошкільного закладу.*

*Ключові слова:* фізичне здоров'я, психічне здоров'я, духовне здоров'я, здоров'язберезувальні технології, дошкільний заклад.

*В статье на основе анализа современного состояния здоровья детей акцентируется внимание на необходимости укрепления их физического и психического (духовного) здоровья, внедрения здоровьесохраняющих педагогических технологий в условиях дошкольного учреждения.*

*Ключевые слова:* физическое здоровье, психическое, духовное здоровье, здоровьесохраняющие технологии, дошкольное учреждение.

*On the basis of the analysis of the actual state of children health the author accentuates the necessity of its physical and mental improvement, introduction of health protecting pedagogical technologies in the conditions of a preschool establishment.*

*Key words:* physical health, mental health, moral health, health protecting technologies, preschool establishment.

Чи не найгостріша проблема сьогодення – стійка тенденція до погіршення здоров'я дітей і молоді. Загальновідомий той факт, що за час перебування у дитячому дошкільному закладі дитина втрачає щонайменше третину свого здоров'я. Зазначено, що за Конвенцією ООН з прав дитини дітьми вважаються особи від народження до 18 років. Зокрема, зір зменшується у три рази; постава погіршується в 4,6; слух – у 1,3 разів; сколіоз збільшується у 15 разів; хвороби нирок збільшуються у – 1,5 рази; хвороби органів травлення – у 2,5 рази; нервової системи – у 2 рази (треба зважити ще й на те, що кожна третя дитина народжується з різними відхиленнями у розвитку нервової системи); хвороби ендокринної залози збільшуються у 2,5 рази.

За останні 15 років у 1,5 рази збільшилася кількість хронічних захворювань, які спостерігаються майже у 60% дітей.

Показово, що існує прямий зв'язок між захворюваннями і негативними проявами у поведінці дітей можливостями опановувати навчальний матеріал. Для половини хворих дітей ця проблема загострюється. На стан здоров'я негативно впливає вживання психоактивних речовин (тютюну, алкоголю та інших наркотичних речовин).

За даними ВООЗ, Україна посідає шосте місце у світі за станом куріння 11-річних, 8-ме – серед

тринадцятирічних, і 3-тє – серед п'ятнадцятирічних. На жаль, Україна в числі "сумних лідерів" і за вживанням алкоголю: вона займає 8-ме місце в світі серед 11-річних підлітків, 16-те – серед 13-річних, і 20-те – серед 15-річних. Кожен 5-й підліток вживає алкоголь один раз на тиждень, кожен десятий – 2–3 рази на тиждень. Третє місце у світі Україна займає за вступом у ранні статеві стосунки 15-річних, на 13-му місці у світі – за рівнем статевої розпусти неповнолітніх.

Україна продовжує передувати в Європі за темпами розповсюдження ВІЛ/СНІДу. Найбільш враженою віковою категорією є молодь 15–29 років, до якої належить кожен другий ВІЛ-позитивний.

Статистика останнього десятиліття свідчить про збільшення майже вдвічі чисельності неповнолітніх, які підозрюються у скоєнні злочинів, у сфері обігу психоактивних речовин.

Усе це створює загрозу для генофонду нації.

Між тим здоров'я в сучасному світі розглядається не лише як ресурс, а як межа життя, виділяючи чотири складові здоров'я: фізичну, психічну, соціальну і духовну. Фізична – це правильне функціонування всіх систем організму, позитивне ставлення до свого здоров'я, прагнення фізичної досконалості й загальної фізичної працездатності, загартованість організму, додержання раціонального режиму дня, харчування, виконання вимог

особистої гігієни. Психічна (психічний комфорт) – відповідність когнітивної діяльності календарному віку, розвиненість довірливих психічних процесів, наявність саморегуляцій, позитивних емоцій, відсутність акцентуацій характеру і шкідливих звичок. Соціальна (соціальне благополуччя) – це передусім сформована громадянська відповідальність за виконання соціальних ролей у суспільстві; позитивно спрямована комунікативність; доброзичливість у ставленні до людей, здатність до самоактуалізації в колективі, високий соціальний статус у ньому, самовиховання. Духовна (душевна) – пріоритетність загальнолюдських цінностей; наявність позитивного ідеалу, що відповідає національним і духовним традиціям, працелюбність, доброзичливість, почуття прекрасного в житті, природі, мистецтві.

Духовне здоров'я можна визначити як спроможність особистості регулювати своє життя і свою діяльність відповідно до гуманістичних ідеалів, які виробило людство в процесі історичного розвитку. Саме духовне здоров'я є визначальним у ставленні людини до себе, до інших, до суспільства і є пріоритетним у ієрархії аспектів здоров'я. Духовне здоров'я особистості – це прагнення до істини, добра, здатність діяти з любові до ближнього, причетність до живої й неживої природи. Духовне здоров'я є головним джерелом життєвої сили та енергії.

Саме з перших днів перебування у дитячому садку, а потім і в школі головні удари припадають на психічне і духовне здоров'я. Здоров'я, в першу чергу, втрачається через навколишню нездорову атмосферу. Якщо понад 90% першокласників ідуть до школи з великою радістю, то вже в 3-му класі кожен десятий школу ненавидить. А як відомо ненависть – це дуже деструктивна емоція, що руйнує здоров'я дитини. Кожна п'ята дитина відчуває страх перед школою, вчителем, сильнішими учнями.

У підлітків ще більше причин для втрати здоров'я: це і емоційний дискомфорт, спричинений через перевантаження програмним матеріалом, складнощами стосунків у системі “учні-вчителі-батьки”, негативним впливом середовища тощо. Загострюється почуття невпевненості, меншовартості, знижується самооцінка, з'являється агресія, невдоволеність собою і світом, дехто починає “приглушувати” негативні емоції тютюном, алкоголем, наркотиками.

Окремо треба відзначити руйнівний вплив на психіку дітей теле-, відеопродукції, комп'ютерних ігор з демонстрацією жахів, насильства, статевої розпусти, а також ігрових автоматів. Школярі годинами “граються” з сюжетами, наповненими кадрами агресії і насильства.

Через ті чи інші соціально-економічні, психолого-педагогічні та медико-біологічні чинники понад третини дітей дошкільного віку мають хронічні захворювання; серед випускників практично здорових лише 5–7%.

Напрошується висновок: треба, щоб навчально-виховний процес оберігав здоров'я, зміцнював його, формував. А це неможливо без використання здоров'язбережувальних технологій.

Здоров'язбережувальні педагогічні технології є різновидом педагогічних виховних технологій.

Поняття “здоров'язбережувальні педагогічні технології” з'явився у педагогічному лексиконі в останні роки і, на жаль, ще й досі сприймається окремими вчителями як аналог санітарно-гігієнічних заходів. Це свідчить про обмеження розуміння терміну “здоров'язбережувальні виховні технології”, примітивність уявлення про зміст роботи, яку мають здійснювати навчальні заклади у процесі здійснення одного з найважливіших завдань – охорона, збереження і зміцнення фізичного, психічного і духовного здоров'я дітей. Сьогодні ми вже впевнено говоримо про “здоров'язбережувальну педагогіку” як сукупність прийомів і методів організації навчально-виховного процесу, безпечних для здоров'я як дітей, так вихователів та вчителів.

Українська наука і практика активно сприйняла світові тенденції щодо поліпшення стану здоров'я населення через освіту.

У пошуках більш адекватних до вимог сучасного життя і форм організації навчально-виховного процесу в Україні, з урахуванням міжнародного досвіду вирішення завдань збереження і зміцнення здоров'я дітей, формування духовно, психічно, фізично здорових особистостей, розширення демократичних начал взаємодії дорослих та молоді у загальноосвітніх навчальних закладах використовуються різні педагогічні технології, які є найбільш оптимальними здоров'язбережувального, здоров'язміцнюючого та здоров'яформуючого навчання і виховання дітей, зокрема медико-гігієнічні технології, фізкультурно-оздоровчі технології, технології забезпечення безпеки життєдіяльності, здоров'язберігаючі освітні технології. Останні за характером їхньої дії поділяються на профілактично захисні (спрямовані на захист від негативних впливів), компенсаторно-нейтралізуючі (в їх використанні стоїть завдання доповнити нестачу того, що потребує організм для повноцінної життєдіяльності, або хоча б частково нейтралізувати негативні впливи у тих випадках, коли не вдається повністю захистити дитину від негативних впливів), стимуляційні (дозволяють активізувати власні сили організму, використати його ресурси для виходу із незадовільного стану), інформаційно-навчальні (забезпечують дітям необхідний рівень знань для ефективної турботи про власне здоров'я та здоров'я оточуючих, сприяють формуванню культури здоров'я).

З 2002 р. у світі утвердився термін “саногенез”. На відміну від патогенезу (виявлення хвороб та їх усунення). Саногенез – це парадигма оздоровлення, її сутність – оздоровлюватися, активно навчаючись чи працюючи. Це тісна співпраця педагогів, психологів, медиків, коли в процесі навчання діти оздоровлюються. Отже, навчання, що оберігає здоров'я, передбачає послідовну систему активних дій усіх учасників навчально-виховного процесу, спрямованого на створення здорового середовища для формування таких життєвих навичок, які ведуть до збереження, зміцнення і відтворення здоров'я і орієнтують на утвердження здорового способу життя, розвиток духовно, психічно, фізично і соціально здорової особистості.

Нагадаємо, що життєві навички – це здатність до адаптації й позитивної поведінки, що дає змогу ефективно справлятися з повсякденними проблемами і потребами. Найголовніша мета в розвитку життєвих навичок здорового способу життя – навчити дітей захищати своє здоров'я та оберігати добробут.

Отже, завданням технологій, в умовах дошкільного закладу, що оберігає здоров'я, є формування життєвих навичок здорового способу життя.

Серед важливих складових цього процесу можна виділити:

- використання виховних можливостей занять (як спеціального, так і ігрових) для передачі знань про здоровий спосіб життя.

Якраз у цьому напрямі за підтримки ЮНЕСКО у минулому році було проведено випуск на найліпший урок чи навчання із формування здорового способу життя у процесі навчання і виховання. Надіслані понад 1000 розробок уроків та занять засвідчили про творчість і прагнення вчителів та вихователів прищепити учням бажання зберігати і зміцнювати своє здоров'я.

Отже, конкурс засвідчив, що використання виховних можливостей будь-якого заняття чи уроку у пропаганді здоров'язбережувальних технологій надзвичайно широкий в умовах дошкільного закладу.

Важливими завданнями здоров'язберігаючих технологій є:

- рухова активність дітей;
- максимальне використання мистецтва для духовного, емоційного розвитку дітей;
- створення позитивного мікроклімату в колективі дошкільного закладу;
- використання можливостей ігрової діяльності дітей;
- підвищення педагогічної культури батьків;
- підготовка кадрів для дитячих навчально-виховних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти;
- інтеграція і координація зусиль державних і громадських організацій, релігійних конфесій, приватного підприємництва.

Отже, наука і практика довели, що лише за умови усвідомлення цінності здоров'язбережувального навчання і виховання, потреби бути здоровими і прагнення досягти цього можна привчити дітей виконувати режим дня і особистої гігієни, дотримуватись рухового режиму, стежити за діяльністю свого організму, керувати своїми емоціями, засвоїти оздоровчі вправи, навчитися способів психічного самозахисту при стресах та ін. До закінчення у садочку має бути сформований культ здоров'я, здорового способу життя і культури здоров'я як основи життя і людського щастя.

### Література

1. Мартін Вієр. Школа – територія здоров'я : [навчально-методичний посібник] / М. Вієр, В. Оржеховська. – К. : Optima, 2006. – 173 с.
2. Оржеховська В. М. Превентивна педагогіка : [науково-методичний посібник] / В. Оржеховська, О. Пилипенко. – Ізмаїл : СМІЛ, 2006. – 283 с.
3. Основи здоров'я : [книга для вчителя] / Л. С. Ващенко, Т. Є. Бойченко. – К. : Генеза, 2005.
4. Проблеми освіти // Науково-методичний збірник : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції “Формування мотивації здорового способу життя та профілактики ВІЛ/Сніду засобами освіти” (20–21 червня 2006 року). – К. : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти, 2006. Вип. 48, 49. – 2006. – С. 223–234.

УДК 373 (093) (479.43)

## МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ВІТЧИЗНЯНОГО ДОСВІДУ ПРОГРАМНО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Довбня С.О.

*У статті аналізується методологія історико-педагогічного дослідження, розкриваються принципи організації і проведення дослідження, основні закони, концепції, підходи та методи наукового дослідження.*

*Ключові слова: методологія історико-педагогічного дослідження, програмне і методичне забезпечення, дошкільники, ігрова діяльність.*

*В статье анализируется методология историко-педагогического исследования, раскрываются принципы организации и проведения исследования, основные законы, концепции, подходы и методы научного исследования.*

*Ключевые слова: методология историко-педагогического исследования, программное и историческое обеспечение, дошкольники, игровая деятельность.*

*The article analyzes the methodology of historico-pedagogical research, reveals the principles of its organizing and conducting, its fundamental laws, concepts, approaches and methods.*

*Key words: methodology of historico-pedagogical research, program and method provision, preschool children, play activity.*

Початок ХХІ ст. характеризується глобалізацією змін в освіті, посиленням їх зв'язку із загальними проблемами людства. Це має вияв у суперечностях між індивідуальним та універсальним в умовах глобалізації культури, між традиціями і сучасними тенденціями розвитку освітньої галузі, стрімким зростанням потоків нової інформації, можливостями їх осмислення. Усвідомлення того, що соціально-економічні зміни в Україні надали значного поштовху розвитку педагогічної науки і практики, актуалізує для науковців-початківців необхідність якомога раннього залучення до науки, до методів використання її досягнень.

**Актуальність статті** зумовлюється зростаючим інтересом молодих дослідників до методологічного забезпечення наукових досліджень. Перш ніж приступити до реалізації наукового дослідження на будь-якому рівні, студенти та молоді вчені повинні ознайомитися з методологією та методами наукової роботи. Цей процес є інноваційними в історико-педагогічній науці.

Цією проблемою займаються В.Ковальчук, О.Крушельницька, Н.Кудикіна, Н.Кушнаренко, Л.Моїсєєв, І.П'ятницька-Позднякова, Я.Скалкова, М.Скаткін, Г.Цехмістрова, В.Шейко та ін.

Складність, багатогранність і міждисциплінарний статус будь-якої наукової проблеми приводять до необхідності її вивчення у системі координат, що задається різними рівнями методології науки.

Методологія – це: 1) сукупність прийомів дослідження, що застосовуються в певній науці; 2) вчення про методи пізнання та перетворення дійсності [1, с. 207].

Питання методології досить складне, оскільки саме це поняття тлумачиться по-різному. Багато зарубіжних наукових шкіл не розмежовують методологію і методи дослідження. У вітчизняній науковій традиції методологію розглядають як учення про методи пізнання або систему наукових принципів, на основі яких базується дослідження і здійснюється вибір сукупності пізнавальних засобів, методів, прийомів [2].

Для розуміння методологічної основи нашого дослідження візьмемо основну дефінітивну характеристику поняття методологія, яку пропонує Н.Кудикіна. У дослідженні Н.Кудикіної зміст дефініції *методологія* спирається на такі дві визначальні позиції: 1) у довідкових джерелах та педагогічних працях означення поняття *“методологія”* часто неоднозначні і тому вимагають подальшого удосконалення; 2) наукові поняття не є сталими, вони історично, з розвитком науки розвиваються та оновлюються. На цих підставах Н.Кудикіна пропонує таку версію дефінітивної характеристики поняття *“методологія”* дослідження – *“це наукова основа, що побудована на найважливіших досягненнях наук, і водночас пізнавальний орієнтир*



*системного характеру, дотримання якого упродовж усього процесу наукового пошуку спрямовує конкретну дослідницьку діяльність на одержання об'єктивно істинного наукового знання. У такому разі – методологічне забезпечення дослідження – це процес теоретично обґрунтованого добору наукових засад конкретної науково-дослідної роботи”.*

Н.Кудикіна вважає, що основними складовими методологічного забезпечення наукового дослідження у сфері педагогічної освіти є визначення системи вихідних позицій дослідження, зокрема: *принципи, теорії, об'єктивні закони і закономірності, концепції, підходи, категоріально-понятійний апарат дослідження*. Ці складові системи взаємопов'язані одне з одним. Вони окреслюють контури, в колі яких розглядається конкретна проблема [3].

**Мета статті** – розкрити методологічні засади дослідження на прикладі вивчення вітчизняного досвіду програмно-методичного забезпечення ігрової діяльності дітей у дошкільного віку в Україні (II пол. XX ст. – поч. XXI ст.).

Вихідною позицією у методологічному знанні означені *методологічні принципи*. Принципи у методологічному забезпеченні дослідження згідно з філософським розумінням дефініції *принцип* розглядаємо як першопочаток, те, що лежить в основі добору сукупності вихідних позицій педагогічного пошуку. Принципи встановлюють внутрішню структурну упорядкованість наукової розвідки та конкретизують певні аспекти закладеного в дослідженні змісту [4, с. 412].

В основу принципів організації і проведення даного історико-педагогічного наукового дослідження “Вітчизняний досвід програмно-методичного забезпечення ігрової діяльності дітей дошкільного віку (II пол. XX ст. – поч. XXI ст.)” нами було покладено загальноприйняті принципи наукового пізнання. У дослідженні ми опиралися на класифікацію принципів, які означені в “Енциклопедії освіти”.

Основоположним принципом є методологічний принцип *об'єктивності*. Його втілено у всебічному врахуванні факторів, які породжують те чи інше явище, умов, за яких воно розвивається, адекватності дослідницьких підходів і засобів, які дають можливість одержати істинні знання про об'єкт, передбачають виключення суб'єктивізму, односторонності й упередженості в підборі та оцінці фактів. Проте принцип об'єктивності не виключає участі у процесі людини-дослідника з її творчою індивідуальністю, певним чином орієнтованим внутрішнім світом. Принцип об'єктивності диктує вимогу доказовості, обґрунтованості вихідних засновків, логіки дослідження і його висновків. Вимога доказовості передбачає також альтернативний характер наук, пошуку.

Другим методологічним принципом є близький до розглянутого вище принцип *сутнісного аналізу*. Дотримання цього принципу пов'язане з співвіднесенням у досліджуваних явищах, зовнішнього, особливого та одного, проникненням у їх внутрішню структуру, розкриттям законів їх застосування і функціонування, умов та факторів їх розвитку, можливостей цілеспрямованої їх зміни.

Для дослідження важливим є дотримання методологічного *генетичного* принципу, мета якого є

розгляд факту або явища на основі аналізу умов його походження, подальшого розвитку, виявлення моментів зміни одного рівня функціонування на ін.

З генетичним підходом пов'язаний також методологічний принцип *єдності логічного й історичного*, який вимагає в дослідженні поєднувати вивчення історії об'єкта (генетичний аспект) і теорії (структури, функцій, зв'язків об'єкта в його сучасному стані), а також перспектив його розвитку. З даного принципу випливає вимога наступності, врахування нагромадженого досвіду, традицій, наук, досягнень минулого.

Одним із загальних наукових принципів є принцип *концептуальної єдності дослідження*. Коли дослідник не захищає, не проводить послідовно певної концепції, не виробляє її сам або не приєднується до однієї з наявних, йому не вдається досягти єдності й логічної несуперечливості підходів і оцінок, він неминуче “опускається” на позиції еkleктики. Принцип концептуальності внутрішньо суперечливий, він – не що інше, як єдність визначеного, що його вважають за правильне, і невизначеного, мінливого. Це й відрізняє його від упередженості. Різноманітність сторін, елементів, відношень, внутрішніх і зовнішніх факторів функціонування і розвитку соціально-педагогічного процесу обумовлює необхідність його системного вивчення [5, с. 712–713].

Сутнісне значення у методологічному забезпеченні дослідження з історико-педагогічного дослідження мають *закони*, при чому маємо на увазі не нормативні, а ті, що існують об'єктивно.

*Об'єктивний закон* у науковій сфері інтерпретується як існуючий незалежно від волі людей, постійний і необхідний взаємозв'язок між предметами, явищами або процесами, що впливає з їх внутрішньої природи, сутності, або що-небудь неминуче, незаперечно, що є виявом певної закономірності [6].

Науковий *опис закону* фіксує сталі та суттєві щодо досліджуваного педагогічного явища причинно-наслідкові зв'язки, залежності, відношення, кореляції, котрі об'єктивно існують в освітньому і соціально-економічному середовищі та визначають перебіг певних процесів у дошкільній освіті.

Властивість явищ, процесів, подій об'єктивного світу змінюватися під впливом взаємодії між собою і зберігати ці зміни, зумовлює необхідність розглядати історію педагогіки як науку, котра реалізується не ізольовано від інших галузей наукового знання. Відтак у наукових дослідженнях із дошкільної освіти доцільно використовувати ті закони і закономірності, котрі зафіксовані як педагогікою, так і суміжними науковими галузями, зокрема, *загальнопедагогічні закони*: закон природовідповідності педагогічних впливів; закон адекватності педагогічних методів дидактичним та виховним цілям; закон детермінізму в педагогіці.

Для прикладу розкриємо зміст цього закону щодо його прояву у дошкільній освіті. Це всезагальний закон педагогічної галузі наукового знання, який відображає внутрішню необхідність, сталі й суттєві зв'язки між педагогічною діяльністю та *об'єктивними факторами* різного характеру. У філософії дефініція “закон” реалізує ідею одно-

значного (необхідного) причинного зв'язку. У цьому сенсі певна причина А, що породжується об'єктивною реальністю, необхідно детермінує в освіті, й зокрема у професійно-технічній, певний педагогічний наслідок В. Тобто для даного об'єкта (явища, сутності) професійно-технічної освіти за даних умов здійснюються точно визначені освітні ситуації (події, явища) [1, с. 220].

*Закон детермінізму в історії педагогіки* репрезентує незмінну й однакову за всіх часів у всіх народів залежність педагогічних явищ, процесів і продуктивності педагогічної діяльності. Дошкільна освіта є максимальною продуктивною, коли сукупна сума цілеспрямовано забезпечених умов розгортання педагогічної діяльності дорівнює сукупній сумі детермінуючих освітній процес об'єктивних чинників.

*Методологічною основою* об'єктивного закону детермінізму в педагогіці є філософське *вчення про детермінізм*, котрим визнається не довільний (визначений) характер буття речей, явищ, процесів, пояснюється природа і способи їх існування, причини змін і перетворень [1, с.152–153]. Детермінізм стверджує, що зміни будь-яких явищ об'єктивної реальності здійснюються під впливом зміни інших речей і явищ, та в них закорінені, що спричиняє визнання закономірного і детермінованого перебігу соціальних, зокрема, й освітніх процесів. *Психологічні закони*: закон розвитку; закон переносу умінь та навичок професійної діяльності; закон зростання потреб особистості тощо.

Органічна єдність фундаментального історико-педагогічного дослідження досягається його концептуалізацією. Усталеним у філософії є твердження, що *концепція* – це система понять про ті чи інші явища, процеси; спосіб розуміння, тлумачення якихось явищ, подій; основна ідея будь-якої теорії [1, с. 301]. У близькому значенні застосовується і термінологічне словосполучення *педагогічна концепція*: система поглядів на те чи інше педагогічне явище, процес, спосіб розуміння, тлумачення якихось педагогічних явищ, подій; провідна ідея педагогічної теорії [1, с. 177]. Концепція дослідження формується шляхом аналізу теоретичних досягнень і педагогічної практики та застосування вже відомих у науці концепцій. У процесі дослідження проблеми нами були опрацьовані такі концепції: *Я-концепція*; *Концепція самосвідомості особистості*; *Концепція самореалізації особистості*; *Концепція факторів*; *Концепція розвитку потенційних джерел особистості через її творче ставлення до діяльності*.

Значного поширення у методологічному забезпеченні історико-педагогічного дослідження набули *наукові підходи*. Науковий підхід розуміємо як послідовне дотримання дослідником певного, вже доведеного наукою, ставлення до досліджуваного феномена або явища та його реалізація у теоретичному та прикладному аспектах наукового пошуку. Такими є системний підхід, діяльнісний підхід.

*Системний підхід* як методологічний принцип ґрунтується на положенні про те, що специфіка складного об'єкта (системи) не вичерпується особливостями її складових, а пов'язана, передусім,

із характером взаємодії між елементами. Тому на перший план виходить завдання пізнання характеру і механізму цих зв'язків і стосунків, зокрема стосунків людини і суспільства, людей усередині певного співтовариства. У процесі системного аналізу з'ясовуються не лише причини явищ, а й вплив результату на причини, які його породили.

Особливу увагу слід звернути на необхідність цілісного підходу до освітніх систем – інакше кажучи, дотримання принципу цілісності в дослідженні й дуже обережного підходу до вичленування з метою спеціального вивчення окремих сторін, елементів, відносин психолого-педагогічного процесу. Власне вичленування можна здійснювати лише умовно, тимчасово, постійно співвідносячи одержувані результати з ходом усього процесу в цілому та його результатами.

Психолого-педагогічний процес є так званою нелінійною системою (у випадку зміни одного з елементів нелінійної структури інші змінюються не пропорційно, а за складнішим законом), дослідження структури не може бути вивченням її окремих елементів, оскільки сума дій компонентних причин, що діють окремо, поодиноці, не дорівнює наслідку, одержаному внаслідок спільної дії. У вивченні якоїсь сторони, аспекту, елемента педагогічного процесу слід завжди враховувати загальні закономірності й найважливіші взаємодії всього процесу в цілому.

У педагогічному процесі виразно виявляються взаємодії, що їх вивчає синергетика – сучасна теорія сумісної дії. Ця теорія фокусує увагу на нерівноважності, нестабільності як природному стані відкритих, нелінійних систем, на багатоваріантності й невизначеності шляхів їх розвитку залежно від множинності факторів і умов, що впливають на них. Звідси випливає висновок про те, що в будь-якій системі, в т.ч. педагогічній, не можна нав'язувати способи існування або розвитку, але можна обирати і стимулювати один із закладених у конкретних умовах варіантів, розраховуючи не стільки на кібернетичний (управлінський), скільки на синергетичний (саморегульовальний) процес, на незначні впливи, які, проте, збігаються з можливим варіантом розвитку (їх називають резонансними).

*Діяльнісний підхід* у дослідженні також є конкретно науковим, методологічним принципом. Діяльнісний підхід виражається у прагненні використовувати положення теорії діяльності в методиці й інтерпретації змісту своїх праць. Суть діяльнісного підходу полягає в тому, що досліджується наявний процес взаємодії людини з навколишнім світом, який забезпечує виконання певних життєво важливих завдань. Стосовно проблем навчання діяльнісний підхід означає виявлення й опис тих способів дії, які повинні призвести до розкриття змісту поняття [5].

У процесі наукового історико-педагогічного пошуку оперуємо системою наукових понять і категорій. *Категоріально-понятійний апарат* дослідження в галузі освіти тлумачать як сукупність найбільш загальних понять історії педагогіки та суміжних галузей знання, за допомогою яких розкривається суть досліджуваного явища. Наукові категорії не є нерухомими, незмінними сутностями. Вони разом з розвитком науки історично змінюються

і розвиваються. Поняття та категорії відображають сутність явищ, вони поглиблюють знання дослідника про об'єктивну педагогічну дійсність і водночас є засобом наукового пізнання істини.

Інший аспект методологічного забезпечення дослідження – наукова основа його процесуальності – розглядається як спосіб досягнення передбачуваного результату через *добір* адекватного об'єктивним властивостям досліджуваного явища *дослідницького інструментарію*.

Провідним способом процесуального забезпечення дослідження визнані наукові методи. *Метод* наукового дослідження розуміють як спосіб досягнення його мети та розв'язання поставлених завдань. Узагальнення означення такого терміно-

логічного словосполучення, як *методи дослідження в педагогіці*, знаходимо в “Енциклопедії освіти” у такому вигляді: це – “прийоми, процедури та операції емпіричного й теоретичного пізнання і вивчення явищ педагогічної дійсності. Система методів дослідження визначається вихідною концепцією дослідника, його уявленнями про суть і структуру об'єкта вивчення, загальною методологічною орієнтацією, цілями і завданнями конкретного дослідження” [5, с. 491].

Методологічне забезпечення історико-педагогічного дослідження в галузі педагогічної освіти – складне, багатоаспектне завдання наукового пошуку, його можна розв'язати лише на засадах системного підходу до цієї проблеми.

## Література

1. Український педагогічний словник / [авт.-уклад. С. У. Гончаренко]. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Основи наукових досліджень : [навч. посіб.] / Г. С. Цехмістрова. – К. : Видавничий дім “Слово”, 2003. – 240 с.
3. Кудикіна Н. В. Методологічне забезпечення наукових досліджень у сфері професійної освіти / Н. В. Кудикіна // Теоретичні питання культури, освіти та виховання : збірник наукових праць. – Вип. 38 / за заг. ред. академіка АПН України М. Б. Євтуха, укл. О. В. Михайліченко. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2009. – С. 82–85.
4. Філософський енциклопедичний словник : Довідкове видання / [за ред. В. І. Шинкарука.] – Київ : Абрис, 2002. – 742 с.
5. Енциклопедія освіти / АПН України ; [голов. ред. В. Г. Кремень ; чл. редкол. : І. Д. Бех, Н. М. Бібік, В. Ю. Биков, В. І. Бондар, М. Б. Євтух, І. А. Зязюн та ін.]. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
6. Великий тлумачний словник [Електронний ресурс]: <http://www.slovyk.net>.

УДК 373.2(091)(477)

## ВНЕСОК ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ В РОЗВИТОК ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНСЬКІЙ ДЕРЖАВІ

Венгловська О.

*У статті, за результатами дослідження, висвітлюються особливості внеску педагогічної думки в розвиток дошкільної освіти в Українській державі.*

*Ключові слова:* педагогічна думка, нормативно-правове, програмово-методичне забезпечення, дошкільна освіта.

*В статье, по результатам исследования, раскрываются вопросы вклада педагогов в развитие дошкольного образования в Украинской республике.*

*Ключевые слова:* педагогическая мысль, нормативно-правовое, программно-методическое обеспечение, дошкольное образование.

*Peculiarities of pedagogical thought contribution into the development of preschool education in Ukraine are elucidated in the article.*

*Key words:* pedagogical thought, normative legal, program and methodical provision, preschool education.

**Постановка проблеми.** Вирішення проблем розвитку дошкільної освіти в сучасному освітньому просторі неможливе без глибокого вивчення та історико-педагогічного аналізу здобутків педагогічної теорії. Становлення та розвиток суспільного дошкільного виховання відбувався за рахунок наукової, педагогічної, практичної діяльності науковців, психологів, педагогів-практиків.

Зміни соціально-економічного та культурного життя України в 90-х рр. ХХ ст. трансформували цілі та завдання національної педагогічної науки і практики, що в свою чергу призвело до перегляду концептуальних положень щодо виховання, навчання і розвитку дітей дошкільного віку. Все це стимулювало науково-педагогічні дослідження, що відповідали вимогам часу. Історико-педагогічний аналіз наукової думки, педагогічних персоналій у період створення Української держави (90-ті рр. ХХ ст.) дасть можливість спрогнозувати шляхи подальшого розвитку дошкільної освіти.

Означені положення актуалізують історико-педагогічні розвідки щодо внеску науковців, педагогів-практиків у розбудову дошкільної освіти України на національному ґрунті.

**Мета статті** – розкрити особливості внеску педагогічної думки в розвиток дошкільної освіти в Українській державі.

**Аналіз досліджень.** Ґрунтовний аналіз історико-педагогічних та психолого-педагогічних досліджень засвідчив, що проблема впливу вітчизняних педагогів на розвиток освіти була предметом дослідження науковців різних періодів. Це питання знайшло своє відображення у наукових працях, інформаційних довідниках та публікаціях у фахових

виданнях таких дослідників, як-от: Л.Калуської: “Видатні українські педагоги”; Ю.Костенко: “Впровадження здобутків українських учених у професійну підготовку кадрів із дошкільного виховання (на матеріалі наукових спостережень кінця ХХ – поч. ХХІ ст.)”; О. Сухомлинської “Українська педагогіка у персоналіях” (діяльність О.Дорошенко, Н. Лубенець, Т.Лубенець, С.Русової); І.Улюкаєвої: “Стан дослідження історії становлення і розвитку суспільного дошкільного виховання в Україні в історико-педагогічній науці” та ін.

Питання дослідження діяльності педагогічних персоналій, які працювали в галузі дошкільної освіти у період становлення Української держави, на нашу думку, недостатньо представлено в наукових джерелах, тому вважаємо за необхідне приділити увагу означеним аспектам із метою трансформації наукових здобутків української педагогічної думки у практику роботи дошкільних навчальних закладів.

**Основний виклад матеріалу.** Після проголошення у 1991 р. Української держави розпочалися процеси побудови національної системи всіх освітніх ланок. Не стала виключенням і дошкільна освіта. Протягом означеного періоду відбувалось переосмислення загальноприйнятих підходів до навчання і виховання дітей дошкільного віку як на законодавчому, так і на програмово-методичному рівнях. Одним з основних завдань дошкільного виховання було формування нового педагогічного мислення, повернення до загальнолюдських та національних істин і цінностей, визнання й прийняття дитини із власними індивідуальними особливостями, здібностями, інтересами, досвідом.

Аналізуючи внесок українських педагогів у розвиток дошкільної освіти у перші роки незалежності держави, ми умовно поділили їх здобутки за декількома напрямками. Це:

- розроблення нормативно-правового забезпечення дошкільної освіти;

- удосконалення та оновлення програмово-методичного забезпечення функціонування закладів дошкільної освіти;

- проведення наукових досліджень щодо вдосконалення змісту, форм, методів роботи з дітьми дошкільного віку, нового прочитання внеску педагогів минулого в організацію освітнього середовища дошкільного навчального закладу, в розв'язання проблеми підготовки майбутніх вихователів.

Для вирішення означеного завдання дошкільна освіта потребувала об'єднання зусиль науковців, представників Міністерства освіти і науки України, Академії педагогічних наук України, творчих педагогічних об'єднань та громадських організацій, практичних працівників.

На даному історичному етапі дошкільна освіта знайшла своє утвердження у важливих для становлення та розвитку системи документах, зокрема, Законі України "Про освіту" (1991), Державній національній програмі "Освіта" (Україна XXI століття) (1992), "Концепції дошкільного виховання в Україні" (1993), "Концепції національного виховання" (1994), державному стандарті дошкільної освіти – Базовому компоненті дошкільної освіти (1999), Законі України "Про дошкільну освіту" (2001). Цими законодавчими документами було сформовано освітню систему країни, проголошено, що дошкільна освіта і виховання здійснюються у сім'ї, дошкільних навчальних закладах у взаємодії з сім'єю, визначено принципи, на яких ґрунтується дошкільна освіта, мету і завдання дошкільної освіти.

Для реалізації пріоритетних завдань, що проголошувались в означених документах, українські науковці сконцентрували свої наукові пошуки й дослідження на вивчення світового педагогічного досвіду й поєднанні досягнень вітчизняної науки, розробку та оновлення програмово-методичного забезпечення. До плеяди науковців, які зробили значний внесок у розвиток змістової складової дошкільної освіти наприкінці ХХ ст., входили Л.Артемюк, А.Богущ, З.Борисова, Е.Вільчківський, Н.Гавриш, О.Кононко, С.Кулачківська, С.Ладивір, Н.Лисенко, Т.Піроженко, Т.Поніманська, З.Плохій, О.Проскура, та ін. Творчі групи за участю цих науковців працювали над оновленням змісту навчання і виховання дітей дошкільного віку, що спрямовувався на збереження дитячої субкультури, орієнтував педагогів на врахування цінностей та інтересів дитини, її вікових можливостей, повинен сприяти формуванню життєвої компетентності дошкільника.

Так, в Україні було розроблено низку програм навчання і виховання в дошкільному навчальному закладі, що ґрунтувалися на засадах гуманізації, диференціації та інтеграції. Назвемо їх: "Дитина в дошкільні роки" (1991 р. – автори: А.Богущ, О.Аматьєва, О.Байер, Е.Вільчківський, Н.Гавриш, Г.Григоренко, О.Дронова, З.Дорошенко, Н.Дени-

сенко, О.Каплуновська); "Малятко" (1992 р. – науковий керівник З.Плохій; автори: С.Кулачківська, Т.Кіндратенко, С.Тищенко, С.Ладивір, Ж.Юзвак, Е.Шийко, Е.Вільчківський, Л.Артемюк, Т.Поніманська, З.Плохій, А.Богущ та ін.), "Дитина" (1993 р. – науковий керівник О.Проскура; автори: Е.Белкіна, Н.Бібік, М.Вашуленко, Е.Вільчківський, Н.Дзюбишина, Т.Жук, О.Кириченко, Н.Коваль, О.Кононко, Л.Кочіна та ін.). Концепція побудови програм полягала у знаннєвому підході до формування знань, умінь і навичок, орієнтація на розвиток дитини виходила із її психологічного віку.

Із 1999 р. Базовий компонент дошкільної освіти був визначений в Україні державним стандартом, що містить певні вимоги до рівня розвиненості та вихованості дитини дошкільного віку, норми і положення, виконання яких проголошувалися обов'язковими для всіх дошкільних навчальних закладів країни. За своєю структурою він вирізнявся від існуючих програм: зміст викладений у окремих сферах життєдіяльності: "Природа", "Культура", "Люди", "Я сам", кожна з них містить змістові лінії. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні проголошував особистісно зорієнтовану модель дошкільної освіти, відповідно до якої роботу вихователів спрямовано не стільки на озброєння дітей знаннями, уміннями і навичками, скільки на сприяння формуванню їх життєвої компетентності.

Отже, зазначені програми давали можливість вихователям обирати різні форми діяльності з дошкільнятами, забезпечуючи їх гармонійний та різнобічний розвиток. Але перевага надавалась лише одній формі роботи – заняттю, яке покликане формувати у дітей так звані ЗУНі. Окреслений знаннєвий підхід, що простежувався в програмах, не завжди давав можливість "виробляти оптимістичну гіпотезу розвитку кожної конкретної дитини" [3, с. 16].

Наступний напрямок внеску українських учених у розвиток системи дошкільної освіти характеризується результатами у здійсненні наукових досліджень щодо навчання і виховання дітей дошкільного віку. Серед дисертаційних досліджень, що були захищені в період із 1991 до 1999 рр. і спрямовувались на вивчення умов розвитку дошкільників, можна назвати кандидатські дисертації Г.Марочко: "Формування у дітей старшого дошкільного віку бережливого відношення до природи (на матеріалі рослинного світу)" (1993) [6]; І.Луценко: "Інтерференція і транспозиція у засвоєнні дітьми дошкільного віку лексики української мови" (1994) [5]; М.Мельничук: "Виховання дітей дошкільного віку в трудовій діяльності (на матеріалі дошкільних закладів України)" (1996) [7]; Н.Баглаєвої: "Індивідуально-диференційований підхід до формування математичних уявлень у дітей шостого року життя" (1997) [1]; С.Юрочкіної: "Педагогічні засади валеологічного виховання дітей дошкільного віку" (1997) [10]; О.Брежневої: "Формування пізнавальної активності старших дошкільників у процесі навчання елементам математики" (1997) [2] та ін.

Названі дослідження дали можливість науковцям розробити оригінальні методики навчання і виховання дітей дошкільного віку, спрогнозувати

варіантні технології роботи з дітьми дошкільного віку, урізноманітнити форми організації життєдіяльності дітей, поєднати диференційований підхід з індивідуальним.

Важливими для оновлення дошкільної освіти в незалежній державі стали дисертаційні дослідження історико-педагогічного спрямування. Актуалізувалися вивчення творчої спадщини українських педагогічних персоналій минулого.

Вивчення педагогічних ідей та надбань педагогів XIX–XX ст. щодо організації освітнього середовища в дошкільних навчальних закладах, підготовки вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку дало можливість удосконалити та урізноманітнити змістове наповнення організації роботи сучасних дошкільних навчальних закладів. Переосмислення педагогічної спадщини, прочитання її в нових суспільно-історичних реаліях стало поштовхом до створення навчально-методичної бази дошкільної освіти.

Серед вагомих історико-педагогічних розвідок цього етапу варто виокремити наукові пошуки, результатом яких є кандидатські дисертації І.Улюкаєвої: “Становлення та розвиток дошкільної педагогічної освіти в Україні у 1905–1941 роках” (1993); З.Нагачевської: “Становлення і розвиток українського суспільного дошкільного виховання у Східній Галичині (1869–1939 роки)” (1995); С.Попиченко: “Становлення теорії і практики дошкільного виховання в Україні в кінці XIX – початку XX ст.” (1998); Т.Садової: “Становлення та розвиток вітчизняної дошкільної лінгводидактики (друга половина XIX ст. – перша половина XX ст.)” (1997) [9]. Ці та інші наукові надбання створюють підґрунтя для подальшого пошуку шляхів щодо вивчення та вирішення актуальних проблем дошкільної освіти.

Проблему підготовки педагогічних кадрів для дошкільних навчальних закладів презентовано у таких дисертаційних дослідженнях: “Формування готовності студентів до естетичного виховання дошкільників” Т.Зотеева (1992); “Методика підготовки студентів до навчання дошкільників української мови” Т.Котик (1994); “Підготовка студентів до народознавчої роботи в дошкільному закладі (на матеріалі народної математики)” Л.Плетеницька (1995); “Теорія і методика формування еколого-педагогічної культури вихователя дошкільного навчального закладу в системі вищої педагогічної освіти України” Н.Лисенко (1996) [4, с. 33].

Тематика наведених наукових розвідок дає підстави зробити висновок, що роботу вчених спрямовано на оновлення не тільки змісту підготовки кадрів для дошкільної освіти. Результати наукових досліджень сприяють урізноманітненню форм і методів викладання педагогічних дисциплін у вищих педагогічних закладах освіти III–IV рівня акредитації, в яких студенти опановують спеціальність “Дошкільне виховання”. Як бачимо, тематика праць визначалась актуальністю щодо

готовності педагогів до роботи з дітьми в дошкільних навчальних закладах із питань естетичного, мовленнєвого, екологічного, народознавчого виховання.

Модернізація системи дошкільної освіти спрямовує викладачів вищих навчальних закладів на оновлення та збагачення методичної бази вищих педагогічних та дошкільних навчальних закладів. Із метою оновлення змісту підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів та підвищення методичної культури практичних працівників науковцями було створено низку підручників, навчально-методичних посібників, що були адресовані студентам, вихователям і вчили творчому підходу в організації освітнього процесу. Серед них варто виокремити праці Л.Артемової: “Старша група в дитячому садку” (1990), “Театралізовані ігри дошкільників” (1991), “Окружаючий мир в дидактических играх дошкольников” (1992); доробки А.Богущ: “Ознайомлення дітей з національними традиціями та культурою українського народу” (1992), “Методи розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі” (1992), “Мій рідний край, моя земля. Українське народознавство у дошкільному закладі” (1993), “Українське народознавство у дошкільному закладі” (1994); концептуальні позиції О.Кононко: “Сучасні підходи до організації виховної роботи з дошкільниками” (1993), “Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному віці)” (1998), “Базовий компонент дошкільної освіти в Україні” (1999) та ін.

Науковцями розроблялися концептуальні положення щодо розвитку дітей дошкільного віку. У своїй науково-педагогічній діяльності вони використовували здобутки психологічної та педагогічної науки західноєвропейських шкіл. Наукові дослідження сприяли зв'язку науки і практики. Оновлення змісту дошкільної освіти на засадах загальнолюдських та національних цінностей було поштовхом до розвитку навчально-методичного забезпечення, розроблення варіативних програм виховання дітей дошкільного віку. Наукові дослідження впливали й на оновлення змісту підготовки вихователів на гуманістичних засадах.

**Висновок.** Отже, кін. XX ст. ознаменувався активними процесами перегляду загальних підходів щодо виховання дітей дошкільного віку. У розвитку системи дошкільного виховання можна спостерігати певні здобутки щодо гуманізації та демократизації дошкільної освіти, визнання дитини як найвищої цінності, розбудови освітнього процесу на засадах національних та загальнолюдських цінностей.

Слід зауважити, що дане дослідження не вичерпує всієї проблеми, перспективним напрямом дослідження залишається питання перепідготовки фахівців в умовах розбудови національної системи освіти.

## Література

1. Баглаєва Н. І. Індивідуально-диференційований підхід до формування математичних уявлень у дітей шостого року життя : дис. ... канд. педагог. наук : спец. 13.00.01 / Баглаєва Надія Іванівна. – К., 1997. – 174 с.
2. Брежнева О. Г. Формування пізнавальної активності старших дошкільників в процесі навчання елементам математики : дис. ... канд. педагог. наук : спец. 13.00.01 / Брежнева Олена Геннадіївна. – К., 1997. – 143 с.

3. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні : наук.-метод. посіб / [наук. ред. О. Л. Кононко]. – К. : ред. журн. “Дошкільне виховання”, 2003. – 243 с.
4. Косенко Ю. М. Впровадження здобутків українських учених у професійну підготовку кадрів із дошкільного виховання (на матеріалі наукових спостережень кінця ХХ – поч. ХХІ ст.) / Ю. М. Косенко // Збірник наукових праць : пед. науки / Бердян. держ. пед. ун-т. – Бердянськ, 2007. – № 3. – С. 32–39.
5. Луценко І. О. Інтерференція і транспозиція у засвоєнні дітьми дошкільного віку лексики української мови : дис. ... канд. педагог. наук : спец. 13.00.02 / Луценко Ірина Олексіївна. – К., 1994. – 198 с.
6. Марочко Г. С. Формування у дітей старшого дошкільного віку бережливого ставлення до природи (на матеріалі рослинного світу) : дис. ... канд. педагог. наук : спец. 13.00.01 / Марочко Галина Сергіївна. – К., 1993. – 229 с.
7. Мельничук М. І. Виховання дітей дошкільного віку в трудовій діяльності (на матеріалі дошкільних закладів України) : дис. ... канд. педагог. наук : спец. 13.00.01 / Мельничук Міля Іванівна. – К., 1996. – 235 с.
8. Улюкаєва І. Г. Стан дослідження історії становлення і розвитку суспільного дошкільного виховання в Україні в історико-педагогічній науці : дис. ... канд. педагог. наук : спец. 13.00.01 / Улюкаєва Ірина Гереєвна. – К., 1993. – 190 с.
9. Улюкаєва І. Г. Стан дослідження історії становлення і розвитку суспільного дошкільного виховання в Україні в історико-педагогічній науці / І. Г. Улюкаєва // Збірник наукових праць : пед. науки / Бердян. держ. пед. ун-т. – Бердянськ, 2007. – № 3. – С. 5–8.
10. Юрочкіна С. О. Педагогічні засади валеологічного виховання дітей дошкільного віку : дис. ... канд. педагог. наук : спец. 13.00.01 / Юрочкіна Світлана Олександрівна. – К., 1997. – 135 с.

УДК 372:811

## АКТУАЛЬНІСТЬ ПРОБЛЕМИ НАСТУПНОСТІ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ І УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Лобода О.В.

*У статті аналізуються питання наступності у навчанні іноземної мови дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. Визначені принципи навчання та умови, необхідні для успішного засвоєння дошкільниками англомовного усного мовлення і їх готовності до навчання в школі.*

*Ключові слова: принципи навчання, наступність навчання іноземної мови, дошкільники, молодші школярі.*

*В статье анализируются вопросы преемственности в обучении иностранному языку детей дошкольного и младшего школьного возраста. Определены принципы обучения и условия, необходимые для успешного усвоения дошкольниками англоязычной усной речи и их готовности к обучению в школе.*

*Ключевые слова: принципы обучения, преемственность обучения иностранному языку, дошкольники, младшие школьники.*

*The problem of succession in teaching children of pre – school and primary school age a foreign language is analyzed in the article. The principles of teaching and conditions for successful mastering by pre – school pupils the skills of oral English speech and their readiness for school are defined.*

*Key words: principles of education, succession in teaching foreign language, preschoolers, primary school pupils.*

**Актуальність дослідження.** Основні тенденції перебудови системи освіти в Україні на сучасному етапі її розвитку визначаються активізацією процесів інтеграції країни в Європейське та світове товариство й спрямовані на поліпшення навчання іноземних мов на всіх етапах її засвоєння, зокрема на початковому.

Важливим результатом упровадження змін у системі мовної підготовки на сучасному етапі стало перенесення терміну навчання іноземної мови з підліткового на ранній (старший дошкільний і молодший шкільний) вік як сензитивний до оволодіння іншомовним спілкуванням. Цей аспект теоретично обґрунтований Ш.О.Амонашвілі, Н.Д.Гальсковою, А.Ф.Гергель, О.І.Негневицькою, В.М.Плахотником, Т.К.Полонською, Є.Ю.Протасовою, С.В.Роман, А.М.Шахнаровичем, Т.М.Шкваріною та ін. В освітній практиці навчання іноземної мови розпочинається у початковій школі з 1-го класу спеціалізованих шкіл та з 2-го класу у загально-освітніх навчальних закладах України, хоча простежується виразна тенденція до широкої популяризації іноземної мови в дошкільних навчальних закладах.

У цьому контексті проблема наступності у навчанні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку є однією з актуальних у педагогічній теорії та практичній діяльності сучасної неперервної освіти.

**Мета роботи** – теоретично обґрунтувати актуальність проблеми наступності у навчанні іноземної мови дітей старшого дошкільного віку та учнів початкової школи; визначити принципи наступності і вимоги до навчання іноземної мови дітей дошкільного і молодшого шкільного віку.

Наступність у психолого-педагогічних джерелах розглядається як один із найголовніших психолого-дидактичних принципів, який передбачає встановлення взаємозв'язків, зокрема, між дошкільною ланкою освіти та початковою школою. Така взаємозалежність та взаємна орієнтація двох послідовних освітніх ланок забезпечує проблемам навчання та розвитку безперервний та перспективний характер, тому освітні програми для дошкільних навчальних закладів, які спрямовують навчально-виховний процес у них, повинні розроблятися з обов'язковим урахуванням певного комплексу вимог. Водночас програми навчання дітей у початковій школі мають бути зорієнтовані на підготовку, яку забезпечують дошкільні навчальні заклади. Такі вчені, як В.В.Давидов, І.С.Гарамова, О.Б.Уланова, О.Д.Рейпольська справедливо вважають, що наступність полягає у збереженні зв'язку між побудовою навчальних предметів у початковій ланці освіти та тими життєвими знаннями, які набуті дитиною під час перебування у дошкільному закладі [7, с. 205].



Дослідження Л.О.Венгера, О.В.Запорожця, Г.С.Костюка, М.І.Лісної, М.Поддякова та ін. обґрунтовують створення психологічної теорії розвитку дошкільника, необхідність визначення етапу його готовності до шкільного навчання, а також психологічної готовності до навчання в початковій школі [2, с. 252].

Окреслена проблема не є достатньо дослідженою, вона набуває все більшої значущості й актуальності, особливо під час навчання дітей англійської мови у дошкільному навчальному закладі та у початковій школі. Раннє навчання дітей дошкільного віку англійської мови є правомірним, бо надає можливість гнучкого переходу до поглибленого її вивчення у початковій школі, дозволяє зберегти та поглибити позитивну мотивацію вивчення предмета у школі. Ця проблема гостро постає у сучасній педагогічній практиці.

У лютому 2009 р. відбулася Всеукраїнська нарада з питань вивчення іноземних мов у дошкільних навчальних закладах та у початковій школі загальноосвітніх навчальних закладів.

Учасники наради обговорили особливості раннього вивчення іноземних мов та визначили шляхи поліпшення навчання іноземних мов у дошкільних закладах та початковій школі.

Зокрема, йшлося про напрями інтеграції іноземної мови у дитячі види діяльності; забезпечення наступності у навчанні старших дошкільників та молодших школярів; створення сучасного навчально-методичного та кадрового забезпечення навчання іноземних мов дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. На основі пропозицій учасників наради було розроблено проект плану дій щодо поліпшення якості вивчення іноземних мов у дошкільних навчальних закладах та у початковій школі загальноосвітніх навчальних закладів на 2009–2012 рр.:

- забезпечення рівного доступу до якісної іншомовної освіти дітям дошкільного віку та молодшим школярам відповідно до їх нахилів та потреб;
- оновлення змісту дошкільної іншомовної освіти;
- упровадження сучасних технологій та методик навчання іноземних мов;
- створення якісного навчально-методичного забезпечення вивчення іноземних мов;
- поліпшення якості кадрового забезпечення дошкільних навчальних закладів та початкової школи загальноосвітніх навчальних закладів.

Закон України "Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу" передбачає обов'язковість здобуття дошкільної освіти дітьми старшого дошкільного віку. На підсумковій Колегії МОН України 19–20 серпня 2010 р. основний акцент було зроблено на зміну ставлення до дошкільця, де закладаються підвалини майбутньої якісної освіти. На особливий контроль взято питання наступності і партнерства в роботі дошкільного навчального закладу і початкової школи, адже відомо, що вступ до школи є переломним

моментом у житті дитини і саме дошкільця закладає основу її подальшого старту.

Доцільність навчання дітей дошкільного віку іноземних мов відображена у низці праць вітчизняних та зарубіжних учених (Н.В.Агурова, В.М.Плахотнік, О.С.Ханова та ін.). Навчання дітей іноземної мови в дошкільних навчальних закладах має на меті формування елементарних навичок усного мовлення на основі засвоєння лінгвістичного матеріалу та сприяння загальному розумовому розвитку дошкільників. Відомо, що на кінець дошкільного віку в дітей завершується процес фонематичного сприймання, з'являється усвідомлення звукової сторони рідної мови.

Організоване засвоєння іншомовного спілкування загалом можна розглядати як чинник психічного розвитку дитини. Розвиток має місце там, де є новий для суб'єкта предмет освоєння (Л.С.Виготський). Іноземна мова як засіб спілкування у цьому контексті розширює можливості дитини у пізнанні багатоаспектності людських стосунків, їх особливостей у різних культурах.

Необхідність раннього навчання іноземної мови не викликає сумнівів. Досвід і спеціальні дослідження підтверджують його доцільність. Обґрунтована з лінгвістичної та психолінгвістичної точок зору методична система такого навчання позитивно впливає на розвиток сприймання, лексики, пам'яті, уваги, вольових якостей, природніх нахилів, комунікативних здібностей дітей, забезпечує засвоєння обмеженого іншомовного матеріалу і створює гарні передумови для засвоєння будь-якої іноземної мови у шкільному віці при мінімумі засобів.

Єдиним шляхом формування у дошкільників пізнавальних мотивів та інтересу до вивчення іноземної, зокрема англійської, мови має стати надання цим мотивам та інтересам ігрової спрямованості, оскільки ігрова діяльність у цьому віці є провідною. Дослідження (О.Негневицька та ін.) підтвердили, що кожне заняття з англійської мови для дитини можна зробити цікавим, захоплюючим, бажаним, якщо воно буде проводитись у формі сюжетно-рольової гри [3, с. 114].

Організація занять, що будуються на довільному запам'ятовуванні та довільній імітації без гри, не відповідає психічному розвитку дитини. Лише ігрова комунікативна спрямованість кожного заняття дає змогу зробити навчання таким, щоб іншомовний матеріал запам'ятовувався, осмислювався дитиною мимовільно. У грі дитина буде мимовільно докладати зусиль, напружувати пам'ять, вправлятися у вимові звуків, вживанні іншомовних слів і фраз. Побудова заняття в ігровій формі, створення ситуації "чарівної казки" (О.Протасова) допомагає дитині розв'язувати завдання спілкування іншомовними засобами. Мова вивчається через особисту діяльність дітей на заняттях. Кожне заняття будеться як ігрове спілкування педагога і дітей та під його керівництвом дітей між собою [6, с. 156].

Загалом питання ефективного вивчення іноземної мови в дошкільних навчальних закладах України потребують спільних зусиль науковців, працівників системи дошкільної освіти, інститутів післядипломної педагогічної освіти, вчителів

початкової школи, методистів, управлінців, представників міжнародних і громадських організацій. Насамперед потребують вирішення питань, пов'язані зі стратегією вивчення іноземної мови в дошкільних навчальних закладах України.

Дошкільне вивчення дітьми іноземної мови має розглядатися як підготовчий етап до навчання у школі, і тому важливо забезпечити наступність такого навчання за змістом, формою та методами, з урахуванням вікових особливостей дітей.

Педагоги, які здійснюють навчання дошкільників іноземної мови, мають бути фахівцями дошкільної ланки освіти, глибоко розумітися у сфері вікових особливостей, знати лінгвопсихологічні основи навчання іноземної мови дітей цього віку. Керівництво педагогічною практикою з додаткової кваліфікації "Вихователь з правом навчання дітей іноземної мови", спостереження за роботою вчителів іноземної мови в дошкільних навчальних закладах дають змогу стверджувати, що, як правило, вони не обізнані з психологічними особливостями дітей дошкільного віку, не мають професійної дошкільної освіти, у процесі навчання не враховують особливості сприймання, мислення дошкільників, у результаті чого діти не розмовляють англійською мовою, а знають лише певний обсяг лексичних одиниць з тем "Тварини", "Овочі і фрукти", "Кольори" тощо. У дітей майже відсутні навички діалогічного висловлювання засобами іноземної мови.

Одним із вагомих завдань є розробка нової концепції й удосконалення змісту вивчення іноземних мов у дошкільних навчальних закладах та у початкових класах загальноосвітніх навчальних закладів, а також забезпечення наступності у навчанні старших дошкільників та молодших школярів.

На думку С. В. Соколовської, навчання іноземної мови дітей старшого дошкільного віку буде успішнішим, якщо формування у них елементарних навичок і вмінь англомовного усного мовлення забезпечуватиметься сукупністю таких умов:

- урахуванням специфіки іншомовного матеріалу;
- ефективним поєднанням різних організаційних форм навчання в умовах дошкільного закладу;
- інтеграцією занять з іноземної мови у специфічно дитячі види діяльності (ігрова, фізкультурна, продуктивна, музична, ознайомлення з природою) та життєдіяльність у цілому;
- створенням розвивального середовища на заняттях з іноземної мови шляхом збагачення їх змісту характерними для дошкільників видами

діяльності за домінуючої ролі мовленнєвої діяльності;

- поєднанням методів особистісно орієнтованого навчання іноземної мови у межах комунікативного методу з оптимальними прийомами і засобами;

- визначенням пріоритету в навчально-виховному процесі дошкільних закладів таких базових якостей особистості дошкільника, як ініціативність, самостійність, відповідальність і креативність [4, с. 21].

Натомість, організовуючи навчальний процес у початковій школі, важливо відмовитись від домінування фронтальних форм навчання. Заняття у початковій школі повинні розглядатися не як урок (в традиційному розумінні), а як організація спільної справи з дітьми, навчальна співпраця, за яких дитина відчуває позитивні емоції.

Необхідно використовувати гру як найважливіший практичний метод формування умінь усного спілкування, що дозволяє створити ситуацію, де дитина не може посидіти мовчки. Учень оволодіває новою для нього мовою в процесі взаємодії з дорослими і товаришами, героями казки або оповідання, вірша або пісні. При цьому потрібно звертатися не тільки до сюжетно-рольових ігор, але і до рухливих, пальчикових, настільних (лото, кубики, тощо).

Саме такий підхід до організації навчання іноземної мови дітей дошкільного та молодшого шкільного віку зумовить успішну адаптацію дитини до умов і вимог школи і формуватиме необхідний рівень готовності до вивчення іноземної мови у початковій школі.

Для реалізації наступності у навчанні іноземної мови дітей дошкільного і молодшого шкільного віку необхідно враховувати наступні принципи:

- 1) принцип особистісно орієнтованого навчання;
- 2) принцип урахування психолого-педагогічних особливостей дітей;
- 3) принцип діяльнісного навчання з урахуванням рідної мови.

Ці принципи виступають психолого-педагогічними основами наступності в навчанні іноземної мови дітей дошкільного і молодшого шкільного віку.

Таким чином, можна стверджувати, що проблемі наступності між початковою школою та дошкільним навчальним закладом дотепер не знайшла достатнього висвітлення в методичній літературі. Тому сучасна педагогічна практика має певні труднощі у навчанні іноземної мови як дошкільників, так і молодших школярів і потребує подальшого вивчення і вирішення.

## Література

1. Верещагина И. Н. Английский язык : [учеб. для 1 кл. с углубл. изучением англ. яз., лицеев, гимназий, и ст. групп дет. садов] / И. Н. Верещагина. – М. : Просвещение, 2003. – 160 с.
2. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К. : Радянська школа, 1989. – 252 с.
3. Негневицкая Е. И. Обучение английскому языку / Е. И. Негневицкая и др. – М., 1987. – 185 с.
4. Соколовська С. В. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ін-т пробл. виховання АПН України / С. В. Соколовська. – К., 2005. – 21 с. – укр.
5. Плехотник В. М. Англійська мова : [навч. посібн. для 1 кл. серед. шк.] / В. М. Плехотник, Т. К. Полонська. – К. : Освіта, 1994. – 176 с.

6. Протасова Е. Ю. Ситуация волшебной сказки в обучении дошкольников иностранному языку : материалы VI Международного конгресса МАПРЯЛ / Е. Ю. Протасова. – Будапешт, 1986. – 220 с.

7. Шкваріна Т. М. Заняття з англійської мови у дошкільному навчальному закладі (теорія і практика) : [навч. посібн. для вчителів раннього навч. іноземної мови, студентів вищих педагог. навч. закладів] / Т. М. Шкваріна. – Умань : Видав.-поліграф. підприємство, 2003. – 250 с.

УДК 37.013.42

## НАСТУПНІСТЬ У ВИХОВАННІ СОЦІАЛЬНОЇ ВПЕВНЕНОСТІ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ТА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Мішечкіна М.Є.

*Стаття присвячена проблемі наступності у вихованні соціальної впевненості у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. Уточнено поняття соціальної впевненості, визначено пріоритетні напрями вказаної роботи, виділено важливі аспекти поняття наступності.*

*Ключові слова: наступність, виховання, соціальна впевненість, дошкільники, молодші школярі.*

*Статья посвящена проблеме преемственности в воспитании социальной уверенности старших дошкольников и младших школьников. Уточнено понятие социальной уверенности, определены приоритетные направления указанной работы, выделены важные аспекты понятия преемственности.*

*Ключевые слова: преемственность, воспитание, социальная уверенность, дошкольники, младшие школьники.*

*The article is devoted to the problem of continuity in the upbringing of the social confidence in the children of older preschool and younger school age. The concept "social confidence" is specified, preemptive directions of the said work are determined, significant aspects of the notion "continuity" are pointed out.*

*Key words: continuity, upbringing, social confidence, preschoolers, primary school pupils.*

Традиційно сформована система навчання та виховання підростаючого покоління спрямована на засвоєння дітьми соціокультурного досвіду, певного кола знань, моральних та духовних цінностей. Рішення цієї проблеми має забезпечувати не тільки отримання теоретичних знань, а й формування успішної у соціальному сенсі особистості, здатної будувати гармонійні відносини з оточуючим світом та з собою.

Важливу роль у цьому процесі відіграє соціальне середовище, включення дитини в нього та взаємодія з ним. Однак мало уваги приділяється організації цього середовища та забезпеченню оволодіння дитиною соціальним досвідом. Спосіб взаємодії особистості з іншими, надбання нею позитивного соціального досвіду виявляється в такій складовій образу-Я як соціальна впевненість.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень (Л.Виготський, Л.Божович, В.Столін, Д.Ельконін та ін.) свідчить, що традиційно сенситивним періодом розвитку самосвідомості особистості вважається підлітковий вік, коли засвоюються знання про себе, соціальні норми поведінки, вибудовується власна система цінностей. Однак, на думку багатьох сучасних дослідників, формування самосвідомості, розуміння себе та оточуючого світу відбувається вже на етапі дошкільного дитинства. Тому питання наступності у вихованні соціальної впевненості є край важливим.

Основні проблеми наступності розроблено О.Виготським, Г.Костюком, О.Запорожцем, В.Сухомлинським та ін. Ученими визначено три пріоритетні напрями вказаної роботи. Перший з них постає в узгодженості мети на дошкільному та початковому шкільному рівнях. Так, мета дошкільної освіти полягає у різнобічному та гармонійному загальному розвитку особистості дитини, визначеному Базовим компонентом дошкільної освіти та Базовою програмою розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" з урахуванням потенційних вікових можливостей і специфіки дитинства як самоцінного періоду життя. Метою початкової школи є продовження різнобічного загального розвитку дітей відповідно до специфіки шкільного життя разом з освоєнням ними навчальних навичок.

Другий напрям – збагачення змісту освіти в початковій школі. Ми згодні з низкою вчених (О.Кононко, О.Проскура, О.Савченко та ін.), які вважають, що педагогічний процес у школі слід урізноманітнювати введенням у нього різних видів дитячої діяльності творчого характеру, наближенням до реалій сьогоденного життя, формуванням реалістичної картини світу та образу-Я.

Третій напрям визначає необхідність удосконалення форми організації й методів навчання та виховання в початковій школі. Сучасними вченими

(З.Істоміна, М.Подд'яков та ін.) вказується на необхідність широкого використання методів активізації мислення, завдань, що мають варіанти "правильних рішень", ігрових прийомів; створення розвивального середовища в дошкільному закладі та початковій школі, сприятливих умов для самостійної практичної діяльності. Провідною формою спілкування дорослого з дітьми, на думку вчених, повинна стати діалогічна форма, що сприяє розвитку активності дитини, почуття самоповаги, довіри до себе та світу.

Аналіз наукової літератури з виявлення ступеня вивченості проблеми наступності дозволяє виділити декілька важливих аспектів.

*Філософський аспект.* Поняття наступності у філософії розглядається у нерозривному зв'язку з поняттям безперервності, яка виявляється у цілісності систем, що складаються з окремих елементів, у безкінечності їх зв'язків, поступовості змін та народженні нових якостей. До них, зокрема, належить і соціальна впевненість. Виходячи з філософського трактування, процес розвитку дитини підкоряється законам діалектики, згідно з яким особистість формується завдяки розв'язанню протиріч та переходу кількісних змін у якісні. Тому наступність ми розуміємо як об'єктивно необхідний зв'язок між новим та старим, який передбачає не стільки ліквідацію старого, скільки збереження та подальший розвиток того прогресивного, що було досягнуто на попередніх етапах.

В основу *психологічного аспекту* наступності у вихованні соціальної впевненості К.Абульхановою-Славською, Б.Ананьєвим, Л.Виготським, П.Каптеревим та ін. покладено ідеї гуманістичної педагогіки та психології, цілісного підходу до розвитку особистості, надання їй певної свободи від зовнішніх детермінант, відкритість світу, активність та безперервність розвитку та саморозвитку. Отже, особистість кваліфікується як активний суб'єкт життєдіяльності [1].

З позицій гуманістичної психології Р.Стьоркіна пропонує ввести в основу наступності у вихованні особистості дитини розвиток такої базової якості, як довіра до себе та світу. Це, на нашу думку, орієнтує старшого дошкільника та молодшого школяра на розвиток соціальної впевненості. Сутність такої виховної системи полягає в тому, що зовнішнє стає здобутком внутрішнього, переходить у свідомість дитини. У її основу закладено ідеї визнання особистості найвищою цінністю, орієнтація на неї як мету, суб'єкт, результат і показник ефективності виховання.

Чимало вітчизняних та зарубіжних фахівців досліджують проблему формування гуманного ставлення дітей до світу, створення сприятливих умов для їхнього саморозвитку, діяльнісного освоєння світу. У дослідженнях багатьох учених підкреслюється значущість гармонії внутрішнього світу дитини із соціумом як важливої умови формування соціальної впевненості та позитивного самосприйняття. Дослідники-гуманісти Ш.Амонашвілі, С.Лисенкова та ін. прагнули виховати в дітей самостійність суджень, уміння адекватно оцінювати результати своїх дій, здатність здійснювати вибір відповідно до своїх сил та можливостей. Такий

підхід дозволяє формувати адекватні знання про себе, розвивати позитивну "Я-концепцію" та соціальну впевненість [2].

*Педагогічний аспект* наступності розглядається як закономірний зв'язок навчання та виховання, який зумовлює єдність та неперервність у розвитку особистості. Проблема наступності як педагогічне явище розглядається у наукових працях багатьох педагогів-класиків, зокрема Я.Коменського, Й.-Г.Песталоцці, К.Ушинського, та сучасних дослідників Д.Ельконіна, В.Котирло, Г.Люблінської та ін.

Так, Я.Коменський висловлював важливу думку про забезпечення наступності у гуманному ставленні до дитини з боку педагогів. Якщо дитина знаходить підтримку та участь дорослого, у неї розвивається працьовитість, здатність до продуктивної діяльності. Уявлення малюка про себе доповнюються уявленнями як про компетентну, потрібну людину. Якщо дитина не засвоює навичок навчальної діяльності та ролі учня, це призводить до зниження загальної самооцінки, соціального статусу, регресивного розвитку образу-Я. У такому разі формується почуття неповноцінності, невпевненості в собі [4].

Суттєвим є доробок у зміст і методику виховання дітей Й.-Г.Песталоцці, який підкреслював, що керівництво цим процесом вимагає від педагога мистецтва у доборі засобів і методів, які б ґрунтувалися на знаннях закономірностей розвитку дитини певного віку.

Досліджуючи наступність у вихованні, В.Сенько висловлює думку, що ефективності її здійснення можна досягти, спираючись не тільки на знання дітей, а й на їх моральний досвід. Авторка обґрунтовує сутність поняття "наступність" у вихованні, яка полягає в тому, що на кожному етапі розвитку закріплюються і розширюються позитивні якості особистості, виховані раніше. Одночасно забезпечується виконання виховних завдань нового етапу і готується база для наступного.

Важливою для розв'язання проблеми наступності в розвитку особистості дошкільника та молодшого школяра є ідея ампліфікації, сформульована О.Запорожцем. Згідно неї важливо максимально використовувати можливості кожного з означених вікових етапів для повноцінного розвитку особистості на відміну від форсованого й надраннього навчання. В основі теорії ампліфікації О.Запорожця лежать положення, згідно з якими окремі психічні функції розвиваються не автономно, а у взаємозв'язку, як властивості цілісної особистості. Вони є результатом засвоєння дитиною суспільного досвіду в процесі власної діяльності та спілкування з оточуючими. Новоутворення свідомості й особистості, які виникають у дошкільному і молодшому шкільному віці, мають важливе значення для різнобічного розвитку дитини.

Наступність, на думку Г.Назаренко, виступає одним з основоположних принципів неперервності освіти. Конкретизація принципу наступності, як зазначає автор, дозволяє стверджувати, що процес навчання та виховання повинен забезпечити плавний, природний перехід дитини від позиції дошкільника до молодшого школяра. Наступність визначається дослідницею як двобічний зв'язок,

що передбачає, з одного боку, спрямованість навчально-виховної роботи в дошкільному закладі на ті вимоги, які будуть пред'явлені дітям у школі, а з іншого – опертя педагога на досягнутий старшими дошкільниками рівень розвитку, знання та досвід дітей.

На відміну від традиційного виховання, де є усталеною традиція “існувати поряд, паралельно, окремо, під, над, але не разом з дитиною”, Базовим компонентом дошкільної освіти, Базовою програмою розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” впроваджено особистісно орієнтовану модель освіти, спрямовану на організацію повноцінної життєдіяльності дитини як активного суб'єкта. Важливою особливістю цих документів є те, що вони фіксують самоцінність періоду дошкільного дитинства, його відносну самодостатність, несхожість з іншими. Водночас вони наголошують на важливості наступності між різними соціальними інститутами, насамперед родиною, дошкільним закладом і школою [3; 5].

Під час вивчення педагогічного аспекту наступності у вихованні соціальної впевненості у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку ми спиралися на гуманістичний підхід, який орієнтує педагога на вибір такого змісту, форм та методів виховання, які забезпечують ефективний розвиток і саморозвиток особистості, її особистісних якостей, активне сприйняття виховних впливів. Так, на думку Ш.Амонашвілі, Л.Занкова, С.Лисенкової та інших важливим елементом методики є ігровий компонент, який має посісти важливе місце в навчальному процесі, а відсутність оцінок як балів не проводить різкої межі між дошкільним закладом та школою [2].

Згідно позицій Л.Виготського, О.Запорожця, Д.Ельконіна, проблему наступності у вихованні слід пояснювати через перехідні періоди, коли дитина однаковою мірою володіє ігровою та навчальною діяльністю, жодну з яких не можна викреслити чи підмінити іншою. Тому навчальна діяльність формується у різноманітних видах продуктивної та ігрової діяльності.

Актуальною виглядає ідея В.Давидова, яка полягає в тому, що засвоєння теоретичних знань засобом навчальної діяльності повноцінно здійснюється тоді, коли вона поєднується з грою, працею, суспільними справами. Взаємозв'язок навчальної з іншими видами діяльності слугує психологічною основою єдності та неперервності навчання і виховання. У зв'язку з цим автор вважає, що забезпечення наступності можливе лише за умов урахування провідних видів діяльності, у системі взаємоперехідних різних видів діяльності, зокрема гри та навчання.

Важливість проблеми наступності у вихованні соціальної впевненості у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку як складової загальної проблеми наступності в роботі дитячого садка і початкової школи не викликає сумнівів. Загалом можна констатувати оновлення змісту освіти, впровадження особистісно орієнтованої моделі виховання і навчання; використання сучасних форм і методів їх оптимізації; розробку програм, методик, підручників; створення нових типів освітньо-виховних закладів.

Однак, як зазначають О.Кононко, С.Ладивір, Г.Люблінська, З.Плохій, Т.Поніманська, О.Савченко та ін., у роботі дитячого садка і школи відсутня єдність та неперервність у підходах до розвитку особистості на цих вікових етапах. Неузгодженість у змісті, методах керівництва і формах організації педагогічного процесу призводить до того, що в 1-му класі не реалізується набутий дітьми в дошкільному закладі досвід, знижується пізнавальний інтерес, ускладнюється процес адаптації до умов школи. Розв'язання зазначених суперечностей можливе за умови наступності в роботі цих освітніх ланок [6].

Аналізуючи стан забезпечення наступності у роботі дошкільної та початкової ланок освіти, О.Кононко наголошує, що сьогодні ця проблема є “найболючішою”. Однією з причин неблагополуччя, на думку автора, є те, що кожна ланка визначає свої пріоритети, відстоює їх, замість пошуку спільності. Авторитетна дослідниця переконливо доводить, що дошкільному закладу і школі необхідно подбати про послідовність, поступовість і не лише заміну старого новим, а й збереження здобутків попереднього етапу [5].

Як зазначено у Коментарі до Базового компонента дошкільної освіти в Україні, особлива роль у реформуванні першої ланки належить розвитку в дитини свідомого ставлення до життя, самосвідомості, ціннісного ставлення до себе. Не випадково, що однією з основних сфер життєдіяльності дошкільника названа сфера “Я Сам”. У нормативному документі підкреслено, що у складі особистості міцно пов'язані “Я-фізичне”, “Я-психічне” та “Я-соціальне”, а дошкільника можна розглядати як “будівничого” своєї особистісної сутності. Не лише навколишній світ так чи інакше впливає на процес особистісного становлення дошкільника, а сам він є стрижнем цього процесу. Це актуалізує проблему формування в дитини відчуття своєї значущості, виховання ціннісного ставлення до себе. Особистість, що цінує себе, найкраще розуміє, що таке “власні зусилля”, як досягти успіху і що для цього потрібно [3].

Ідею цілісного підходу до дитини втілено в інтегрованому понятті “життєва компетентність”. Першим показником компетентності дошкільника є оптимальна для віку модель провідної діяльності. Компетентною вважається особистість, яка вміє здійснювати дитячі види діяльності та володіє елементарними загальнонавчальними уміньми.

Другим показником життєвої компетентності дошкільника є різні форми активності у сферах життєдіяльності Природа, Культура, Люди, Я сам. У разі більш-менш збалансованого і відповідного віковій ступеня розвитку фізичної, соціально-моральної, емоційно-ціннісної, пізнавальної, мовленнєвої, художньої, творчої активності дитина не почувується безпорадною, поводитьсь впевнено, схильна довіряти своїм можливостям.

Третім показником компетентності дошкільника виступає сформованість у нього базових якостей особистості, серед яких такі важливі для соціальної впевненості, як самостійність, відповідальність, самовладання.

Перехідний від дошкільного до шкільного дитинства період є одним із найбільш відповідальних етапів вікового розвитку дитини. Початок навчання у школі – це новий етап розвитку

дошкільника, який призводить до зміни його соціального статусу, соціальної ситуації, нових форм співробітництва з оточуючими. На думку Л.Голуб, О.Савченко, О.Скрипченко, діти, які приходять до школи, не готові до нових форм співробітництва, до зміни соціального статусу.

У працях таких учених, як Л.Божович, Л.Виготський, Д.Ельконін, О.Леонт'єв, М.Лісіна та ін., зазначено, що соціальна впевненість розкривається через інтеграцію дитини в соціум, спілкування та спільну діяльність, визначення статусу в групі однолітків, розвиток відповідальності та здатність дотримуватись моральних норм за відсутності контролю дорослого, опора негативним впливам.

Джерелами соціальної обізнаності є адекватні дії молодших школярів у різноманітних життєвих ситуаціях, насамперед, пов'язаних зі шкільним життям. Переживання їх зростаючою особистістю, роздуми над вчинками інших людей, можливість обговорити результати спостережень з тим, кому дитина довіряє, збагачує її життєвий досвід, формує реалістичну картину світу та самої себе.

Низка науковців (А.Богуш, І.Печенко та ін.) зазначає, що в практиці початкової школи більшість педагогів вважають: соціальне життя дітей молодшого шкільного віку тільки зароджується, а тому не заслуговує на серйозну увагу. Результатом такого ставлення є збіднення особистісного розвитку окремих дітей та дитячої субкультури загалом. Школа, яка орієнтує дітей лише на засвоєння програмного матеріалу з навчальних дисциплін, майже не приділяє уваги реалізації особистісного потенціалу вихованців.

Водночас, як зазначає Р.Бернс, дитина разом зі шкільною засвоює "програму соціалізації", завдяки якій ускладнюється її емоційне та соціальне життя, уявлення про себе та про те, що думають про неї інші. Тому одним із найважливіших педагогічних завдань початкової школи є забезпечення умов для формування в дітей соціальної компетентності, соціального досвіду в просторі дитячої субкультури та в інших контекстах їхнього життя.

З огляду на заявлену проблему, гострим залишається питання про роль педагога в розкритті особистісного потенціалу та здібностей дитини. Як зазначає Л.Попова, позиції вчителя пов'язані з типами авторитету – реальним та удаваним. Розбіжність між ними обумовлена природою шкільної освіти, протиставленням учителя учневі.

Цю думку підтримує С.Соловейчик, наголошуючи на тому, що сьогодні школа майже не зайнята освітою у культурологічному сенсі. Педагоги здебільшого контролюють, насаджують доктрини, виступають експертами. Здатність учителя управляти дітьми, а не жити з ними одним повноцінним життям, робить учнів нещасливими, мінімізує високі цілі школи взагалі, гальмує особистісний розвиток, формує відчуття невпевненості. Розрив між поколіннями пояснюється, зокрема, зміною ідеологічної складової культури. Багато педагогів одержали освіту й сформувалися як особистості в радянському та на початку створення пострадянського суспільства. Вони продовжують дотримуватись уявлень, ідеалів та переконань, які є чужими для сучасних учнів.

Як зазначає Є.Шулешко, школа має готуватись до навчання та виховання дитини: задовго до вступу дитини до школи педагогові слід якомога більше дізнатися про неї, її здоров'я, особливості психічного та інтелектуального розвитку. У цьому, на думку автора, буде полягати наступність у роботі дитячого закладу та школи.

Аналіз психолого-педагогічних праць доводить, що сьогодні значно більше уваги приділено дослідженню наступності в організації навчання дошкільників і молодших школярів, ніж у вихованні та розвитку їхньої особистості. Розглядаючи перехідні форми розвитку дитини від дошкільного до молодшого шкільного віку, К.Абульханова-Славська, В.Давидов, В.Ликова, Г.Ніколаєва, К.Поліванова, О.Сапогова та ін. доводять необхідність забезпечення єдності, системності та наступності в дошкільному й шкільному навчанні та вихованні. Від ефективності виховання дітей у дошкільні роки великою мірою залежить розвиток їх особистості в початковій школі.

Отже, перед дошкільним закладом і початковою школою стоїть важлива мета – забезпечити різнобічний розвиток особистості, який має здійснюватися спільними зусиллями обох ланок освіти. Сутність заявленої проблеми виявляється у визнанні самоцінності дошкільного та молодшого шкільного віку як найважливіших періодів розвитку особистості, у встановленні зв'язку в змісті, методах керівництва та формах організації навчально-виховного процесу, який спрямований на підготовку дітей до систематичного навчання в школі.

## Література

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Шалва Александрович Амонашвили. – Мн. : Университетское, 1990. – 560 с.
3. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Дошк. виховання. – 1999. – № 1. – С. 6–19.
4. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / Ян Амос Коменский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1. – 452 с.
5. Кононко О. Л. Психолого-педагогічні умови становлення позиції "Я у Світі" на ранніх етапах онтогенезу / Олена Леонтіївна Кононко // Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді – К. : Пед. думка, 1999. Кн. 1. – 1999. – С. 23–31.
6. Люблинская А. А. О преемственности учебной работы в школе / Анна Александровна Люблинская // Преемственность в процессе обучения в школе. – Л., 1969. – С. 46–59.

УДК 37.015.33:373

## ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ УРАХУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ДІТЕЙ ЯК ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ

Товкач І.

*У статті дається теоретичний аналіз проблеми урахування індивідуальних особливостей дітей старшого дошкільного віку як психологічної основи навчально-виховної роботи дошкільного навчального закладу, спрямованої на процес навчання елементів грамоти.*

*Ключові слова:* індивідуальний підхід, індивідуалізація навчання, індивідуальні особливості, розвиток особистості дитини, задатки, здібності, мотиви, пізнавальні інтереси.

*В статье даётся теоретический анализ проблемы учета индивидуальных особенностей детей старшего дошкольного возраста как психологической основы учебно-воспитательной работы дошкольного учебного заведения, направленной на процесс обучения элементам грамоты.*

*Ключевые слова:* индивидуальный подход, индивидуализация обучения, индивидуальные особенности, развитие личности ребенка, задатки, способности, мотивы, познавательные интересы.

*The article presents theoretical analysis of the problem of taking into account individual peculiarities of senior preschool age children as the psychological basis of the educational work of preschool institution directed on the process of teaching elements of reading and writing.*

*Key words:* an individual approach, a training individualization, specific features, development of a child personality, inclinations, abilities, motives, informative interests.

**Постановка проблеми.** В умовах розбудови суверенної і незалежної України як держави стало необхідним стимулювання суспільства щодо розвитку творчої особистості. Інтеграційною властивістю особистості виступає індивідуальність, що несе в собі відбиток одиничного і типового. Видатний український психолог Г.Костюк зазначав, що люди різняться і будуть різнитися за розвитком своїх здібностей та інших властивостей, але в тому вони будуть рівні, що всі вони матимуть однакові об'єктивні можливості вияву і розвитку своїх сил і підкреслював, що усі психічні властивості особистості і є результатом її індивідуального розвитку або онтогенезу, тобто становлення людини не тільки як організму, а і як свідомої суспільної істоти, як особистості. Саме тому індивідуалізація навчально-виховного процесу в умовах дошкільного закладу й сім'ї, урахування індивідуальних особливостей дітей є однією з актуальних проблем сучасної психолого-педагогічної науки.

**Основний виклад теоретичного матеріалу.** Сам принцип індивідуалізації виховання й навчання

дитини не є новим, про що свідчать праці видатних педагогів та мислителів минулого (Я.-А.Коменський, Ж.-Ж.Руссо, Джон Локк, С.Русова, В.Сухомлинський, Л.Толстой, К.Ушинський та ін.). Зокрема, Л.Толстой дуже образно відобразив це порівнюючи людей з ріками, де "вода скрізь однакова і скрізь одна і та сама, але кожна ріка буває то вузька, то стрімка, то широка, то тиха, то чиста, то холодна..." [5, с. 199]. За К.Ушинським, необхідно вивчити можливості, нахили кожної дитини, а вже потім складати програму її діяльності відповідно до індивідуальних особливостей, здібностей [7, с. 192–417]. В.Сухомлинський сам термін виховання розглядав як такий, що "це перш за все людиноведення. Без знання дитини – її розумового розвитку, мислення, інтересів, захоплень, здібностей, задатків, нахилів – немає виховання" [4, с. 7]. Ці видатні особистості розвинули ідеї народної педагогіки про необхідність урахування індивідуальних особливостей дітей у педагогічну теорію природовідповідності, згідно з якою виховання дітей має бути адекватним особливостям їхнього розвитку.



За Г.Костюком, індивідуальний розвиток розглядається як єдиний цілісний процес, що виражається в різних формах: морфологічній, фізіологічній, психічній і соціальній. Вони взаємопов'язані, в їхньому розвитку є спільні риси і свої специфічні особливості. Тільки індивідні якості, тобто такі, що притаманні людині задатки, анатоμο-фізіологічні передумови, закладають підвалини створення особистості [2, с. 109–132].

Проблема індивідуалізації навчання дітей дошкільного віку досліджувалася за такими напрямками: індивідуальний підхід у вихованні дітей (Є.Аркін, І.Дикопольська, Л.Ковальчук, В.Кузьменко та ін.); навчання дітей елементів математики (Т.Степанова, К.Щербаківа); розробка диференційованих програм з української мови (А.Богуш, І.Луценко та ін.). Зокрема, Є.Аркін уперше в дошкільній педагогіці накреслив конкретні шляхи й умови індивідуалізації виховання в дитячому садку. В Аркіна було багато послідовників (В.Крутецький, Н.Менчинська, С.Рубінштейн, Н.Талізін та ін.). Ученими доведено, що індивідуалізація навчального процесу сприяє поглибленню знань дітей про навколишню дійсність, позитивно впливає на ставлення до навчання, сприяє розвитку самостійної діяльності, під час якої на ґрунті певних знань вона накопичує нові й відкриває шляхи, який вимагає творчого підходу, кмітливості тощо.

У сьогоденні проблема індивідуалізації виховання й навчання знайшла своє відображення у сучасних варіативних програмах з розвитку, виховання й навчання дітей дошкільного віку (А.Богуш, Н.Дзюбишина-Мельник, О.Кириченко, О.Кононко, Н.Кудикіна, В.Мовчанюк, К.Стрюк, О.Хорошківська та ін.). Зміст Базового компоненту дошкільної освіти в Україні орієнтує педагогів та батьків на обов'язкове врахування у навчально-виховному процесі індивідуальних особливостей дітей старшого дошкільного віку.

Індивідуалізація являє собою врахування *індивідуальних особливостей* дітей у навчально-виховній роботі. Виникає запитання: які ж саме індивідуальні особливості особистості дитини, що обумовлюють індивідуалізацію навчання дітей елементів грамоти? Принцип індивідуального підходу у дидактиці передбачає врахування таких особливостей дітей, котрі впливають на її навчальну діяльність і від яких залежать результати учіння. Таким можуть бути фізичні і психічні якості і стани особистості: особливості усіх пізнавальних процесів і пам'яті, властивості нервової системи, риси характеру і воля, мотивація, здібності, обдарованість, постійні і тимчасові дефекти органів почуттів і всього організму, статеві належності тощо. Крім того, на навчальну діяльність дитини впливають різноманітні соціальні фактори (статус дитини у колективі однолітків, взаємовідносини з батьками і вихователями та інші зовнішні впливи). Все це і багато інших зовнішніх і внутрішніх факторів впливають на процес учіння. Саме тут і виникає протиріччя в навчально-виховному процесі: з одного боку, є велика необхідність врахування багатьох індивідуальних особливостей особистості, а з іншого – можливості реалізації цієї необхідності у дошкільному навчальному закладі обмежено з

різних причин (нерозуміння вихователями і батьками позитивних впливів на дитину індивідуалізації навчання; небажання враховувати індивідуальні особливості: “Хай буде як усі...”; відсутність належних умов для здійснення індивідуалізації навчання тощо). Тому для подолання цього протиріччя необхідно використовувати відносну індивідуалізацію. Як показує досвід *індивідуалізації навчально-виховної роботи*, можна розрізнити два види індивідуального підходу: 1) врахування комплексу різноманітних особливостей дитини, що навчається; 2) врахування лише якоїсь окремої особливості. У більшості робіт з цієї проблеми учені обирають перший вид індивідуального підходу, де домінує рівень знань, умінь, навичок і пізнавальних здібностей. Наприклад, А.Бударний бере за основу здібність до учіння і працьовитість, при цьому підкреслюється, що необхідно враховувати особистість учня в цілому – його інтереси, ставлення до навчання, емоційні і волевільні якості. Є.Рубанський виходить в основному з трьох особливостей учнів: 1) рівня успішності; 2) рівня пізнавальної самостійності; 3) ступеня дієвості інтересу до учіння. Цікавою є праця А.Конєва, де досліджувалися можливості індивідуалізації на основі властивостей нервової системи; у працях В.Мерліна та Є.Клімова досліджувалась проблема, як на основі властивостей нервової системи формувалася індивідуальний стиль діяльності. І все ж таки до сих пір у масовій школі й дошкільному навчальному закладі були відсутні можливості більш широкого врахування особливостей діяльності нервової системи під час індивідуалізації навчання у зв'язку з тим, що для відповідної діагностики відсутні необхідні засоби. Однак останнім часом стала актуальною проблема, як виявити в учбовій діяльності дитини та врахувати її індивідуальний стиль, при чому він розглядається у більш широкому плані, а не лише у зв'язку з особливостями діяльності нервової системи. Крім того, в педагогічній і психологічній літературі можна зустріти дослідження, в яких вивчається яка-небудь властивість особистості чи психічний процес (наприклад, просторові уявлення, властивості пам'яті тощо).

На думку дослідниці І.Унт, під час вибору тих особливостей учнів, які під час індивідуалізації учбової роботи слід було б враховувати у першу чергу і з точки зору усіх учнів, необхідно виходити з наступних критеріїв. Необхідно враховувати такі особливості: 1) від яких найбільше всього залежить якість процесу учіння (наприклад, здібності); 2) варіабельність яких у відношенні середніх показників учнів одного віку найбільш велика. За незначної варіабельності для всіх учнів підходить і однакова робота; 3) у відношенні яких метою виховання є формування різниці між учнями і які стануть основою для формування індивідуальності учня (наприклад, інтереси) [6].

Під час відбору особливостей, врахування яких під час *індивідуалізації учбової роботи* є необхідною, існує ще четвертий критерій: реальність врахування цих особливостей в межах тих дидактичних засобів, які існують.

Які ж індивідуальні особливості дітей варто враховувати, в першу чергу, під час індивідуалізації

навчально-виховного процесу? Перш за все сюди відноситься комплексна властивість – *рівень розумового розвитку дитини*. Ми використовуємо це поняття у тому значенні, в якому воно подано у визначенні Н.Менчинської, яка охоплює цим поняттям як передумови до учіння (научіння), так і набуті знання (обученість). *Научіння*, як здібність до учіння, являє собою поняття, яке характеризує розумові здібності учня, тобто “здібність досягати у більш короткій термін більш високо рівня засвоєння” (за Н.Менчинською).

Критеріями визначення здібності до учіння є швидкість засвоєння, гнучкість процесу мислення і зв'язок конкретних і відволікаючих компонентів у мисленні (Н.Менчинська та ін.). *Швидкість засвоєння* – це комплексне явище, суттєвий показник якого не стільки швидкість запам'ятовування, скільки темп узагальнень. Цю проблему досліджувала З.Калмикова, яка використовувала для позначення цього явища термін “темپ просування”. Критерії останнього: 1) кількість завдань, необхідних для виникнення узагальнень; 2) економність мислення. До них додається ще самостійність: чим нижче темп просування, тим більше учень потребує допомоги (З.Калмикова). Результати досліджень щодо виявлення індивідуальних відмінностей між учнями показали, що фактори научіння мають відносно стійкий характер. Вони хоча і піддаються розвитку, однак цей процес відбувається дуже повільно і вимагає великого напруження сил. Характерним є те, що успіхи, які були досягнуто у формуванні мислительних операцій під час роботи з одним навчальним матеріалом, починають зменшуватись при переключенні на матеріал іншого роду.

Поняттю научіння по суті близьким є поняття *загальних розумових здібностей* – індивідуально-психологічних особливостей особистості, які є умовою успішного здійснення певної діяльності і які визначають відмінності в оволодінні необхідними їй знаннями, уміннями та навичками [3, с. 378].

Вивчаючи конкретно-психологічну характеристику різних здібностей, можна виокремити в них такі: 1) *загальні* (здатність виконувати не лише певний вид діяльності, а й певні її різновиди: гру, навчання, працю, розумову діяльність тощо) та 2) *спеціальні* (здатність виконувати певну, спеціальну діяльність); ці якості не слід протиставляти.

Особливо важливу роль у структурі здібностей відіграє здатність людини мислити, виявляти не помітні безпосередньо зв'язки та відношення. (З дослідження В.Крутецького.) Як і всі інші індивідуально-психологічні особливості, здібності кожної людини, її індивідуальні особливості є результатом її *розвитку*. На думку С.Максименка, найбільш правильною є гіпотеза про зв'язок задатків з мікроструктурою мозку та органів чуттів, залежно від чого і здійснюється функціонування клітин, а також з диференційними можливостями нервових процесів (сила, врівноваженість, рухливість нервової системи, а також її тип). Розвитку здібностей сприяє спадковість, соціальні умови життя [3, с. 382].

В учбовій роботі мають прояв *спеціальні здібності та обдарованість дітей*, де остання являє собою вроджені задатки для формування здібностей.

За Б.Тепловим, обдарованість виявляється у вроджених задатках та почуттях гармонії – гармонії певних форм, відносин, пропорцій.

Унт, спираючись на досягнення психологічної науки в галузі загальних та спеціальних здібностей, робить *важливий висновок*: діти різняться як за рівнем здібностей, так за їх структурою, а також за потенційними можливостями розвитку здібностей [6, с. 23].

Сучасні навчально-виховні програми побудовані за принципом наступності, який передбачає опору всього наступного на вже попереднє, засвоєне дітьми. Рівень знань дітей, безумовно, визначається не лише тими знаннями, які вони засвоїли в умовах дошкільного навчального закладу на основі програм. У дітей є чимало таких знань, які вони засвоїли не в умовах дошкільного навчального закладу. Це *попередні знання*. Цю проблему розглядав Л.Виготський, який вважав, що у повсякденному житті формуються так звані житейські поняття, в умовах навчального закладу (у школі) – наукові поняття. Одні виникають спонтанно, інші формуються цілеспрямовано. Суттєва різниця між ними складається у тому, що наукові поняття даються системно, житейські виникають безсистемно, внаслідок чого неможливо оперувати ними на абстрактному рівні, незважаючи на те, що у повсякденному житті вони використовуються у правильному значенні [1, с. 306–313]. Навчання в таких умовах ускладнюється тим, що у всіх дітей нібито є певні попередні знання, а на справі у свідомості різних дітей функціонують поняття різного рівня. Безумовно, що діти, які мають більш широкі й глибокі попередні знання, засвоюють навчальний матеріал з навчання елементів грамоти значно краще, ніж ті, які такими знаннями не володіють.

Важливим фактором серед інших, які стимулюють дитину до навчальної діяльності, є *навчальна мотивація*. Дослідниця Макарова класифікує мотивації за пізнавальними і соціальними ознаками. Всі ці мотиви складають у кожного індивіда складний динамічний комплекс, знання якого необхідно для обліку і корегування мотивації. З точки зору індивідуалізації, з цього комплексу виділяються *інтереси* як поширені мотиви людської активності. Г.Щукіна вважає, що інтерес є міцним побудником активності особистості. Вона показує, що *пізнавальний інтерес*: 1) може бути засобом навчання; 2) виступати у якості мотиву; 3) на більш високому рівні ставати властивістю особистості. Дослідниця Г.Щукіна розподіляє учнів за характеристиками пізнавальних інтересів на такі групи: 1) з аморфними інтересами; 2) з широкими інтересами; 3) з стержневими інтересами; 4) учні, які не мають інтересу до учіння. При цьому Г.Щукіна підкреслює, що учні різних груп потребують індивідуального педагогічного впливу.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури та наукових досліджень, можна зробити наступні **висновки**: лише науково виважений індивідуальний підхід з урахуванням індивідуальних особливостей дітей буде успішним щодо вирішення проблеми навчання старших дошкільників елементів грамоти й розвитку дитячої особистості;

педагоги та батьки обов'язково мають брати до уваги індивідуальні відмінності між дітьми в різних видах знань: програмові знання, у межах одного і різних видів діяльності, позапрограмові чи попередні знання; до *індивідуальних особливостей* дітей, які, в першу чергу, слід урахувати під час індивідуалізації навчально-виховної роботи в процесі навчання дітей елементів грамоти, відносяться: загальні розумові здібності (в тому числі креативність), а також спеціальні здібності, навчальні уміння; научуваність,

яка складається з програмових і позапрограмових знань, умінь і навичок; пізнавальні інтереси (на фоні загальної навчальної мотивації); урахування названих показників під час індивідуалізації навчання елементів грамоти являється важливим для усіх дітей. У окремих випадках до цих особливостей додаються ще деякі фактори, які у відношенні даної дитини здійснюють специфічний вплив на її навчальну діяльність (дуже важливі серед цих факторів сімейні умови виховання).

### Література

1. Выготский Л. С. Исследование развития научных понятий в детском возрасте / Л. С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. – М. : Педагогика, 1982.  
Т. 2. – 1982. – С. 306–313.
2. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К. : Рад. шк., 1989. – С. 109–132.
3. Максименко С. Д. Загальна психологія : [підручник] / за заг. ред. акад. С. Д. Максименка. – [2-ге вид., переробл. і доп.]. – Вінниця : Нова Книга, 2004. – 704 с.
4. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – Киев, 1974. – С. 7.
5. Толстой Л. Н. Полное собрание соч. / Л. Н. Толстой. – М. : Госполитиздат, 1958.  
Т. 13. – 1958. – С. 199.
6. Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Унт. – М. : Педагогика, 1990. – 192 с.
7. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : в 2 т. / К.Д. Ушинський. – К. : Рад. шк., 1983.  
Т. 1. – 1983. – С. 192–417.

УДК 372.32

## КРЕАТИВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК УМОВА РОЗВИТКУ ІННОВАЦІЙНОЇ ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА

Кондратенко Р.В.

*Автор статті акцентує увагу на створенні креативного середовища в сучасному дошкільному закладі як необхідної умови розвитку інноваційної особистості дошкільника.*

*Ключові слова: середовище, креативність, креативне середовище, інноваційна особистість.*

*Автор статьи акцентирует внимание на создании креативной среды в современном дошкольном учреждении как необходимого условия развития инновационной личности дошкольника.*

*Ключевые слова: среда, креативность, креативная среда, инновационная личность.*

*The author of the article focuses on the formation of a creative environment in a modern preschool establishment as a prerequisite for developing innovative personality of a preschooler.*

*Key words: environment, creativity, creative environment, innovative person.*

**Постановка проблеми.** Модернізація системи дошкільної освіти передбачає розвиток творчої, самоорганізованої й самодостатньої особистості дошкільника, що вільно орієнтується в довкіллі, “здатної самовизначитися у життєвому просторі відповідно до вікових можливостей, ціннісно ставитися до Природи, Рукотворного Світу, Людей і Самого Себе” [1, с. 61]. Атмосфера середовища, в якому має розвиватися особистість, повинна ґрунтуватися на толерантності, довірі, емпатії, рівноправності всіх суб’єктів педагогічного процесу. Тому для фахівців з дошкільної освіти проблема пошуку нових і більш ефективних шляхів удосконалення розвивального середовища є актуальною.

**Аналіз останніх досліджень.** Вплив розвивального середовища на розвиток особистості, її самоактивності відмічали відомі психологи й педагоги (Ш.Амонашвілі, Л.Виготський, В.Сухомлинський, С.Русова та ін.).

В.Петровський, Л.Кларіна, Л.Смивіна, Л.Стрелкова визначили принципи побудови розвивального середовища, відповідно до особистісно орієнтованої моделі виховання, яка спрямована на сприяння становленню дитини як особистості:

- дистанції, позиції під час взаємодії;
- активності, самостійності й творчості;
- стабільності – динамічності;
- комплексування і гнучкого зонування;
- емоційності середовища, індивідуальної комфортності й емоційного благополуччя кожної дитини;

- поєднання звичних і неординарних елементів в естетичній організації середовища;

- відкритості – закритості;

- урахування ставевих і вікових відмінностей дітей [3, с. 57].

У Коментарі до Базового компонента дошкільної освіти в Україні середовище розглядається як “оточення, сукупність природних, предметних та соціальних умов, в яких малюк зростає, опановує науку життя, стає компетентною особистістю з притаманними їй індивідуальними особливостями” [1, с. 116]. Розвивальне середовище, яке створене в умовах дошкільного навчального закладу, сприяє:

- сприйняттю дошкільником об’єктів живої та неживої природи, їх взаємозв’язку, формуванню екологодоцільної поведінки (*природне середовище*);

- формуванню уявлень про культурні доробки людини, використання за призначенням предметів та знаряддя, організації ігрової діяльності, реалізації в різних видах мистецтва – образотворчому, музичному, театральному, літературному (*предметно-ігрове середовище*);

- формуванню у дошкільників уявлення про моральні норми, ціннісні орієнтації, гуманне ставлення до навколишнього соціального середовища (рідних та інших людей) (*соціальне середовище*);

- становленню дитячого “Я”, актуалізації саморозвитку особистості, усвідомленню своїх чеснот, недоліків, поведінки, якостей (*середовище власного “Я”*).

Ураховуючи те, що розвивальне середовище складається з природного, предметно-ігрового,

соціального та власного “Я”, вчені також виокремлюють такі складові середовища, як здоров’язберезувальне (Н.Денисенко, Т.Овчинникова), комунікативне (А.Богуш, К.Крутий, І.Луценко), екологічне (З.Борисова, Н.Кот, З.Плохій), поліхудожнє (О.Дронова) та ін.

Проте існує проблема створення креативного середовища в умовах сучасного дошкільного закладу, яка, на нашу думку, зумовлена перенасиченістю інтелектуально-репродуктивними чинниками розвивального середовища. Тому **метою нашої статті** є розкриття складових створення креативного середовища для розвитку інноваційної особистості старшого дошкільника.

**Виклад основного матеріалу.** Особистістю називають соціальну істоту, яка вільно і відповідально визначає свою позицію серед інших [1, с. 61]. Інноваційною можна назвати особистість дошкільника, яка творчо ставиться до життя, прагне до саморозвитку, самореалізації та самозбереження, має високий рівень життєвої компетентності. Сформованість базових якостей (зокрема креативності), як одного із показників дитячої компетентності, свідчить про готовність дитини до самореалізації, тобто прагнення бути такою, якою вона здатна стати (А.Маслоу). Інноваційна особистість – це людина, яка здатна створювати нове, тобто це, насамперед, креативна особистість.

*Креативність* (від лат. creatio – творіння, від англ. creativity – творчий потенціал, творчі здібності) досліджували вітчизняні й зарубіжні науковці: Ф.Бартон, Д.Богоявленська, І.Воронюк, Г.Гарднер, Дж.Гілфорд, О.Кононко, Д.Кугер, Г.Лефрансуа, А.Маслоу, І.Міхіна, О.Морозов, П.Торренс, С.Сисоева, Д.Харрінгтон, М.Холодна, В.Шадріков та ін.

У результаті наукового дослідження В.Фадєєв виявив, що креативність – це інтегративна якість особистості, яка є суб’єктивною передумовою і одночасно показником творчості в усіх сферах діяльності. Вона визначається за чотирма основними аспектами: а) особистісний (самостійність, критичність мислення, альтернативність, асоціативність пам’яті, потреба в творчій діяльності, адекватна “Я”-концепція), б) процесуальний (здатність до генерації нових ідей і варіантів розв’язку задач, гнучкість, здатність вирішувати проблему за допомогою загальних розумових операцій, комбінування, експериментування), в) результативний (новизна, оригінальність, осмисленість, конструктивність, економічність і простота рішення), г) інтерактивний (незалежність, доброзичливість, відкритість, безкорисливість спілкування) [4].

Креативною особистістю, за словами О.Кононко [2, с. 15–16], можна назвати дошкільника, якщо він чутливий до проблем, готовий до їх розв’язання власними силами; відкритий до нових ідей, проявляє інтерес до невідомого; схильний до руйнування чи зміни стереотипів, відмовляється від шаблонів, відходження від зразків; спроможний виходити за межі заданої іншими ситуації; швидко “віднаходить” аналогії, протиставлення, асоціації; загострено сприймає неточності, недоліки, відхилення, незвичності, складності; уміє підійти до проблеми з різних точок зору; здатний вносити

щось нове, видавати оригінальні ідеї, розв’язувати нові завдання, досягати незвичних результатів; проявляє високу пізнавальну активність, допитливість; уміє швидко переключатися; має почуття гумору, інтерес до парадоксів; самокритичний, здатний посміятися над собою; використовує різні форми доказів; уміє дивувати, прогнозувати, передбачати тощо. Прояв цих ознак можна забезпечити, якщо розвивальне середовище дошкільного закладу буде креативним і сприятиме розвитку творчої активності і самореалізації особистості дитини.

Креативне середовище – це спеціально створені умови, які спонукають до створення оригінального, нестандартного, нового продукту соціальної важливості; воно має бути динамічним, інтегрованим, особистісно орієнтованим. Взаємодія вихователя з дитиною, яка основана на партнерських, довірливих стосунках, та насичені, раціонально обладнані, безпечні розвивальні центри в сучасному дошкільному навчальному закладі допоможуть становленню інноваційної особистості. Зміст креативного середовища повинен об’єднувати всі складові розвивального середовища.

Розглянемо складові створення креативного розвивального середовища відповідно до сфер дитячої життєдіяльності для старшого дошкільного віку.

Сфера “Природа” передбачає створення природознавчого простору.

*Мета:* створити умови щодо накопичення емоційного досвіду спілкування дітей з об’єктами природи; забезпечити атмосферу активного пошукового процесу в умінні здійснювати самостійні вибори у догляді за рослинами та тваринами; схвалювати спроби експериментувати; розвивати спостережливість з метою формування нових знань та прийняття нестандартних рішень.

Взаємодія вихователя з дитиною:

- організація сумісної навчальної та практичної діяльності з метою активізації креативного мислення дитини; екологічні проблемні ситуації, екологічні загадки; складання авторських казок природознавчого змісту;

- створення ландшафтного дизайну;

- екологічні екскурсії, природознавчі експедиції, “екологічна стежина”;

- робота метеоцентру.

Обладнання:

- екологічна кімната “Зимовий сад”;

- кімнатні рослини, тварини, рибки, птахи;

- еколабораторія (мікроскоп, матеріал для дослідів та експериментів);

- знаряддя для праці в природі;

- “екосмужка” (для визначення дій дітей із живою природою);

- календарі погоди і природи;

- різноманітні схеми, моделі типу “Колообіг води у природі”, “Сонячна система”, глобус, “Взаємозалежність живих організмів на Землі” тощо;

- плоди (жолуді, каштани), насіння рослин та предмети неживої природи (пісок, сіль, морське каміння, мушлі, магніт, корисні копалини).

Сфера “Культура” передбачає створення предметно-ігрового простору.

*Мета:* створити умови для дослідження предметного довкілля, продуктивно діючи в ситуаціях новизни і невизначеності; в умовах нестачі інформації ініціювати і підтримувати здатність дитини привносити щось нове у набутий досвід через гру, висувати нові ідеї; сприяти прояву творчих здібностей та обдарувань в образотворчому, театральному, музичному та художньому мистецтві.

Взаємодія вихователя з дитиною:

- інтерактивна технологія “Слухаю, уявляю, малюю” (Н.Гавриш);
- творчі, народні ігри;
- мовні ігри, проблемні ситуації;
- творча робота з казкою;
- створення дизайну інтер'єру, одягу, аксесуарів, графічного дизайну;
- продуктивні види діяльності.

Обладнання:

- міні-музеї народознавчого змісту; картинна галерея;
- комп'ютерний центр;
- знаряддя для дитячої праці, куточок чергових;
- ігровий осередок (набори до сюжетно-рольових ігор, різноманітні види театрів, настільні ігри, будівельний матеріал, предмети-замінники);
- дитяча бібліотека з художньою та довідковою (енциклопедії для дошкільників) літературою; майстерня з ремонту книг; фабрика книг (обладнання для самостійного виготовлення книг);
- матеріал та обладнання для образотворчого мистецтва;
- музичні інструменти, покидьковий матеріал для виготовлення музичних інструментів (шумових).

Сфера “Люди” передбачає створення соціального простору.

*Мета:* створити умови для орієнтації дітей у людському оточенні, формувати потребу в нових враженнях від спілкування з однолітками та дорослими; коригувати власну поведінку та засуджувати негативні прояви; розвивати здатність особистості долати шаблони й стереотипи мислення і дій.

Взаємодія вихователя з дитиною:

- родинні свята, традиції, подорожі;
- спільна діяльність у виготовленні креативного продукту (газети, картини, художнього твору тощо) разом з батьками і вихователями;
- моделювання ігрових ситуацій із незавершеними взаєминами між людьми;
- комунікативні тренінги;

- інтимне, довірливе спілкування (І.Бех);
- зустрічі дітей з різними людьми (лікарем, спортсменом, музикантом, художником, шахтарем, ветераном війни, письменником, вчителем та ін.).

Обладнання:

- етнографічний куточок (матеріал для самостійного дослідження державних і національних символів та оберегів);
- мапа світу, України, глобус;
- куточок ранньої профорієнтації;
- сімейні фотоальбоми, дерева родоводу;
- магнітофон із записами голосів, звернень знайомих і незнайомих для дітей людей;
- фотоапарат.

Сфера “Я сам” передбачає створення простору “Я”.

*Мета:* створити умови позитивного мікроклімату для свободи дій дитини з власною сутністю, з внутрішнім “Я”, сприяти реалізації особистого потенціалу, спонукати до процесу творчої імпровізації, формувати допитливість, рефлексивність, адекватну самооцінку, демонструючи дітям зростання їх досягнень.

Взаємодія вихователя з дитиною:

- емоційно-психологічні тренінги;
- психогімнастика;
- розвивальні ігри на уяву, фантазію, логічне мислення;
- складання портфоліо особистих досягнень дошкільника;
- забезпечення рухової активності.

Обладнання:

- люстерка, гримерна;
- куточок безпеки життєдіяльності;
- куточок емоцій;
- фізкультурно-оздоровчий осередок (фізкультурне обладнання для фізичних рухів та ігор);
- аудіотека із записами музичних творів та “голосів природи”: спів птахів, шум води, явищ природи тощо;
- куточок усамітнення з м'якими іграшками.

**Висновки.** Отже, ми розглянули проблему створення креативного розвивального середовища і прийшли до висновку, що в сучасному дошкільному закладі треба створити такі умови, в яких дитина буде почуватися вільно, в гармонії з природою, людьми, предметами та із собою, а вихователь стане активно підтримувати самодостатність кожної особистості. В подальшому плануємо розглянути проблему формування креативної особистості вихователя.

## Література

1. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні : [наук. метод. посіб. / за ред. О. Л. Кононко]. – К. : Ред. журн. “Дошкільне виховання”, 2003. – 243 с.
2. Кононко О. У новий навчальний рік – із новою Програмою / Олена Кононко // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2008. – № 10. – С. 8–16.
3. Петровский В. А. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении / В. А. Петровский, Л. М. Кларина, Л. А. Смыгина и др. // Дошкольное образование в России / [под ред. Р. Б. Стеркиной]. – М. : АСТ, 1996. – С. 57–90.
4. Фадеев В. І. Психологічні умови формування готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку креативності молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / Фадеев В. І. – Івано-Франківськ, 2006. – 16 с.

УДК 373.21

## ІНДИВІДУАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД

Куземко Л.В

*У статті розкрито особливості впровадження технологій індивідуального виховання дітей в освітній процес дошкільного навчального закладу.*

*Ключові слова: індивідуальне виховання, індивідуальний підхід, індивідуалізація виховання, педагогічна технологія.*

*В статье раскрыты особенности внедрения технологий индивидуального воспитания детей в образовательный процесс дошкольного учебного заведения.*

*Ключевые слова: индивидуальное воспитание, индивидуальный подход, индивидуализация воспитания, педагогическая технология.*

*The article shows particular application of the technologies of individual education of children in pre-school education.*

*Key words: individual education, individual approach, individualization of education, pedagogical technology.*

**Постановка проблеми.** Із введенням Базового компонента дошкільної освіти в Україні пріоритетним напрямком перебудови освітньої роботи з дітьми є орієнтація на кожного вихованця дошкільного навчального закладу. Це, у свою чергу, вимагає перетворення педагога із “проголошувача істин” на “реформатора всього життя дитини”, здатного організувати життєдіяльність юної особистості так, щоб вона комфортно почувалася серед інших і набула індивідуального досвіду життя.

За словами О.Л.Кононко, “час потребує педагога-новатора, здатного вносити у власну діяльність прогресивні ідеї, запроваджувати нововведення, винаходити щось корисне, віджиле новим... Сьогодні на часі – креативна педагогіка (наука про виховання і навчання дошкільників, що ґрунтується на активному задіянні творчого потенціалу вихователя, впровадженні креативних освітніх технологій)...” [5, с. 6]. Отже, сучасний вихователь дошкільного навчального закладу повинен із глибокою повагою і розумінням підходити до індивідуальних потреб і розвитку кожного малюка. Вихованню відводиться пріоритетна роль у процесі соціалізації особистості, у розвитку її індивідуальності і самобутності. Знання виховних технологій, їх створення і впровадження надасть змогу педагогу організувати освітній процес так, щоб множинність індивідуальних інтересів вихованців урахувувалась у загальновиховній роботі з групою дітей.

Ефективність і результативність виховання залежать від виховної технології – гармонійного зв'язку всіх структурних елементів, що беруть

участь у виховному процесі: цілі, принципи, концептуальні платформи, зміст, форми, методи і засоби, що застосовуються.

У минулому народжувалися як зарубіжні (Я.А.Коменський, Ж.-Ж.Руссо, М.Монтессорі, Ж.Піаже, І.Г.Песталоцці, С.Френе), так і вітчизняні (С.Ф.Русова, О.І.Дорошенко, Н.Д.Лубенець, К.О.Малицька) теорії індивідуального виховання дітей, у яких значна увага приділялась урахуванню індивідуальних потреб, інтересів та можливостей дитини.

Провідним принципом виховання індивідуальності небезпідставно вважається принцип індивідуального підходу. Питання індивідуального підходу порушувалися в працях багатьох видатних педагогів минулого, які протиставляли цей принцип тенденціям до встановлення спільного, єдиного ідеалу людини, однакового змісту освіти. Водночас визнавалося, що індивідуальність не розвивається ізольовано від соціального середовища, і тому організація виховання повинна відповідати не лише потребам окремої особистості, але й дійсності, вимогам часу, запитам суспільства (В.В.Зінківський). Автор зазначав, що, готуючи дитину до життя, спираючись на її індивідуальні можливості і потреби, необхідно сприяти і розвитку соціальних сил, формуванню почуття єдності з довкіллям.

**Метою** статті є висвітлення проблеми індивідуального виховання дітей в освітньому процесі сучасних дошкільних навчальних закладах.

Головною тенденцією системи освіти в Україні стає формування ціннісного ставлення особистості до соціального і природного довкілля та самої себе. Соціалізація особистості “найефективніше

здійснюється в колективі, через колектив і для колективу” (А.С.Макаренко). Однак це не означає, що індивідуальні особливості дитини в колективі не беруться до уваги. “Без знання дитини, її розумового розвитку, мислення, інтересів, уподобань, здібностей, задатків, нахилів – немає виховання”, – наголошував В.О.Сухомлинський. За всієї важливості виховної ролі колективу особистість кожної дитини завжди була і залишається в центрі уваги педагога, головним об’єктом і метою виховання.

*Виховання* (за Т.І.Поніманською) у широкому розумінні цього поняття визначають як процес цілеспрямованого формування особистості дитини. У цьому розумінні його можна розділити на навчання – процес передачі і засвоєння системи знань, умінь і навичок – та власне виховання – формування фізичних, моральних, розумових, естетичних і трудових якостей дитини. Виховання – це головний чинник у формуванні особистості дитини, завдяки якому реалізується соціальна програма її розвитку та розвиваються природні задатки і здібності [6, с. 20].

Індивідуальне виховання – така організація педагогічного процесу, за якої вихователь взаємодіє з дитиною на рівні “особистість – особистість” [7, с. 477]. Мета індивідуального виховання дітей розшаровується на два однаково важливих напрямки: зовнішній, очевидний для дорослих і дітей, – діловий, який покладений в основу спілкування, і внутрішній, прихований, духовно-моральний, педагогічний.

Зовнішня, ділова мета складається з того, що вихователь ділиться з дитиною своїм життєвим досвідом, знаннями, умінями й навичками. Це своєрідна форма шефства, індивідуального наставництва. Реальний критерій успіху такої парної взаємодії – оволодіння дітьми конкретними знаннями, вміннями, навичками.

Внутрішня, власне педагогічна мета виходить з того, щоб на основі взаємної приязні, симпатії налагодити людський довірливий духовно-моральний контакт, бажання і прагнення обмінюватися у процесі взаємодії досвідом духовного життя, обговорювати проблему ідеалів, потреб та інтересів.

Зважаючи на визначення поняття “виховання”, можемо зробити висновок, що будь-який виховний процес спрямований на розвиток особистості. Оскільки *особистість* – це соціальна особа, яка вільно та відповідально визначає свою позицію серед інших, виступає активним суб’єктом власної життєдіяльності, творчо ставить до оточення та самої себе [3, с. 192], то виховання за своєю суттю і є індивідуальним. Виховання дошкільника не зводиться до виправлення можливих відхилень поведінки або запобігання їм засобами навчання, повчання, різних форм покарання. Виховувати – означає створювати таке розвивальне середовище, яке сприятиме повноцінній реалізації потенційних сил дитини [3, с. 23].

Існують розроблені педагогікою і психологією принципи виховання дітей. *Принципи виховання* – основоположні ідеї або ціннісні основи виховання людини (М.Д.Ярмаченко).

Проаналізувавши існуючі принципи виховання, можемо зробити висновок, що у центрі виховного процесу є дитина, виховний процес спрямований на розвиток особистості, а це, у свою чергу, – врахування індивідуальних особливостей дитини; планування і реалізація індивідуальних програм розвитку дитини; створення сприятливого розвивального середовища для розвитку кожної індивідуальності; сукупність виховних процесів різних соціальних інститутів; технологізація виховного процесу.

Відповідно можемо визначити провідні принципи індивідуального виховання дітей дошкільного віку. Для їх визначення ми взяли за основу загальні принципи виховання, принципи розвитку дошкільника як особистості, визначені і обґрунтовані колективом авторів коментаря до Базового компонента дошкільної освіти в Україні (наук. керівник О.Л.Кононко) [3, с. 19–20] та принципи індивідуалізації виховання і навчання, визначені В.У.Кузьменко [4, с. 9]:

- *принцип гуманізму*, ставлення до дитини як до цінності, визнання права на вільний розвиток і реалізацію своїх природних здібностей; повага до унікальної своєрідності кожної дитини та її сім’ї. Дотримання цього принципу забезпечує збереження та підтримку тих особливостей індивідуальної та сімейної культури, носіями якої є дитина. Реалізація даного принципу полягає у безумовному прийнятті індивідуальності кожної дитини та її батьків, їх дієвій підтримці та розумінні, наданні можливості вибору посиленої та цікавої для дитини діяльності, різноманітних ролей, матеріалів, відмові від жорсткої регламентації життя, категоричних оцінок;

- *принцип цілісності*, організація виховання як системний педагогічний процес, що спрямований на гармонійний та всебічний розвиток особистості. Передбачає сприйняття педагогом дитини не як набору окремих характеристик, а цілісного утворення; передбачає наступність у реалізації напрямів та етапів виховної роботи всіх соціальних інституцій;

- *принцип активності*, розвиток у дошкільному віці самостійності, творчого ставлення до життя і різних видів діяльності, формування у дитини критичності, здатності робити власні вибори, приймати рішення і відповідати за їх наслідки, саморозвиватися;

- *принцип культуровідповідності*, органічне поєднання індивідуального розвитку з формуванням у дошкільника базису особистісної культури, його збалансованість з національною культурою українського народу, рідною мовою, традиціями, звичаями, забезпечення наступності і спадкоємності поколінь;

- *принцип варіативності програмових завдань, навчально-виховного змісту, матеріального середовища, розвивального обладнання* має надзвичайно велике значення не лише для врахування індивідуальних відмінностей, але і для розвитку системоутворювальних властивостей індивідуальності. Саме в процесі створення різноманітного середовища, збагачення методичного, дидактичного арсеналу у кожного педагога виникає можливість варіювання змісту виховної роботи, пошуку та використання



методів і прийомів роботи, максимально ефективних для навчання та виховання кожної дитини;

- *принцип технологізації*, за яким виховний процес передбачає науково обґрунтовані дії педагога та відповідно організовані ним дії вихованців, підпорядковані досягненню спеціально спроектованої системи виховних цілей;

- *принцип індивідуального підходу*, врахування вікових та індивідуальних особливостей дітей: зміст, форми і методи виховання мають урахувати необхідність вікової і статевої диференціації освіти, організації соціального досвіду дитини та індивідуальної допомоги їй. Реалізація цього принципу передбачає створення педагогом сприятливих умов для природного і поступового розвитку дитини.

Вважається, що індивідуальний підхід у вихованні базується на знанні та розумінні особистісних властивостей дітей, урахуванні цих знань під час вибору стилю педагогічного спілкування, засобів виховання, забезпеченні допомоги дитині у розвитку найбільш цінних сторін її індивідуальності, дозволяє компенсувати негативні властивості шляхом формування індивідуальних стилів, реалізації індивідуалізованих корекційних програм (Т.Б.Кабанова-Кліміна).

Подібно до сутності індивідуального підходу визначається в сучасних наукових дослідженнях і сутність *індивідуалізації* процесу виховання і навчання, яка розглядається як принцип освіти, як така організація навчально-виховного процесу, за якої враховуються індивідуальні відмінності вихованців, рівень розвитку їхніх здібностей. При окресленні складових індивідуалізації називаються: визначення вікових та індивідуальних особливостей вихованців, пошук ефективних форм організації навчально-виховної роботи з виділеними категоріями дітей, перевірка результативності обраних методів, прийомів і засобів взаємодії з ними у процесі групової та індивідуальної роботи.

Суттєвою ознакою сучасних інноваційних процесів у сфері навчання і виховання є їх технологізація – неухильне дотримання змісту і послідовності етапів упровадження нововведень. За визначенням Г.К. Селевко, “індивідуалізація виховання – це напрямок у розвитку виховних технологій, який передбачає поглиблену діагностику особистості дитини, проектування на цій основі індивідуальної програми її розвитку, рефлексію результатів; це діяльність дорослого і дитини з підтримки і індивідуалізації особистості” [7, с. 478].

З даного визначення можемо зробити висновок, що індивідуальне виховання, індивідуальний підхід у вихованні та індивідуалізація виховання є своєрідними виховними технологіями.

Поняття “технологія” (грец. *techne* – мистецтво, майстерність і *logos* – слово, вчення) – це наука про майстерність. Технологічний процес завжди передбачає чітку послідовність операцій з використанням необхідних засобів за певних умов [1, с. 18].

Виховна робота в дитячому садку – це, насамперед, спільна діяльність дорослого і дитини, яка передбачає особистісно зорієнтовану модель

взаємодії, за якою дитина – не об’єкт виховних впливів, а суб’єкт, партнер взаємодії. Вихователь діє тут не поруч, не над, а разом з вихованцем. Його завдання полягає в тому, щоб побачити, зрозуміти, як діти сприймають інформацію і її засвоюють, як вони спілкуються, співпереживають, виявляють емоційну чутливість. Зокрема, це передбачає пошуки резервів зростання дитячої особистості як самоцінності, визначення психолого-педагогічних умов реалізації індивідуального підходу в освітньому процесі дошкільних навчальних закладів. Для визначення зазначених умов (рис. 1) ми використали дослідження В.У.Кузьменко [4].

Як видно із рисунка, однією з основних умов реалізації індивідуального підходу в роботі з дітьми дошкільного віку є чітке знання вихователями закономірностей психічного розвитку, вікових та індивідуальних особливостей дітей, завдань дошкільної освіти на сучасному етапі розвитку держави, оволодіння формами і методами роботи з дітьми дошкільного віку. При вивченні вікових особливостей дошкільників вихователь переважно опирається на узагальнені дані педагогіки й вікової психології. Що ж стосується індивідуальних особливостей виховання окремих дітей, то тут йому доводиться покладатися лише на матеріал, отриманий у процесі власного вивчення вихованців. Тому наступною умовою є володіння вихователями методами вивчення індивідуальних особливостей дітей, до яких відносяться, в першу чергу, спостереження та педагогічний експеримент. Сюди також відносяться бесіди з дітьми, вивчення продуктів дитячої діяльності, психологічні тести, моделювання педагогічних ситуацій.

Для того щоб отримати більше інформації про індивідуальні особливості вихованця, слід також зрозуміти специфіку соціальної ситуації розвитку дитини, яка є одним із вирішальних чинників індивідуального розвитку дитини дошкільного віку. З цією метою слід вивчати умови сімейного виховання: мати загальне уявлення про сім’ю вихованця; знати зміни, що відбулися в житті дитини, особливості сімейного виховання. Адже залучення батьків в освітній процес дошкільного навчального закладу є також однією з головних умов реалізації індивідуального підходу. Виховний вплив, який здійснює родина, має вирішальне значення в подальшому розвитку особистості дитини дошкільного віку.

Уся система дошкільної освіти має спрямовуватися на формування фізичних, емоційних та пізнавальних сил дитини, які становлять основу гармонійного розвитку її особистості. Вихователі дошкільних закладів повинні створювати таке розвивальне середовище, в якому будуть враховуватися індивідуальні інтереси і потреби кожної дитини. Лише вміле керівництво різними видами дитячої діяльності, добір ефективних форм і методів роботи з дітьми сприятиме повноцінному розвитку дошкільника як особистості. З цією метою слід створювати індивідуальні програми розвитку кожної дитини з урахуванням її психологічних особливостей, задатків і здібностей, інтересів і уподобань.



Рис. 1. Провідні умови реалізації індивідуального підходу у вихованні дітей дошкільного віку

Індивідуальний підхід має позитивний вплив на формування особистості за умови здійснення його в певній послідовності і системі, як неперервний, чітко організований процес. Для процесу виховання важливим є вибір педагогічних засобів, які, з одного боку, допомагають дитині засвоювати соціальні норми, з іншого – реалізувати себе і відповідно визначити свій індивідуальний спосіб поведінки в соціумі. Поруч із колективними засобами велике значення мають засоби індивідуального виховання. Прийоми і методи індивідуального виховання не є специфічними, вони загальнопедагогічні. Творче завдання вихователя – дібрати із загального арсеналу засобів ті, які найбільш дієві в конкретній ситуації, відповідають індивідуальним особливостям дитини. Для вихователів прийнятним буде використання наступних прийомів: безумовне прийняття дитини, вибіркове ігнорування негативних (помилкових) вчинків, емоційне прогла-

дження, позитивне спонукання до діяльності і спілкування, очікування майбутніх і радісних перемог [2, с. 25].

Таким чином, можна зробити висновки, що виховання – це головний чинник у формуванні індивідуальності дитини дошкільного віку. Здійснюючи індивідуальне виховання дітей, ми реалізуємо соціальну програму розвитку особистості та розвиваємо природні задатки і здібності. Вихователям дошкільних навчальних закладів лише слід дотримуватися наступної стратегії поведінки:

- прийняти і повірити в кожну дитину, поважати і любити її;
- пізнавати дитину – відкривати шлях до розуміння особливостей її внутрішнього світу;
- підтримати кожного вихованця в труднощах самопізнання й саморозвитку, дати можливість відчувати свою унікальність і цінність.

#### Література

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : [навчальний посібник] / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 317 с.
2. Індивідуалізація виховання в дитячому садку : [методичні рекомендації] / С. Є. Кулачківська, Г. В. Гуменюк, О. О. Вовчик-Блакитна та ін. – К. : Міленіум, 2005. – 126 с.
3. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні : [наук.-метод. посіб.] / наук. ред. О. Л. Кононко. – К. : Ред. журн. "Дошкільне виховання", 2003. – 243 с.
4. Кузьменко В. Індивідуалізація виховання й навчання в дошкільних закладах : [методичні рекомендації для дошкільних працівників] / Віра Кузьменко. – К. : КМІУВ імені Б. Грінченка, 2002. – 44 с.

5. Методичні аспекти реалізації Базової програми розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” / О. Л. Кононко, З. П. Плохій, А. М. Гончаренко та ін. / М-во освіти і науки України, Акад. пед. наук України. – К. : Світич, 2009. – 208 с.
6. Поніманська Т. І. Основи дошкільної педагогіки : [навчальний посібник] / Т. І. Поніманська. – К. : Абрис, 1998. – 448 с.
7. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – (Серия “Энциклопедия образовательных технологий”).  
Т. 2. – 2006. – 816 с.

УДК 372.461

## ДІАГНОСТИКА РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Лопатіна Г.О.

*Подано методику діагностики діалогічного мовлення у дітей молодшого дошкільного віку.*

*Ключові слова: діагностика, діалог, молодший дошкільник.*

*Представлена методика діагностики диалогической речи у детей младшего дошкольного возраста.*

*Ключевые слова: диагностика, диалог, младший дошкольник.*

*In the article the author presents diagnostic techniques of dialogic speech in children of preschool age.*

*Key words: diagnosis, dialogue, junior preschoolers.*

Оволодіння діалогічним мовленням – одне з головних завдань мовленнєвого розвитку дошкільників. Його успішне вирішення залежить від багатьох умов – мовленнєвого середовища, соціального оточення, сімейного благополуччя, індивідуальних характеристик особистості, пізнавальної активності дитини, яких необхідно дотримуватись у процесі цілеспрямованого мовленнєвого виховання (Л.Артеменкова, А.Арушанова, А.Богущ, Н.Гавриш, Н.Луцан, В.Любашина, Г.Чулкова та ін.).

Діалогічне мовлення виступає основною формою мовленнєвого спілкування, в надрах якого зароджується зв'язне мовлення. Характерною рисою діалогічного мовлення є активне використання паралінгвістичних засобів, які можуть або доповнювати, або повністю замінювати мовну репліку.

Розвиток діалогу тісно пов'язаний з формуванням комунікативної функції, трансформація діалогу відбувається в міру ускладнення мотивів спілкування дитини з дорослими і однолітками. Відсутність або дефіцит діалогічного спілкування може призвести не тільки до відставання в оволодінні мовленням, але й до різноманітних спотворень особистісного розвитку, зростання проблем взаємодії з оточуючими людьми, появи серйозних труднощів в умінні адаптуватися в складних життєвих ситуаціях.

О.Максаков визначає, що четвертий рік життя відзначається новими досягненнями в розвитку дитини. Вона починає висловлювати найпростіші судження про предмети і явища навколишньої дійсності, встановлювати залежність між ними, робити умовиводи. Однак у загальному і мовленнєвому розвитку в дітей можуть бути різкі індивідуальні відмінності: одні в три роки досить добре володіють мовленням, а в інших воно ще далеке від досконалості [4].

Дійсно, на четвертому році життя діти повинні вільно вступати у контакт не тільки з близькими, але й зі сторонніми людьми, ініціювати спілкування.

Потреба розширити свій кругозір, бажання глибше пізнати навколишній світ змушують молодшого дошкільника все частіше звертатися до дорослих з найрізноманітнішими питаннями. Дитина добре розуміє, що кожен предмет, дія, що здійснюється нею або дорослим, має свою назву, тобто позначається словом, тому з'являються запитання: "Чому?", "Навіщо", "Що це?", "Як називається?", "Куди?", "Звідки?" тощо. Зі збільшенням їх кількості яскравіше виявляється прагнення малюка розширити свої знання, міцніше встановлюється зв'язок між предметом, дією, якістю предметів і словами, що їх позначають.

Однак слід пам'ятати, що в дітей ще недостатньо стійкою є увага, і тому вони не завжди можуть вислухати до кінця відповіді дорослих на свої запитання.

У цьому віці діти ще не здатні логічно, зв'язно і зрозуміло для навколишніх самостійно розповідати про події, свідком яких були, не можуть переказувати зміст прочитаної казки, оповідання. Мовлення дітей ще має ситуативний характер, висловлювання складаються з простих поширених речень, частіше лише віддалено пов'язаних між собою за змістом. Зрозуміти їх зміст без додаткових питань не завжди можливо. Ще немає розгорнутого висловлення, яке характерне для монологічного мовлення. Дитина не може самостійно розкрити або описати зміст сюжетної картинки, лише називає предмети, діючих осіб або перераховує дії, які вони здійснюють. Маючи хорошу пам'ять, малюк здатний запам'ятовувати і відтворювати невеликі за обсягом вірші, потішки, а неодноразово прослухавши одну і ту казку, може майже дослівно передати її зміст, часто навіть не розуміючи змісту слів.

На жаль, у спеціальній літературі існує певний дефіцит робіт, присвячених методиці вивчення рівня сформованості діалогічного мовлення на етапі дошкільного дитинства, особливо у молодших дошкільників. Тож особливого значення в лінгводидактиці набуває досвід створення діагностичних систем для оцінки мовленнєвого розвитку дітей даного віку.

Виходячи з наведених даних, можна визначити мету нашої статті: запропонувати методику обстеження діалогічного мовлення молодших дошкільників.

До діагностичних методик висуваються спеціальні вимоги, як-от: здійснення добору матеріалу й умов виконання з урахуванням максимальної доступності для дітей за усіма параметрами; включення до методик серії однорідних завдань тощо. Діагностичні методики передбачають системний вплив, що може складатися з декількох взаємопов'язаних блоків. Кожен блок має свої цілі, завдання, методи, прийоми, стратегію й тактику. Відповідно до вимог можливі відпрацювання, адаптація та модифікація існуючих методик діагностики мовлення.

Розробляючи зміст експериментальних завдань, ми керувалися необхідністю забезпечення природних для діалогічного мовлення умов, у яких можливо було б повною мірою виявити сформовані в дитини діалогічні навички, та відповідністю завдань віковим особливостям та інтересам молодших дошкільників. Добираючи їх, ми передбачали наявність комунікативної задачі для випробуваного.

Для вивчення діалогічних умінь нами було проведено спостереження за вільним спілкуванням дітей. У процесі дослідження ми фіксували у протоколах характер спілкування, ініціативність, уміння вступати в діалог, підтримувати і вести його, слухати співрозмовника, розуміти, ясно висловлювати свої думки.

У ході спостереження ми також звертали увагу на наявність наступних параметрів [1]:

- зміст: орієнтація у завданні, орієнтація на дорослого, орієнтація на партнера-однолітка;
- діалогічні відносини: ініціативність, впливовість, активне відповідне ставлення;
- засоби спілкування: висловлювання, діалогічний цикл;
- тип висловлювань: питання, спонування, обговорення;
- засоби спілкування: доброзичливість, адресованість, аргументованість.

Програма експериментального дослідження включала в себе проведення спостереження за діяльністю дітей та моделювання діалогу між дитиною та експериментатором, дитиною і дитиною, дитиною і дітьми. Доречним, на нашу думку, було проведення спостереження зі стимулюванням.

За допомогою серії завдань, застосовуючи з деякими модифікаціями методику М.Лісіної [2, с. 3], спрямовану на обстеження провідної форми спілкування, нами було виявлено форми спілкування, притаманні дітям четвертого року життя.

Перша модель – позаситуативно особистісна форма спілкування. У цій ситуації проводилася

бесіда з дітьми з особистісних тем. Експериментатор ставив питання дитині про її родину, друзів, стосунки в групі; дорослий розповідав про себе, друзів, про вчинки різних людей, оцінював свої достоїнства і недоліки, намагався бути рівноправним і активним учасником бесіди.

Друга модель – ситуативно-ділова форма спілкування. У цій ситуації організовувалася гра за участю дорослого. Експериментатор попередньо розповідав дитині про те, у чому полягає гра, як користуватися іграшками, потім дитина починала свою діяльність. Дорослий спостерігав за діями дитини і надавав їй допомогу у разі, якщо вона була потрібна: відповідав на питання, відгукувався на її пропозиції.

У цій ситуації спілкування дитини з дорослим відбувалося на тлі практичних дій з іграшками.

Третя модель – позаситуативно-пізнавальна форма спілкування. Спілкування здійснювалося в ході складання розповіді. Сюжетну картинку було дібрано відповідно до віку дітей, і вона мала пізнавальний характер. Експериментатор пояснював, що намальовано на картинці, давав можливість дитині висловитися та ставити питання; докладно відповідав на запитання.

Перш за все, нами було проведено бесіду з дитиною для визначення, яким чином діти молодшого дошкільного віку можуть вступати в розмову з незнайомою людиною, підтримувати її на елементарному рівні, відповідаючи на запитання.

Основну увагу було приділено оцінці різних критеріїв: комунікабельність дитини (бажання виконувати завдання, активність спілкування, легкість контактування); експресивність спілкування (використання міміки, пантоміми та інших невербальних проявів), емоційний стан дитини, інтонаційна виразність; ступінь самостійності, використання допомоги під час виконання завдань; повнота викладу, змістова відповідність відтвореного матеріалу заданому зразку, зв'язність і логічність висловлювання; використання мовленнєвих засобів, за допомогою яких реалізуються висловлювання дітей (лексична повнота і граматична правильність, типи речень).

Питання експериментатора були спрямовані й на розуміння зверненого мовлення і розуміння його поза контекстом, тобто переходу від однієї ситуації до іншої. Якщо дитина зазнавала труднощів, була невпевнена, експериментатор надавав допомогу у вигляді спонукальних навідних і уточнювальних запитань.

Діагностування діалогічного мовлення молодших дошкільників здійснювалося наступним чином: експериментатор приводив дитину в кімнату, де на столі були розкладені спеціально дібрані матеріали для обстеження (сюжетна картинка, іграшковий телефон, 2 ляльки, машина, цеглини), і запитував, що дитина хоче: пограти з іграшками (з якими) або поговорити (по телефону або за змістом картинки). Дорослий організовував ту діяльність, яку вибирала дитина.

Якщо малюк був не в змозі самостійно зробити вибір, дорослий пропонував спочатку пограти, а потім поговорити. У кожній ситуації, окрім дитини, брав участь експериментатор.

Таким чином, нами було розроблено та проведено наступні методики діагностування діалогічного мовлення у молодших дошкільників:

- “Знайомство”. Передбачалося встановлення контакту з кожною дитиною, створення атмосфери дружнього спілкування. За допомогою невимушеної бесіди експериментатор з’ясував способи дітей вступати в розмову з незнайомою людиною, підтримувати її на елементарному рівні, даючи відповіді на запитання. Бесіда передбачала комплексне дослідження дитини: вміння вступати в контакт, емоційне спілкування, розвиток зв’язного мовлення;

- “Спостереження зі стимулюванням”. Експериментатор пропонував 2–3 дітям обрати для гри цеглини, ляльку або машину, спостерігав за діями та спілкуванням дітей одне з одним, а отримані дані вносили до протоколів обстеження;

- “Розповідаємо разом”. Складання розповіді за малюнком на основі діалогу. Експериментатор ставив запитання за змістом малюнка, а дитина відповідала;

- мовленнєво-ігрова ситуація “Новенька”. Експериментатор пропонував погратися з новою лялькою за умови, що дитина все про неї дізнається, ставлячи запитання дорослому;

- методика експертної оцінки – експериментальні дані та протоколи опитування батьків, вихователів щодо поведінки, висловлень дітей під час проведення експериментальних методик аналізувалися та з’ясувалися причини їх незбігання.

У цілому програма поведінки експериментатора характеризувалася відкрито вираженою доброзичливістю у ставленні дитини, готовністю прийти на допомогу, спілкуватися з нею. Експериментатор не висував ніяких вимог під час дій і ніяк не оцінював поведінку дитини. Кожна ситуація тривала не більше 15 хвилин.

Проведене спостереження за вихованцями молодших груп дошкільних закладів показало, що спілкування з однолітками у дітей молодшого дошкільного віку носить епізодичний характер. В основному, створюються малоінформативні мікродіалогі або ж діалог зовсім не має смислового розгортання. Загальний мотив “запуску діалогу” не переходить у комунікативний намір. Діти можуть вибрати соціальну роль у грі, проте не завжди виконують обов’язки, з нею пов’язані. У висловлюваннях дітей багато аграматизмів, активно використовуються невербальні засоби мовлення.

Варто зазначити, що у бесіді з дітьми молодшого дошкільного віку ініціатором завжди виступає дорослий, дитина виконує пасивну роль “відповідача” на мовленнєві стимули дорослого. Бесіди із запропонованих тем нетривалі, оскільки, повідомивши інформацію, дитина майже одразу втрачає до неї інтерес, переключається на іншу тему. Структура діалогу досить проста.

Репліки дітей у діалозі досить короткі й несуть тільки ту інформацію, яку запитував дорослий. До

бесіди з дорослим діти вступають охоче, але після декількох запитань, що спонукають до мовленнєвої діяльності, втрачають цікавість, починають відволікатися, а іноді й зовсім відмовляються продовжувати бесіду.

Гра дітей також не має характеру спільної діяльності, її можна визначити як гру “поруч”, нібито “на своїй хвилі”. Більшості дітей притаманна гра наодинці. У тих випадках, коли діти грають удвох, їх дії часто носять неузгоджений характер. Під час виконання якихось практичних завдань, які передбачають спільну діяльність, співпраця спостерігається вкрай рідко, діти майже не спілкуються одне з одним.

Нерідко діти намагаються уникнути мовленнєвого спілкування. У тих випадках, коли мовленнєвий контакт між дитиною і однолітком або дорослим виникає, він виявляється дуже короткочасним і неповноцінним. Це обумовлюється декількома причинами, серед яких О.Павлова [5] виділяє:

- швидку вичерпність спонукань до висловлювань, що призводить до припинення бесіди;

- відсутність у дитини відомостей, необхідних для відповіді, бідний словниковий запас, що перешкоджає формуванню висловлювання;

- нерозуміння співрозмовника – молодші дошкільники не намагаються зрозуміти того, що їм говорять, саме тому їх мовленнєві реакції виявляються неадекватними і не сприяють продовженню спілкування.

Таким чином, можна зробити висновок, що молодші дошкільники оволодівають лише найпростішими формами діалогу з однолітками. У них спостерігається інтерес до однолітків і численні спроби привернути до себе увагу, але діалог не відбувається, кожна дитина говорить про своє, не чує партнера, не відповідає на його висловлювання.

У дітей відзначаються змістова бідність, структурна неповнота використовуваної мовленнєвої продукції. Переважна кількість контактів дітей має ситуативний характер. Під час експерименту діти зазнавали комунікативних труднощів. Несформованість мотиваційного компонента спілкування визначила низький рівень розвитку мовленнєвих засобів: зниження мовленнєвої активності, низький рівень переробки словесної інформації, ситуативність мовлення та інших особливостей комунікативних умінь, небалакучість, малоініціативність, зниження активності спілкування.

Результати нашого дослідження показали необхідність проведення цілеспрямованої роботи з навчання дітей молодшого дошкільного віку діалогічного мовлення.

Вважаємо, що найбільш ефективним засобом навчання виступатиме художнє слово, а методика навчання передбачатиме поступовий перехід від відтворення дітьми окремих реплік, простих діалогів літературних героїв в іграх-драматизаціях до самостійної побудови діалогу в мовленнєво-ігрових ситуаціях, заданих літературним текстом.

## Література

1. Арушанова А. Г. Речь и речевое общение детей : [книга для воспитателей детского сада] / А. Г. Арушанова. – М. : Мозаика-Синтез, 1999. – 272 с.

2. Лисина М. И. Влияние общения со сверстниками на познавательную активность дошкольников / М. И. Лисина, Т. Д. Сарториус. – М. : Инфа, 2000. – 169 с.
3. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. – М. : ВЛАДОС, 2006. – 144 с.
4. Максаков А. И. Правильно ли говорит ваш ребенок : [книга для воспитателя детского сада] / А. И. Максаков. – М. : Просвещение, 1988. – 188 с.
5. Павлова О. С. Нарушение коммуникативного акта у детей с ОНР / О. С. Павлова // Психолингвистика и современная логопедия / [под ред. Л. Б. Халиловой]. – М. : Экономика, 2007. – 304 с.

УДК 373.04

## МУЗИКА ЯК ПІДҐРУНТЯ ТВОРЧОГО САМОВИРАЖЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ

Онищук І.А.

*Стаття розкриває значення музики у процесі особистісного становлення дитини. Зокрема, увага зосереджується на особливостях музичного мистецтва як підґрунтя творчого самовираження зростаючої особистості.*

*Ключові слова: музичне мистецтво, музична діяльність, синтез мистецтв, творче самовираження.*

*Статья раскрывает значение музыки в процессе личностного развития ребенка. Внимание сосредотачивается на особенностях музыкального искусства как основы творческого самовыражения юной личности.*

*Ключевые слова: музыкальное искусство, музыкальная деятельность, синтез искусства, творческое самовыражение.*

*This article is devoted to the significance of music in the process of personality formation of the child. Musical art is presented as the basis of self-expression of growing personality.*

*Key words: musical art, musical activity, synthesis of art, creative self-expression.*

**Постановка проблеми.** Сучасній українській державі вкрай необхідні життєздатні, свідомі, творчі особистості з високим рівнем духовної культури. Фундаментальним періодом становлення особистості, розвитку її культури, закладання підвалин духовності є дошкільне дитинство (Л.Артемова, І.Бех, А.Богуш, Л.Виготський, О.Запорожець, О.Кононко, О.Леонтьєв, В.Мухіна та ін.). Головна мета особистісно орієнтованої дошкільної освіти – гармонійно та всебічно розвинена, життєво компетентна (у вікових межах) дитина, здатна ціннісно ставитися до себе та довкілля, результатом чого є свідомо, здатна до елементарних форм відповідального самовираження особа, з адекватним базисом особистісної культури [3]. У процесі реалізації комплексної парадигми, що орієнтує педагогів на впровадження у педагогічну практику цілісного підходу до розвитку особистості, проблема творчого самовираження є *актуальною*.

У процесі становлення особистості особливе місце належить мистецтву. Розвиток особистісної суті дитини під час спілкування з мистецтвом виступає змістовим елементом культури самовираження. Звернутися до мистецтва – означає отримати своєрідний камертон, що дозволяє визначити на різних вікових етапах повноту звучання, формування емоційної культури людини, духовно-моральних цінностей, без яких гармонійний розвиток творчої особистості неможливий. Особливе місце з-поміж мистецтв належить музиці.

На думку В.Сухомлинського, музика є засобом виховання у дітей розуму і серця: “Музика – могутнє

джерело думки, могутній засіб самовиховання. Вона здатна пробудити енергію навіть у найбільш інертних дітей, впливає на клітини дитячої матерії якоюсь чудодійною силою”.

Питанням розвитку творчих здібностей, особистісного становлення дитини засобами музики присвячені праці сучасних науковців І.Зязюна, Л.Коваль, О.Комаровської, Л.Масол, Н.Миропольської, Г.Падалки, О.Рудницької, В. Рогозіної та ін.

Проблему самовираження, самореалізації особистості як активної пізнавальної та творчої діяльності у нових умовах освітнього процесу досліджують І.Бех, І.Волощук, М.Зуболій, О.Киричук, В.Кузь, О.Кононко, Л.Левченко, О.Савченко, Л.Середюк, А.Сиротенко, О.Сухомлинська та ін.

Творче самовираження дошкільників виступає в різних видах діяльності, зокрема і в музичній. Аспекти зазначеної проблеми розкриваються в науковому доробку А.Аніщук, А.Богуш, Л.Березовської, О.Дронової, Н.Гавриш, Р.Чумічевої та ін. Фахівці спрямовують зусилля на забезпечення, створення оптимальних умов для вираження дитиною власної особистісної суті, своєї індивідуальності, розвитку творчого потенціалу.

Проблема розвитку творчого самовираження дошкільників у музичній діяльності не отримала належного вивчення, що обумовило вибір теми дослідження.

**Мета статті** – на основі аналізу праць фахівців розкрити особливість музичного мистецтва як чинника особистісного становлення дошкільника, підґрунтя творчих проявів.



**Виклад основного матеріалу.** Філософ-гуманіст С.Франк простежує розвиток особистості через розвиток “Я”: “... людина є створінням само-долаючим, самоперетворюючим – таке найточніше визначення людини...” Мислитель уважав, що вираження є “самовідкриттям буття” і “співтворчістю”: досвід, переживання виражаються в образах – у слові, звуці, кольорі, русі [12].

На думку С.Рубінштейна, людина є істинним суб'єктом саморозвитку і творчості. Особистістю, за словами автора, є лише та людина, яка ставиться певним чином до довкілля, свідомо виражає своє ставлення так, що воно проявляється в усій її сутності, “одним і тим же актом творчої самодіяльності, створюючи його (світ) і себе, особистість твориться і визначається, включаючись в її осяжне ціле” [9].

За П.Гуревичем, поняття “самовираження” має міждисциплінарний характер, застосовується в науці щодо всіх явищ життя, стосовно людини фіксує зростаюче прагнення до максимального творчого саморозкриття.

Провідний фахівець К.Абульханова-Славська самовираженням називає “спосіб, яким людина реалізує себе як особистість у діяльності, в спілкуванні, у вирішенні життєвих проблем” [1].

Як уважають О.Кононко, Л.Середюк, особистісним самовираженням є активна діяльність людини, що передбачає максимальне використання і розвиток її задатків та можливостей [5].

За висновками Л.Виготського, в особистісному плані найбільш продуктивним і перспективним є *творче самовираження*, адже істинне самовираження повинне бути лише творчим, оскільки в іншому разі індивід транслює раніше закладені в нього ідеали та стереотипи [4].

У науковій літературі не існує єдиного підходу щодо визначення феномену “творчість”. З погляду філософії, творчість розглядається як діяльність, у процесі якої особистість вільно і конструктивно реалізує себе; творчість пов'язана з культурою, є формою особистісного самовираження – через неї особистість реалізує себе як суб'єкт культури, об'єктивує свої здібності (Р.Апресян); проблема життєтворчості зосереджується на самопізнанні, самоактуалізації, побудові власного життя, підґрунтям якого є духовність особистості (В.Шинкарук, П.Соболев).

Поняття “творчість” у психології тлумачиться як “неперервний пізнавальний процес, що виникає і матеріалізується в результаті багаторазової практики, мається на увазі не тільки створення предметного світу, а й саморозвиток, самореалізація та самоствердження особистості в суспільстві (Л.Виготський); “механізм” продуктивного розвитку та саморозвитку (Я.Пономарьов); феномен активної “неадаптованості”, одна з “форм єдиного циклу самоцінної активності людини – породження і відтворення себе як суб'єкта” (В.Петровський).

Стрижнем творчого самовираження особистості є потреба “стати собою” – тобто самореалізуватися (К.Абульханова-Славська, Л.Виготський, О.Мелік-Пашаєв, Р.Чумічева), при цьому не йдеться про процес, що обмежує, замикає людину на собі самій, а визначає таку цілісну позицію особистості

щодо дійсності, тип ставлень до довкілля в цілому і до самої себе, що змінює цінності, мотиви, пізнавальну сферу, її життєву поведінку.

Спираючись на наукові положення фахівців, *творче самовираження* можна характеризувати як прояв особистісного зростання, намагання юної особистості реалізувати своє творче “Я”.

Періодом первісного фактичного становлення особистості є дошкільне дитинство (О.Леонт'єв). Саме на цьому віковому етапі, за висновками вчених Н.Авдеевої, Д.Ельконіна, О.Запорожця, О.Кононко, М.Лісіної, В. Мухіної, А.Сельвестру та ін., розвиваються різні компоненти самосвідомості – елементарна Я-концепція, більш-менш реалістична самооцінка, здатність до самоконтролю та самореалізації. Зароджується самосвідомість у ранньому віці, формується впродовж дошкільного віку та виступає центральним особистісним новоутворенням дошкільного дитинства. Дошкільники прагнуть активно реалізувати себе, об'єктивувати для інших та самих себе власні здібності, природній потенціал. Самовираження зумовлене потребою у самопізнанні, прагненням вирізнитися з-поміж інших [5].

Підґрунтям творчого самовираження юної особистості науковці називають мистецтво як інструмент збагачення досвіду людини. Зокрема, М.Каган зазначив, що мистецтво моделює, ілюзорно відтворює цілісне буття людини, а творче самовираження реалізує це буття.

Мистецтво як форма узагальнення є “дзеркалом людської душі”, відповідає завданню відкриття, вираження дитиною особистісної суті [6].

На думку Р.Чумічевої, мистецтво як соціально-естетичний феномен відображує соціально значущі цінності, до яких спрямовується “ідеальне, вище “Я” людини, через мистецтво в безпосередньо емоційній формі відбувається трансформація цінностей суспільства в особистісно значущі. Самосвідомість, саморегуляція, за словами автора, в формуванні яких мистецтво має велике значення, намагаються немовби “підтягнути” особистість до високого рівня ціннісних орієнтацій, що воно відображає [11].

За твердженням О.Рудницької, особлива активізація свідомості засобами мистецтва зумовлена тим, що художній твір водночас відображує дійсність і оцінює зображуване, прагнучи виявити його сутність. Під впливом художніх образів безпосередні почуття переходять в естетичні, етичні уявлення суб'єкта як ціннісний акт осягнення світу та самопізнання власної ідеальної сутності. Коли мистецтво входить у “Я”, коли людина відчуває весь світ у собі й себе в ньому, відбувається ототожнення внутрішнього і зовнішнього, логічного смислу мистецького твору й аналогічної сфери самосвідомості особистості, смислової предметності мистецтва та непередбаченого суб'єктивного почуття [10].

Науковці визначають мистецтво як підґрунтя творчого самовираження, як чинник становлення особистості, акцентують увагу на синтезі його видів (В.Давидов, Л.Масол, Б.Неменьський, Г.Шевченко, Р.Чумічева, Б.Юсова та ін.). У дослідженнях Б.Юсова окреслені підходи до використання синтезу

мистецтв у дошкільному дитинстві. Вчений зазначав, що дошкільник знаходиться в “естетичній стадії” та відкритий до спілкування однаковою мірою з різними видами мистецтва шляхом “занурення” в художнє середовище відповідно до власних можливостей, здібностей. Дитина за своєю природою “поліхудожня”, тобто рівною мірою схильна до сприймання, усвідомлення та перетворення різноманітної художньої інформації. Всі види мистецтва виступають як явище життя в цілому, дошкільник може успішно розвиватися в кожному із видів художньої діяльності. Колір, звук, простір, рух, форма – різне вираження духовних проявів і якостей довкілля – тісно взаємопов’язані [13].

Особливим видом мистецтва є музика як специфічна форма суспільної свідомості, що узагальнює та відображає багатовіковий людський досвід духовно-емоційного ставлення до світу в чуттєвих образах, а не в точно зафіксованих мовою значеннях, що заздалегідь передбачає різноманітність трактування. До музики дитина долучається вже тоді, коли вона ще не може сприймати інші види мистецтва.

У науковій літературі вирізняються певні тенденції щодо значення музики у процесі становлення особистості дитини. Зокрема, теоретики і практики вважають музику вагомим чинником розвитку інтелекту дитини в процесі музичної освіти.

На практиці останніми роками активно використовуються методи музикотерапії (О.Блінова, Є.Бурно) як засіб підвищення соціальної активності, комунікативних здібностей особистості, оздоровлення її емоційної та вольової сфер. Фахівці переконані, що музична мелодія позитивно впливає на фізіологічні процеси організму дитини (дихання, пульс), нормалізуючи їх функціонування.

Наступна позиція полягає у твердженні, що музика є одним із способів пізнання людиною навколишнього духовного світу, завдяки властивій лише їй “чуттєвій” мові.

Виокремився не менш важливий напрямок, що полягає у вивченні взаємозв’язку музики та розвитку творчого потенціалу особистості. Найбільша кількість досліджень присвячена проблемі розвитку творчих здібностей. Фундаментальними в цьому напрямку є праці Л.Виготського, О.Леонтьєва, Б.Теплова. Науковці переконливо довели, що дошкільний вік є сенситивним періодом розвитку творчості, а музика – могутнім засобом розвитку творчого потенціалу дитини.

Феномен музичного мистецтва полягає в активному впливові на емоції людини. Інтонаційна природа музики особливим чином відображає інтонаційну структуру мови людини, саме тому настільки багатий емоційний зміст музичного мистецтва (Б.Асаф’єв, І.Лернер, В.Медушинський, В.Петрушин, Г.Тарасов та ін.).

За визначенням Б.Асаф’єва, музика є мистецтвом інтонаційного змісту – проявом думок людини в музиці. На думку фахівця, пізнання даного виду мистецтва відбувається через інтонацію, в музиці суть змісту завжди має емоційний підтекст, а емоції завжди осмислені [2, с. 149]. Музика має значення для людини,

коли вона викликає емоційний відгук, певні переживання, що пов’язані з особистісною суттю.

На думку В.Медушинського, музика є своєрідним носієм емоційної інформації. Фахівець убачав у музиці засіб вираження особистістю своїх почуттів, переживань, емоцій, настрою. “Мова емоцій” формується завдяки музичній традиції і збагачується власними переживаннями, слугує засобом спілкування та способом самопізнання [7].

Володіючи широкими виразними можливостями, музика здатна відтворювати структуру почуттів, “моделювати” їх. Емоційний досвід (за І.Лернер, Г.Тарасовим) включає не тільки безпосередні емоційні реакції людини на музичний твір, але й здатність довільно відтворювати в пам’яті пережиті почуття. Через співпереживання музичного твору, засвоєння мови музичної виразності зростаюча особистість отримує досвід емоційного спілкування.

Як зазначає В.Петрушин, музика надає невичерпні можливості для пізнання внутрішнього світу людини, узагальнені інтонації-знаки, що історично склалися і виражають безмежну кількість почуттів та переживань людини. Всі інтонаційні моделі включають у себе не тільки певний мелодичний малюнок-інтонацію, але й відповідні темброві, динамічні, ритмічні характеристики. Сукупність усіх засобів музичної виразності, що несуть музичну інформацію, складають інтонацію в її широкому значенні. Складна система музичних інтонацій відображається в свідомості дитини [8].

У дошкільному віці емоційна сфера є пріоритетною. Н.Ветлугіна зауважила: якщо дитина емоційно захоплена музичним твором, зацікавлена ним, то в неї виникає бажання творчої самореалізації в танці, співі, малюнку, у різних видах художньої діяльності. Переважно музика слугує, так би мовити, “поштовхом” до творчості.

Особливістю музики є її здатність “зображувати”, але, за твердженням Б.Теплова, С.Рубінштейна [9], найбільшою цінністю музики є її здатність “виражати”. Музичне мистецтво є вираженням особистісної суті як ставлення до всього значущого для особистості. Як зазначають учені, “зображення” об’єктивне, а “вираження” – суб’єктивне, тобто залежить від індивідуальності особистості, що сприймає музику. “Вираження” та “зображення” в музиці можуть бути пов’язані: якщо говорити про дитину під час сприймання та виконання музики, то в неї виразними є рухи, міміка, мовлення; якщо говорити про вираження власного “Я”, то це означає знайти, проявити, реалізувати в рухах, мовленні свою особистісну сутність [7–9].

Музика як мистецтво “вираження” допомагає дитині краще зрозуміти саму себе, пізнати довкілля, осягнути складні закони людського буття. Таке пізнання і розуміння, на думку Б.Неменського, стає можливим за умови творчої активності особистості, саме такий процес забезпечує реалізацію потенційних творчих можливостей дитини, її самовираження.

Під час експерименту з метою визначення стану сформованості у дошкільників творчого самовираження у музичній діяльності нами було виділено компоненти: *когнітивний* (знання засобів музичної виразності, опанування тими способами музичної

діяльності, без яких вона не може відбуватися); *емоційно-ціннісний* (наділення різних моделей творчого самовираження відповідними значеннями й особистісною суттю); *поведінковий* (стабільність прояву творчого самовираження у музичній діяльності).

У процесі дослідження виділено такі основні *критерії та показники* творчого самовираження старших дошкільників у музичній діяльності:

- наявність у дитини прагнення виразити своє "Я" (сформованість потреби заявити про себе, сталість прояву творчого самовираження);

- узгодженість потреби вираження з умінням адекватно і творчо презентувати себе за допомогою музики, у музичній діяльності;

- стабільність прояву різних форм прояву творчості у музичній діяльності (здатність до комбінювання, поєднання засобів та способів).

**Висновки.** Базуючись на наукових положеннях, творче самовираження можна визначити як процес

розгортання дитиною своєї активної життєдіяльності, індивідуальної форми свого соціального буття. Підґрунтям творчого самовираження є мистецтво, зокрема музичне. Фахівці не виокремлюють якусь окрему функцію музики, це пов'язане з тим, що даний вид мистецтва наділений поліфункціональними можливостями, самовираження та самореалізація за допомогою музики є лише однією із її функцій.

Музика, як особливий вид мистецтва, допомагає зростаючій особистості зрозуміти себе саму, пізнати довкілля, досягнути складні закони людського буття. Долучаючись до музичного мистецтва, зростаюча особистість не залишається байдужою, вона співпереживає музичному образу, прагне виразити себе, власні емоції, переживання, настрої.

Перспективу розгорнутого нами дослідження вбачаємо у пошуку педагогічних умов розвитку творчого самовираження дошкільників у музичній діяльності.

### Література

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. В. Асафьев. – Л. : Музыка, 1973. – 144 с.
3. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку "Я у світі" / [наук. кер. та заг. ред. О. Л. Кононко]. – [3-тє вид., випр.]. – К. : Світич, 2009. – 430 с.
4. Выготский Л. С. Психология искусства / Лев Семенович Выготский. – М. : Педагогика, 1987. – 344 с.
5. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (системний підхід) : [монографія] / Олена Леонтіївна Кононко. – К. : Стіло, 2000. – 336 с.
6. Леонтьев А. А. Искусство как форма общения (к проблеме предмета психологии искусства) / А. А. Леонтьев // Психологические исследования, посвященные 85-летию Д.Н.Узнадзе / [под ред. А. С. Прангишвили]. – Тбилиси : Мецниереба, 1973. – С. 213–222.
7. Медушевский В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В. В. Медушевский. – М. : Музыка, 1976. – 254 с.
8. Петрушин В. И. Музыкальная психотерапия: Теория и практика : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений]. – М. : Гуманит. изд. центр "ВЛАДОС", 1999. – 195 с.
9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн ; сост., авт. коммент. и послеслов. : А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская. – СПб. : Питер ; Питер бук, 2002. – 712 с.
10. Рудницька О. Світоглядна функція мистецтва / О. Рудницька // Мистецтво і освіта. – 2001. – № 3. – С. 10–13.
11. Чумичева Р. М. Взаимодействие искусств в развитии личности старшего дошкольника : автореф. дисс. ... д. пед. наук / Раиса Максимовна Чумичева. – Ростов-на-Дону, 1995. – 37 с.
12. Юсов Б. П. Современное состояние вопроса : научная гипотеза // Взаимодействие и интеграция искусств в полихудожественном развитии школьников : [рекомендации к разработке комплексных программ по искусству для школ и внешкольных занятий / под общ. ред. Г. П. Шевченко, Б. П. Юсова]. – Луганск, 1990. – 175 с.

УДК 372.32

## ОСОБЛИВОСТІ ВИНИКНЕННЯ НЕГАТИВНИХ ПРОЯВІВ У ПОВЕДІНЦІ ДОШКІЛЬНИКІВ, ЗУМОВЛЕНИХ НЕСПРИЯТЛИВОЮ АДАПТАЦІЄЮ ДО ДНЗ

Пихтіна Н.П.

*У статті на основі теоретичного обґрунтування проблеми адаптації дітей дошкільного віку до умов соціального виховання спрогнозовано превентивні можливості сприятливої адаптації та розглянуто особливості формування негативних проявів у поведінці дошкільників, зумовлених несприятливою адаптацією.*

*Ключові слова: адаптація, несприятлива адаптація, негативізм, негативні прояви поведінки, відхилення у поведінці.*

*В статье осуществлено прогнозирование превентивных возможностей благоприятной адаптации дошкольников к условиям социального воспитания, а также рассмотрены особенности формирования негативных проявлений в поведении дошкольников в связи с неблагоприятной адаптацией.*

*Ключевые слова: адаптация, неблагоприятная адаптация, негативизм, негативные проявления в поведении, отклонения в поведении.*

*On the basis of theoretical substantiation of the problem of preschooler adaptation to the conditions of social upbringing the author prognosticates preventive possibilities of favorable adaptation and examines the possibilities of formation of negative manifestations in preschoolers behavior caused by unfavorable adaptation.*

*Key words: adaptation, unfavorable adaptation, negativism, negative manifestations of behavior, behavior deviations.*

Серед пріоритетних завдань дошкільної освіти особливо актуальним, на чому наголошують основні нормативні документи, є формування у дитини стійких суспільнозначущих способів поведінки, здатності до самостійного критичного мислення, соціальної і моральної зрілості, спрямованості особистості на позитивне ставлення до себе та навколишнього світу. Проте процес прилучення дитини дошкільного віку до суспільних цінностей об'єктивно ускладнює існуюча обмеженість сприйняття і усвідомлення нею моральних категорій.

У сучасній педагогічній науці утвердився погляд на дошкільний вік як на вік потенційних можливостей розвитку дитини, специфічної форми соціального буття. Вчені вважають дошкільне дитинство відповідальним перед наступними віковими періодами розвитку особистості, сензитивним періодом для засвоєння суспільних норм, форм поведінки, розвитку адаптаційних механізмів, уміння адекватно сприймати навколишню дійсність та гармонійно поводитися у нових соціальних умовах. Науковцями визнається пріоритет дошкільного закладу як інституту соціалізації, де створено умови для вправлення в

соціальній поведінці, активізації якостей, визнаних певною дитячою спільнотою, формування гнучкості, здатності пристосовуватися до середовища [3; 6; 7; 10]. Практика показує, що діти, які не відвідували дошкільний заклад, зазнають істотних труднощів, розпочинаючи навчання в школі, важко адаптуються в соціумі. Пріоритетність дитячого садка в адаптаційний період розглядається науковцями у форматі ігрових та міжособистісних стосунків дитини з однолітками, емоційно позитивного спілкування з дорослими в ході навчально-виховного процесу, забезпечення змістовної та цікавої діяльності. Саме тому у заявленій статті маємо за **мету**, обґрунтовуючи актуальність проблеми адаптації дитини дошкільного віку до нових соціальних умов, спрогнозувати превентивні можливості сприятливої адаптації та розглянути особливості формування негативних проявів у поведінці дошкільників, зумовлених несприятливою адаптацією.

Поставлена мета вимагає розв'язання таких **дослідницьких завдань**:

1) окреслення опорних понять, що складають змістове підґрунтя для вивчення означеної проблеми;

2) теоретично обґрунтувати проблему превентивних можливостей сприятливої адаптації дошкільників до нових соціальних умов;

3) визначити негативні прояви у поведінці дошкільників, що є наслідками несприятливої адаптації до ДНЗ.

У руслі дослідження вказаних проблем науковий інтерес становлять праці, присвячені різним аспектам адаптації дітей дошкільного віку та формуванню негативних проявів у поведінці дошкільників.

Проблеми нормативності, як основної характеристики поведінки дошкільників, присвятили свої роботи Д.Б.Ельконін, О.Л.Кононко, Т.І.Поніманська та інші науковці. Однак педагогічний аспект виховання дітей дошкільного віку, схильних до негативних проявів поведінки, за умови дослідження окремих аспектів (В.М.Оржеховська, Т.Є.Федорченко) сьогодні ще залишається недостатньо вивченим.

Відомо, що дошкільний вік – це період інтенсивної соціалізації особистості, здобуття нею життєвого досвіду. Захисні механізми її психіки тільки починають формуватися, і саме від подій цього періоду життя залежить, якими вони будуть у майбутньому: продуктивними, тобто такими, що стимулюють процес розвитку і саморегуляції особистості, чи непродуктивними, що деформують картини зовнішнього світу, а також поведінку і діяльність дитини. Деформацію поведінки науковці й називають негативними проявами у поведінці, або негативізмами [5]. Урахування психолого-педагогічної сутності негативних проявів у поведінці дошкільників є важливим у розумінні механізмів формування у майбутньому найбільш поширених девіацій поведінки дітей та молоді. Поняття “негативні прояви у поведінці” тісно пов’язане з поняттями “відхилення у поведінці” та “девіантна поведінка”, оскільки вони відіграють роль початкового етапу у формуванні девіантної поведінки.

У перекладі з латини поняття “негативізм” означає позбавлений розумних підстав опір суб’єкта діям, що застосовуються щодо нього. Спочатку поняття “негативізм” уживалося лише стосовно патологічних явищ, що виникали за деяких форм психічних захворювань. У сучасній науці поняття має набагато ширшу сферу застосування, зокрема вживається в педагогіці і психології для означення будь-якого невмотивованого опору чужому впливу. Частіше за все негативізм зустрічається у дітей стосовно вимог дорослих, що висуваються без урахування їх потреб [11, с. 73].

Словник основних термінів з превентивного виховання трактує дитячий негативізм як немотивоване і нерозумне протистояння дитини впливу на неї з боку оточуючих людей. Негативізм завжди свідчить про негарзди у стосунках між дорослими та дітьми, може виявлятися по-різному: у підвищеній агресивності, упертості, замкненості, відчуженості тощо [12, с. 63].

Термін “негативні прояви у поведінці” дослідники в галузі медичної психології визначають як спеціальний засіб, психологічний захист, що має місце у ситуаціях відхилень у психічному розвитку особи. Підсумовуючи сказане щодо суті окре-

слених понять, зазначимо, що психологічною основою негативних реакцій в усіх випадках є незадоволення якихось надзвичайно істотних для дитини потреб соціального характеру: потреби в спілкуванні, у схваленні, в пошані, потреби в емоційному контакті – емоційному співзвуччі із значущим іншим (однолітком або близьким дорослим). Блокування потреби може стати джерелом глибоких переживань, які відповідно до їх усвідомлення дитиною сприятимуть виникненню у неї негативних тенденцій у поведінці. Як реакція на неуспіх (у досягненні бажаного) негативна реакція є компенсаторною, захисною. Вона допомагає дитині вистояти у складній для неї життєвій ситуації: в одних випадках за рахунок зовнішнього знецінення істотної для неї потреби, в інших – шляхом ствердження себе за рахунок показної недисциплінованості, блазнювання тощо [14].

Відомо, що дітей з негативізмами та негативними проявами поведінки відрізняє їх чутливість і вразливість. Тому будь-яку критику і зауваження, несхвалення чи просто байдужість оточуючих вони сприймають як власну образу. Негативні переживання дитини, виникаючи у разі невдач, негативного досвіду поведінки, можуть сприяти формуванню у таких дітей негативних якостей. На думку Т.Є.Колесіної, вчинки дитини, як правило, визначаються домінуючою негативною рисою характеру, яка підпорядковує собі інші якості, навіть позитивні. Дошкільник у такій ситуації прагне уникнути вимог, виконання яких вимагає від нього значних зусиль. У той же час він намагається знайти, створити таке середовище, в якому б його егоїзм, недисциплінованість та інші негативні прояви змогли б викликати підтримку з боку інших [5].

Аналіз психолого-педагогічних досліджень проблеми негативних проявів поведінки демонструє відсутність єдиної класифікації негативізмів поведінки. Автори окреслюють їх по-різному. Узагальнення запропонованих багатьма дослідниками (В.М.Оржеховська, О.І.Пилипенко, Т.М.Титаренко, Т.Є.Федорченко та ін.) класифікацій негативізмів та негативних проявів у поведінці дітей дає нам підстави об’єднати їх у чотири найбільш групи.

Перша група – негативні прояви поведінки, зумовлені дефіцитом уваги з боку інших, в першу чергу, соціально значущих осіб (батьків, вихователів, авторитетних дорослих, однолітків). Друга група негативних проявів у поведінці зумовлена кризами психовікового розвитку – кризами трьох та семи років. Третю групу негативних проявів поведінки складають прояви, що є наслідками неправильних типів виховання в сім’ї. Четверту – негативні прояви поведінки, зумовлені несприятливою адаптацією дитини до ДНЗ. Зупинимось детальніше на аналізі проблеми адаптації, несприятливої адаптації зокрема як чинника формування негативних проявів у поведінці дошкільників.

Із психолого-педагогічної точки зору проблема адаптації розглядається у роботах Л.Гурковської, Т.Жаровцевої, О.Кононко, Л.Стреж, Ж.Юзвак та ін. [2; 3; 7; 13; 15]. Науковці визначають адаптацію дошкільників до ДНЗ як короткотривалий процес

взаємодії дитини з новими соціальними умовами, що потребує пошуку психологічних форм пристосування, обґрунтовуючи це пластичністю нервової системи дошкільників, їх віковими особливостями, збільшенням їх можливостей щодо тренування здатності адаптовуватися, розширенням ресурсів активної перебудови особистості відповідно до нових умов, виробленням відповідних форм поведінки.

У психолого-педагогічній науці найбільш дослідженою є проблема адаптації молодших дошкільників (Т.Жаровцева, Л.Стреж та ін.) [3; 13]. Одним із фундаментальних досліджень процесу адаптації дітей раннього дошкільного віку є медико-педагогічне дослідження Н.М.Аксаріної, у якому вперше було показано зв'язок особливостей соціальної адаптації з віком дітей, залежність стилю поведінки від індивідуальних особливостей дитини та її попереднього досвіду, рівня фізичного та психічного розвитку, стану здоров'я, розглядалися механізми змін у поведінці та стані здоров'я, рекомендувався комплекс педагогічних заходів для "новачків" [1].

У дослідженні Ж.М.Юзвак проаналізовані труднощі адаптації дітей раннього віку (2-го року життя) до умов дошкільного закладу, вказані причини дезадаптації (або важкої форми адаптації), окреслені умови сприятливої адаптації дошкільників [15].

Т.Гурковська розглядає адаптацію дітей 3-го року життя до умов суспільного дошкільного виховання як процес активної їх взаємодії з новим середовищем та можливість педагогічного керування цим процесом [2].

Досліджуючи особливості соціальної адаптації старших дошкільників, Н.М.Захарова зосереджує увагу на адаптаційних та корекційно-виховних можливостях залучення новоприбулих дітей до ігрової діяльності [4].

У контексті досліджуваної нами теми науковий інтерес склали окремі аспекти проблеми адаптації старших дошкільників, а саме:

- виховання у дітей емоційно позитивного ставлення до дошкільного закладу, що забезпечується використанням провідного для цього віку виду діяльності – гри (А.Г.Колесник) [6];

- особливості соціалізації дітей 6–7 років у різних умовах життєдіяльності (С.М. Курінна) [8].

Більшість досліджень підтверджують тезу, що *соціальна адаптація – це активно-розвивальний, а не пасивно-приспосувальний процес.*

Психолого-педагогічною наукою та виховною практикою встановлено, що перебіг адаптації залежить від індивідуально-типологічних особливостей дитини: легше адаптуються холерики, сангвініки, важче – флегматики та меланхоліки. Як правило, важко адаптуються до нових умов фізично та психічно незрілі діти. Ускладнюють адаптацію до дитячого садка такі прояви, як: емоційна неадекватність, соціальна некомпетентність та несоціалізована агресія, що супроводжуються слабо розвиненими пристосувальними можливостями, опором навчальним та виховним впливам. За дослідженнями О.Л.Кононко, складності адаптації старших дошкільників зумовлюються наявністю

стійких стереотипів поведінки, негативного соціального досвіду, що не завжди узгоджується з вимогами соціуму. Найпоширенішими проявами дезадаптації є: відсутність позитивної установки на відвідування дитячого садка, несформованість предметно-практичної діяльності (спілкування, ігрової діяльності тощо), підвищена хворобливість, загальна загальмованість, різка зміна настроїв, часті вибухи роздратування й гніву, високий ступінь замкненості, неадекватна самооцінка, стан тривоги, асоціальні форми поведінки, схильність до руйнівних дій, гіперактивність, необізнаність із конструктивними формами спілкування тощо [7, с. 190–191]. В одних випадках ці показники є чинниками дезадаптації, в інших – її наслідками. Можна прогнозувати, що локалізація та мінімізація особливостей несприятливої адаптації, з одного боку, та розвиток, активізація і стимулювання адаптивних ресурсів особистості, з іншого, сприятимуть соціальній адаптації старших дошкільників.

О.Кононко виділяє такі типові реакції дошкільника на нові умови життя: розлади настрою і соціальної поведінки, головні болі, розлади системи травлення. На думку дослідниці, симптомом поганої адаптації дошкільника до дитячого садка, переживання ним внутрішньої тривоги або конфлікту є тики. У хвилини розпачу і дискомфорту в дитини може спостерігатися часте кліпання повіками або посмикування м'язів обличчя. Переживання тривоги може викликати стан, коли дитина володіє мовою, але користується нею лише за певних обставин. Помірний прояв електричного мутизму досить часто виступає швидкоплинним симптомом важкої адаптації сором'язливих дітей до суспільного дитячого закладу. За стресогенних обставин така дитина може або зовсім не розмовляти, або промовляти лише окремі слова чи говорити пошепки. Поступово звикаючи до нових умов життя, малюк починає говорити більше навіть без якихось додаткових заохочень [7].

Окремі активні діти в період адаптації можуть погано спілкуватися з однолітками, сваритися з ними, провокувати бійки. Їм притаманні агресивність, неслухняність, схильність до руйнівних дій, нечесність. Вони можуть навіть удаватися до крадіжок, навмисного псування обладнання, іграшок і атрибутів для ігор, втечі з дитячого садка. Діти, які у старшому дошкільному віці виявляють агресивність і задержуватись, у подальшому частіше за інших схильні до асоціальної поведінки, характеризуються соціальною дезадаптацією, демонструючи тенденцію до соціально несхвалюваних форм поведінки.

Під час адаптації дитини до дитячого садка можуть спостерігатися й інші негативні емоційні стани дитини: істерика, імпульсивність, страхи, тривожність, ворожість тощо [14].

*Істерика* як наслідок несприятливої адаптації до ДНЗ можуть мати місце в періоди, коли адаптація ускладнюється кризою 3-х років, та закріплюватися ситуаціями нервової перевтоми дитини (вдома від врання та емоційних реакцій на враження), що виникають унаслідок нерівномірності розвитку нервової системи, особливо у кризові періоди. У

такому симптомокомплексі істерику можна розглядати як своєрідний захисний механізм, що обмежує психіку дитини від перевантажень. Негативну роль у механізмах виникнення схильності дитини дошкільного віку до істерик часто має й неправильна позиція дорослих у вихованні (непослідовність ліній виховання дитини в сім'ї, гіпер- та гіпопротекції тощо).

Під час адаптації до ДНЗ дитина дошкільного віку може проявляти *агресію*. О.Кононко визначає несочіалізовану агресію як вияв характеру адаптації дітей із сімей, яким притаманні антигромадська поведінка, деструктивні або агресивні форми активності. Це – саморуйнівна поведінка, що супроводжується поганими пристосовницькими можливостями дошкільника, його опором навчальним і виховним впливам педагога. Дитина мовби вимагає покарання, хоча насправді прагне його уникнути. Проте її поведінка настільки агресивна і відзначається такими поганими можливостями пристосуватися до нового середовища, що це неминуче призводить до покарання [7].

Одним із багатьох симптомів невдалої соціальної адаптації є підвищена активність дитини, тобто її *гіперактивність*. Дитина не в змозі поводитися спокійно, постійно схоплюється з-за столу під час їжі, метушиться, прагне переміщуватися по групі. У неї досить обмежена увага, їй важко зосереджуватися на чомусь тривалий час, вона легко відволікається на будь-який подразник. Гіперактивність може бути межовим виявом особливостей темпераменту дошкільника, які підсилюються несприятливою адаптацією. Проте вона може бути зумовлена й іншими чинниками. Порушення рухової поведінки і нездатність концентрувати увагу, як правило, негативно позначаються на спілкуванні дитини з однолітками. Такі діти виявляють агресивність, загальну деструктивність поведінки, нездатність до розумової зосередженості, емоційну неадекватність і соціальну некомпетентність.

Наслідком несприятливої адаптації до ДНЗ окремі науковці визначають *замкненість* дитини. Вона характеризується відсутністю комунікативності, мовчазністю, бажанням гратися на самоті. Ці якості розвиваються на основі сором'язливості, у ситуації, коли дитина стає членом якогось нового колективу та важко адаптується до нових умов [14].

У контексті досліджуваної проблеми науковий інтерес склало дослідження Н.М.Захарової з вивчення особливостей адаптації старших дошкільників, які сприяють забезпеченню нормативної адаптації, зокрема термінальних та інструментальних особливостей [4]. На думку дослідниці, *термінальні особливості* – особливості,

що відображають систему знань дитини, наявність яких може поліпшувати процеси адаптації та виконувати одночасно превентивні функції у попередженні негативних проявів поведінки дошкільника у ситуаціях важкої адаптації до ДНЗ, а саме:

- розуміння нового періоду свого життя;
- усвідомлення нової ролі “Я – дошкільник”,

наявність соціальних мотивів поведінки; ціннісних орієнтацій дитини в соціумі;

- обізнаність та усвідомлення необхідності керуватися у власній поведінці загальнолюдськими нормами, правилами та цінностями;

- усвідомлення потреби у взаємодії, спілкуванні, співробітництві;

- розуміння емоцій, почуттів, переживань інших; наявність емпатії.

*Інструментальні особливості* – особливості, що характеризують уміння дитини, наявність яких значно поліпшує її пристосовування до нових соціальних умов, а саме:

- орієнтація в новому соціальному середовищі, вміння розрізнити позитивні та негативні мотиви поведінки, соціальної ситуації спілкування;

- дотримання загальноприйнятих норм спілкування, вміння знайти форми ефективної взаємодії, дипломатична поведінка, запобігання конфліктним ситуаціям, мирне їх розв'язання;

- активність у різних видах діяльності, особливо – в ігровій;

- адекватне реагування на емоційні прояви оточення, вміння стримуватися у конфліктних ситуаціях, ініціювання встановлення контактів, спілкування, гри.

На основі узагальнення термінальних та інструментальних особливостей адаптації старших дошкільників можна визначити комплекс знань і вмінь дитини, спрямованих на орієнтацію в незнайомому довкіллі, знаходження в ньому правильних орієнтирів для побудови адекватної поведінки, здатності доцільно змінювати її, коригувати власні бажання, впливати на довкілля, бачити себе очима інших людей, співвідносити їхні очікування зі своїми можливостями, активно взаємодіяти з оточенням.

Сформованість перерахованих знань і вмінь дитини можна розглядати як об'єктивно існуючу превентивну особистісну якість, здатну блокувати в умовах ускладненої соціальної адаптації формування негативізмів та негативних проявів у поведінці дошкільників. Сучасний стан проблеми соціальної адаптації проблем, що виникають унаслідок несприятливої адаптації, актуалізують необхідність пошуку інноваційних технологій, які б максимально сприяли розв'язанню цих завдань.

## Література

1. Аксарина Н. М. Адаптация детей при поступлении в дошкольное учреждение / Н. М. Аксарина. – М. : Просвещение, 1972. – 83 с.
2. Гурковська Т. Новачок у дитячому садку / Т. Гурковська // Дитячий садок. – 2008. – № 11.
3. Жаровцева Т. Г. Адаптация детей дошкольного возраста к условиям общественного воспитания (на материале круглосуточной группы): дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Жаровцева Т. Г. ; НИИ педагогики УССР. – К., 1991. – 161 с.
4. Захарова Н. М. Соціальна адаптація старших дошкільників засобами ігрової діяльності : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Н. М. Захарова / Інститут проблем виховання АПН України. – К., 2007. – 170 с.

5. Колесіна Т. Є. Особливості виховання дітей старшого дошкільного віку, схильних до негативних проявів у поведінці : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Колесіна Т. Є. ; Інститут проблем виховання АПН України. – К., 1997. – 172 с.
6. Колесник А. Г. Воспитание у детей эмоционально положительного отношения к дошкольному учреждению : дисс. ... канд. пед. наук. : спец. 13.00.01 / Колесник А. Г. ; Одеський пед. ин-т им. К.Д. Ушинського. – Одесса, 1994. – 149 с.
7. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості / О. Л. Кононко. – К. : Освіта, 1998. – 256 с.
8. Курінна С. М. Особливості соціалізації дітей 6–7 років в різних умовах життєдіяльності : дис. .... канд. пед. наук : спец. 13.00.05 / Курінна С. М. ; Слов'янський держ. педагогічний ун-т. – Слов'янськ, 2004. – 246 с.
9. Оржеховська В. М. Превентивна педагогіка : [навчальний посібник] / В. М. Оржеховська, О. І. Пилипенко. – Черкаси : Вид. Чабаненко Ю., 2007. – 284 с.
10. Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста / [под ред. Д. Б. Эльконина, А. П. Венгера]. – М. : Педагогика, 1988. – 136 с.
11. Сучасний тлумачний психологічний словник / [за ред. В. Б. Шапар]. – Харків : Прапор, 2007. – 240 с.
12. Словник основних термінів з превентивного виховання / [за заг. ред. доктора пед. наук, професора В. М. Оржеховської]. – Тернопіль : Терно-граф, 2007. – 198 с.
13. Стреж Л. Сходінки адаптації дітей раннього віку / Л. Стреж // Психолог. Шкільний світ. – 2009. – № 8.
14. Федорченко Т. Є. Рання профілактика негативних проявів у поведінці дітей : [навчально-методичний посібник] / Є. Т. Федорченко. – К., 2003. – 128 с.
15. Юзвак Ж. М. Трудности адаптации детей раннего возраста к дошкольному учреждению и пути их предупреждения : дисс. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Юзвак Ж. М. ; НИИ психологии УССР. – К., 1989. – 118 с.



УДК 371.034

## ПРИЧИНИ І ФАКТОРИ НЕГАТИВНИХ ПРОЯВІВ У ПОВЕДІНЦІ ДІТЕЙ

Федорченко Т.Є.

*У статті розглянуто питання виховання дітей з негативними проявами у поведінці. Розкриваються причини, які впливають на подальшу поведінку дітей.*

*Ключові слова:* причини та фактори негативної поведінки, виховання, подальша поведінка.

*В статье раскрываются вопросы воспитания детей с негативными проявлениями в поведении. Рассматриваются причины, которые влияют на дальнейшее поведение детей.*

*Ключевые слова:* причины и факторы негативного поведения, воспитание, дальнейшее поведение.

*The article deals with actual educational problems connected with children's deviant ways of behavior. The reasons which affect children's further behavior are considered.*

*Key words:* causes and factors of deviant behavior, upbringing, further behavior.

Проблеми перебудови нашого суспільства нерозривно пов'язані з формуванням нової людини. Духовність і доброта, честь і совість, мужність і патріотизм, працьовитість і любов до природи, досконалість навколишнього буття й людини майбутнього – ці проблеми дедалі більше хвилюють наше суспільство.

Перед сучасними виховними інститутами стоїть безліч проблем. Але найболючіша з них – це негативні прояви у поведінці дітей. Яка їхня причина, чому не дає належних наслідків виховна робота з дітьми, знижується інтерес до знань? Ці і багато інших питань турбують батьків і педагогічну громадськість.

Небезпечним симптомом для суспільства є те, що останнім часом учасниками серйозних правопорушень стають дошкільники.

Особливу тривогу сучасних педагогів, вихователів викликає той факт, що майже 10% дітей пізнають смак нікотину і алкоголю ще в дошкільному віці. Йде "омолодження" правопорушень.

Наявний соціально-педагогічний аналіз відхилень у поведінці дітей переддошкільного віку ґрунтується на методологічній основі і джерелах, спираючись на які можна доказово, науково обґрунтовано інтерпретувати це явище, визначити причини його виникнення, методи і засоби попередження і подолання. Дослідження особливостей виховання дітей, схильних до негативних проявів у поведінці, не можна зрозуміти, не проаналізувавши механізми формування відхилень

у поведінці, що, у свою чергу, дасть змогу визначити засоби їх блокування, попередити розвиток негативних проявів у поведінці дітей.

Поняття "негативні прояви в поведінці" тісно пов'язане з поняттям "відхилення в поведінці".

Якщо зробити спробу розподілити всю сукупність чинників відхилень у поведінці на умовні групи, то у першу мають бути включені причини й умови, пов'язані з індивідуально-психологічними особливостями розвитку дітей.

Практика засвідчує, що ще в дитячому садку кожному вихователі у своїй практичній діяльності доводиться зустрічатися із так званими "важкими" випадками виховання. Уже у старших групах дитячих дошкільних установ можна спостерігати двох-трьох, а то й більше дітей, яких відрізняє непосидючість, грубість, забіякуватість. У спілкуванні з однолітками вони прагнуть лідерства, не визнають обмежень у поведінці, відчувають уседозволеність у сім'ї, яка проявляється і в дитячому колективі. Такі діти не розуміють сутності дисципліни, постійно прагнуть виразити себе, не усвідомлюючи межі можливого й неможливого. Дорослі, як правило, переходять на грубий окрик, дитину починають карати. Поведінку дитини беруть під контроль, вона починає мститися тим, хто її "скривдив", – переносити світ жорстокості і зла в середовище, яке стає її повсякденністю. Дитина починає зухвало ставитися до дорослих, потрапляє в розряд бездоглядних. Нерідко становище може виправити лише досвідчений лікар-психіатр.

Що ж приводить дітей до цієї моральної безвиході? Які причини появи цих негативних явищ?

На рівні дошкільних закладів соціальну незахищеність дітей дошкільного віку можна проаналізувати за такими показниками. За останні 15 років мережа дошкільних закладів зменшилася втричі. Спостерігається повсюдна незабезпеченість потреби в обов'язкових харчових продуктах, в оздоровленні, в екологічно чистій зоні.

Ми переконалися, що ці питання можна вирішити, лише вивчивши несприятливі соціальні фактори, біологічні передумови, психічні явища в житті дитини, і вже на основі цих даних розв'язати у разі потреби проблеми як психолого-педагогічної корекції, так і психотерапії важкої дитини.

Статистика свідчить про значний вплив у розвитку дитини біологічних факторів. За даними Міністерства охорони здоров'я, на сьогодні майже 73% новонароджених з першого дня життя мають ті чи інші відхилення у стані здоров'я. Перші роки нового тисячоліття засвідчують, що дитяча смертність в Україні в 1,5–2 рази перевищує цей показник розвинених країн світу. Народилося понад 5% дітей з чітко визначеними аномаліями, майже 4% – із серйозними психічними розладами. Практично здорових дітей народжується всього 6–8%. Понад 80% дітей дошкільного віку мають морфо-функціональні відхилення і хронічні захворювання у стані компенсації, субкомпенсації й декомпенсації. А серед дітей, які відвідують дитячі дошкільні заклади м.Київ, практично здорових у межах 5%. Аналіз об'єктивних причин, які через сім'ю впливають на розвиток, формування й виховання дитини, вказує на такі фактори:

– жіночий алкоголізм – результатом його є “алкогольний синдром” плоду, враження мозку, хворобливі зміни в органах і системах майбутньої дитини; затримка психічного розвитку; розлади поведінки (рухливі збудження, нездатність зосередитися, брак уваги, нічні страхи, агресивність);

– паління – його результатом є “тютюнова інтоксикація” мозку, що супроводжується зниженням розумового розвитку дитини на тлі частих відхилень у психіці та погіршення інтелектуальних можливостей, роздратованість, відставання у фізичному розвитку від своїх ровесників;

– санітарно-гігієнічне, психічне невігластво значної частини батьків, брак пріоритету здоров'я й мотивації вести здоровий спосіб життя як провідного чинника збереження і зміцнення здоров'я взагалі.

У разі тривалого несприятливого впливу середовища, за свідченням психологів і медиків, у дітей може формуватися так званий “патохарактерологічний розвиток особистості”, а хронічний психотравмувальний вплив на незрілий мозок дитини призводить до хворобливої перебудови її темпераменту, вегетативної нервової системи, афективності, що значною мірою зумовлює патологічний рівень порушень поведінки. У результаті на час вступу до школи вже 82% дітей мають відхилення у стані здоров'я.

Під поняттям “відхилення в поведінці” ми розуміємо стан особистості, який є наслідком вад, ознак, категорій і якостей, які ми вважаємо основою

характеристики особистості. Вивчаючи явища відхилення в поведінці, ми розглядаємо його як відхилення в діяльності, спілкуванні, навчанні дітей. У педагогічній практиці такі діти називаються “важкими”. Для вихователя, наприклад, “важкою” є дитина, яка не може впоратися з вимогами програми навчання й виховання, не підкоряється загальним правилам, не реагує на зауваження дорослих, відрізняється від інших вихованців менш розвинутими інтелектуальними, моральними, емоційно-вольовими й динамічними якостями, ставленням до ігрової діяльності та її результатів. Вади в розвитку цих дітей можуть мати педагогічні причини. Найчастіше – це неправильне виховання в сім'ї та брак уваги до індивідуальності дитини в дитячому садку. У дослідженні сучасних соціальних, психолого-педагогічних, медико-біологічних причин виникнення негативних проявів у поведінці провідними є ідеї про їхню соціальну й біологічну природу.

Наші спостереження показали, що ті чи інші ознаки педагогічної занедбаності мають у дошкільних закладах понад 5% дітей. Важкі діти – це діти, схильні до негативних проявів у поведінці, або конкретніше ті, які нездатні засвоювати педагогічні засоби впливу й відповідно на них реагувати. Вони стійко чинять опір вихователю, проявляють недовіру, неповагу до педагога, колективу ровесників.

У нашому визначенні діти з негативними проявами в поведінці, – це такі, в яких під впливом несприятливих для їхнього розвитку соціальних, психолого-педагогічних та медико-біологічних факторів відбувається порушення ставлень до норм поведінки.

В.О. Сухомлинський писав: “Багаторічна практика виховної роботи, дослідження розумової праці й духовного життя дітей – усе це приводить до переконання, що причини, через які дитина стає важкою, невстигаючою, в переважній більшості випадків криються у вихованні, в умовах даного дитинства... І якщо дитина стала важкою, якщо все, що посилило іншим дітям, їй непосильно, отже, в дитинстві вона не одержала для свого розвитку від навколишніх людей того, що повинна була одержати. Важкою дитина стає якраз у віці від року до семи” [1].

Щоб успішно корегувати відхилення у поведінці дітей, треба добре знати фактори і обставини, які їх спричиняють. Але вихователям бракує цих знань. Більшість педагогів пов'язують відхилення в поведінці дітей з віковими особливостями їхнього розвитку.

Справді, психологи справедливо стверджують, що такий зв'язок є. До семи років у дитини вже проявляються такі складні новоутворення, як оцінка самої себе, самолюбство, а також суперечності між сприйманням себе, ставленням до себе і оцінкою дорослих й однолітків. Уперше виникає внутрішня боротьба переживань. Новий спосіб життя, пов'язаний з початком шкільного навчання, суттєво впливає на перебіг кризи семи років і швидкість виходу з нього. Відбувається переоцінка цінностей, формується нове ставлення до навколишнього світу й природної регуляції поведінки. Провідною діяльністю стає не гра з її непродуктивністю, браком

інтересу до результатів, захопленістю самим процесом, а навчання, засвоєння системи знань, своєрідна систематична напружена праця. Дитина напрацьовує свій суспільний досвід, пізнає довкілля [3].

Велику роль у цей період відіграє емоційна сфера дитини, яка перебуває у стані формування і може як допомогти у становленні особистості, так і гальмувати її розвиток. Сильні негативні емоції в дитини найчастіше пов'язані з близькими дорослими і є наслідком їхнього ставлення до дій дитини негативного чи позитивного характеру.

Психологи з'ясували, що емоції в дошкільному дитинстві диференційовані і в кінці періоду в дітей уже розвинена широка шкала емоційного життя – любов, співчуття, дружба, заздрість, ревності, які стають соціально-етичними почуттями.

Якщо з дитиною вдома і у виховному закладі поводитись, як із особою нижчого ґатунку, то навряд чи успіх у житті буде її супутником. Вона сама до себе ставитиметься так, як ставитимуться до неї батьки, вихователі.

У дитини 6–7 років формуються хоча й прості, але узагальнені специфічні для даної людини стійкі психічні механізми. Вони починають набувати вирішального значення, стають основою психіки, особистості в цілому. У цьому віці відбувається становлення особистості. Більше того, цей вік є сенситивним для спрямованого формування оптимальних рівнів механізмів психіки особистості дитини. Цей вік особливий, якщо врахувати, що дитина усвідомлює себе й навколишню дійсність, усвідомлює своє місце в суспільстві. Потреба дитини в нормальному емоційному контакті з батьками має неоднорідне значення. Від того, якою мірою і як вона забезпечується, залежать у майбутньому й інтелектуальні можливості дитини. Цим забезпечується і психічна витривалість людини. На цьому слід наголосити ще й тому, що науково-технічний прогрес висуває нині підвищені вимоги до центральної нервової системи. Від цього, зрештою, залежить характер її взаємовідносин із навколишніми. Дефіцит тепла матері й емоційного контакту з нею закладає основу незахищеності й підвищеної вразливості дитини. Навіть епізодичний стан афективної поведінки батьків знижує рівень життєдіяльності дітей. Причому діти засвоюють ті форми поведінки, які вони бачать навколо себе і які залишають найбільший слід.

Якщо дитину часто карати, залякувати, то це спричинює постійний або частий тривожний стан у неї. Тривожність, страхи дітей починаються з тривожностей і страхів дорослих.

Саме у цьому дошкільному віці за несприятливих умов життя й неправильного виховання створюються умови для появи й закріплення таких негативних якостей, як жорстокість, скупість, брехливість, які лежать в основі антисоціальної, і навіть кримінальної поведінки людини.

Наші спостереження дозволяють нам зробити важливі висновки. В основному, проблему негативних проявів у поведінці дітей дошкільного віку вихователі пов'язують з подоланням їхньої недисциплінованості, неуспішності на заняттях і майже ніхто з них – зі своєю професійною некомпетентністю. За нашими даними, лише 8% вихова-

телів і 5% методистів визнають свою неспроможність у справі виховання таких дітей; тільки кожен шостий пов'язує проблему подолання важковихованості дітей з удосконаленням усього виховного процесу в дитячій дошкільній установі; три чверті вихователів роботу з дітьми, схильними до негативних проявів у поведінці, уявляють не як систему спрямованих заходів, а як розрізнені заходи на зразок обліку негативних учинків дитини, порушень правил поведінки, спеціальної профілактичної роботи з окремими неблагополучними дітьми, окремих виховних впливів на дітей, батьки яких ведуть аморальний спосіб життя [3].

Сучасна дослідниця Д.С.Славіна, вивчаючи проблеми неуспішності і недисциплінованості дітей, виділяє серед них тих, у кого неправильно сформовані мотиви поведінки, чия недисциплінованість виявляється у відсутності вміння поводитися згідно з правилами поведінки чи то через незнання таких правил, чи через невміння організувати себе, опанувати свою поведінку. Такі діти – надзбудливі, активні, енергійні, дуже рухливі, рішучі, веселі, галасливі, люблять новизну, нову обстановку, нові знайомства; брехливі, хвалькуваті, не мають витримки, непосидючі, неакуратні, нетерплячі, їм швидко набридають заняття, ініціюють негативні вчинки; вони часто бувають лідерами в іграх, незлопам'ятні, легко вибачають образи і швидко про них забувають [4].

Друга група – це загальмовані діти. Причиною такої вади є боязнь заснути в темряві, коли в приміщенні нікого немає, зайти до неосвітленої кімнати, боязнь собак, непогоди. Такі діти нерішучі, не захищаються від нападів товаришів.

Третя група – нестійкі діти. Вони не переносять самотності, оскільки, залишившись наодинці, не знають, що робити. Вони неслухняні, часто порушують дисципліну, важко засвоюють елементарні правила поведінки (треба повторювати вимоги кілька разів); якщо їм загрожує покарання, вони легко підкоряються, оскільки бояться; швидко забувають свої обіцянки виправитися і знову погано поводяться.

Четверта група – агресивні діти. Вони часто ображаються, злопам'ятні, мстиві, наполегливі у досягненні мети, егоїстичні, недоброчливі (в основному, негативно відгукуються про товаришів); швидко змінюють настрій, часто й надовго вибухають гнівом, причому їхній гнів відзначається силою й невгамовністю, люттю, жорстокістю, супроводжується лайкою, бійкою аж до завдання тяжкої травми слабкому й беззахисному або собі; властиві в'язкість і тугість процесів мислення; люблять підпорядкувати собі інших, догоджають вихователів, доносять на товаришів.

Оскільки негативні прояви у поведінці, як було зазначено, з'являються досить рано, то помилки й прорахунки, вихователів і батьків, поглиблюють розвиток цих проявів, коли дитина приходить до школи.

Отже, вікові особливості, безперечно, впливають на поведінку дитини, однак ці особливості не є визначальними.

Причини відхилень у поведінці можуть бути взаємопов'язані і взаємозумовлені, але для профілактики й корекції порушень у поведінці дітей

важливо у кожному конкретному випадку визначити, що первинне. Корекцію ситуації підвищеного ризику поведінки дітей слід розглядати як метод подолання причин їхньої дезадаптації.

#### **Аналіз причин, які впливають на поведінку дитини**

Щоб з'ясувати особливості негативних проявів у поведінці дітей, треба мати досить чітке уявлення про типові причини такої поведінки. Психологи вказують на взаємозв'язок поведінки зі станом психічного й фізичного розвитку. Охарактеризуємо негативні прояви в поведінці дітей [2].

**Пустотливість.** Пустуючи, діти отримують емоційне задоволення, оскільки виявляють позитивні емоції. Завдяки пустотливості діти почуваються комфортніше.

**Примхливість** виникає через невдоволеність потреб або є способом досягнення поставленої мети. Тому діти часто використовують її для самозахисту. Специфіка примхливості хлопчиків полягає в тому, що вона дуже схожа на негативізм.

**Кривляння** означає також ситуацію незадоволеності. Це пасивна позиція "прохача", якому можуть або відмовити, або ні.

**Ябедництво.** Розповіді дорослим про власні негаразди у спільній діяльності з партнерами, щоб тих осудили, покарали. При цьому "постраждалий" мало замислюється над своєю провиною, вбачаючи її в діях інших. Як і примхливість, це активна спрямованість на задоволення власних потреб, і її також часто використовують для самозахисту.

**Манірність** – неприродність, штучність поведінки, "антипод" решти складових дитячої безпосередності. В основі манірності – наслідування дорослих, наприклад манери поведінки, жестів, змісту й способу висловлювань тощо. Зростання манірності означає спад примхливості, кривляння, ябедництва. Стабільною залишається пустотливість. Поява манірності у дітей означає їхній поступовий вихід із перехідного періоду.

**Упертість** – поведінка, зумовлена не бажанням дітей, а їхньою вимогою. Мотивом тоді постають вихідні, початкові рішення, які дитина надалі не хоче змінювати. Для впертості характерним є брак чітких мотивів доцільності: діти можуть дотримуватися певної поведінки, незважаючи на її очевидну абсурдність. Наприклад, дитина тривалий час не виконує вимог прибрати за собою іграшки. Проте існує й інша тенденція – впертість найчастіше виникає тоді, коли вимагають, а не просять; упертість – найтипівіша психічна особливість дівчаток, разом із лінощами вона породжує проблему їх диференціації. Динаміка розвитку впертості у хлопчиків і дівчаток різниться: у дівчаток вона поступово зростає до шести років, потім стабілізується, а із семирічного віку спадає. У хлопчиків зростання впертості визначається вищими показниками сили прояву, які стабілізуються після п'яти-шести років.

**Негативізм** – це реагування не на зміст, а на саму пропозицію дорослих, яке характеризується соціальними тенденціями. Більш типовим є пасивний негативізм, суть якого – в ігнорванні вимог дорослих як виявлення протесту проти несправедливості конкретних людей, як правило,

добре знайомих. Найчастіше виникає тоді, коли дорослі не враховують психічний стан дитини, наприклад з переважанням, перевагою, або на присутність конкретних осіб, до яких дитина відчуває неприязнь. Активний негативізм виникає тоді, коли дитина діє всупереч пропозиціям дорослих.

Як і впертість, негативізм виникає як реакція на сувору вимогу. Блок "активного самоствердження" як система соціальних стосунків характеризується прагненням до вибору необмеженої кількості позицій, які дали б максимальний результат для задоволення власних.

**Дратівливість.** Невдоволення власних прагнень характеризується нестриманістю дій, безапеляційністю суджень, зухвалістю міжособистісних стосунків. На відміну від упертості й негативізму дратівливість характеризується активною спрямованістю на доведення власної правоти, при цьому діти мало дослухаються до аргументів протилежної сторони.

**Хвалькуватість.** Стан, який характеризується перебільшенням значущості власних дій, учинків і себе як суб'єкта діяльності й спілкування. Якщо дратівливість пов'язується зі слабкими вміннями самоконтролю чи небажанням контролювати себе під час доведення своєї правоти, то хвалькуватість – це, насамперед, демонстрація власного "Я". Небезпека хвалькуватості полягає в тому, що дитина поступово може перестати сприймати переваги й вади предметів і явищ навколишньої дійсності, самої себе, видаючи уявне за дійсне, що сприймається дорослими як брехня.

**Хитрощі.** Особливість їх у тому, що діти видають уявне за дійсне, уникаючи неприємних для себе ситуацій. Небезпека хитрощів, як і хвалькуватості, полягає у тому, що вони потенційно можуть перерости у брехливість. Природа хитрощів полягає у прагненні відстояти себе перед дорослими, що, врешті, можливо, перетвориться на звичку.

**Лінощі** – це небажання докладати зусиль для виконання певного виду діяльності. Виявляються у байдужому ставленні до неї, найчастіше до такої діяльності, яка нецікава для дитини. Природа лінощів – це невимогливість, необов'язковість дорослих, невміння зацікавити дітей, захопити ініціативу, самостійність, винахідливість і розвинути духовні інтереси. Лінощі проявляються в самообслуговуванні, під час виконання простих трудових обов'язків, на завершальному етапі ігрової діяльності, коли потрібно прибрати за собою іграшки, пізніше – в навчальній діяльності. Їхня небезпека в тому, що дитина може стати слабвільною, безініціативною, особливо в тих видах діяльності, які потребують вольових зусиль.

**Недбалість.** Це особливість, яка характеризується необов'язковістю, неухважністю, забудькуватістю, недбайливим ставленням до предметів, речей, потреб та інтересів навколишніх людей. Недбалість означає невміння організувати свою життєдіяльність через пасивну позицію дорослих, оскільки діти цього віку не приділяють організованості значення. Найбільше недбалість виявляється в побуті, особливо в самообслу-

говуванні, під час виконання простих трудових доручень, які потребують вольових зусиль.

За нашими спостереженнями, 32% дітей проявляють лінощі, 17% – упертість, 12% – дратівливість, 7% – негативізм, 20% – ябедництво. Кожна п'ята дитина має нахил до всіляких хитрощів, які мають задовольнити її інтереси. Десята частина дітей кривляються, люблять дразнити своїх однолітків. Серед дітей примхливість є також розповсюдженим явищем, притаманним кожному четвертому дошкільнику.

Наведені негативні прояви у поведінці, які 75% вихователів та 80% батьків сприймають як дитячі пустощі, що минуть згодом, насправді є серйозним симптомом для глибокого аналізу поведінки дитини. Негативну поведінку часто проявляють діти із затримкою психічного розвитку, що є найчастіше результатом патологічного перебігу вагітності чи пологів, інфекційної, токсикодистрофірувальної хвороби або травми у перші роки життя, іноді – генетичних вад розвитку нервової системи. Затримка психічного розвитку нерідко позначається і на фізичному розвитку дитини: спостерігаються відставання у зрості, інфантильні особливості будови тіла.

Новий погляд визначає зміст профілактичної роботи, її особливості, спрямованість на зміну поведінки дітей.

До першої групи факторів належать явища мікросоціальної занедбаності. Йдеться про те, що виховання дитини починається, насамперед, з виявлення до неї людяності, чуйності, уважності, доброти, виховання, потреби робити добро. Середовище, в якому перебуває дитина, примушує її постійно зіставляти погане й гарне, добре і зле, красиве й потворне, грубе й ласкаве, сумне й радісне, успіхи і невдачі. Дитина шукає, намагається розібратися в навколишньому світі і знайти в доброму й радісному своє “Я”, захистити від різних неприємних почуттів, образи. Якщо дорослі чомусь причиняють їй неприємні хвилини, у дитини з'являється реакція компенсації, потім – надкомпенсації, які надалі можуть призвести до серйозних відхилень у її поведінці.

До соціальних чинників, які мають велике значення в генезі порушення поведінки, належать також несприятливі умови оточення й виховання.

Різде зниження виховного потенціалу сім'ї зумовлене тим, що головним орієнтиром більшості сімей є задоволення матеріальних потреб, а звідси – брак уваги до виховання дітей, застосування суворих методів виховання. Дефіцит у матеріальній сфері і брак часу на спілкування з дітьми значно збіднюють духовне життя сім'ї і негативно позначаються на морально-психічному стані дітей.

Сімейне неблагополуччя призводить до педагогічної занедбаності. Такі діти, за нашими спостереженнями, можуть бути розподілені на дві групи: діти, що не одержали належного рівня морально-етичних знань відповідно до їхнього віку і в результаті мають відхилення в системі суб'єктивних ставлень, і діти, які внаслідок тривалого перебування в несприятливому соціальному мікросередовищі одержали негативні морально-етичні знання і мають уже певний негативний

життєвий досвід. Як правило, ці діти відрізняються низьким рівнем загального розвитку порівняно зі своїми однолітками, невмінням контактувати з навколишніми.

Батьки з неблагополучних сімей характеризуються моральною невірноваженістю й громадською пасивністю. Більше того, переважна їх частина злісно порушує правила співжиття: такі батьки п'ють, хуліганять, крадуть, ведуть паразитичний, аморальний спосіб життя. Встановлено, що 63% неблагополучних сімей зловживають спиртними напоями, причому в більшості таких сімей систематично п'є один із батьків (найчастіше за все батько).

Конфліктна атмосфера в сім'ї згубно впливає на формування моральних якостей дитини. У подібних сім'ях діти одержують спотворене уявлення про норми моралі і стають нервовими, нестриманими, грубими, забіяками. Деформовані стосунки найчастіше охоплюють усю сім'ю і стають нормою внутрісімейних стосунків.

Серед деструктивних чинників, що негативно впливають на розвиток дитини, все частіше відзначається медико-біологічний. Хоча лікарі і медики давно звертають на це увагу, на жаль, педагоги клініко-психологічний фактор відхилень у поведінці дітей недооцінюють. Лише кожен п'ятнадцятий учитель чи вихователь і кожен десятий медичний працівник ураховують його, з'ясовуючи причини аномальної поведінки дітей.

Щодо впливу медико-біологічних факторів, то наш аналіз свідчить: у переддошкільному віці факторами ризику патологічної дитячої кризи є такі прояви:

- виражена психомоторна розгальмованість, труднощі вироблення у дитини гальмівних реакцій і заборон, адекватних віку форм поведінки, і труднощі організації поведінки навіть у межах рухливих ігор;

- схильність до брехні, примітивних вигадок, які дитина використовує для найлегшого виходу із ускладнень і конфліктних ситуацій;

- підвищена сприйнятливості неправильних форм поведінки, які відображають реакції імітації відхилень у поведінці;

- інфантильні істероїдні прояви з руховими розладами, голосним наполегливим плачем і криком;

- імпульсивність поведінки, емоційна зарядженість, запальність, які призводять до сварок і бійок, що виникають за будь-якого приводу;

- реакція впертої непокори й негативізму з озлобленістю, агресією у відповідь на покарання, зауваження, заборону, енурез, анкорез, втечі як реакція активного протесту.

Причому порушення в афективно-вольовій сфері у важких дітей за своїми проявами неоднорідні. Однак найчастішими є порушення, які можна поділити на три основні клініко-патологічні варіанти афективної сфери:

- 1) з переважанням явищ психічної невірноваженості (8–10%);

- 2) з переважанням явищ афективної збудливості (9–10%);

- 3) з переважанням розгальмованості потягів (5–8%).

Частота аномалій розвитку нервової системи у дітей з вираженими труднощами поведінки підтверджується і обтяженням енурезом, порушеннями мовної реакції, неврологічними ознаками (4–5%).

До патологічних факторів, які сприяють порушенням поведінки у дітей, належать і явища розумової відсталості. Йдеться не про олігофренію, а про різні ступені затримки психічного розвитку на ґрунті органічної недостатності нервової системи – про порушення пізнавальної діяльності, пов'язаної з низьким психічним тонусом у результаті підвищеної виснаженості, з недостатністю пам'яті, уваги (5–6% дітей).

Стійка неуспішність стає причиною зтяжної травматичної ситуації, що супроводжується негативним ставленням до занять, реакціями протесту. На порушення поведінки в дітей часто впливають афективно-рольові розлади, пов'язані з недостатністю нервової системи, певні поточні психологічні захворювання. Психопатоподібну поведінку можна спостерігати в разі шизофренії, епілепсії, енурезу, інших захворювань нервової системи, які прогресують. Такі діти із затримкою психічного розвитку потребують особливої уваги.

Завдання профілактики відхилень у поведінці таких дітей вимагають від вихователів поглиблення знань у структурі, причинах, походженні цих явищ. Тому дуже важливо виявити ознаки в емоційній, психічній, пізнавальній, рухливій сферах поведінки дитини, щоб передбачити виникнення дезадаптації поведінки ще в дошкільному віці.

Принцип комплексного підходу допоможе вихователям:

- а) вивчити суть проблеми відхилень у поведінці дітей;
- б) виділити фактори, що спричиняють відхилення в поведінці дітей;
- в) провести психолого-педагогічну й медико-біологічну діагностику відхилень у поведінці дітей;

г) визначити особливості виховання дітей, які схильні до негативних проявів у поведінці, та методи корекції такої поведінки.

Отже, до основних видів відхилень ми зараховуємо психофізичну легкозбудливість, психофізичну загальмованість, агресивність і невротичність. Тож і відхилення в емоційно-почуттєвому житті дитини можуть проявлятися різноманітно: у вигляді страху, агресії, байдужості. І в кожному конкретному випадку окреслюються причини відхилень або їхнє джерело. Причини відхилень ми класифікували за трьома групами.

**Конститутивні причини** (фізичні, вроджені вади, заподіяні кривди, перенесені хвороби, а також надмірна повнота, низький зріст, дефекти зовнішності).

**Особисті переживання дитини** (смерть близької людини, розлучення батьків та його наслідки, передача дитини до спеціальної опікунсько-виховної чи медичної установи), невдачі, брак успіху і схвального ставлення в сім'ї та в дитячій установі, стани фрустрації, спричинені заблокуванням деяких потреб, нашаровуючись, стають причинами відхилень у поведінці дитини. Такі травматизуючі ситуації призводять до несприятливих змін у розвитку дитини, а її поведінка зазнає відхилень.

Третю групу причин становлять **соціальні передумови**, тобто передумови у двох найважливіших для гармонійного розвитку дитини середовищах: у сім'ї й дитячій установі. Сім'я – базове середовище життя дитини, і притаманний їй психічний клімат, емоційні зв'язки між її членами зумовлюють її соціалізуючу й виховну функції. Погане ставлення батьків один до одного й до дитини є джерелом неправильної поведінки дитини.

Такий широкий спектр проблем, які виникають у роботі з дітьми, схильними до негативних проявів у поведінці, потребують пошуку особливої стратегії виховного впливу на них.

## Література

1. Сухомлинський В. Як виховувати справжню людину / В. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1986. Т. 6. – 1986. – С. 214–215.
2. Федорченко Т. Є. Рання профілактика негативних проявів у поведінці дітей : [навч.-метод. посібник] / Тетяна Євгенівна Федорченко. – К. : ХІК, 2003. – 116 с.
3. Федорченко Т. Є. Профілактика девіантної поведінки школярів в умовах соціокультурного середовища: соціально-педагогічний аспект : [монографія] / Тетяна Євгенівна Федорченко. – Черкаси : ПП Чабаненко Ю. А., 2009. – 488 с.
4. Славина Л. С. Дети с аффективным поведением : [учеб.-метод. пос.] / Л. С. Славина. – М. : Просвещение, 1966. – 149 с.

УДК 371.4:392.3

## ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОСТСУНКІВ БАТЬКІВ ТА ДІТЕЙ У СУЧАСНІЙ РОДИНІ

Стрельнікова Н.М.

*Стаття присвячена з'ясуванню особливостей взаємостсунків між батьками і дітьми та їх наслідків у сімейному вихованні.*

*Ключові слова: виховання, сім'я, родина, взаємостсунки, сімейне виховання.*

*Статья посвящена раскрытию особенностей взаимодействия родителей с детьми и их влияния на семейное воспитание.*

*Ключевые слова: воспитание, семья, взаимоотношения, семейное воспитание.*

*This article is devoted to identification of interrelation peculiarities of parents and their children and their impact on family education.*

*Key words: education, family, relatives, interrelation, family education.*

Проблема виховання підростаючих поколінь завжди була і є актуальною та вічною. Усі покоління батьків прагнуть виховати у своїх дітей кращі моральні, духовні, інтелектуальні та фізичні якості, адже тільки в них зосереджується уся сила народу.

Виховання як процес взаємовпливу і взаємодії людей ніколи не закінчується. Як зазначає академік АПН України М.Д.Ярмаченко, "виховання у власному значенні цього поняття є процесом цілеспрямованого і планомірного формування світогляду, переконань, почуттів, волі й характеру, потреб і здібностей, моральних і трудових, естетичних та фізичних якостей людини, характерних рис особистості [3, с. 243].

У цьому аспекті розглядається і сімейне виховання. Основними факторами, що впливають у сім'ї на особистість дитини, є такі:

1) соціальне мікросередовище, у якому дітей залучають до соціальних цінностей, ознайомлюють із суперечностями сучасного суспільства;

2) внутрішня і позасімейна діяльність, що залучає дітей до майбутньої життєдіяльності;

3) власне сімейне виховання, тобто цілеспрямований вплив батьків на дітей.

Видатний педагог і вчений В.Сухомлинський, зазначаючи, що сім'я виховує дитину в цілому, її загальний дух, культуру людських стосунків, відмічав, що "у сім'ї шліфуються найтонші грані людини-громадянина, людини-трудівника, людини – культурної особистості. Із сім'ї починається суспільне виховання. У сім'ї, образно кажучи, закладається коріння, з якого виростуть потім гілки, і квітки, і плоди. Сім'я – це джерело, водами якого живиться повноводна річка нашої держави. На моральному здоров'ї сім'ї будується педагогічна мудрість школи" [7, с. 22].

Без батьківської мудрості, за словами педагога, писав він, – немає виховної сили сім'ї. Сімейні

відносини, побудовані на відповідальності, мудрій любові і вимогливості батька і матері, самі стають великою виховною силою.

Гуманістичні основи особистості, її моральні чесноти закладаються саме у родині. Вона є прикладом для дітей в опануванні рідної мови, подружньої вірності і любові, взаємин між рідними, родичами, піклуванні про дітей і старших.

Я.Корчак, говорячи про сімейне виховання, зазначав про той дух, що панує у сім'ї і відображає наявні в ній цінності, норми і правила.

Виховання дітей батьками з позиції гуманності і цілісності розглядає Ш.Амонашвілі. З метою розвитку здібностей дитини необхідно дати їй можливість для подолання існуючих протиріч та ускладнень. Задоволення прагнень до дорослішання відчувається у процесі спілкування і взаємодії з батьками.

Ш.Амонашвілі процес дорослішання розглядає як чотири основні форми:

1) унормований дорослими рух (що можна, треба, не можна);

2) ігровий рух, що спирається на почуття вільного вибору;

3) рух у бешкетуванні, коли дитина порушує порядок, випробовує свої сили, йде на ризик;

4) рух у праці, коли дитина вчиться створювати блага, турбуватися про людей, самостверджуватися.

Пристрасть до свободи Ш.Амонашвілі характеризує як природний стан особистості, який не потрібно ототожнювати із уседозволеністю [1].

Взаємовідносини між батьками відображають як рівень цивілізованості суспільства, так і рівень особистісних якостей батьків і дітей та внутрішні суперечності сім'ї. Прояви сімейного життя свідчать про характер взаємовідносин між членами родини.

Результати дослідження особливостей взаємостсунків між батьками і дітьми свідчать, що

кожна епоха має свій вплив на зміст, характер та динаміку взаємин батьків і дітей [2].

Це зумовлюється прагненням батьків до гармонізації відносин із дітьми та членами родини, дотримання визначених юридичних та моральних норм суспільства.

Важливу роль у формуванні взаємостосунків батьків і дітей відіграють економічні чинники, моральне здоров'я суспільства, етнонаціональні особливості, педагогічна готовність батьків до виховання дітей.

Українська родина, незважаючи ні на що, зберегла основи християнської культури, світогляду через дотримання багатьох традицій, звичаїв та обрядів. Духовною основою виступає віра людини в божественність її походження та необхідність жити і діяти відповідно до звичаїв і традицій християнського віровчення, зберігати оптимізм, високу моральність. Дослідження вчених показують, що родин такого типу може бути від 5 до 15% (цей розрив можна пояснити непропорційністю представників різних конфесій у матеріалах опитування). Як правило, діти у таких родинах зростають в атмосфері любові, поваги і взаємодопомоги, що сприяє формуванню у них високої духовної культури, дотриманню моральних норм поведінки, поваги до людей, до праці.

Більшість родин (50–65%) уважають, що духовною основою виховання є національні вселюдські гуманістичні, культурні, освітні, моральні і трудові звичаї і традиції кожного народу в певній взаємодії з світоглядними цінностями релігії. Слід зазначити, що у вихованні дітей характерним є послідовне дотримання як світоглядних основ, так і побутових традицій і звичаїв народу, що мають у собі значні елементи християнської культури.

Є сім'ї, де батьки намагаються виховувати дітей на основі прагматичного підходу, тобто позитивним є все те, що допомагає людині вижити у разі дотриманні певних юридичних та моральних норм життя людини в суспільстві. Пріоритетом у вихованні є інтереси особи в усіх її потребах і виявах. Проте, як свідчить історичний досвід, будь-яка спроба автономізації людини, сім'ї, держави веде до духовного збіднення особистості. Діти у таких сім'ях, як правило, зростають егоїстичними та егоцентричними. Применшення ролі сім'ї, колективу на користь особистості закономірно веде до морального деградування.

Від 5 до 15% складають типи сімей з характерним спрямуванням, де батьки байдужі до будь-яких моральних цінностей і у побутовому житті керуються принципами споживацтва, залишаються духовно бідними.

Справедливим є твердження про те, що як батьки потрібні дитині для повноцінного зростання, так і батькам потрібні діти для зміцнення шлюбу, забезпечення особливих умов і природних потреб життєдіяльності сім'ї.

Ставлення батьків до дітей визначається такими чинниками: щирими, доброзичливими почуттями та соціальним обов'язком і створенням відповідних умов для його виконання. Завдяки розумному поєднанню в сім'ї почуття і обов'язку можна розраховувати на успішне формування всебічної особистості.

За структурою можна виділити сім'ї, в яких сімейне життя будують усі члени. Такі сім'ї є цілеспрямованими, дружними, з міцними родинними зв'язками, щирими і теплими почуттями, взаємопідтримкою. Розподіл обов'язків між членами родини ґрунтується на посильній участі у всіх сімейних справах, на спільному розв'язанні важливих сімейних проблем.

Проте є сім'ї, де всі функції здійснюються одним із членів родини. У даному випадку між батьками і дітьми встановлюються безцеремонні стосунки, в основі яких диктат, жорстокість, холодність, безумовне підкорення. Взаємостосунки мають деструктивний характер, вони нестабільні, що загрожує самому існуванню сім'ї. Такі сім'ї є педагогічно неспроможними, батьки намагаються уникнути відповідальності за процес виховання дитини. Досліджено, що несприятливі сімейні стосунки порушують психічний розвиток дитини, з'являється все більше дітей, які тікають від батьків і задовольняють свої потреби у спілкуванні на вулиці.

Близько 54,1% батьків фактично пускають справу виховання на самоплив, зосереджуючи увагу, в основному, на харчуванні, одягу, слухняності. У деяких сім'ях турбота батьків зосереджується на всебічному розвитку дитини, і вони примушують дітей авторитарними способами відвідувати різні спортивні секції, музичну і хореографічну школи, різноманітні гуртки і секції, курси іноземних мов. Зрозуміло, що ігнорування дитячих інтересів, їх задатків не дає бажаних результатів, викликає невдоволення дорослих і дитячі неврози.

Життя в кожній сім'ї має свою специфіку, та головне, що відрізняє сім'ї, – це атмосфера взаємостосунків, яка панує в родині й характеризує розуміння батьками свого призначення та важливості виховання власних дітей.

Спосіб взаємин батьків і дітей є не лише засобом підтримки їхніх контактів, а й досить результативним методом виховання – виховання спілкуванням. Саме в спілкуванні з дорослими діти найчастіше виробляють свої моделі поведінки. Проте результати дослідження вчених свідчать про те, що у частини батьків (46,5%) не вистачає вільного часу на спілкування з дітьми. Майже 69,4% батьків надають перевагу перегляду телевізійних передач, зводячи контакти з власними дітьми до мінімуму.

Насправді, сучасні батьки не завжди є прикладом для власних дітей, і вони у довірливих бесідах часто оцінюють свої дії до дітей як безтактні, виявляють неспроможність у їх вихованні. Безробіття та низька оплата праці багатьох сімей ставить незримий кордон між духовністю ситого і бездуховністю убогого, нужденного, між дітьми із діаметрально протилежних за соціальним рівнем сімей. Проте обидві групи батьків концентрують свою увагу на матеріальних благах, формалізмі у спілкуванні, байдужості, грубості й нестачі вільного часу. Крім того, значна кількість батьків визнають, що вони дозволяють своїм дітям робити все, що заманеться.

Досить поширеним явищем у сімейному вихованні є намагання деяких батьків завоювати



авторитет у дітей за допомогою своєрідного підкупу, показу своєї щедрості та доброти. Діти ж уважно вивчають своїх батьків, обираючи для наслідування привабливі для них риси, манери, норми поведінки. На певному ж етапі розвитку дитина зазвичай помічає фальш і нещирість у поведінці батьків. Як наслідок – втрата авторитету батьків у дітей, формування нещирості, обману, лицемірства.

Нова модель сімейних взаємостосунків викликана появою так званих “нових українців”. Більшість таких сімей створювалася на взаємній вигоді: чоловік мав молоду дружину, а жінка – достатній соціальний рівень життя. У таких сім'ях складаються зовсім інші, порівняно з традиційними, взаємостосунки. Вихованням дитини займається гувернантка, навчання відбувається у престижних освітніх закладах. Проте високий чи задовільний стан сім'ї не гарантує належного виконання виховної функції. Підтвердженням є те, що останніми роками з'явилася значна кількість правопорушників, які живуть у благополучних сім'ях.

Проведені дослідження свідчать про те, що діти як “багатих”, так і бідних батьків несуть на собі яскравий відбиток, що виявляється у зовнішніх формах і внутрішньому плані (хизування своїми можливостями, егоїзм, зневажливе ставлення або байдужість не лише до однокласників, а й до вчителів, відсутність власної думки, заздрість, злостивість тощо).

Причому означені негативні особистісні характеристики притаманні однаковою мірою і “багатим”, і “бідним”, хоча підґрунтям для їх виникнення є різні причини: духовна бідність, знецінення високих ідеалів доброти, щедрості, душевності, гуманності, любові й пошани до людей, до сім'ї, до старших, до свого народу, Вітчизни. Вони породжені егоїзмом, коли дитина приписує собі винятковість, неординарність, прагнення позбутися меншовартості, довести власну самодостатність будь-якими шляхами.

Досить часто основним мірилом вартості людини у сім'ях з високим матеріальним станом і низьким рівнем педагогічної культури є гроші. Такі ж ціннісні орієнтири батьки прищеплюють і своїм дітям, формуючи у них зневажливе ставлення до всіх, хто перебуває на низькому матеріальному рівні.

Звуження кола спілкування, спільних занять збіднюють виховний потенціал сім'ї і негативно позначаються на внутрішньосімейних стосунках. За даними науковців, невдоволення дітей своїми взаємостосунками з батьками досить високе. Це підтверджується результатами численних досліджень. Наприклад, на запитання щодо прагнення мати у майбутньому сім'ю, схожу на батьківську, 23,9% старшокласників дали ствердну відповідь,

відповідно 41% опитаних не бажають цього в жодному разі. На запитання, якою мірою вони задоволені стосунками з батьками, одержали відповідь, що рівень задоволеності стосунками з матір'ю вищий, ніж стосунками з батьком, причому взаємини як з матір'ю, так і з батьком знижуються з віком опитаних школярів (10–17 років).

Серед опитаних школярів віком від 10 до 14 років 55% вважають, що в Україні багато дітей, які страждають від жорстокості та знущань над ними. Найчастіше діти стають жертвами насилля у сім'ї (28% опитаних), тоді як у громадських місцях – 26%, у школі – 23%, у колі ровесників – 21%.

Сьогодні ми чітко усвідомлюємо, що саме родина є найважливішим базовим соціально-виховним інститутом, від стану і морально-психологічного клімату в якому значною мірою залежить формування здорових потреб дітей, підготовка їх до виконання певних соціальних ролей у суспільстві. Провідна роль родини у вихованні дітей давно визнана світовим співтовариством, зафіксована в ряді міжнародних документів, зокрема в Конвенції ООН про права дитини. Родина розглядається як перший і в ідеалі останній рубіж захисту дітей, любові до них.

Ті родини, де немає любові і злагоди, не можуть виховати своїх дітей добрими, чесними, милосердними. Ворожість, неприязнь між батьками збіднюють міжособистісні стосунки, негативно впливають на виховання дітей.

Таким чином, найхарактерніші проблеми для сучасної родини, що потребують державного розв'язання, такі:

- 1) розрив вікових та інтелектуальних рівнів життєдіяльності родини;
- 2) руйнування сімейних традицій;
- 3) недостатність чоловічого впливу на виховання дітей;
- 4) негативний вплив пияцтва, жорстокості, цинізму на стійкість сімейних стосунків;
- 5) відсутність довіри між членами сім'ї, скорочення внутрісімейних стосунків;
- 6) низька педагогічна культура батьків;
- 7) низький рівень організації і проведення сімейного дозвілля.

Дисгармонія взаємовідносин може бути пом'якшена шляхом вирішення соціально-економічних, суспільно-політичних, психолого-педагогічних, побутових та інших проблем. Прагнення сім'ї і суспільства до гармонізації стосунків повинно підтримуватися соціальними інститутами, педагогами, батьками, освітніми і культурними закладами як раціональний шлях до зменшення напруженості у взаємостосунках людей.

## Література

1. Амонашвілі Ш. Школа Життя / Ш. Амонашвілі. – М. : Изд. дом Ш. Амонашвили, 2000. – 142 с.
2. Бех І. Д. Особистість народжується у сім'ї / І. Д. Бех // Початкова школа. – 1994. – № 2. – С. 8–10.
3. Педагогіка / [за ред. М. Д. Ярмаченка]. – К. : Вища школа, 1986. – С. 243.
4. Постовий В. Г. Тенденції і пріоритети виховання дітей у сучасній сім'ї : [монографія] / В. Г. Постовий. – К. : Інститут проблем виховання АПН України, 2006. – 190 с.
5. Постовий В. Г. Сім'я і школа: проблеми виховання дітей : [посібник] / В. Г. Постовий, О. А. Невмержицький. – К. : НДУ імені М.П. Драгоманова, 2008. – 356 с.
6. Про становище сімей в Україні : [доповідь за підсумками 1999 р.]. – К. : Освіта, 2000. – С. 120–130.
7. Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа., 1978. – С. 22.

УДК 373:811.111

## ЗНАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ З РАННЬОГО ВІКУ – ВИМОГА СУЧАСНОСТІ

Тонконог Л.М.

*У статті висвітлюється питання доцільності раннього навчання іноземних мов в Україні та його впливу на розвиток особистості, розглядаються аргументи “за” і “проти” такого навчання, приділяється увага проблемам, які стоять перед сучасною початковою школою.*

*Ключові слова: раннє навчання іноземних мов, початкова освіта.*

*В статье автор рассматривает вопрос целесообразности раннего обучения иностранным языкам в Украине и его воздействие на развитие личности, анализируются аргументы “за” и “против” такого обучения, уделяется внимание проблемам, стоящим перед современной начальной школой.*

*Ключевые слова: раннее обучение иностранным языкам, начальное образование.*

*The author of the article deals with the problem of early foreign language learning in Ukraine and its influence on individual's development. Pros and cons of such learning are analysed, the problems the contemporary primary school is faced with nowadays are drawn attention to.*

*Key words: early language learning, primary education.*

**Постановка проблеми.** Політичні, економічні та соціально-культурні перетворення, що відбуваються в Україні, а також проблеми її євроінтеграції в світову спільноту висувають абсолютно нові задачі у сфері освіти та виховання підростаючого покоління. У 2002 р. відбулася знакова щодо мовної політики подія. На Барселонському саміті Європейської ради глави держав оголосили про впровадження в освітні системи країн-членів принципу “Рідна мова плюс дві іноземні” та “індикатора лінгвістичної компетентності”, який передбачає вивчення щонайменше двох іноземних мов з раннього віку [5]. У зв'язку з цим особливого значення надається предмету “іноземна мова”. Із другорядних іноземні мови переходять до ряду найважливіших дисциплін. Відомо, що особливу роль у процесі адаптації особистості до соціокультурного розмаїття світу відіграють саме іноземні мови. Школа повинна відповідати вимогам сучасного мультикультурного суспільства. Сьогодні ми спостерігаємо процес оновлення освітньої системи на всіх її рівнях, що веде до створення нових освітніх стандартів, навчальних програм, оновлення змісту підручників.

**Аналіз останніх досліджень.** Доцільність раннього навчання іноземних мов знайшла відображення в працях вітчизняних і зарубіжних науковців: навчання іноземних мов дітей дошкільного та молодшого шкільного віку (В.Г.Редько, В.М.Плахотник, Т.К.Полонська, К.Д.Ушинський,

А.Ф.Гергель, Ш.О.Амонашвілі); стратегія навчання з опорою на імітаційні здібності дитини (З.Я.Футерман, Opal Dunn, Penny A.Freppon, M.Williams); стратегія засвоєння мови у пізнавальній діяльності дитини (Н.В.Імідадзе, D.Vale, J.Moon); стратегія інтегрування навчання мов у краєзнавчу підготовку дитини (О.О.Першукова); підготовка майбутніх учителів іноземних мов до раннього навчання (Т.М.Шкваріна, Ю.С.Вауліна, В.М.Карташова, О.О.Коломінова, Р.Ю.Мартінова, З.М.Никитенко, Л.В.Позняк, Г.В.Рогова, Т.Е.Сахарова, З.Я.Футерман, Л.А.Штакіна, О.Б.Бігич, О.Є. Мисечко); розвивальне значення вивчення іноземних мов у ранньому віці, його вплив на удосконалення мислительних і мовних операцій (Л.В.Щерба); дослідження розвитку мовленнєвих механізмів рідною та іноземними мовами (М.І.Жинкін, О.І.Зимня, О.О.Леонтьєв).

Проте питання раннього навчання іноземних мов і досі залишається дискусійним. Не існує одностайної думки щодо найсприятливішого періоду для початку іншомовного навчання. **Мета статті** полягає в аналізі доцільності навчання іноземних мов з раннього віку та його впливу на формування особистості.

**Виклад основного матеріалу.** Бурхливі зміни, що відбуваються в цілому світі останніми роками, призвели до того, що в початкову школу приходять “нова” дитина. Надзвичайний вплив на неї має той потік інформації, що її оточує. Ми живемо у

високоінформативному суспільстві: телебачення, радіо, Інтернет, за допомогою чого діти мають змогу накопичувати інформацію, починаючи ще з дошкільного та молодшого шкільного віку. Але цей потік носить цілком безсистемний характер, який дуже часто не відповідає віку дитини. З іншого боку, часті випадки, коли діти мають досить великий багаж знань, і це також є своєрідною проблемою. Отож, до початкової школи діти приходять з неправильно сформованою картиною світу та з різним рівнем знань, і завдання вчителів полягає у виправленні положення задля досягнення високих результатів.

Безсумнівно, раннє навчання іноземних мов – один із пріоритетних напрямів в освітній політиці України, який був визначений Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти, Національною доктриною розвитку освіти, Державним стандартом початкової загальної освіти, програмами з іноземної мови для загальноосвітніх і спеціалізованих навчальних закладів тощо. При цьому різні вчені по-різному трактують це поняття. Одні сюди відносять виключно дітей дошкільного віку, інші – молодших школярів. Ми, у свою чергу, під раннім навчанням будемо розуміти навчання дітей як дошкільного, так і молодшого шкільного віку (4–10 років).

На сьогоднішній день однією з найважливіших тенденцій сучасної мовної освіти в початковій школі є напрям на формування основних рис другої мовної особистості дитини в процесі вивчення мови та культури для досягнення міжкультурного взаєморозуміння. У зв'язку з цим поняття "навчання мовам" поступово витісняється поняттям "навчання мови та культури", яке має на меті розвиток у дитини здібності ефективно брати участь у реальній міжкультурній комунікації.

Чому початок вивчення іноземних мов припадає саме на другий рік навчання? Відповідаючи на це запитання, необхідно звернутися до аналізу функціональної готовності дітей до школи і до вивчення іноземних мов зокрема. Відомо, що, починаючи свій освітній шлях, дуже часто діти не мають досвіду вивчення іноземних мов у дошкільних навчальних закладах. З перших днів шкільного життя перед ними постають складні завдання: адаптація, соціалізація, оволодіння прийомами навчальної діяльності, що, зазвичай, викликають певні труднощі. За таких умов вивчення іноземних мов є додатковим навантаженням. За даними О.Я.Савченко, Н.Ф.Тализіної, ефективність навчання учнів значною мірою залежить від оволодіння ними загальнонавчальними вміннями, передусім загальнопізнавальними як компонентом навчальних умінь [7]. Унікальність і виключність початкової школи полягає в її впливі на психічний, моральний, розумовий та фізичний розвиток дитини. Молодший шкільний вік – дуже відповідальний період шкільного дитинства, від повноцінного проживання якого залежить рівень інтелекту та особистості, бажання і вміння вчитися, впевненість у своїх силах [10, с. 225]. Саме в цьому віці діти активно засвоюють усе, що їх оточує, створюють свій власний світ, поступово переходячи до світу дорослих.

До того ж особливість іноземної мови як навчального предмета полягає в ряді відмінностей порівняно з вивченням рідної мови, до яких можемо віднести: спосіб оволодіння іноземною мовою (засвоєння іноземної мови починається з усвідомлення, тоді як вивчення рідної відбувається неусвідомлено, нецілеспрямовано, через життєвий досвід, без будь-яких зусиль), іноземна мова використовується в комунікативній, а рідна – в предметно-комунікативній діяльності тощо.

Розглянемо Європейські рекомендації щодо організації навчання іноземних мов і наскільки цей процес в Україні відповідає їм [4]:

1) навчання живих іноземних мов повинно починатися якомога раніше – у дитячому садку, початковій школі;

2) вивчення іншомовного мовлення – першочергова задача;

3) усі школи мають бути двомовними;

4) викладачі іноземних мов мають бути носіями цієї мови;

5) домашні завдання не повинні носити "тренувального" характеру;

6) нові технології навчання повинні забезпечувати автентичність мовленнєвої ситуації задля подолання мовного бар'єру.

Відповідно до цього головною ціллю навчання іноземних мов у школі є розвиток умінь та навичок учнів іншомовного спілкування. Адже саме тут, у початковій школі, закладаються основи мовленнєвої компетенції, що дозволяють учням спілкуватися на елементарному рівні й готують до життя в єдиному багатомовному суспільстві.

Якщо ми проаналізуємо перше положення про те, що *навчання живим мовам повинно розпочинатися якомога раніше*, то можемо стверджувати, що воно знаходить відображення в педагогічній практиці України. Вивчення іноземних мов практикується в багатьох дошкільних навчальних закладах, але воно не є обов'язковим, а може включатися до програми за ініціативи дошкільних закладів та за бажанням батьків. Обов'язкове вивчення іноземних мов розпочинається в початковій школі.

Друге положення про те, що *вивчення іншомовного мовлення – першочергова задача*, є досить важливим для розуміння специфіки такого навчання, оскільки метою виступає саме навчання іншомовному спілкуванню, а не вивчення мов задля філологічних цілей.

Третє положення, що *всі школи мають бути двомовними* ще не повністю реалізоване в педагогічній практиці нашої країни. Хоча елементи "навчальної двомовності" зустрічаються в школах з поглибленим вивченням іноземних мов, де викладання деяких предметів здійснюється іноземними мовами.

*Викладачі іноземних мов повинні бути носіями цієї мови*. В наш час і за існуючих умов це неможливо. До того ж, здається, для досягнення високих результатів недостатньо лише цього факту. Успішним раннє навчання буде лише за умов урахування психолого-фізіологічних особливостей дітей, наявності компетентності в галузі лінгвістики.

Щодо положень про те, що *домашні завдання не повинні носити "тренувального" характеру, а нові*

технології навчання повинні забезпечувати автентичність мовленнєвої ситуації задля подолання мовного бар'єру, то реалізувати їх досить проблематично, оскільки неможливо уникнути домашніх завдань тренувального характеру, які до того ж є умовними, оскільки навчання відбувається в штучних умовах.

Повертаючись до положення про необхідність раннього навчання іноземним мовам, на сьогоднішній день перед початковою школою стоїть ряд проблем, найактуальнішою з яких, на наш погляд, є забезпечення наступності між дошкільною та початковою ланкою загальноосвітньої школи. Розглянемо докладніше вищезазначене.

Сучасний стан загальної освіти можна охарактеризувати відсутністю єдиних підходів до цілей, задач і змісту навчання на кожному з його ступенів. Початок навчання з шестирічного віку ставить перед дошкільною освітою нове завдання: забезпечення психофізіологічної готовності дитини до шкільного навчання. Недостатня увага до дітей в дошкільному чи молодшому шкільному віці веде до незворотних процесів. Якщо ми поглянемо на існуючі вікові періодизації (І.П.Підласого, Б.Т.Лихачова, Д.Б.Ельконіна, Е.Еріксона та ін.) [2, с. 56–57], то переконуємося, що розвиток особистості відбувається протягом усього життя, розпадаючись при цьому на етапи, кожен з яких відзначається своїми характеристиками. Зрозуміло, що цей процес повинен бути цілісним і неперервним, особливу роль у якому покликана відіграти неперервність і наступність системи навчання (дошкільна – початкова шкільна – середня – старша школа – подальше навчання). Наступність розглядається як один із головних психолого-дидактичних принципів, який передбачає встановлення зв'язків між усіма ланками навчання, що забезпечує перспективний характер. Кожна наступна ланка має враховувати досвід попередньої.

Аналізуючи багаторічний досвід навчання іноземних мов молодших школярів у спеціалізованих школах, можна відзначити такі основні його переваги [6, с. 9]:

1. Вивчення іноземних мов у цьому віці корисне всім дітям, незалежно від їхніх стартових можливостей, оскільки воно позитивно впливає на розвиток психічних функцій дитини (пам'яті, уваги, мислення, сприймання, уяви тощо) і стимулює її загальні мовленнєві здібності, що позитивно позначається на оволодінні рідною мовою.

2. Раннє навчання іноземних мов не тільки сприяє якісному оволодінню першою іноземною мовою, а й створює базу для подальшого її вивчення, а також відкриває можливості для навчання другої або третьої іноземної мови, потреба володіння якими стає все очевиднішою.

3. Безсумнівними є виховна та пізнавальна цінність раннього навчання іноземних мов, яка проявляється в більш ранньому входженні дитини до загальнолюдської культури через спілкування новою для неї мовою. Врахування досвіду та менталітету, способу сприйняття дійсності дозволяє дитині краще усвідомити явища загальнонаціональної та своєї власної культури порівняно з культурою країни, мова якої вивчається.

4. Введення іноземних мов до списку загальноосвітніх предметів у початковій школі має значне

прагматичне значення, оскільки розширює спектр гуманітарних предметів, які вивчаються на цьому етапі, і сприяє тому, щоб початковий період навчання був для дітей більш радісним і захоплюючим.

До того ж інтуїтивно діти розуміють, що нова мова – широке поле для діяльності, дослідження, гри та насолоди. Ентузіазм і швидкість, з якими вони оволодівають першою мовою, вражає. І саме тому ранній дитячий вік – найсензитивніший для вивчення іноземних мов. Адже оволодіння мовою як засобом спілкування та пізнання навколишнього світу є одним із найважливіших надбань дитини у ранньому віці.

Але існують і аргументи “проти” раннього навчання іноземних мов [8]:

1. Краще, якщо дитина спочатку вивчить одну мову і лише потім почне оволодівати другою. Але чи дійсно це переконання має підґрунтя? Насправді, діти дуже легко оволодівають іноземними мовами, і знання однієї мови, як правило, допомагає краще зрозуміти та опанувати другу мову. Крім того, раннє навчання іноземних мов ураховує досвід рідної мови. Спілкуючись рідною мовою, ми рідко звертаємо увагу на граматичне оформлення, цей процес відбувається для нас цілком природно. Опановуючи іноземні мови, ми уважніші до сутності граматики рідної мови. Знання більше ніж однієї іноземної мови дає високі можливості для вступу у вищі навчальні заклади, дарує відчуття того, що ти частина культури та життя нового світу [11].

2. Немає сенсу вивчати іноземні мови з раннього віку: розпочавши цей процес після п'яти років, результату буде досягнуто швидше. Може здатися, що ми марно витрачаємо час на навчання дітей іноземним мовам. Насправді ж у дітей, що розпочали таке вивчення раніше, буде сформована система мови, така собі модель, усередині якої вони можуть правильно використовувати слово відповідно до ситуації, що склалася; буде накопичуватися словниковий запас. Крім того, ступінь упевненості і спонтанності мовлення у таких дітей, як правило, вищою, ніж у тих, які починають вивчати мови пізніше.

3. Вивчення іноземних мов може призвести до наявності логопедичних проблем, погіршення засвоєння рідної мови та зниження рівня інтелекту [8]. Але й цей факт спростовано великою кількістю досліджень у сфері раннього навчання іноземних мов (В.Г.Редько, В.М.Плахотник, Т.К.Полонська та ін.). Доведено, що іноземні мови сприятливо впливають на психічний розвиток дітей (пам'ять, увагу, уяву, мислення), на вироблення у них адекватної поведінки у різноманітних життєвих ситуаціях, на розвиток мовлення. Відомо, що мови покращують роботу мозку [10]. Ті, хто вивчає мови змалечку, краще оброблюють і розуміють інформацію, мають гарну пам'ять та сенсорні відчуття. Оскільки діти схильні до імітації всього того, що вони чують, то в них прекрасна вимова, чого не можна сказати про дорослих.

Слід зазначити, що не існує одностайної думки щодо ролі рідної мови для організації двомовного навчання. Найбільш поширеними є дві концепції. Прихильники однієї [3] переконані, що під час вивчення другої мови рідна мова учнів відіграє позитивну роль і в процесі навчання слід опиратися

на вже сформовані в учнів навички рідного мовлення. Доведено, що процес засвоєння мов у цьому віці близький до природного, а легкість і задоволення від отримання нових знань стимулюють упевненість та бажання нових відкриттів [11].

Інші переконані, що навички рідного мовлення мають негативний вплив на формування іншомовних навичок учнів, оскільки "вони сприяють тривалому і стійкому збереженню у нерідній мові акцентних та інших національних особливостей свого мовлення" [1].

**Висновки.** Отже, якщо освіта – засіб підготовки дітей до складного життєвого досвіду, подолання труднощів, то саме вона повинна забезпечити широкий спектр освітніх послуг з раннього дитинства, в тому числі і раннє вивчення іноземних мов. Адаже дослідження довели, що ранній початок веде

лише до позитивних наслідків за умови створення сприятливого середовища для оволодіння дітьми іноземними мовами без зайвих зусиль, викликаючи інтерес і бажання. Сюди відносимо: максимальне наближення процесу навчання дитини до природного оволодіння рідною мовою (щоб легко навчити дитини чужої мови, необхідно повторити той шлях, яким вона пройшла під час засвоєння рідної) [9]; добір матеріалу, методів, приймів і засобів навчання, що відповідають віковим характеристикам дитини; занурення в іншомовне мовлення, не відкидаючи при цьому рідну мову; можливість реалізації навчання не лише під час занять, а й у позаурочних формах роботи.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у дослідженні ефективних шляхів навчання іноземних мов у ранньому віці.

### Література

1. Боднарчук Т. В. Соціологічні аспекти двомовної освіти / Т. В. Боднарчук [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/pspo/.../bodnarchyk.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/.../bodnarchyk.pdf). – Назва з екрану.
2. Зайченко І. В. Педагогіка : [навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів] / І. В. Зайченко. – Чернівці, 2003. – 528 с.
3. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 221 с.
4. Николаева С. Ю. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / С. Ю. Николаева. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
5. Пелагеша Н. Мова рідна і дві іноземні / Н. Пелагеша // Дзеркало тижня. – 2008. – № 25 (704).
6. Редько В. Г. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мов учнів початкової школи : [монографія] / В. Г. Редько. – К. : Генеза, 2006. – 133 с.
7. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : [підручник для студентів педагогічних факультетів] / О. Я. Савченко. – К. : Абрис, 1997. – 416 с.
8. Спиридонова А. В. "За" и "против" обучения иностранному языку с рождения в условиях искусственного билингвизма / А. В. Спиридонова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.kineu.kz/nauka/2007\\_3/spiridonova\\_av\\_77\\_82.pdf](http://www.kineu.kz/nauka/2007_3/spiridonova_av_77_82.pdf).
9. Seligson Paul. An introduction to teaching English to children / Paul Seligson. – Susan House, Richmond Publishing, 1997. – 96 p.
10. Шаповаленко И. В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) / И. В. Шаповаленко. – М. : Гардарики, 2005. – 349 с.
11. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.early-advantage.com/Articles/Topten.aspx>. – Назва з екрану.

УДК 37.034

## ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ДОШКІЛЬНИКА: ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

Фасолько Т.С.

*У статті розкриваються психолого-педагогічні передумови формування відповідальності як складової соціальної компетентності дошкільника. Пропонуються конкретні діагностичні методики, спрямовані на виявлення характерних ознак досліджуваної якості, розкриваються шляхи організації ефективної педагогічної діяльності.*

*Ключові слова: виховання, відповідальна поведінка, базові якості, моральні норми, ціннісні орієнтації.*

*В статье раскрываются психолого-педагогические предпосылки формирования ответственности как составной социальной компетентности дошкольника. Предлагаются конкретные диагностические методики, направленные на выявление особенностей исследуемого качества, раскрываются пути организации эффективной педагогической деятельности. Ключевые слова: воспитание, ответственное поведение, базисные качества, нравственная норма, ценностные ориентации.*

*The article deals with the up-to-date approaches to the problem of moral upbringing preschool age children. Concrete diagnostic methods directed at finding out typical features of the quality under investigation are offered and the ways of organizing effective pedagogical activity are revealed.*

*Key words: upbringing, responsible behavior, basic personality's qualities, moral norm, value orientation.*

**Постановка проблеми.** Сьогодні визначає як одне із пріоритетних завдань дошкільної освіти формування життєвої компетентності дитини. Це поняття стосується різних сфер життєдіяльності дитини, перш за все, її існування як соціальної істоти. Перебуваючи впродовж перших років свого життя у дошкільному закладі, дитина набуває власного досвіду побудови взаємин з однолітками та дорослими, вчиться помічати поруч іншу людину, відчувати її настрій, необхідність надати допомогу. В такий спосіб у малюка формуються соціальна компетентність, уміння поводитись у межах припустимої для оточуючих та бажаної для себе поведінки.

Перехід до особистісно орієнтованої освітньої парадигми, яка є основою нормативних документів у сфері дошкільної освіти, визначає нове ставлення до особистості дошкільника як активного, творчого, відповідального, компетентного, здатного до самостворення суб'єкта освітнього процесу [1, с. 5]. Як зазначають психологи та педагоги, очікування суспільства пов'язані сьогодні, насамперед, з формуванням життєздатної, гнучкої, свідомої, творчої людини. Починати вирішення цих проблем потрібно з дошкільного дитинства, оскільки саме в цей віковий період закладається фундамент

оптимістичного світобачення, формуються уявлення дитини про свої права та обов'язки, засвоюються моральні правила і норми, розвивається довільна поведінка.

У психолого-педагогічній науці останніх років виконано чимало робіт, присвячених висвітленню проблем становлення особистості в дошкільні роки, формування ціннісних орієнтацій, механізмів розвитку самосвідомості на ранніх етапах онтогенезу (І.Бех, А.Богущ, О.Кононко, В.Кузьменко, С.Кулачківська, С.Ладивір, Т.Піроженко, Т.Поніманська та ін.). Однак проблема формування відповідальної поведінки дошкільників, як показують результати нашого дослідження, є досить складною з огляду на зміст її мотиваційних засад, тому відповідальність є такою соціальною якістю особистості, для виховання якої надзвичайно важливо розвивати моральні мотиви та довільні процеси. Водночас відповідальність є домірною дошкільному дитинству та вимогам сучасного суспільства, виступає показником соціальної компетентності дитини.

**Мета** статті – обґрунтування необхідності оптимального використання дорослими можливостей ранніх періодів життя у формуванні відповідальної поведінки, орієнтованої на загальнолюдські духовні цінності; виклад апробованих діагностичних та

формувальних проєктивних методик, які є ефективними у процесі виховання відповідальної поведінки дітей старшого дошкільного віку.

**Виклад основного матеріалу.** Психолого-педагогічні дослідження беззаперечно доводять, що дошкільний вік є періодом початкового становлення особистості. Саме у перші роки життя закладаються основи гуманізму, розвиваються моральні уявлення, почуття, звички, які визначають подальший розвиток особистості. О.Леонтьєв називав дошкільне дитинство періодом первинного фактичного становлення особистості. У сучасних трактуваннях особистістю називають соціальну істоту, котра вільно та відповідально визначає свою позицію серед інших, тобто відповідально самовизначається [3, с. 61].

Розвиток особистості в дошкільному віці передбачає потребу дитини в активності, причому сьогодення висуває вимоги формування не стільки адаптивних, виконавських, наслідувальних дій, скільки ініціативну і творчу активність, тобто самоактивність. Саме таким шляхом формується ядро особистості, ті базові якості, які є сутнісними, найважливішими для особистісного зростання дошкільника, набувається життєва компетентність дитини [4, с. 7]. Соціально компетентна дитина здатна відчувати своє місце у системі відносин між людьми й адекватно поводитися.

Ми розглядаємо відповідальність як важливу складову особистісного зростання дошкільника, інтегрованою показником його моральної вихованості, що у своїй розвинутій формі передбачає самопокладання, ініціативу, дію за власною спонукою, без заохочень ззовні. Визначаючи її як базову якість у дошкільному дитинстві, вчені зазначають, що вона включає серйозне ставлення до обов'язків, здатність надавати перевагу обов'язку перед розвагою; відповідати перед іншими за свої рішення та їхні наслідки; дотримання даного комусь слова, виконання обіцянки; послідовність у словах та вчинках; відчуття межі припустимої поведінки; бажання самовдосконалюватися; готовність визнати свої помилки; повинитися, розкаятися; вміння з власного бажання братися за складну або клопітку справу [3, с. 69].

Наукою доведено, що рушійною силою особистісного становлення дошкільника є суперечності між об'єктивною залежністю малої дитини від ціннісних орієнтацій, життєвих планів, волі, настрою близьких дорослих та прагненням до самостійності. Суспільні цінності лише тоді засвоюються дитиною, коли узгоджуються з її цінностями, зростаюча особистість не просто асимілює суспільний досвід, а немов накладає його на свій власний (К.Абульханова-Славська, О.Кононко, Т.Піроженко). Л.Божович вказує, що особистісним цінностям відповідають певні мотиви. Якщо спосіб поведінки засвоюється за чужим мотивом (наприклад, через страх покарання), то в дитини утворюється вміння поводитися відповідно, але вона не відчуває в цій поведінці ніякої потреби. Вона перестає бути відповідальною чи адекватною, як тільки знімається контроль за її поведінкою [8, с. 257].

С.Якобсон, Р.Курбанов теж проводили дослідження в межах тенденції наявності образу "Я"

особистості. Автори вважають, що у дитини 6–7-річного віку є такий позитивний образ, і він виступає дієвим засобом регуляції моральної поведінки. Образ "Я", на їх думку, може вплинути на вибір морально цінного вчинку, оскільки надання переваги етично несхвалюваному вчинку призводить до негативної самооцінки і руйнує цей позитивний образ [10, с. 41]. На думку І.Беха, кожна сформована особистісна цінність у процесі подальшого виховання має виступати своєрідним "санкціонуючим центром", який дає дозвіл на подальші наміри й рішення вихованця [2, с. 21].

Як стверджують М.Боришевський, О.Запорожець, Г.Костюк, С.Рубінштейн та інші вчені, до певних моральних якостей особистості входять три основні компоненти: когнітивний, емоційний та практичний. Формування в дитини відповідального самовизначення – складний процес, який передбачає формування в неї моральної поведінки та свідомості, що тісно пов'язано з формуванням етичних уявлень, моральних знань, доступних розумінню дитини.

Традиційно моральне виховання дошкільників здійснювалося шляхом ознайомлення з моральними нормами та правилами. Сучасна педагогічна наука заперечує нормативність з позиції формування адаптивних форм активності, які сприяють успішному пристосуванню, вихованню виконавця, утворенню стандартизованих форм свідомості та поведінки [7]. Використання готових зразків (правил, приписів, алгоритмів дій) знижує самостійність і пізнавальну активність дітей, які самотупово звикають до відтворювальної активності, яка гарантує їм звичний і бажаний успіх без докладання значних власних зусиль. Проте встановлено, що справжня активність виявляється не тільки і не стільки в адаптації дошкільника до виховних і навчальних впливів, скільки в їх самостійному перетворенні на основі індивідуального досвіду, в умінні виявляти вибіркове ставлення до цінностей, змісту знань, характеру їх використання. Важливе джерело пізнавальної активності дошкільника як особистості – досвід творчості, який забезпечує не лише засвоєння заданого, але і його перетворення [4].

Суспільні цінності не можна нав'язати дошкільникові – їх треба узгодити з його індивідуальним досвідом, цінностями, змістом внутрішнього життя. Самостійна активність дошкільника відіграє в ньому важливу роль, адже особистістю називають соціальну істоту, здатну (у вікових межах) до відповідального самовизначення.

Дошкільне дитинство характеризується тим, що життєвий досвід формується на основі засвоєння загальноприйнятих норм та правил співжиття з іншими. Якщо своєчасно не формувати світобачення малюка, не впливати на його змістові характеристики, не пропонувати прийнятні і зрозумілі малюкові ціннісні орієнтири, йому буде важко визначитися в житті, знаходити своє домірне місце. Тому, очевидно, потребує нових підходів, пошуку ефективних та оптимальних методів та прийомів організації процесу ознайомлення дошкільників з моральними нормами, а не повне заперечення цієї ідеї. Результати психологічних

досліджень Л.Виготського, Г.Люблінської, С.Рубінштейна, Т.Титаренко, С.О.Ладивір доводять, що успішне усвідомлення дитиною важливих морально-етичних норм базується на її емоційній сфері.

Становлення особистості в дошкільному віці є процесом саморозкриття дитини, вбирання із самосвідомості всього, що сприяє актуалізації її потенціалу, відчуття повноти свого життя. Особистістю називають дитину, яка вміє відповідально самовизначитися, зрозуміло, в межах вікових можливостей. Відповідальність розглядається як базова якість особистості, важливий морально-етичний регулятор міжлюдських стосунків, стимулятор активної діяльності, запорука продуктивного життя [1, с. 270]. Особистісне зростання – активний процес становлення, в якому дитина бере на себе посилену відповідальність за свої вчинки, діяльність, поведінку. Таким чином, у сучасному трактуванні, становлення особистості є процесом становлення її відповідального самовизначення.

*Методика та організація експерименту.* Як стверджують результати наукових досліджень педагогів та психологів, елементи відповідальної поведінки чітко проявляються вже у старшому дошкільному віці і характеризуються стійкою орієнтацією або на дотримання моральних норм, або ж на використання їх у корисних цілях з метою уникнення покарання та інших негативних реакцій оточуючих.

Ми спробували визначити особливості відповідальності дітей старшого дошкільного віку. Для цього використали комплекс спеціально дібраних методик. Серед них – ігрові прийоми та ситуації, які ми рекомендуємо використовувати у практичній роботі.

*“Якби я став чарівником”.* Дітям пропонували уявити себе у ролі чарівника і дати відповіді на такі запитання: 1. Якби тобі дали чарівну паличку і сказали, що ти можеш виконати три бажання, що б ти зробив? 2. Що б ти загадав, якби можна було виконати тільки одне завдання?

*Гра “Не замочи ніг” (В.Г.Нечаєва, Т.О.Маркова).*  
*1 варіант:* діти сидять на стільчиках або на лавочці на одній стороні кімнати. На підлозі позначається ризиком “болото” завширшки приблизно 4–5 м. Двом дітям дається по дві дощечки (40x25 см). Кожен повинен по цих дощечках-місточках перейти на протилежний “берег”. Коли діти підходять приблизно до середини “болота”, створюється ситуація, ніби в одного з них дощечка відпливає. Як діяти? За правилами, до берега треба прийти разом. Діти самі шукають вихід із становища, що склалося. *2 варіант:* Завдання те ж саме, але ускладнюється, включається елемент змагання: хто швидше пройде через “болото”, не замочивши ніг? Кожному гравцеві дається по три дощечки, ширина “болота” збільшується. Під час гри в одного з учасників відпливають дві дощечки. Що зробити товариш? Чи не завадить йому завдання – “хто швидше?” – виконати товариський обов’язок?

*Методика “Рентгенівський апарат” (Є.В.Субботський).* Дітям пропонувалося таке завдання: після попереднього вправлення дитина повинна

лопаткою перекласти з відерця у банку тенісні м’ячі. Руками торкатися м’ячів не можна. За успішне виконання дитина отримує приз – цукерку. В першій серії дитина виконує завдання у присутності дорослого, у другій – ставиться в ситуацію вільного вибору дії: експериментатор залишає дитину одну в кімнаті, а за її діями спостерігає через “рентген” – ширму з отвором. Яким би шляхом дитина не досягнула успіху, вона отримує приз.

*Методика “Електрична іграшка” (Є.В.Субботський).* Дітям пропонують погратися дорогою електричною іграшкою. Через один день дітям знову пропонують її для гри, але попередньо відключають контакти (ми ставили майже розряджені батарейки). Діти натискають на кнопки, намагаючись включити іграшку, тому їх легко переконати в тому, що вони спалили мотор. Коли експериментатор повертається, він відсилає одну дитину, а в другій запитує: “Хто ж винен у тому, що іграшка зіпсувалася? Кого карати?” Загалом, результати довготривалих спостережень та експериментальні дослідження дали нам змогу виділити певні рівні у проявах відповідальної поведінки дітьми старшого дошкільного віку: ініціативна, виконавська, конформна відповідальність, безвідповідальність.

Результати довготривалого дослідження засвідчили, що спеціально організована виховна діяльність із дошкільниками є результативною, сприяє появі власної відповідальної поведінки, при цьому важливо апелювати не тільки до свідомості дитини, бо це може спричинити явище морального формалізму. Надзвичайно ефективним є звертання до підсвідомих структур, емоційне насичення всього життя дитини цілеспрямованими виховними впливами, які не вимагають усвідомлення, а засвоюються за допомогою інших механізмів.

Виняткове значення художніх творів для розвитку емоційної сфери дитини визначило використання дитячої літератури як основного методу на початковому етапі проєктивної роботи. Адже часто діти дошкільного віку оцінюють свою поведінку і поведінку інших, орієнтуючись на знайомий літературний персонаж чи улюблений казковий образ. Цю роботу проводили, використовуючи прийом “Чарівної скриньки”, у якій живуть казки та цікаві історії. На даному етапі роботи ми не використовували жодних інших спеціальних методів, однак надзвичайно відчутною була зміна поведінки дітей під час виконання доручень, інших обов’язків, що проявлялось у прагненні дитини бути доброю, чуйною, схожою на Дмитрика, у якого “виросли крила” від добрих справ, та ін.

Ефективним у роботі є використання ігрових та казкових технологій (поява персонажа “Королева Відповідальність”, яка звертається до дітей із проханням про допомогу, “Доброго промінчика”, який дарує дітям велику чарівну зірочку, що посміхається – це подарунок Королеві). Ми вважаємо, що на початкових етапах виховання відповідальності важливо продемонструвати дітям емоційні переваги відповідальної поведінки, виробити прагнення до моральної дії, засудження проявів безвідповідальності. Для того щоб підвищити емоційне переживання дитиною своєї можливої відповідності еталону відповідальності,

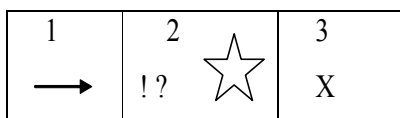


ми запропонували дітям перейти через “місток відповідальної людини”, після чого Добрий промінчик дарував кожному маленьку чарівну зірочку. Іншою формою роботи була організація діяльності, в якій дітям давалися приклади відповідальної поведінки (“Подарунок найкращій людині”; “Дерево роду”; “Як я можу допомогти своїм батькам”; “Ти не один”; “Ляльковий театр”; випуск святкової газети; “Новорічна майстерня”; виготовлення годівничок для птахів; лічильного матеріалу; “Один за всіх, всі за одного”; підготовка до ярмарку, “Як працювати разом” тощо) Основна мета – навчити дітей оцінювати ситуацію, передбачати наслідки своїх дій або бездіяльності, ознайомити з реальними способами відповідальних дій та формувати основи звички одбирати адекватні способи поведінки відповідно до норм моральної відповідальності.

Із метою формування осмисленого переживання досліджуваної якості ми використали ігровий прийом – “Світлофор відповідальності”. Як ситуації для вирішення дітям пропонувалися події, що сталися з ними протягом дня у дитячому садку. Якщо вчинок дитини був добрим, відповідальним, то для неї засвічувалося зелене світло, якщо ж дитина зробила щось халатно, абияк – червоне світло. Червоний колір світлофору – це сигнал тривоги і сорому.

Закріплення описаними формами роботи знань дітей про норму моральної відповідальності вимагало його дієвого втілення і появи на цій основі власного досвіду відповідальної поведінки.

Внутрішня відповідальність як основа і передумова моральної поведінки дитини найбільш наочно проявляється у трудовій діяльності, під час виконання спільних завдань. Коли ж дитина діє індивідуально, це завжди передбачає наявність певного контролю, що значною мірою підсилює прояви відповідальності у поведінці, навіть коли вони не є внутрішньою потребою, а обумовлені бажанням дитини зберегти позитивне ставлення до себе дорослих і однолітків. Колективна діяльність завжди менш контрольована, і тому у ній найбільш яскраво виражаються як прояви істинної моральної відповідальності дитини, так і бажання якимось чином уникнути дій, що вимагають відповідального ставлення. Тому, організовуючи колективні дитячі справи, ми пропонували як орієнтувальну основу діяльності графічну модель, яка демонструє хід мислительного процесу у ситуації, що вимагає моральної дії: вона представлялася дітям у вигляді трьох послідовних кадрів.



1. Демонструє ситуацію, що виникла, і містить моральний зміст.

2. Послідовне обдумування уявного вчинку: !? – увага! Потрібно подумати, як діяти у цьому випадку,

– орієнтація на чарівну зірочку як прообраз совісті (діяти так, щоб зірочка усміхнулась тобі).

3. Відповідно до продуманого прийняти рішення і здійснити вчинок.

Значні зміни у поведінці дітей були помітні вже під час проєктивної діяльності, однак для визначення динаміки процесу формування відповідальності ми використовували спеціальні методики. Серед них методика “Програшна лотерея” (М.Бурке-Бельтран). Діти виймають з коробочки білетики з намальованими на них кружечками. Один кружечок означає виграш – цукерку. Але таких білетів у коробці немає: продемонструвавши один дітям, вихователь зразу ж непомітно ховає його. Отже, дитина діє за такою інструкцією: “Вийми білет, подивися, що тобі дісталось, поклади назад, перемишай і тільки тоді говори, чи можеш ти претендувати на цукерку”.

Аналіз процесу зміни рівнів сформованості моральної відповідальності у дітей експериментальних груп показав, що у дітей із безвідповідальними тенденціями у поведінці під впливом організованої системи роботи спочатку виникала ситуативна відповідальність, яка проявлялась у дотриманні відомої норми у ситуаціях контролю зі сторони значущих дорослих. Поступово діти починали дотримуватися норм, прагнучи отримати приємні переживання в результаті успішної діяльності. Подальший розвиток відповідальних ставлень характеризувався тим, що дитина усвідомлювала, що її власна відповідальна поведінка забезпечує їй визнання іншими дітьми і дорослими, приносить емоційне задоволення від результатів своєї діяльності, її безконфліктного перебігу та успішного засвоєння умінь. Результати дослідження у контрольних групах засвідчили появу досить тривожної тенденції – збільшився показник дітей із притаманними конформними тенденціями у поведінці. Наша спроба показала можливість формування у дошкільників стійкої орієнтації у діяльності на відповідальність, а також підтвердила необхідність ефективного використання можливостей сенситивного періоду особистісного становлення дитини.

**Висновки.** Відповідальне поведінка дошкільника виступає показником особистісного розвитку дитини і включає уміння передбачити наслідки своїх вчинків для інших та для себе. Відповідальність є тією інтегрованою базовою якістю, яка виступає необхідним компонентом соціальної компетентності дошкільника, допомагає налагодити відносини дитини з іншими, будувати їх на основі загальнолюдських духовних цінностей.

Дане дослідження не претендує на повне розкриття особливостей та механізмів виховання відповідальної поведінки і є спробою обґрунтувати найбільш загальні умови, які впливають на процес формування у старших дошкільників основ відповідального самовизначення. Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо у вивченні негативного впливу конформної відповідальності на розвиток особистості дошкільника.

## Література

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку “Я у світі” / [наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко]. – [2-ге вид., випр.]. – К. : Світлич, 2008. – 430 с.

2. Бех І. Д. Категорія “ставлення” в контексті розвитку образу “Я” особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 3. – С. 9–22.
3. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні : [наук.-метод. посібник / наук. ред. О. Л. Кононко]. – К. : Ред. журн. “Дошкільне виховання”, 2003. – 243 с.
4. Кононко О. “Я у світі”: нова світоглядна позиція / О. Кононко // Дошкільне виховання. – 2009. – № 1. – С. 5–9.
5. Ладивір С. Перші уроки добра / С. Ладивір // Дошкільне виховання. – 2008. – № 12. – С. 5–7.
6. Піроженко Т. Особистість дошкільника: перспективи розвитку / Т. Піроженко. – Тернопіль : Мандрівець, 2010. – 136 с.
7. Поніманська Т. Виховання людяності / Т. Поніманська // Дошкільне виховання. – 2008. – № 2. – С. 6–9.
8. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. Психологическое исследование / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
9. Титаренко Т. Влияние нравственных представлений дошкольников на поведение / Т. Титаренко // Дошкольное воспитание. – 1986. – № 10. – С. 32–34.
10. Якобсон С. Г. Особенности моральных требований и оценок сверстников у дошкольников / С. Г. Якобсон, Р. А Курбанов // Вопросы психологии. – 1983. – № 4. – С. 39–43.

УДК 373.2.016:51

## ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЗАСІБ ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНОГО РОЗВИТКУ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Шматченко Г.О.

*У статті визначено поняття освітнього середовища старшого дошкільного віку та його компоненти, розглянуто способи впровадження логіко-математичного розвитку в усі компоненти освітнього середовища старших дошкільників.*

*Ключові слова: освітнє середовище, старші дошкільники, логіко-математичний розвиток*

*В статье определено понятие образовательной среды старшего дошкольного возраста и её компоненты, рассмотрены способы внедрения логико-математического развития во все компоненты образовательной среды старших дошкольников.*

*Ключевые слова: образовательная среда, старшие дошкольники, логико-математическое развитие*

*The notions of educational sphere of elder pre-school age and educational sphere's components are determined in the article. The ways of introduction of logical and mathematical development into all components of educational sphere of senior pre-school children are considered.*

*Key words: educational sphere, elder pre-school, logical-mathematical development.*

Проблема логіко-математичного розвитку дітей на сучасному етапі дошкільного дитинства набуває все більшого значення, що пояснюється позитивним впливом цього процесу на розвиток психічних функцій дитини, вирішення загальних завдань усебічного гармонійного розвитку особистості в дитячому віці. Сформоване логіко-математичне мислення допомагає сучасній дитині аналізувати різноманітні процеси, коригувати власні дії у змінних умовах, приймати рішення не лише згідно з чітко розробленими алгоритмами. Теперішній стан логіко-математичного розвитку не сприяє повною мірою формуванню в дошкільників цілісних уявлень. Проведення односпрямованих навчальних занять формує в дітей уривчасті уявлення з різних тем, тому що заняття здебільшого оцінюються за розмаїттям використаних на ньому методів і прийомів, кількістю запитань до дітей тощо. Оскільки час занять чітко регламентований, вихователь вимагає від дошкільників швидких і правильних відповідей, недостатньо заохочує їх до роздумів і логічного доведення своїх тверджень.

Одночасно з цим базова програма розвитку дитини дошкільного віку "Я у світі" орієнтує педагогів на переосмислення місця дитини в освітньому середовищі, зміну позиції дошкільника з об'єкта на суб'єкта навчально-виховного процесу. У зв'язку з цим виникає необхідність створення цілісно організованого освітнього середовища з метою

поглиблення та збагачення логіко-математичного розвитку, щоб сучасний дошкільник міг звертатися до своїх логічних і математичних умінь не лише під час занять, а й під час ознайомлення з довкіллям.

Сучасний термін "освітнє середовище" є багатовимірною категорією і розглядається в педагогічній теорії від державного рівня до особистісного, власного простору пізнання й розвитку. Оскільки основи логічного мислення закладаються в старшому дошкільному віці, зупинимось на понятті "освітнє середовище старшого дошкільного віку".

**Мета статті** – схарактеризувати освітнє середовище як засіб логіко-математичного розвитку старших дошкільників.

Аналіз сучасних досліджень [1, с. 182–185] виявив наявність значної кількості праць, що вивчають з різних аспектів логіко-математичний розвиток дітей. Здебільшого вони присвячені розкриттю змістовного компонента логіко-математичного розвитку, розробці діагностик визначення рівня логіко-математичного розвитку. Сучасні зміни в дошкільній освіті, поява нової програми вимагають переосмислення методики роботи з організації логіко-математичного розвитку дітей з урахуванням інтеграційних процесів.

У сучасному дошкільному закладі серед різних засобів логіко-математичного розвитку на перший

план виходить освітнє середовище, оскільки воно надає можливість вихователям забезпечити індивідуальний підхід до дитини та сприяти зміні позиції дитини в навчанні. Розглянемо більш детально поняття “освітнє середовище”.

Освітнє середовище старших дошкільників є міні-середовищем, яке входить до більш широкого поняття “освітнє середовище дошкільного навчального закладу”. Середовище в старшій групі – це поле діяльності, спосіб життя, передача досвіду, творчість, історична епоха. Це середовище мінливе й динамічне, повинне вимагати від дитини самостійного пошуку способів пізнання, стимулювати дослідницьку діяльність [2, с. 96]. Освітнє середовище старшого дошкільного віку передбачає єдність декількох компонентів: пізнавального, художньо-перетворювального, фізкультурно-оздоровчого, комунікативного та емоційно-рефлексивного [2, с. 212–215]. Не менш важливим компонентом виступає також соціокультурний компонент освітнього середовища сучасного дошкільного закладу. Саме в єдності цих основних компонентів освітнє середовище як єдиний процес буде основою для логіко-математичного розвитку майбутніх учнів початкової школи, розвитку узагальнених способів їх розумової діяльності що є важливим підґрунтям формування в дітей життєвої компетентності.

Розглянемо значення соціокультурного компонента освітнього середовища в контексті логіко-математичного розвитку дітей старшого дошкільного віку.

Соціокультурний компонент відображає рівень логіко-математичного розвитку соціуму, у якому перебуває дитина, як носія традиційної та інноваційної освіти. Інтеграційна, спільна діяльність фахівців ДНЗ, родини, інших соціальних утворень надаватиме можливості для систематичного, безперервного, комплексного впливу на рівень логіко-математичного розвитку старших дошкільників. Вирішення завдань комплексного характеру має спиратися на міждіяльнісну основу з метою забезпечення цілісної картини світу й реалізації всіх компонентів логіко-математичної освіти [3, с. 26–29].

З огляду на це, важливість інтеграції логіко-математичного розвитку в усі компоненти освітнього середовища старших дошкільників обґрунтовує цілісність соціального й культурного довкілля, необхідність розвинутого логіко-математичного мислення для пізнання й освоєння цілісної картини світу.

Для збагачення дітей старшого дошкільного віку елементарними логіко-математичними уявленнями найбільш продуктивним є пізнавальний компонент освітнього середовища старшого дошкільного віку, що створює умови для просування шляхом пізнання, реалізації досвіду навчання. У цьому компоненті висока значущість для подальшого логіко-математичного розвитку належить мотивації [2, с. 212].

Формування мотивації полягає в насиченні повсякденного життя дитини проблемними завданнями, які активізують пізнавальні потреби дітей. Ці завдання мають стимулювати пізнавально-

пошукову активність дошкільників, розвивати вміння з'ясовувати суперечності, висловлювати припущення й формулювати рішення. Дорослий має створити дитині такі умови, де б вона займала позицію активного суб'єкта діяльності [5, с. 12–15]. Слід зауважити, що поставлені в ході навчальної діяльності та в повсякденному житті проблемні завдання мають бути не лише зрозумілими, а й внутрішньо прийнятими дитиною, стати значущими для неї. Під впливом цих завдань у дітей формуватиметься досить стійка пізнавальна мотивація.

Поряд із заняттями, особлива роль у пізнавальній сфері для логіко-математичного розвитку дошкільників належить логіко-розвивальним іграм та вправам. У дидактико-логічних іграх, окрім набуття знань, розвивається мислення дитини, зокрема її мовлення, почуття й сприймання світу, збагачується емоційна сфера. Гра як провідний вид діяльності дошкільнят створює великі можливості для пізнання різних предметів ужитку, їх класифікації, сортування й логічного розмірковування, для організації мислення й висловлення своєї думки. Саме у грі дитина набуває здатності поступатися власним бажанням, щоб підпорядковувати їх загальній меті, наслідуює форми суспільних відносин людей, поступово опановує моральні норми й починає керуватися ними у своїх стосунках із дорослими й іншими дітьми. Логічні ігри та вправи сприяють розвитку довільної уваги та пам'яті дитини. В умовах гри діти краще зосереджуються та більше запам'ятовують. Вона сприяє розвитку інтелекту. У грі дитина навчається узагальнювати предмети та дії, добирати потрібні слова, адже, захопившись, діти не помічають, що навчаються, пізнають, запам'ятовують нове, орієнтуються в незвичайних ситуаціях, поповнюють запас уявлень, понять, розвивають фантазію [4, с. 23]. Важливо, щоб під час проведення логічних ігор кожне нове завдання окреслювалося тоді, коли дитина підготовлена до його сприйняття. Якщо вона відчуває труднощі, дорослий надає їй допомогу, починаючи з мінімальної.

Продуктивна діяльність як складова частина пізнавального компонента освітнього середовища старших дошкільників повинна забезпечувати розвиток особистого досвіду дитини, відображеного в виокремленні істотних ознак предметів і явищ, математичному моделюванні, установленні послідовності дій, виявленні причинно-наслідкових зв'язків, передбаченні результату [2, с. 213].

Як зазначалося вище, освітнє середовище мінливе й нестабільне. Тому важливе місце в пізнавальному процесі повинне належати волі й самостійності, що дозволить визначати та проявляти ставлення до середовища, сприймати його по-своєму, наслідувати, комбінувати, створювати [2, с. 212].

Слід зауважити, що успішність логіко-математичного розвитку старших дошкільників значною мірою залежить від обраного вихователем дидактичного матеріалу. У разі правильного добору він сприяє підвищенню ефективності навчання, допомагає залучити дітей до практичної діяльності, полегшує засвоєння й усвідомлення матеріалу,

викликає жвавий інтерес. Тому слід розробляти й добирати такий дидактичний матеріал, який був би багатфункціональним, давав змогу педагогу здійснювати рівневі диференціацію та індивідуалізацію навчання [6, с. 93–94].

Поряд із пізнавальним компонентом, художньо-перетворювальний компонент освітнього середовища дітей старшого дошкільного віку формує готовність і здатність до самовираження. Для логіко-математичного розвитку в цьому компоненті особливо цінними будуть театралізована діяльність і сюжетно-рольові ігри [2, с. 214].

Готуючись до проведення театралізованої діяльності, вихователь має продумати такі положення: визначити, які логіко-математичні вміння й навички будуть формуватися в дітей у процесі театралізованої діяльності або під час сюжетно-рольової гри; чітко сформулювати виховні завдання гри (виховання вольових якостей, почуття довіри, взаємодопомоги, дружби, уміння підкорювати власні інтереси інтересам дітей групи); дібрати доцільний дидактичний матеріал; спланувати час на ознайомлення дітей з правилами гри чи сутністю театралізованої діяльності; чітко визначити час; спланувати можливість активізації всіх дітей; визначити форму підбиття підсумків.

За умови інтеграційного навчання фізкультурно-оздоровчий компонент освітнього середовища дітей старшого дошкільного віку не тільки обумовлює розвиток рухової активності дитини, сприяє оздоровленню, а й є важливим для її логіко-математичного розвитку [2, с. 212].

Під час виконання фізично-оздоровчих вправ дитиною не лише використовуються вже сформовані знання, уміння, навички (орієнтування у просторі й часі, знаходження спільного й відмінного, близького й далекого, оперування кількісними показниками, знаходження свого місця відносно інших дітей групи тощо), а й відбувається подальший логіко-математичний розвиток. З цією метою можна використовувати різноманітне ігрове обладнання під час фізкультурних занять, рухливих ігор на майданчику, ранкової гімнастики та спортивних вправ: м'ячі різного розміру й кольору, обручі, кеглі тощо – з метою тренування таких логічних процесів, як серіація, класифікація, узагальнення, вправлення в лічбі предметів; обладнання для тренування влучності – з метою тренування орієнтації у просторі; поєднувати різні форми шиккування та перешиковування – з метою вправлення швидкої реакції. Це дозволить дітям старшого дошкільного віку застосовувати на практиці вже отримані логіко-математичні знання й водночас підвищувати власний рівень логіко-математичного розвитку [6, с. 50–53].

Пізнання дитиною довкілля починається з живого, безпосереднього спостереження та спілкування з оточуючими. Науково-теоретичним підґрунтям для розвитку комунікативних здібностей дитини є дослідження вітчизняної та світової психолого-педагогічної літератури, а також сучасні лінгводидактичні дослідження [2, с. 111], що визнають своєрідність, унікальність, особливість, індивідуальність мовленнєвого розвитку дитини старшого дошкільного віку.

Комунікативний компонент як частина освітнього середовища дітей дошкільного віку повинен забезпечувати дитині можливість виявляти свої мовленнєві здібності, формувати соціальний досвід [2, с. 214]. Мовлення дитини старшого дошкільного віку повинне постійно збагачуватися логіко-математичними поняттями, що засвоюються в результаті наслідування або прямого навчання. Без мовленнєвого спілкування не проходить жоден вид діяльності дитини, тому в процесі створення комунікативного компонента як джерела логіко-математичного розвитку дітей старшого дошкільного віку велике значення має організація єдиного мовленнєвого середовища дошкільного навчального закладу й родини. Логіко-математичний розвиток через мовленнєве спілкування залежатиме не стільки від умов, скільки від характеру мовленнєвого спілкування дорослого й дитини, від тих ситуацій, способів, завдань, які будуть стимулювати подальший логіко-математичний розвиток, активність і самостійність старшого дошкільника.

Головна комунікативна функція педагогів і родини – допомогти дитині отримувати точні структуровані логіко-математичні знання, зацікавити її у подальшому навчанні, створити достатню мотивацію для самостійного навчання.

Ще одним компонентом, що входить до освітнього середовища старшого дошкільного віку, є компонент емоційно-рефлексивної активності. Він дозволяє дитині усвідомити себе, отримані знання та знайти зв'язок свого внутрішнього світу із зовнішнім [2, с. 215]. У контексті логіко-математичного розвитку педагог повинен навчити дитину фіксувати увагу на тому, як вона розмірковує і як чинить, до чого це призводить, виховувати свідоме ставлення до своїх дій, стимулювати бажання самостійно виводити логічні судження з приводу своїх вчинків, навчати робити власні припущення. Водночас важливо, щоб уміння розмірковувати не перетворювалося на звичку споглядати, щоб дитина дієво втручалася в життєві події, не задовольнялася пасивною позицією.

Отже для вдосконалення логіко-математичного розвитку старших дошкільників необхідним є впровадження його в усі компоненти освітнього середовища старшого дошкільного віку, а саме: пізнавальний, художньо-перетворювальний, фізкультурно-оздоровчий, комунікативний та емоційно-рефлексивний.

Результатом упровадження в усі компоненти освітнього середовища старших дошкільників роботи логіко-математичної спрямованості повинні стати: зміцнення логіко-математичних знань старших дошкільників, підвищення їх особистих досягнень; посилення характеру рефлексії навчально-виховного процесу, засвоєння принципово нових методів, засобів і підходів до логіко-математичної освіти дітей старшого дошкільного віку; розширення й ущільнення міждисциплінарних зв'язків; варіативність способів реалізації логіко-математичних умінь у повсякденному житті, продуктивній діяльності старших дошкільників; розширення відкритості навчально-виховного процесу шляхом взаємодії різних компонентів освітнього середовища дітей старшого дошкільного віку.

Розглянута проблема потребує подальшого вивчення, зокрема співвіднесення освітнього середовища дітей старшого дошкільного віку з освітнім середовищем ДНЗ для максимальної ефективності логіко-математичного розвитку в умовах сучасного дошкільного навчального закладу.

#### Література

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. Крутій К. Л. Освітній простір дошкільного навчального закладу : [монографія] : у 2 ч. / К. Л. Крутій. – Запоріжжя : ТОВ “ЛІПС” ЛТД, 2009. – (Бібліотека методиста дошкільного навчального закладу).  
Ч. 1 : Концепції, проектування, технології створення. – – 320 с. : іл., табл. – Бібліогр. : с. 307.
3. Михайленко О. Готовність вихователів до формування логіко-математичної компетентності дошкільників / О. Михайленко // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2010. – № 8. – С. 26–35.
4. Старченко В. Логіко-математичний аспект дошкільної освіти / В. Старченко // Дошкільне виховання. – 2005. – № 7. – С. 22–23.
5. Зайцева Л. Елементарна математична компетентність / Л. Зайцева // Дошкільне виховання. – 2004. – № 7. – С. 12–15.
6. Плетеницька Л. Логіко-математичний розвиток дошкільників / Л. Плетеницька, К. Крутій. – Запоріжжя : ТОВ “ЛІПС” ЛТД, 2002. – 156 с.

УДК 37.018.1

## ГУВЕРНЕРСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ФАКТОР СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ

Хлебик С.Р.

*У статті розкривається зміст гувернерської діяльності як фактора соціалізації дітей дошкільного віку з обмеженими можливостями в умовах домашнього виховання.*

*Ключові слова: гувернерська діяльність, соціалізація, особистісно орієнтований підхід, корекційно-реабілітаційна діяльність.*

*В статье раскрывается содержание гувернерской деятельности как фактора социализации детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями в условиях домашнего воспитания.*

*Ключевые слова: гувернерская деятельность, социализация, личностно-ориентированный подход, коррекционно-реабилитационная деятельность.*

*The content of tutor activity as a factor of socializing preschoolers with limited possibilities under the conditions of home education is revealed in the article.*

*Key words: tutor activity, socialization, personality oriented approach, corrective-rehabilitation activity.*

В Україні спостерігається тотальне погіршення стану здоров'я дітей, що є гострою проблемою сьогодення. Аналіз нормативно-правових документів засвідчив, що хоча й існує нормативно-правова база, яка гарантує надання допомоги дітям з психічними або фізичними порушеннями як у галузі медицини, так і освіти, однак нормативно-правових документів, які б регулювали взаємозв'язок медичних та освітніх сфер діяльності, не розроблено. Не існує і державної служби ранньої допомоги дітям з психофізичними порушеннями.

Сучасний розвиток суспільства, посилення процесів соціалізації та інтеграції найбільш вразливих категорій дітей потребують суттєвого оновлення та вдосконалення системи корекційно-реабілітаційної допомоги цим дітям. Вчені та практики наполегливо шукають нові шляхи їхнього навчання та виховання, які сприятимуть гармонійному розвитку особистості. Досягненню цих вимог допомагає своєчасна реабілітація та корекція, тобто подолання наявних у дитини недоліків і запобігання їм, а також розвиток дитини взагалі.

Корекційна робота в спеціальному дошкільному закладі й досі становить систему спеціальних педагогічних заходів, засобів, форм і методів навчання і виховання, спрямованих на розвиток процесів компенсації, подолання та усунення недоліків пізнавальної діяльності, рис особистості, розвитку фізичних та рухових можливостей дітей з обмеженими можливостями. Проте внаслідок

того, що в суспільстві змінилося ставлення до дітей з ОБМЖ, одним із основних напрямків педагогічної та психологічної реабілітаційної роботи має стати їхня соціальна адаптація.

У нових соціально-економічних умовах усе більшого значення набуває сімейне виховання. З початку ХХІ ст. все більша кількість батьків надає перевагу домашньому вихованню дітей дошкільного віку. Однак у зв'язку з недостатністю психолого-педагогічних знань, а у випадку з появою в сім'ї дитини з обмеженими можливостями – і медичними, прагнучи до найбільшої ефективності виховного процесу, батьки все частіше звертаються за допомогою до спеціалістів у галузі домашнього виховання – гувернерів. Спільна педагогічна діяльність батьків і гувернера спрямовується на оптимізацію процесу домашнього виховання, максимальний розвиток потенційних можливостей дітей з ОБМЖ, гуманізацію виховного процесу, подолання та корекцію труднощів процесів соціалізації та адаптації дитини до умов оточуючого середовища. Особистісно орієнтований підхід як нова модель виховання дитини дошкільного віку в домашніх умовах потребує висококваліфікованих фахівців з родинної педагогіки, домашнього виховання, соціальних працівників відповідної спеціалізації.

Підготовка соціальних педагогів і соціальних працівників до здійснення гувернерської діяльності, оволодіння фахом і набуття відповідних професійних умінь і навичок роботи в умовах домашнього

виховання дітей з обмеженими можливостями є важливим аспектом навчання фахівців на факультеті практичної психології та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. **Мета статті** – проаналізувати зміст губернерської діяльності як важливого фактора соціалізації дітей з ОБМЖ дошкільного віку в межах підготовки соціальних педагогів у вивченні дисципліни “Технологія роботи соціального губернера”.

Процес розвитку, формування і соціалізації дитини має конкретно-історичний характер. Кожному типу суспільства властивий цілком визначений тип розвитку підростаючої особистості, який стихійно чи цілеспрямовано зумовлений сформованою в даному суспільстві системою виховання і освіти. При цьому в ході історії зростає роль цілеспрямованого впливу виховання й навчання. Виховання й освіта становлять, таким чином, загальну й необхідну форму психічного розвитку дитини, форму його організації. Історично сформована система виховання й освіти забезпечує присвоєння дітьми таких компетентностей, які відповідають вимогам даного суспільства. Якщо в суспільстві виникає потреба формування в дітей історично нового кола компетентностей, то виникає необхідність у створенні такої системи виховання й освіти, яка активно організує ефективне функціонування нових форм відтворювальної діяльності. У цьому випадку соціалізуюча роль системи виявляється відкритою і стає об’єктом суспільного обговорення, аналізу й цілеспрямованої організації. Такою є роль сучасного виховання й освіти в розвитку молодшої людини. Формування особистості з психофізичними порушеннями ґрунтується на тих самих закономірностях, що і формування нормальної особистості, але порушення умов природно-біологічного існування автоматично призводить до зміни соціальних умов. Це має негативний вплив на соціалізацію особистості. Перехід від опіки осіб із психофізичними порушеннями до визнання їх як повноцінних особистостей, усвідомлення можливостей і доцільності їх соціального виховання є ознакою становлення цивілізованих відносин у суспільстві, появи потреби у створенні умов для підготовки таких осіб до трудової діяльності, інтеграції та соціалізації їх у суспільство. Джерела і засоби реабілітації почали закладатися давно і залежали від рівня розвитку суспільства, економічних та соціокультурних змін. Важливим елементом системи зовнішніх факторів, які визначають зміст та форми корекційно-реабілітаційної роботи та соціалізації дітей з ОБМЖ в умовах домашнього виховання, стала губернерська діяльність.

Спираючись на аналіз філософської, науково-знавчої, психологічної та педагогічної літератури, можна визначити, що губернерська діяльність, яка розвивалась у надрах родинного виховання, найбільш повно відображала педагогічну орієнтацію суспільства. Як педагогічне явище воно постало з потреби формування яскравої, неординарної особистості в сучасних умовах і є системою, яка включає дві складові: індивідуальне навчання й індивідуальне виховання дитини в домашніх

умовах. Губернерство може мати реабілітаційний (робота з дітьми з обмеженими можливостями) чи коригувальний (робота з фізично чи розумово неповноцінними дітьми) напрямки, поєднуючись із соціальною педагогікою та патопсихологією. Важливим напрямом губернерської діяльності в соціалізації дитини з обмеженими можливостями є робота з батьками. До основних видів діяльності губернера в таких сім’ях відносяться: освітньо-виховна, соціально-педагогічна, культурно-просвітницька, навчально-методична, корекційно-реабілітаційна.

Становлення системи корекційно-реабілітаційної допомоги дітям із психофізичними порушеннями відбувалося у світі досліджень таких соціальних наук, як філософія, медицина, педагогіка, соціологія. На основі досліджень І.П.Павлова, І.М.Сеченова, П.К.Анохіна, Л.С.Виготського, М.І.Земцова, І.Г.Єременка та ін. сформувалися науково-теоретичні засади системи навчання і виховання дітей із психофізичними порушеннями, яка ґрунтується на виявлених закономірностях їх розвитку, урахуванні біологічного та соціального факторів у їх вихованні, провідної ролі соціальних умов у компенсації вторинних відхилень у розвитку особистості.

У губернерській діяльності науковою основою корекційно-реабілітаційної діяльності є комплексний підхід, в основі якого лежить методологія діалектичного системно-структурного аналізу, у контексті якого всі компоненти системи розглядаються у взаємозв’язку і цілісно. У працях, присвячених системно-структурному аналізу [1, с. 75], зазначається, що комплексне розв’язання певних завдань може виявитися ефективнішим унаслідок мультиплікаційного ефекту, що виникає при цьому. Комплексний підхід є також одним із методологічних принципів побудови системи соціально-виховної роботи, що забезпечує соціалізацію дитини з ОБМЖ. Пов’язуючи цілі і результати, він об’єднує всі основні елементи виховного процесу: завдання, зміст, принципи, форми, методи, що значно покращує результати. Комплексний підхід вимагає планування не одного, а декількох розвивально-виховних завдань одночасно в кожному заході, застерігає проти гіпертрофованого розвитку одного напрямку виховання на шкоду іншим, забезпечує цілісний вплив на особистість дитини [2, с. 22].

Корекційно-виховна робота соціального губернера передбачає комплексний вплив на різні сторони розвитку вихованця з психофізичними порушеннями, оскільки наявність певного дефекту не означає ізолювання тієї чи іншої функції, а створює цілісну картину атипового розвитку, що стосується різних сфер особистості.

Процес соціалізації дитини з психофізичними порушеннями починається в ранньому дитинстві і відбувається в різноманітній діяльності: грі, праці, спілкуванні, навчанні. Відсутність життєвих вражень, пасивність і обмеженість дитини в різних видах діяльності негативно впливають на її пізнавальну активність [4]. На основі теорії провідної діяльності (О.М.Леонтьєв, Д.Б.Ельконін) виявляється її специфічність у таких дітей. Труднощі формування



образу (об'єктів і суб'єктів діяльності) спричиняють затримку виникнення новоутворень усередині провідної діяльності, що призводить до затягування вікового розвитку дітей. Як зазначає Л.С.Вавіна, "якщо у світлі теорії Піаже-Виготського проаналізувати процес розвитку дитини з будь-яким дефектом, то виявляється, що до початку шкільного навчання вона залишається на стадії наочно-дієвого мислення" [3].

До зовнішніх факторів, які впливають на формування гармонійної особистості в процесі корекційно-реабілітаційної діяльності соціального гувернера, необхідно віднести і використання інноваційних технологій.

Метою особистісно орієнтованого навчання є процес психолого-педагогічної допомоги дітям у становленні їх суб'єктності, культурної ідентифікації, соціалізації, у життєвому самовизначенні. Особистісно орієнтований підхід об'єднує виховання та освіту в єдиний процес допомоги, підтримки, соціально-педагогічного захисту, розвитку дитини, підготовки до життя. Призначення особистісно орієнтованих технологій полягає у тому, щоб підтримувати і розвивати природні якості дитини, її здоров'я та індивідуальні здібності, творчу самореалізацію особистості.

Розглянемо сучасні особистісно орієнтовані інноваційні технології організації гувернерської діяльності з дітьми дошкільного віку, що мають фізичні і психічні вади. В їх основу покладено нові погляди на дитину, її розвиток. У роботі гувернера з дітьми дошкільного віку активно використовуються авторські технології кращих вітчизняних і зарубіжних систем виховання та навчання, апробованих досвідом й переосмислених у світлі сучасних вимог. Удосконаленню організації, оновленню змісту навчання і соціалізації дітей з ОБМЖ сприяє використання гувернером адаптованих до можливостей таких дітей педагогічних ідей зарубіжних учених, зокрема всесвітньо відомої технології саморозвитку дитини – педагогічної системи М.Монтессорі. Ця методика належить до природно-відповідних технологій, у процесі яких домашній вихователь (гувернер) керується у своїй діяльності факторами природного розвитку дитини (Я.Коменський, І.Песталоцці, А.Дистервег). У сучасному розумінні цей принцип вимагає приведення навчально-виховної технології у відповідність із природними закономірностями розвитку дитини, застосування екопсихологічного індивідуального підходу, спрямованість на культурно-етнічні витоки особистості. Ефективними інноваційними технологіями щодо навчання і соціалізації дітей з психофізичними порушеннями є методика раннього інтенсивного навчання грамоти М.Зайцева, система розвитку сенсорних функцій Венгера, авторська система фізичного виховання М.Єфименка.

Методика педагога-новатора М.Єфименка заснована на ігровому дійстві, яке покладено в основу кожного заняття і тісно пов'язане з елементами навчання і розвитку, корекції, оздоровлення,

соціального виховання. Завдання гувернера полягає в такій організації заняття, щоб дитина засвоювала завдання із задоволенням. Ігровий підхід повинен стати провідним в усіх аспектах гувернерської роботи, кожне завдання має бути маленькою театральною ігровою сценою. На допомогу гувернеру автором методики розроблені тренажери, вправи, ігрова термінологічна мова, якою повинен керуватися домашній вихователь.

Необхідно підкреслити значення в роботі гувернера використання методики ранньої діагностики дисграфії в дітей із психофізичними порушеннями, розробленої Т.Пічугіною [8], яка спрямована на виявлення та попередження схильності до порушення письма у дітей віком 5–7 років; елементів педагогічної технології "Створення ситуації успіху", в основу якої покладений особистісно орієнтований підхід до процесу навчання. Цінність цієї технології полягає у тому, щоб суб'єктивний психічний стан задоволення, що є наслідком фізичної або розумової напруги, стає особистим надбанням дитини, сприяє відтворенню та реалізації її власних сил. Запровадження інноваційних технологій у роботі соціального гувернера залежить від низки факторів, у яких вони використовуються. Ці фактори (індивідуальні особливості вихованця, творчість гувернера, умови зовнішнього середовища) зумовлюють вибір обсягу використання кожної технології без особливих змін або використання окремих елементів. При цьому чільне місце посідають інтелектуальний розвиток дитини, формування психічних новоутворень, розвиток усіх видів сприймання, розвиток навчальних і соціальних умінь та навичок. Отже, призначення сучасного інституту гувернерства полягає у задоволенні освітніх та виховних потреб, що виникли на сучасному етапі в окремих сім'ях.

У процесі підготовки соціального педагога, що орієнтується на роботу в умовах сім'ї, яка має дитину з обмеженими можливостями, необхідно важливе значення надавати формуванню особистісних і професійних якостей фахівця. Соціальний гувернер повинен відповідати наступним вимогам:

- усвідомлювати самоцінність дитячого віку як фундамента розвитку життєдіяльності людини, її соціалізації в сучасних умовах і відповідно до індивідуальних можливостей;

- володіти громадянською зрілістю, професійною етикою; мати сформовані теоретичні і практичні уміння й навички, уміло використовувати інноваційні технології;

- бути готовим до взаємодії з сім'єю й іншими спеціалістами, що працюють з дітьми цієї категорії.

Особистісно орієнтований підхід має суттєво гуманізувати процес соціалізації дитини з обмеженими можливостями в суспільство, максимально розкрити її потенційні можливості в умовах домашнього виховання. Як нова модель виховання, він потребує підготовки висококваліфікованих фахівців із соціальної педагогіки, психології, родинного виховання.

## Література

1. Афанасьев В. Г. Системность и общество / В. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1980. – 368 с.

2. Бабанский Ю. К. Оптимизация педагогического процесса: в вопросах и ответах / Ю. К. Бабанский, М. М. Поташник. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – К. : Рад. школа, 1984. – 287 с.
3. Вавіна Л. С. Створення інноваційного навчально-виховного середовища як головна умова комплексної реабілітації дітей із розладами зору / Л. С. Вавіна // Дефектологія. – 2001. – № 4. – С. 11–13.
4. Выготский Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения : [сб. статей] / Л. С. Выготский. – М. ; Л. : Учпедгиз, 1935. – 134 с.
5. Дегтяренко Т. М. Комплексний підхід до організації навчально-виховної роботи та корекційно-реабілітаційної допомоги дітям з особливостями психофізичного розвитку / Т. М. Дегтяренко // зб. наук. праць Кам'янець-Подільського університету. Серія соціально-педагогічна / відп. ред. В. І. Співак ; упорядник О. В. Гаврилов. – Кам'янець-Подільський : ПП Моршинський В.С., 2006. Вип. VI. – 2006. – С. 302–304.
6. Діти з особливими потребами: поради батькам / [за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка]. – К. : Науковий світ, 2004. – 232 с.
7. Покутнева С. О. Компенсаторний підхід у розумовому розвитку дітей із глибокими порушеннями зору // Дефектологія. – 2002. – № 2. – С. 22–30.
8. Пічугіна Т. Рання діагностика дітей із дислексією та дисграфією / Т. Пічугіна // Дефектологія. – 1998. – № 1. – С. 6–12.
9. Театр фізичного виховання та оздоровлення дошкільнят: Авторський стиль роботи : [метод. реком. / авт.-укл. М. М. Єфименко]. – К. : ІСДО, 1995. – 40 с.

УДК 373.2.011.3-51

## ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я ПЕДАГОГА СУЧАСНОГО ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Гаращенко Л.В.

*У статті означено актуальність формування культури здоров'я педагога дошкільного закладу. Встановлені основні позиції діяльнiсного ставлення до власного здоров'я та здоров'я своїх вихованців у процесі професійної підготовки.*

*Ключові слова: освітньо-виховний процес, професійна підготовка, культура здоров'я, здоров'язбережувальна діяльність, діяльнiсний підхід, дошкільна освіта.*

*В статье сделан акцент на актуальности формирования культуры здоровья педагога дошкольного учреждения. Установлены основные позиции деятельностного отношения к собственному здоровью и здоровью своих воспитанников в процессе профессиональной подготовки.*

*Ключевые слова: образовательно-воспитательный процесс, профессиональная подготовка, культура здоровья, здоровьесберегающая деятельность, деятельностный подход, дошкольное образование.*

*The article accentuates topicality of forming health standards of a preschool pedagogue. Main positions of an active attitude towards own health and the health of the charges in the process of professional training are determined.*

*Key words: educational-training process, training, health standards, health-keeping activity, approach, pre-school education.*

Державою та суспільством на дошкільні навчальні заклади покладено відповідальність за виховання, навчання, розвиток дітей і, найголовніше, – за їх життя та здоров'я.

Упровадження оздоровчої парадигми як вагомого компонента філософської гуманістичної освіти передбачає нові підходи до організації роботи усіх навчальних закладів, зокрема дошкільних, а також до професійної підготовки майбутніх вихователів.

Важливого значення у галузі освіти, особливо дошкільної, набуває удосконалення підготовки педагогів, покликаних забезпечити формування особистості дитини в інтересах збереження її здоров'я як основної життєвої цінності.

На сьогодні в умовах складної соціальної, екологічної, економічної ситуації, виховання, навчання та розвиток дітей дошкільного віку повинні розглядатися з позиції збереження здоров'я. Чим менше буде негативних моментів в освітньо-виховному процесі дошкільного закладу, чим менше буде фізичних, моральних, емоційних витрат (які часто виявляються такими непотрібними і неважливими) для досягнення результату, тим ціннішою буде для дітей, батьків, педагогів, суспільства дошкільна освіта. Тому збереження і зміцнення здоров'я є важливим засобом гармонійного розвитку особистості дитини.

Здоров'я – категорія складна і багатоаспектна. Вона знаходиться в полі зору гігієни, фізіології, педіатрії, валеології, психології, педагогіки, а також філософії, культури тощо.

Однак в умовах дошкільного навчального закладу проблемами збереження здоров'я дітей опікуються саме педагоги. У такій ситуації вирішення завдань формування, зміцнення здоров'я дітей викликає певні труднощі. Адже процес збереження здоров'я залежить від злагодженої дії педагогічного колективу, від активної позиції педагогів і батьків відносно свого власного здоров'я та здоров'я дітей.

Починаючи з 90-х рр., учені на теоретичному і практичному рівнях активно розробляють проблему культури здоров'я педагога не лише на особистісному рівні, а й у професійному аспекті (О.Богініч, Л.Волошина, О.Глебова, В.Нестеренко, А.Чаговець, С.Юрочкіна та ін.).

Однак питання формування культури здоров'я сучасного педагога висвітлюється у наукових роботах епізодично, без урахування об'єктивних причин, зокрема відсутності безперервного і послідовного навчання майбутніх педагогів зберігати і формувати своє здоров'я тощо.

Проблема полягає в тому, що педагоги не володіють здоров'язбережувальними технологіями, конкретними способами і методами зміцнення і формування здоров'я. Незважаючи на вивчення у

вищому педагогічному закладі дисциплін оздоровчого спрямування, майбутні педагоги так і не навчаються бути готовими до здоров'язберезувальної діяльності у дошкільному закладі. І тільки зіткнувшись із питаннями охорони і зміцнення здоров'я своїх вихованців, починають усвідомлювати першозначення вищеозначеної проблеми.

Саме тому **мета** нашої **статті** – визначити актуальність формування культури здоров'я педагога дошкільного закладу на основі діяльнісного ставлення до власного здоров'я та здоров'я своїх вихованців у процесі професійної підготовки.

Знана українська дослідниця Т.Поніманська зазначає, що педагогічна освіта повинна бути спрямована на формування у майбутніх фахівців здатності до педагогічного осмислення явищ виховання, навчання, розвитку дитини і творчого підходу до педагогічної діяльності в умовах сучасного дошкільного навчального закладу [6, с. 4].

Вищезгадана думка співзвучна з позицією відомого російського педагога і дослідника Д.Белухіна, який зазначає, що зміст різних видів та рівнів освіти є проекцією культури суспільства на майбутнє. Освіта розглядається як процес і результат оволодіння досвідом пізнавальної і репродуктивної діяльності (знання, уміння, навички), досвідом творчої діяльності, а також досвідом емоційно-ціннісних установок та ставлення до себе, інших людей, довкілля, до своєї діяльності [2, с. 359].

Педагогічна діяльність сучасного педагога повинна бути спрямована на формування і розвиток у свідомості молодого покоління системи загальнолюдських цінностей гуманного суспільства.

У спеціальній літературі, присвяченій професійній підготовці майбутніх фахівців, виділяють такі компоненти їх педагогічної діяльності: конструктивний, організаційний, комунікативний, дослідницький [1; 2].

Конструктивний компонент полягає в умінні педагога аналізувати педагогічну ситуацію, передбачати її розвиток, проектувати свою діяльність відповідно до результатів аналізу та прогнозування.

Організаційний компонент включає здібності педагога, що полягають в умінні зібрати дітей для різних видів діяльності виховного, навчального, оздоровчого спрямування тощо.

Комунікативний компонент, що базується на особистісних і ділових якостях педагога, включає уміння встановлювати добрі стосунки з дітьми, батьками, колегами. Це уміння будувати стиль спілкування на основі розвитку перцептивних здібностей та емпатії.

Нагадаємо, що перцептивні здібності – це сприймання і розуміння дитини, уміння побачити і відчути її внутрішній світ, настрої, стан здоров'я тощо. Емпатія – уміння осягнути емоційний стан дитини, здатність співпереживати, радіти, співчувати, бажання допомогти і підтримати.

Дослідницький компонент педагогічної діяльності полягає в оволодінні науковим підходом до розуміння педагогічних явищ та їх аналізу.

Окрім цього, вихователь дошкільного навчального закладу для успішної професійної діяльності повинен володіти психолого-педагогічними, методичними, спеціальними уміннями.

Психолого-педагогічні уміння (організаторські, комунікативні, аналітичні, прогностичні, конструктивні тощо) характеризують педагогічну діяльність вихователя взагалі. Методичні уміння – це уміння, якими студенти опановують у процесі вивчення окремих спеціальних методик і які пов'язані з організацією конкретної діяльності. Спеціальні уміння – уміння у тій галузі діяльності, якій навчають дітей у дошкільному навчальному закладі.

У вищеозначеній системі професійних умінь вихователя не виділяються компоненти культури здоров'я педагога. Ми переконані, що культура здоров'я майбутнього педагога повинна розглядатися не лише як частина загальної культури особистості, а й як компонент професійної характеристики, пов'язаної із здоров'язберезувальною спрямованістю педагогічної діяльності. Однак у навчальних планах та інших офіційних документах це не передбачено.

Оскільки на сьогодні актуальною є оздоровча парадигма як важливий елемент гуманістичної освіти, буде доцільним вести мову про професійний компонент культури здоров'я, основу якого складає здоров'язберезувальна професійна діяльність.

Знана російська дослідниця Н.Малярчук визначає культуру здоров'я педагога як систему ціннісно-смыслових установок, знань, мотиваційно-вольового досвіду педагога та його практичної діяльності, що безперервно трансформується і спрямована на пізнання, розвиток, удосконалення індивідуального здоров'я як умови ефективної самореалізації у галузі педагогічної праці та використання педагогом принципів, методів, способів і засобів, що дозволяють зберігати здоров'я дітей, спрямовувати їх у цьому річці [5, с. 22].

Культура здоров'я лежить в основі формування, зміцнення, удосконалення здоров'я, використання ефективних засобів здоров'язберезувальної діяльності педагога, адже принцип здоров'язбереження – важливий принцип усієї педагогічної діяльності з точки зору її гуманістичної спрямованості.

Звичайно, збереження здоров'я не може бути основною і єдиною метою освітньо-виховного процесу, однак воно має бути умовою, одним із важливих завдань, пов'язаних із досягненням головної мети виховання і розвитку дітей дошкільного віку.

З позиції особистісно орієнтованої педагогіки доцільно розглядати здоров'я та фізичний розвиток дитини як певну базу для успішного розвитку її індивідуально-особистісних якостей.

Збереження здоров'я в освітньому просторі вищого педагогічного навчального закладу передбачає процес збереження та зміцнення здоров'я, спрямований на перетворення інтелектуальної і емоційної сфер особистості студента, підвищення ціннісного ставлення до власного здоров'я і здоров'я інших на основі усвідомлення майбутнім педагогом особистої відповідальності [4].

На сьогодні з'явилися різноманітні здоров'язберезувальні освітні технології, що забезпечують підготовку студента до виконання провідної

професійної функції – охорони, збереження і зміцнення здоров'я дітей. Здоров'язбережувальні технології розглядаються як педагогічна діяльність, що інтегрує знання про здоров'я з різних галузей та використовує наукові дослідження і результати передового педагогічного досвіду. Звідси випливає важливість формування у студентів діяльнісного ставлення до здоров'я у процесі професійної підготовки.

Важливим аспектом професійного становлення педагога є розуміння ним сутності категорії здоров'я та факторів ризику здоров'я. Для педагога важливим є розуміння здоров'я як цілісного, динамічного стану в процесі реалізації генетичного потенціалу в умовах конкретного соціального і екологічного середовища, що дозволяє людині здійснювати її біологічні і соціальні функції [5].

Від розуміння педагогом того, що педагогічна діяльність повинна мати оздоровчу спрямованість, значною мірою залежатиме процес управління здоров'ям вихованців у системі роботи дошкільного навчального закладу.

Формування у майбутніх вихователів діяльнісного ставлення до здоров'я передбачає оволодіння методиками збереження і зміцнення здоров'я. Культура здоров'я особистості педагога має стимулювати його до здоров'ятворчої активності і забезпечувати здоров'язбережувальну діяльність.

В основі саморозвитку особистості майбутнього фахівця лежить потреба у нових знаннях, досягненнях, активна життєва позиція, позитивне мислення, віра у свій потенціал тощо. Розуміння педагогом важливості життя, здоров'я як одвічних цінностей буття має перейти у практичне втілення потреби вести здоровий спосіб життя. Активне розповсюдження знань про збереження здоров'я серед вихованців та їх батьків – один із важливих моментів діяльнісного ставлення до здоров'я.

Важливим напрямом формування діяльнісного ставлення до порушеної проблеми є розуміння студентами необхідності прийняття на себе відповідальності за здоров'я, що сприятиме удосконаленню педагогічних знань у галузі збереження здоров'я.

Отже, робота зі студентами, спрямована на їх професійне зростання, повинна передбачати необхідність розвитку у них педагогічних переконань, забезпечення переходу знань про здоров'я в особистісні детермінанти поведінки.

На підвищення якості підготовки сучасних спеціалістів з дошкільної освіти впливають відповідна організація навчально-виховного процесу, диференціація навчання, інформаційне його забезпечення, застосування інноваційних педагогічних технологій, використання наукових досліджень та передового педагогічного досвіду, а також організація самоосвіти студентів.

Якість готовності студентів до здоров'язбережувальної діяльності значною мірою залежить і від програмно-змістового забезпечення освітнього процесу педагогічного вищого закладу.

Кваліфікація вихователя залежить від професійної підготовки, яку студент отримав у ВНЗ.

На реалізацію завдань підготовки майбутніх вихователів до фізкультурно-оздоровчої діяльності

в дошкільному закладі спрямований курс "Теорія і методика фізичного виховання і розвитку дітей дошкільного віку". Він включений до програми підготовки фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем "бакалавр".

Згадана дисципліна передбачає оволодіння студентами теоретичними знаннями, практичними уміннями і навичками, необхідними для формування фізичної культури дітей дошкільного віку.

Таким чином, у результаті вивчення курсу студенти повинні навчитися грамотно планувати і проводити різні форми роботи з фізичного виховання, формувати особистість дитини засобами фізичної культури.

Проведений аналіз порушеної проблеми дозволяє зробити висновок, що зміст програми навчальної дисципліни "Теорія і методика фізичного виховання і розвитку дітей дошкільного віку" майже не забезпечує підготовку студентів до здоров'язбережувальної діяльності в сучасному дошкільному закладі; не передбачено технологію формування культури здоров'я майбутнього педагога.

Програмою курсу не представлено фізичне виховання дітей дошкільного віку як оздоровче і розвивальне. Відомо, що саме ці два концептуальні положення органічно включають його у цілісний педагогічний процес дошкільного закладу.

Виховання культури здоров'я педагога – послідовний і неперервний процес, що не передбачено під час вивчення дисципліни.

Отже, вирішення проблем, пов'язаних зі здоров'ям, вимагає інтегративного підходу.

У системі педагогічної освіти майбутніх вихователів досить актуальним є курс "Оздоровчі технології і діагностичні методики фізичного розвитку дітей" (освітньо-кваліфікаційний рівень "спеціаліст").

Навчальна дисципліна спрямована на ознайомлення студентів з різноманітними напрямками здоров'язбережувальних технологій, оволодіння здоров'язбережувальними методиками виховання, уміннями та навичками діагностування, прогнозування і корекції у сфері фізичного розвитку, рухової підготовленості стану здоров'я.

Дисципліна вивчається з використанням різних форм роботи, що сприяє поглибленню професійного інтересу до проблеми збереження здоров'я. Серед них: лекції, семінарські, практичні, лабораторні заняття, проведення занять з дітьми, виконання практичних завдань в умовах дошкільного закладу, розробка методичних матеріалів для вихователів, батьків тощо.

Курс "Оздоровчі технології і діагностичні методики фізичного розвитку дітей" певною мірою передбачає виховання культури здоров'я майбутнього вихователя: не тільки інформованість студентів про засоби і методи збереження та формування здоров'я, але й практичне втілення потреби піклуватися про власне здоров'я та здоров'я своїх вихованців.

Важливим, на нашу думку, є виховання у студентів на основі знань, здоров'язбережувальних умінь та навичок відповідальності за охорону життя та зміцнення здоров'я молодого покоління.

Безумовно, якщо результати навчання можна зразу ж перевірити, ефективність виховного впливу на дитину так чи інакше можна спостерігати у майбутньому, то фізичне, психічне, духовне, соціальне здоров'я – це той фундамент особистості, що закладається постійно і дає можливість ефек-

тивного застосування результатів навчання та виховання.

Таким чином, культура здоров'я сучасного вихователя – одна з важливих сторін його професійної характеристики, якість, необхідна для виховання у дітей здоров'яорієнтовальної поведінки.

#### Література

1. Беленька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання : [монографія] / Ганна Володимирівна Беленька. – К. : Світич, 2006. – 304 с.
2. Белухин Д. А. Личностно ориентированная педагогика : [учеб. пособ.] / Дмитрий Алексеевич Белухин. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2005. – 448 с.
3. Волошина Л. Будущий воспитатель и культура здоровья / Людмила Волошина // Дошк. воспитание. – 2006. – № 3. – С. 117–122.
4. Глебова Е. Здоровьесбережение как средство повышения эффективности обучения студентов вуза / Е. Глебова // Валеология. – 2003. – № 5. – С. 18–21.
5. Малярчук Н. Культура здоровья педагога в контексте культуры здоровья нации / Н. Малярчук // Образование и наука. – 2005. – № 3. – С. 21–25.
6. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : [навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів, спеціальність “Дошкільне виховання”] / Т. І. Поніманська, І. М. Дичківська. – К. : Видавничий дім “Слово”, 2004. – 352 с.

УДК 378.14:372

## ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ІЗ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Іванюк Г.І.

*У статті розглядаються проблема сутності і змісту дослідницької культури, основні аспекти її актуальності в процесі підготовки магістрів із дошкільної освіти та основні шляхи її формування.*

*Ключові слова: дослідницька культура, дошкільна освіта, освітній процес.*

*В статье рассматриваются проблемы сущности и содержания исследовательской культуры, основные её аспекты в процессе подготовки магистров из дошкольного образования и пути её формирования.*

*Ключевые слова: исследовательская культура, дошкольное образование, образовательный процесс.*

*The article considers the problem of research culture essence and content, the main aspects of its relevance for pre-school masters training and the main ways of its formation.*

*Key words: research culture, pre-school education, educational process.*

На зламі ХХ–ХХІ ст. відбувається становлення нового бачення науки і нового раціоналізму, що істотно відрізняються від її просвітницької концепції минулого. Зміщення акценту з вузьконаукових знань на особистість, її світ культури є визначальним щодо антропологічної парадигми як у науці, так і на практиці.

Розвиток культуроцентричної складової освіти сучасної глобалізованої цивілізації викликаний необхідністю вивищення суспільності, соборності та екологічної доцільності. Такі завдання можна виконати лише засобами добре продуманої і організованої гуманітарної підготовки фахівців. Оскільки гуманітарна підготовка є, насамперед, професійно-педагогічною, вона має за мету не просте засвоєння інформації, а формування у фахівця культури набуття і перетворення її, застосування на практиці. Формування культури засвоєння наукової інформації передбачає і розвиток цінностей зрілої особистості, що в результаті має допомогти відповісти професіоналу на питання: “Як діяти?”

Гуманітарна культура є складовою професійної підготовки майбутнього педагога. Вона є носієм таких цінностей, які зорієнтовані на розвиток і саморозвиток суб'єкта, тобто самої людини. Це сприяє саморозвитку, самовідкриттю, самоудосконаленню майбутнього фахівця у процесі формування моральних оцінок, інтелектуальних і пізнавальних здібностей.

Головними засобами гуманітарної культури є наука про людину, її цінності, закономірності, шляхи розвитку та саморозвитку. Наука є сферою людської

діяльності, що має за мету вироблення теоретичних знань про об'єктивну реальність, яка може бути втілена в нових теоріях і технологіях. Ознакою сучасності є зростання швидкості між виробленням і застосуванням нових знань. Тому актуалізується проблема підготовки майбутніх педагогів до досліджень педагогічних явищ і процесів, вироблення ціннісної мотивації та розуміння відповідальності за результати пошуків.

Підготовка педагогів до науково-дослідницької діяльності має тривалу історію. Європейські університети з ХІІ ст. напрацювали досвід наукової діяльності. У провідних країнах Європи й Америки університети є науково-дослідними центрами. До їх роботи залучаються провідні науковці, які поєднують викладання та наукові дослідження.

Досвід провідних університетів України свідчить, що дана проблема є предметом наукових пошуків, активних обговорень на наукових конференціях. Значний внесок у розроблення теорії і практики підготовки магістрів до дослідницької діяльності зроблено Київським університетом ім. Т.Шевченка [4, с. 238–249].

Залучення магістрантів до дослідницької діяльності в тимчасових колективах науково-дослідних лабораторій НАН України має місце в НПУ ім. М.П.Драгоманова [4, с. 36–56].

Формування дослідницької культури відображено в працях російських науковців В.Загвазінського, В.Краєвського, О.Бережнєвої [4, с. 118–133].

Значна увага до дослідження цієї проблеми приділена науковцями української школи: С.Гончаренком, Д.Черваньовим, О.Жилінською [9,

с. 38], В.Шейком, Н.Кушнарком [8]. Зміст і шляхи формування дослідницької культури майбутнього педагога є предметом дослідження В.Симиченко [9, с. 92]; проблеми розвитку дослідницьких університетів в Україні, стратегії їх діяльності з підготовки майбутніх науковців–дослідників розглядаються в наукових працях В.Огнев'юка [4, с. 12–13].

Підготовка майбутніх магістрантів до наукової діяльності зумовлена об'єктивними причинами, а саме: врахування змінності соціальних процесів суспільства, динаміки суспільних потреб та цінностей; зміни пріоритетів фундаментальної та прикладної науки; розвиток суспільства, науки і культури породжує нові види діяльності, зумовлює постановку завдань їх свідомого проектування.

Освітня кваліфікаційна підготовка магістра складається з двох частин: науково-дослідної та освітньої. В умовах розвитку інформаційної освітньої цивілізації, розмаїття джерел та думок важливо підготувати майбутніх педагогів із розвиненою дослідницькою культурою. Вагома частка належить навчально-дослідній роботі студентів у межах проблематики магістерської кваліфікаційної роботи.

Методологічні знання та способи дослідницької діяльності важливі для майбутнього педагога з дошкільної освіти як у практичній діяльності, так і в подальшому науково-педагогічному вивченні (підготовка науковців в аспірантурі).

У розвитку сфери вищої освіти в Україні простежується тенденція до міждисциплінарних досліджень. Тому актуалізується проблема комплексного вивчення проблем. Знання, уміння, навички і способи дослідницької діяльності мають стати особистісним досягненням майбутнього педагога-професіонала.

Дослідники виділяють суттєві протиріччя у розвитку наукової думки: з одного боку, поглиблення диференціації наукового знання, з іншого – його інтеграція. Аналіз навчальних планів та програм підготовки педагогів дошкільної освіти ОКР “Магістр” дає підстави для визнання значущості інтеграції знань різних педагогічних дисциплін. Вона дозволяє формувати у студентів цілісне уявлення про майбутню професійно-педагогічну діяльність.

Студенти отримують інформацію про методологію психолого-педагогічних досліджень у процесі підготовки на ОКР “Бакалавр” і “Магістр”, однак не завжди вмють використовувати їх у практиці досліджень. Магістранти-дослідники зазвичай не готові до визначення наукового апарату та логіки дослідження. Багаторічний досвід керування магістерськими кваліфікаційними роботами студентів спеціальності “Дошкільне виховання” свідчить, що 30% майбутніх магістрів не розуміють стратегії і логіки дослідження. Тому частими є приклади невідповідності змісту заявленої структури магістерської роботи, часто тема розкривається лише частково; результати досліджень не відповідають заявленій темі і завданням. Обґрунтування мети дослідження, її зв'язків із проблемою є складним завданням для студентів-дослідників; вони нерідко використовують абстрактне формулювання дії, що не відображає специфіку об'єкта та предмета дослідження.

Проблемою виконання дослідницьких завдань як теоретичного, так і практичного змісту є недостатній рівень готовності студентів до формулювання своїх власних думок та висновків. Вироблена практика – “звіряти” свої думки з думками відомих авторів – свідчить про невпевненість багатьох студентів у власних позиціях або їх повну відсутність. Самостійний внесок у розроблення магістерського дослідження простежується здебільшого достатньо рідко. Складними для значної частини студентів є розробка експериментальних методик, змісту та організації навчальних досліджень, розкриття сутнісних характеристик, визначення тривалості етапів дослідження, місця проведення, кількості обстежуваних. Це спричинює поверхневий характер висвітлення стану проблеми на практиці. Значна частина студентів має труднощі щодо аналізу, синтезу, структурування матеріалу за певними ознаками тощо. Тому кількісний і якісний аналіз підміняється описом, простим констатуванням фактів і явищ, часто не пов'язаних між собою.

Зростання запитів освіти на фахівців із розвиненою дослідницькою культурою та неспроможність сучасної системи підготовки фахівців задовольнити їх у повному обсязі актуалізують проблему формування дослідницької культури педагогів із дошкільної освіти.

Поняття “дослідницька культура” ми розглядаємо як інтегративну якість особистості, сукупність інтелектуальних, професійних знань і умінь та способів діяльності, необхідних для успішного здійснення наукових та навчально-пошукових пошуків.

У структурі дослідницької культури доцільно виокремити такі основні змістові модулі: методологічний, мотиваційно-ціннісний, процесуально-технологічний і рефлексивний. Відповідно, методологічний модуль виконує функції виокремлення способів наукового пошуку (динаміку процесів і педагогічних явищ); проектування прогностичної мети наукових пошуків; різнобічного інформаційного забезпечення щодо процесів і явищ, які досліджуються; збагачення теорії педагогічної науки новою інформацією; уточнення, систематизації термінів і понять, введення їх у науковий обіг; проектування наукового дослідження; упорядкування системи інформації, об'єктивних фактів і логіко-аналітичного інструментарію наукового пізнання.

Об'єднувальним чинником системи педагогічних знань можуть бути методологічні знання, які студенти отримують у процесі теоретичної підготовки, зокрема, розвиток дослідницьких умінь: здійснення інформаційного пошуку; аналіз і синтез добутих знань; зіставлення, диференціація, інтеграція, узагальнення, систематизація, моделювання процесів і явищ на основі здобутих знань; аналіз та оцінювання чужих і своїх здобутків.

Мотиваційно-ціннісний модуль дає відповіді на питання: “Для чого?”, “Чому я це роблю?”, “Що я хочу зробити?”, “Який результат моєї діяльності?”. Оскільки мотивація є визначальною щодо будь-якої діяльності, вона складає важливий чинник розвитку дослідницької культури. Часто у студентів можна спостерігати низький рівень науково-педагогічної



мотивації; вони не розглядають науково-дослідницьку діяльність у контексті майбутнього професійного самоствердження. Практика стверджує, що студенти, які беруть активну участь у конкурсах студентських наукових робіт різних рівнів, виявляють позитивну мотивацію науково-дослідницької діяльності. Зазвичай вони виявляють бажання продовжувати навчання в аспірантурі або ж займатися науковими пошуками в практичній педагогічній діяльності. Окремі студенти сприймають науково-дослідницьку роботу як шлях до подальшого кар'єрного поступу.

У формуванні мотивації до науково-педагогічної діяльності варто задіювати резерви, що мають місце в педагогічній практиці ВНЗ: насамперед, готовність до наукової діяльності як фактора становлення професіоналізму; включення студентів у науково-пошукову роботу; вироблення наукових уподобань і смаків; усвідомлення відповідальності за вибір і результат наукової діяльності.

Процесуально-технологічний модуль дослідницької культури науковця-початківця передбачає формування спеціальних умінь, алгоритму виконання процедур, що пов'язані з вибором проблеми досліджень, теми та обґрунтування її актуальності, окресленням загальної мети і завдань, конкретизацією об'єкта та предмета дослідження; гіпотези та основних положень, які виносяться на захист, проектування етапів експериментальної роботи та теоретичних моделей процесів і педагогічних явищ, оформлення результатів наукового пошуку.

Оскільки мовна логіка викладу наукових текстів є достатньо усталеною, в наукових дослідженнях ми дотримуємося основних вимог: наукового стилю, чіткості і послідовності викладу матеріалу, коректності під час використання ідей, думок науковців, вербалізації результатів власних спостережень, чіткості у виокремленні окремих елементів явищ і процесів та їх узагальненні, точності використання термінів і понять.

Важливо вміти виокремлювати основні етапи і процедури, що характеризують логіку педагогічного дослідження. Поступ дослідника починається з постановки мети. Мета – це узагальнене уявлення його результату. Для отримання реального результату необхідно застосовувати необхідні відповідні методи і процедури наукового пізнання.

Окреслюючи логіку дослідження, науковець-початківець формулює систему конкретно-пошукових завдань. Ці завдання дають відповіді на питання, що має зробити дослідник для реалізації мети.

Для дослідника-початківця має бути зрозумілим те, що будь-яке педагогічне дослідження є внеском у наукове обґрунтування практики педагогічної дійсності. Тому важливим є перехід від генези педагогічної дійсності до її перетворення у теоретичному процесі моделювання явищ і процесів.

Моделювання педагогічних явищ і процесів здійснюється засобами абстрагування. Розроблення теоретичних і нормативних моделей, перевірка гіпотези вимагають виокремлення різноманітних прийомів обґрунтування педагогічних норм та зв'язків виосновуваних у моделі.

Завершальним етапом є оформлення роботи, перевірка і впровадження результатів у практику.

Репрезентація результатів магістерських наукових досліджень вимагає володіння вимірними методиками, вміннями їх оформляти у схемах, таблицях, рисунках; способи поєднання у тексті та додатках. Культура дослідника виявляється в доцільному та обґрунтованому їх поєднанні (без перенасичення другорядними матеріалами, що дублюють попередні, або ж некоректно представленими).

Рівень зрілості дослідника-початківця визначає готовність до самоперевірки логіки, мети, завдань та результатів дослідження.

Важливим показником сформованості дослідницької культури є повага до потреб педагогічної практики, здатність до виосновування значущих для практики рекомендацій, алгоритмів діяльності (наприклад, викладача дошкільної педагогіки, керівника, вихователя-методиста, вихователя ДНЗ); розроблення дидактичних комплексів для роботи з дітьми, програм навчальних курсів за вибором студентів тощо.

На вирішення формування дослідницької культури спрямована програма наукової практики магістрів зі спеціальності "Дошкільне виховання". Метою наукової практики є практичне засвоєння магістрантами технологій наукових досліджень; формування у магістрантів навичок і умінь планувати експеримент із дошкільної педагогіки і психології; дотримання логіки та етапів науково-експериментального дослідження; креативне застосування методів психолого-педагогічних досліджень в реалізації програми магістерської роботи.

Тематика дослідницьких завдань наукової практики пов'язана з проблемами магістерських досліджень, а їх результати є складовою частиною магістерських робіт.

У процесі наукової практики студенти засвоюють специфіку організації експериментального дослідження з дошкільної педагогіки і психології, особливості психологічного експерименту, врахування вікових та індивідуальних особливостей дітей у процесі експериментального дослідження, особливості організації експерименту в групах дітей раннього та дошкільного віку; методи та методики науково-експериментального дослідження з проблем дошкільного дитинства; етапи і зміст експерименту, вимоги до оформлення протоколу експерименту; проектування наукової статті; вимоги до оформлення результатів експериментального дослідження з дошкільної педагогіки і психології.

Чільне місце у структурі дослідницької культури майбутнього педагога посідає методична рефлексія, тому що без використання наукового знання, отриманого в процесі прикладних досліджень, неможлива повноцінна рефлексивна діяльність. Рефлексія проймає педагогічну діяльність і виявляється в наступному: проектування системи і послідовності дій дітей дошкільного віку, студентів, урахування їх вікових і індивідуальних особливостей; урахування особистих переваг і недоліків педагога-дослідника у процесі проектування систем і послідовності дій; самооцінка, самоаналіз педагогом особистої діяльності, аналіз діяльності вихователів і викладачів.

Дослідницька культура майбутнього магістра з дошкільної освіти важлива для набуття нових знань

розвитку і активної творчої практичної діяльності. Педагогічна реальність потребує нових досліджень, які б сприяли підвищенню ефективності формування дослідницької культури майбутніх магістрів.

На часі дослідження інтеграції змісту підготовки педагогів до дослідницької діяльності, розроблення інтегрованих навчальних курсів з методології і практики психолого-педагогічних досліджень.

### Література

1. Андрущенко В. П. Модернізація педагогічної освіти в Україні в контексті Болонського процесу / В. П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2004. – № 1. – С. 5–9.
2. Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М. : Издательский центр “Академия”, 2006. – 400 с.
3. Наукові дослідження студентів як невід’ємна складова навчально-виховного процесу у ВНЗ (на прикладі Київського національного університету ім. Тараса Шевченка) // Педагогіка і психологія вищої школи. – К. : Педагогічна думка, 2007.  
Т. 4. – 2007. – С. 38–249.
4. Огнев’юк В. Криза – момент істини для університетської освіти / Віктор Огнев’юк // Вища школа. – 2009. – № 11. – С. 5–17.
5. Педагогічна і психологічна науки в Україні : [збірник наукових праць до 15-річчя АПН України] : у 5 т. – К. : Педагогічна думка, 2007.  
Т. 1 : Теорія та історія педагогіки. – 2007. – 360 с.
6. Реалізація інноваційної практики в дошкільному навчальному закладі: психологічний аспект / [за заг. ред. С. Д. Максименка, С. Є. Кулачківської]. – Запоріжжя : ЛІПС, 2004. – 128 с.
7. Формування дослідницької культури молодих науковців : [колективна монографія / за ред. В. Семиченко]. – К. : Педагогічна думка, 2007. – С. 133.
8. Шейко В. Організація та методика науково-дослідницької роботи / В. Шейко, Н. Кушніренко. – К. : Знання, 2004. – 307 с.

УДК 371.134:373.211.24

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ ГОТОВНОСТІ ДО СПІВПРАЦІ З СІМ'ЯМИ ВИХОВАНЦІВ ДНЗ: ІСТОРІЯ І СУЧАСНІСТЬ

Коваленко О.В.

*У статті розкрито сутність проблеми готовності до педагогічної діяльності, висвітлено деякі архівні матеріали з проблеми роботи з батьками у системі дошкільної освіти, проаналізовано нормативні документи з означеного питання, розкрито деякі підходи щодо формування у студентів готовності до співпраці з сім'ями вихованців ДНЗ.*

*Ключові слова: готовність до педагогічної діяльності, співпраця з сім'ями вихованців ДНЗ.*

*В статье раскрыта сущность проблемы готовности к педагогической деятельности, проанализированы некоторые архивные материалы по проблеме работы с родителями в системе дошкольного воспитания, нормативные документы по заявленному вопросу, раскрыты некоторые подходы к формированию у студентов готовности к сотрудничеству с семьями воспитанников ДОУ.*

*Ключевые слова: готовность к педагогической деятельности, сотрудничество с семьями воспитанников ДОУ.*

*The paper discloses the essence of the problem of readiness for pedagogical activity. Some archival materials on the issue of the work with parents in the system of preschool education are revealed, regulatory documents related to the claimed issue are analyzed, some approaches to formation of students' readiness to cooperate with inmates' families are elucidated.*

*Key words: preparedness for pedagogical work, work with families of children in preschool educational institutions.*

Одним із стратегічних завдань модернізації системи вищої освіти в Україні на сучасному етапі є підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти на рівні міжнародних вимог, відображених у Болонській декларації.

Сім'я і дитячий садок... Одвічна проблема налагодження стосунків між найріднішими дитині людьми, з одного боку, і вихователями – з іншого. Від того, як вона розв'язується, значною мірою залежить, чи відчуває зростаюча особистість удома і в садочку психологічний комфорт, захищеність, чи своєчасно вона оволодіває життєво необхідними вміннями і навичками. Сім'я і дитячий садок – два найважливіші виховні інститути, на які покладена відповідальність за розвиток особистості у період дошкільного дитинства. Відрізняючись своєю специфікою, особливостями впливу на дитину, як зазначає О.Кононко, вони взаємовключають один одного, не конкурують між собою, а доповнюють і коригують впливи кожного. Обидва виховні інститути по-своєму необхідні і бажані для

гармонійного розвитку малюка. Сьогодні вкрай важливо, щоб співпраця педагогів і батьків була партнерством рівних учасників спілкування, підпорядковувалася необхідності, з одного боку, виробити спільну стратегію і тактику у підходах до дошкільнят, а з іншого – зберегти своєрідність, неповторність, специфіку кожного виховного інституту [1, с. 4].

У зв'язку з цим актуалізується проблема підготовки вихователів, котрі були б "відкриті" до використання різних форм співпраці з членами родин вихованців. Формування у студентів готовності до співпраці з сім'ями вихованців ДНЗ є важливою умовою реалізації цієї суспільно та педагогічно значущої проблеми.

Тому завданнями нашого дослідження було опрацювання досліджень науковців з проблем готовності студентів – майбутніх вихователів до співпраці з сім'ями вихованців ДНЗ, дослідження і висвітлення архівних матеріалів з проблеми роботи дитячого садка з батьками, аналіз сучасних нормативних документів, розкриття шляхів

формування готовності майбутніх педагогів ДНЗ до співпраці з сім'ями вихованців.

На першому етапі дослідження було опрацьовано категоріально-понятійний апарат дослідження, а саме: “готовність”, “готовність до професійної діяльності” та “підготовка до діяльності”. “Готовність до діяльності” – стан мобілізації психологічних та психофізіологічних систем людини, які забезпечують виконання певної діяльності [2, с.137–138].

Проблема готовності до різних аспектів педагогічної діяльності є предметом дослідження як українських (Л.Кадченко, Л.Кондрашова, А.Ліпенко, К.Макагон та ін.), так і зарубіжних науковців (В.Ковальов, З.Левчук, О.Міщенко, Н.Рябуха, Ю.Сенько та ін.).

Зокрема, В.Ковальов під підготовкою розуміє “динамічний процес, кінцевою метою якого є формування такої професійної якості, як готовність”, а на думку К.Дурай-Новакової, професійна підготовка до практичної діяльності – це формування готовності до неї.

Дещо ширше трактування співвідношень між поняттями “готовність” і “підготовка” подано у Л.Кадченко, яка відзначає, що “професійна готовність – це не тільки результат, але й мета професійної підготовки, початкова й основна умова реалізації можливостей кожної особистості. У цьому, на наш погляд, полягає діалектичний характер готовності”.

Окрім того, процес професійної підготовки майбутніх вихователів у ВНЗ III–IV рівнів акредитації був предметом наукового опрацювання Н.Лисенко, О.Кучерявою, Г.Підкурманної, Т.Танько, Н.Грама, Т.Зотєєвої, Т.Котик, Л.Плетеницької, О.Поліщук, Н.Голоти та ін.

У структурі професійної готовності вихователя до педагогічної діяльності науковці виділяють такі компоненти, які перебувають у стійкій єдності: психологічна, науково-теоретична, практична, психофізіологічна та фізична готовність.

Поняття “психологічна готовність до діяльності” було введено у психологічний обіг М.Дяченко і Л.Кандибовичем. Психологічна готовність – це виявлення суті властивостей і стану особистості.

Щодо професійної готовності студента, то К.Дурай-Новакова зазначає, що вона має генералізований характер, тобто поширюється на всі професійно значущі якості особистості та діяльність майбутнього педагога. Структура професійної готовності – взаємодія функціональних компонентів, – на її думку, виглядає наступним чином: мотиваційний, пізнавально-оцінювальний, емоційно-вольовий, операційно-дійовий, мобілізаційно-налаштувальний. Професійна готовність може існувати як риса особистості.

Н.Лисенко особливо значення надає не виділенню окремих компонентів, а конкретизації структури категорії “готовність” за такими ознаками: позитивне ставлення до суб'єкта, об'єкта та способу діяльності; емоційна насиченість позитивного ставлення, особистісна зацікавленість; знання про структуру особистості, її вікові зміни, мету та способи впливу; знання відповідно до змісту і способів досягнення соціально значущих цілей.

Особливої уваги заслуговує дослідження характеристик поняття готовності до професійної діяльності Є.Зеєра. Вчений розглядає готовність як складне особистісне утворення відносно його двох рівнів. На першому готовність розглядається як бажання, прагнення оволодіти якоюсь професією, спеціальністю, на другому – як здатність, підготовленість до професійної діяльності. Про сформовану готовність можна говорити лише за умови розвинутої у суб'єкта активності, спостережливості, мотивації, самостійності та цілеспрямованості, бажання здобувати нові знання та ділитися ними, заохочувати й зацікавлювати інших і т.д.

Таким чином, на думку вчених, стан готовності є первинною, фундаментальною умовою успішного здійснення будь-якої діяльності, її складовою, котра формується і виявляється в процесі діяльності.

Метою нашої роботи на наступному етапі було дослідження і висвітлення архівних матеріалів з проблеми роботи з батьками у системі дошкільної освіти. Після жовтневого перевороту 1917 р. дошкільне виховання було поставлене під контроль держави. У Декреті про заснування державної комісії з освіти йшла мова про організацію відділів з різних напрямів виховання, зокрема з дошкільного виховання. А в грудні 1917 р. вийшло розпорядження дошкільного відділу народного комісаріату, у якому підкреслювалося, що “включення дошкільного виховання в систему народної освіти повинно покласти початок суспільному вихованню дитини уже на перших щаблях її розвитку, що сприятиме формуванню фізично та розумово розвинутого, працездатного та корисного члена суспільства”.

У квітні–травні 1919 р. на I Всеросійському з'їзді з дошкільного виховання було поставлене питання про обов'язкове суспільне дошкільне виховання, вважаючи його невідкладним завданням радянського будівництва загалом, а також про те, що “заклади дошкільного виховання повинні сприяти перелаштуванню старої сім'ї, встановленню єдиних завдань сімейного та суспільного виховання; основним типом дошкільного закладу повинен бути дитячий садок – осередок з довготривалим перебуванням дітей у ньому, щоб допомагати розкриттю жінки та створенню умов, які сприяють гармонійному розвитку члена трудового суспільства”. Крім того, з'їзд закликав до боротьби з “вільним вихованням”, а виховання у дошкільних закладах почали розглядати як засіб компенсації недоліків сімейного виховання та засіб руйнування існуючого раніше інституту сім'ї, засіб боротьби зі “старою сім'єю”, котра розглядалась як перепона і навіть ворог правильного суспільного виховання [3, с. 42–43].

У працях А.Макаренка ми знаходимо наступне: “Сім'ї бувають гарними і поганими. Поручитися за те, що сім'я може виховати, як хоче, ми не можемо. Ми повинні організувати сімейне виховання, а організуючим началом повинна бути школа як предствник державного виховання. Школа повинна керувати сім'єю”. Визнання А.Макаренком ролі сім'ї у вихованні дитини вело до прагнення знайти способи впливу на батьків для того, щоб сімейне виховання підпорядковувалося тим же

принципам, що і суспільне. Сімейне виховання повинно було залежати від “замовлення суспільства”.

Для педагогіки того періоду був характерним погляд на сім'ю як на такий соціальний інститут, який суперечить суспільству в цілому і дошкільному закладу зокрема. У ті роки відмічалось також, що сім'ю треба вивчати як певний фактор, що заважає правильному вихованню дітей, який бажано підпорядкувати суспільству і з впливом якого треба боротися.

У 40–80-ті рр. XX ст. проблема “боротьби” дошкільного закладу та сім'ї вже не ставилася так гостро, але основна тенденція – прагнення підпорядкувати сім'ю впливу дошкільного закладу – зберігалася. Сім'я, як і раніше, розглядалася не як суб'єкт співпраці, а, скоріш, як об'єкт впливу зі сторони дошкільного закладу, що знайшло відображення у таких документах, як Статут дитячого садка (1944) і Тимчасове положення про дошкільний дитячий заклад (1960) [3, с. 43–44].

На підставі аналізу документів можна зазначити, що поступово ця позиція пом'якшувалася. У сер. 80-х рр. XX ст. у нормативних документах та педагогічній літературі сім'я почала розглядатися вже як фактор потенційно позитивного впливу на дитину за умови правильної організації виховання. У 90-ті рр. XX ст. відбулися більш глибокі зміни у взаємодії сім'ї і дошкільного закладу. Зміни державної політики в галузі освіти сприяли визнанню позитивної ролі сім'ї у вихованні дітей та необхідності взаємодії з нею.

Змістом роботи наступного етапу нашого дослідження було опрацювання сучасних нормативних документів, у яких висвітлюються питання нашого дослідження. Питання організації співпраці ДНЗ з членами родин вихованців регламентує нині ряд нормативних актів, а саме: Конституція України, Конвенція про права дитини, Закон України “Про дошкільну освіту”, Закон України “Про охорону дитинства”, Положення про дошкільний навчальний заклад, Статут дошкільного навчального закладу та інші. У цих документах визначені права та обов'язки батьків, дітей і працівників ДНЗ у сфері дошкільної освіти, правові та організаційні засади співпраці ДНЗ з батьками або особами, які їх замінюють, регулювання порушень прав дітей у сім'ї та дитячому садку тощо [4, с. 7, 37, 73].

На наступному етапі дослідження розкривалися шляхи формування у студентів готовності до співпраці з сім'ями вихованців ДНЗ. Це питання представлено у низці досліджень. Ряд науковців визначають, що основною моделлю, за якою здійснюється підготовка педагогів і яка найбільше

усталилась у практиці педагогічних коледжів, інститутів та університетів, є навчально-дисциплінарна модель. Практика побудови навчально-виховного процесу за такою моделлю призвела до наслідків, які психологи назвали “ефектом завченої безпомічності”. Цей ефект виникає в розпорядку життя дитини, який чітко планується, виконується і контролюється, що зумовлено тим, що основною метою педагога виступає виконання програми і плану. Суть “ефекту завченої безпомічності” полягає в тому, що дитина раз по раз переконується, що вона не може змінити ситуацію, вибирати, не може своєю активністю вплинути на хід подій і, в решті решт, перестає виявляти цю активність, досліджувати, пробувати, експериментувати, запитувати, відмовляється від пошуку, тобто втрачає ті риси, які є психологічно закономірними для цього віку. Основні риси, яких дитина набуває – слухатись і виконувати. Часто до появи цього ефекту призводить і гіперопіка дитини. Соціально-психологічним наслідком “ефекту завченої безпомічності” стає втрата студентами почуття впевненості, віри в себе, життєрадісності, навіть почуття власної гідності і творчого начала. У цьому психологи вбачають коріння майбутньої пасивності чи агресивності як в особистому, так і в родинному, в суспільному, професійному житті, безвідповідальності, байдужості і в цілому низької громадянської і психолого-етичної культури.

З метою запобігання такого становища Т.Поніманська, І.Дичківська та ін. радять докорінно змінити взаємодію викладачів зі студентами. Дослідниці виділяють низку принципів, яким має відповідати ця взаємодія [5, с. 289]. Щодо форм організації навчально-виховного процесу, то найбільш ефективними є використання дискусій, проблемних ситуацій, дидактичних та ділових ігор, методу проектів тощо. А найголовніше, на нашу думку, полягає у зміні самої атмосфери у ВНЗ, за якої відбувається вільне спілкування, обмін думками, досвідом, певними напрацюваннями всіх учасників процесу професійного зростання, розвиток рефлексивного мислення, підтримка їх креативності.

Процес переосмислення функції освіти на гуманістичних засадах, що передбачає орієнтацію змісту освіти на актуалізацію можливостей особистості, перетворення її на суб'єкт навчальної діяльності, здатної до свідомого професійного самовизначення, саморозвитку, вільного вибору свого життєвого шляху, вимагає певних змін у розбудові загальної стратегії організації навчально-виховного процесу в закладах освіти.

## Література

1. Сім'я і дитячий садок: умови, шляхи та засоби гуманізації взаємин : [метод. матеріали на допом. працівн. дошк. закл. / за ред. О. Л. Кононко] / Олена Леонтіївна Кононко. – К. : Освіт'янин, 1994. – 88 с.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; [гол. ред. В. Г. Кремень] / Василь Григорович Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Данилина Т. Современные проблемы взаимодействия дошкольного учреждения с семьей / Т. Данилина // Дошкольное воспитание. – 2000. – № 1. – С. 41–49.
4. Збірник законодавчих і нормативних актів про дошкільну освіту / [упор. К. Л. Крутій, Н. В. Погрібняк]. – Запоріжжя : ТОВ “ЛІПС”ЛТД, 2009. – 336 с.
5. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : [навч. посібн.] / Ілона Миколаївна Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с. (Альма-матер).

## МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

УДК 373.2.018.3-058.862:37.035

### ТЕХНОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ-СИРИТ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ДИТЯЧИХ БУДИНКІВ

Бадер С.О.

*Стаття присвячена проблемі пошуку та впровадження інноваційних технологій при роботі з дітьми-сиротами. Автор обґрунтовує технологію педагогічної підтримки соціалізації дітей-сирит дошкільного віку, що виховуються в умовах дитячого будинку.*

*Ключові слова: технологія педагогічної підтримки, соціалізація, діти-сироти, дошкільник, дитячий будинок.*

*Статья посвящена проблеме поиска и внедрения инновационных технологий при работе с детьми-сиротами. Автор обосновывает технологию педагогической поддержки социализации детей-сирот дошкольного возраста, которые воспитываются в условиях детского дома.*

*Ключевые слова: технология педагогической поддержки, социализация, дети-сироты, дошкольники, детский дом.*

*The article touches upon the problem of research and introduction of innovative technologies for work with orphans. The author substantiates the technology of pedagogical support of preschool age orphans socialization in conditions of children's homes.*

*Key words: technology of pedagogical support, socialization, orphans, preschooler, children's home.*

Визнання пріоритетності особистісно орієнтованої парадигми у сучасному виховному просторі зумовлює переорієнтацію поглядів на виховання як сукупності дії на дитину у бік індивідуалізації, взаємодії та співробітництва між суб'єктами освітнього середовища. На шляху пошуку та впровадження інноваційних форм і методів роботи з дітьми-сиротами дошкільного віку, особливої актуальності набуває такий напрям роботи, як педагогічна підтримка, що виступає як принципово новий концептуальний підхід до виховання та розвитку особистості, до розуміння сутності дитини як найбільшої цінності. Особливої значущості набуває педагогічна підтримка процесу соціалізації дітей-сирит, ефективність якого є провідним завданням сучасних державних установ опіки, які залишаються провідною формою влаштування дітей-сирит. Проте сьогодні дитячі будинки вимушені працювати за морально застарілими програмами, які розраховані на ДНЗ та майже не враховують специфіку виховного середовища державних закладів опіки. Залишаються невирішеними такі проблеми, як: особливості соціально-психологічного розвитку дітей-сирит та дітей, що

позбавлені батьківського піклування, неврахування рівня порушень у тій чи іншій сферах життєдіяльності дитини при комплектуванні груп, а також ігнорування рівня попередньої депривації (материнської, соціальної тощо), соціальної ситуації розвитку дитини. Саме тому постає питання розробки такої інноваційної технології роботи з дітьми-сиротами дошкільного віку, яка буде заснована на демократичних засадах, спрямована на розвиток особистості дитини, її успішну соціалізацію, враховуватиме особливості формування та становлення її особистості в специфічних умовах державного закладу опіки. На наш погляд, саме педагогічна підтримка має виступати фундаментом, на основі якого буде будуватися програма соціалізації дітей-сирит, що виховуються в дитячих будинках.

Питанню педагогічної підтримки дітей присвячено роботи багатьох учених, а саме: Е.Александрової, Т.Анохіної, Б.Бедерханової, О.Газмана, І.Дементьева, Н.Іванової, Н.Касіціної, Н.Крилової, І.Макаренко, Н.Михайлової, М.Міркес, М.Монтессорі, А.Мудрика, Л.Оліференко, С.Полякової, Г.Сороки, Т.Строкова, В.Тесленко, А.Тубельського, Т.Фролової, Т.Шульга, С.Юсфіна та ін.

Авторство щодо поняття “педагогічна підтримка” належить російському вченому О.Газману, який стояв на позиціях педагогіки свободи (“педагогіка загальної турботи”) – теорії і практики діяльності професіоналів, що орієнтуються на розвиток у дітей вільноздатності. Під “вільноздатністю” вчений розумів здатність дитини до автономного, незалежного існування, здатність самостійно будувати своє майбутнє, а також здійснювати свій незалежний життєвий вибір [1, с. 12]. Педагогічну підтримку він розглядав як діяльність професіоналів щодо надання допомоги дитині у вирішенні її індивідуальних проблем, пов'язаних з фізичним та психічним здоров'ям, ефективній діловій та міжособовій комунікації, життєвим самовизначенням [1, с. 22]. Тобто предметом педагогічної підтримки є процес спільного з дитиною визначення її особистісних інтересів, цілей, можливостей та шляхів подолання перепон, що заважають реалізації поставленої мети [1, с. 21].

На основі ґрунтовного аналізу науково-педагогічної літератури ми дійшли висновку, що у науковому колі педагогічна підтримка розглядається з декількох позицій, які обґрунтовуються різними вченими та дослідниками. Більшість з них (Т.Анохіна, О.Газман, Н.Михайлова, С.Поляков, Т.Строкова, С.Юсфін) трактують педагогічну підтримку як особливий вид діяльності педагога, який не можна назвати ані навчанням, ані вихованням. Педагогічна підтримка розглядається як “діяльність професійних педагогів та психологів щодо надання превентивної та оперативної допомоги дітям у вирішенні їхніх індивідуальних проблем, ділової та міжособистісної комунікації, з успішним просуванням у навчанні, з життєвим і професійним самовизначенням” [2, с. 115]. Це принципово новий підхід до дитини, що ґрунтується на позиції сприяння саморозвитку дитини (Н.Касіцина, Н.Михайлова та ін.). Слід зазначити, що така діяльність має формувальний характер, тобто через неї розкривається можливість дитини займатися “самоформуванням” [1, с. 10, 16].

З позиції діяльності поняття “педагогічної підтримки” розкрито в роботах С.Полякова, який тлумачить зазначене поняття як діяльність щодо підтримки вже існуючих тенденцій, намагань людини як ініціатора своєї поведінки [1, с. 17]. Мається на увазі діяльність педагога щодо надання допомоги дитині у подоланні певних перешкод на шляху досягнення поставленої мети.

Г.Сорока зазначає, що педагогічна підтримка не означає “просто гладити дитину по голові”, вона вважає, що це – складна, високотехнологічна, спеціальна педагогічна діяльність, що ґрунтується на внутрішній волі, творчості, дійсному демократизмі і гуманізмі взаємин дорослого і дитини [3, с. 11]. На процесуальному аспекті педагогічної підтримки акцентують увагу Т.Анохіна, Г.Сорока та розглядають її як певну педагогічну технологію роботи з дітьми. У більш вузькому значенні Г.Сорока тлумачить педагогічну підтримку як систему засобів, що допомагають дитині у самостійному моральному, громадському, професійному виборі; забезпечують умови для самостійного подолання труднощів їхнього саморозвитку в навчальній

комунікативній і дозвільній діяльності. Провідною категорією такого підходу виступає індивідуальність дитини, у зв'язку з чим педагогічна підтримка розглядається як система засобів, що націлена на допомогу дитини у її життєвому виборі, забезпечує умови для самостійного подолання труднощів та перешкод на шляху саморозвитку дитини [3, с. 12–13].

У контексті третього підходу щодо розкриття поняття педагогічної підтримки вона розглядається як принципово новий погляд на педагогіку в цілому, повну орієнтацію її в бік гуманістичного бачення природи дитини, як найважливіше кредо людей, що безпосередньо працюють з дітьми (В.Бедерханова, І.Бех, І.Зязюн, Н.Крилова, Н.Михайлова, К.Роджерс, С.Юсфін, М.Ярмаченко та ін.). Провідною фігурою виступає особистість педагога, діяльність якого спрямована на підтримку дитини, а її особистість розуміється як найвища цінність. Отже, позиція педагога до вирішення проблем дитини ґрунтується на певній взаємодії, що виступає основою особистісно орієнтовного підходу до виховання.

Таким чином, у сучасному педагогічному просторі педагогічна підтримка розглядається з декількох позицій: як спеціально організована педагогічна діяльність, що покликана допомогти дитині у тій чи іншій життєвій ситуації; як технологія надання допомоги дитині, що опинилась у складних життєвих обставинах; як інноваційний підхід до виховання, що ґрунтується на гуманізмі та взаємодії. Незважаючи на деяку різницю в сучасній науковій термінології, усі формулювання, що є у літературі, так чи інакше роблять акцент на суттєвій характеристиці педагогічної підтримки, що полягає в наданні дитині допомоги в ситуації, яку вона не в змозі сама вирішити, а також з тим, що вона повинна навчитися самостійно вирішувати свої власні проблеми та справлятися з повсякденними труднощами, що передбачає допомогу в пізнанні себе та адекватному сприйманні навколишнього середовища.

Отже, педагогічна підтримка – це професійна інноваційна сфера діяльності педагога, яка ґрунтується на засадах гуманізму та дитиноцентризму, потребує професійної компетентності та творчого підходу до власної діяльності; система дій, спрямованих на допомогу дитині щодо розкриття її внутрішніх можливостей задля досягнення успіху у певних видах діяльності.

Окремо зупинимось на точці зору щодо проблеми педагогічної підтримки А.Мудрика, що розглядається ним у контексті соціального виховання та визначається як надання індивідуальної допомоги особистості. Сутність соціального виховання вчений розглядає як “виращування” людини, що передбачає її цілеспрямований позитивний розвиток, формування морально-ціннісних орієнтацій, для чого необхідно створити спеціальні умови, які будуть сприяти даному процесу. Індивідуальна допомога разом із формуванням соціального досвіду та освітою виступають як складові соціального виховання. Вона передбачає: надання допомоги при вирішенні проблеми; створення спеціальних ситуацій, у яких особистість матиме змогу реалізуватись;

стимулювання позитивної самооцінки [4, с. 197]. Таким чином, у концепції А.Мудрика на основі принципу додаткового виховання педагогічна підтримка розглядається як: 1) частина процесу соціалізації, яка включає стихійну і відносно керовану соціалізацію, а також самооцінки людини; 2) сукупність взаємодоповнюючих процесів сімейного, релігійного і соціального виховання; 3) соціальне виховання як єдність освіти, організації соціального досвіду й індивідуальної допомоги людині.

Цікавою є позиція Н.Голованової стосовно соціалізації особистості, яка розглядає соціалізацію як педагогічний процес, що складається з певних компонентів: мета, засоби, зміст соціалізації, що розкривається через певні компоненти соціалізації (комунікативний, пізнавальний, поведінковий, ціннісний) [5, с. 144–152]. Як кінцевий результат соціалізації вчена розглядає соціальний досвід дитини, що являє собою сукупний продукт цілеспрямованого виховання та навчання [5, с. 170]. Засвоєння соціального досвіду відбувається завдяки інтеріоризації заданого у зовнішньому соціальному середовищі змісті, яким дитина поступово оволодіває.

Виходячи з розуміння педагогічної підтримки та концепції соціалізації особистості, вважаємо за доцільне говорити саме про педагогічну підтримку соціалізації особистості, що визначається нами як надання дозованої допомоги та підтримки особистості на шляху до її саморозвитку, самовизначення та самореалізації. Для визначення поняття “педагогічна підтримка соціалізації дітей-сиріт дошкільного віку” необхідно враховувати: умови дитячого будинку як виховного середовища, його субкультуру та специфіку перебігу процесу соціалізації його вихованців; вікові, індивідуальні та соціально-психологічні особливості розвитку дітей-сиріт; розуміння вихователем власної ролі у процесі педагогічної підтримки соціалізації зазначеної категорії дітей.

**Отже, педагогічна підтримка соціалізації дітей-сиріт дошкільного віку, що виховуються в умовах дитячих будинків, – це складна соціально-педагогічна система, що ґрунтується на засадах гуманістичної культури виховання та передбачає таку взаємодію між вихователем та дитиною, що спрямована на формування активної позиції дитини, здатної самостійно долати перешкоди, що виникають на її життєвому шляху.**

Використання технологічного підходу в педагогічній науці зумовлено необхідністю розкриття виховання з процесуального боку, можливістю доторкання до особистості дитини через спеціально організовану систему форм, методів, засобів та прийомів, що підпорядковані певній виховній меті [6, с. 82]. Саме тому постає логічне питання щодо обґрунтування доцільності, розробки та впровадження такої системи, що і буде оформлена як соціально-педагогічна технологія. Технологію педагогічної підтримки дітей-сиріт дошкільного віку, що виховуються в умовах дитячого будинку, вважаємо за доцільне характеризувати з точки зору соціально-педагогічної

технології та розуміти її як **діяльність педагога, його взаємодію та співробітництво з дитиною-сиротою або групою дітей-сиріт в умовах дитячого будинку, використовуючи певні форми, методи, засоби роботи, спрямовані на подолання перешкод на шляху соціалізації дитини, усвідомлення нею власної неповторності та індивідуальності.**

Розробляючи основи технології педагогічної підтримки соціалізації дітей-сиріт дошкільного віку, що виховуються в умовах дитячого будинку, ми намагалися враховувати багато обставин, що детермінують зазначений процес. По-перше, особливості дошкільного дитинства, що виявляються в становленні всіх сфер розвитку дитини (когнітивної, емоційної, вольової, соціальної тощо), активному пізнанні навколишнього світу, прийнятті соціальних ролей, розуміння себе як особистості, що здатна до самореалізації. По-друге, умови виховного середовища дитячого будинку, де відбувається життєдіяльність дітей-сиріт, його субкультура. Специфіка виховних впливів у державних закладах опіки зумовлена наявними режимними моментами, що, в свою чергу, провокують формування пасивної життєвої позиції дитини, невміння нею долати життєві труднощі різного рівня складності. По-третє, соціально-психологічні особливості дітей-сиріт дошкільного віку, що виховуються в умовах дитячого будинку, які мають певні особливості. По-четверте, особистісна позиція вихователя дитячого будинку щодо взаємодії з дитиною. На жаль, сьогодні вихователь реалізує виховну функцію через адміністративну модель, вважаючи, що вона більш ефективна, ніж позиція підтримки та співробітництва.

Таким чином, необхідність розробки технології педагогічної підтримки соціалізації дітей-сиріт дошкільного віку (далі – ТППС), що виховуються в умовах дитячого будинку, зумовлена наявним протиріччям між потребою суспільства у вихованні особистості, здатної до активної взаємодії із соціальним простором, та можливостями дитячих будинків щодо успішної соціалізації дітей-сиріт дошкільного віку.

**Метою** технології виступає успішна соціалізація дітей-сиріт, шляхом надання вихованцям дитячих будинків індивідуальної, комплексної та багатогранної допомоги з боку вихователів на основі взаємодії та співробітництва. Педагог має “бачити” проблему та підтримати дитину на шляху подолання перешкод для вирішення проблемної ситуації.

Відповідно до поставленої мети ми виокремили наступні **завдання** ТППС дітей-сиріт дошкільного віку, що покликані конкретизувати та повною мірою розкрити мету технології. Ми їх подаємо на чотирьох взаємозалежних рівнях відповідно до компонентів соціалізації дітей-сиріт: ціннісному (розвивати здатність до правильного морального вибору), емоційно-вольовому (розвивати соціально-перцептивні навички, вміння самостійно долати депресивні стани), комунікативному (формувати навички ефективного спілкування з дорослими та однолітками) та особистісному (формувати активну життєву позицію, позитивну самооцінку, розвивати якості, необхідні для успішної соціалізації).



Для реалізації мети та завдань технології необхідною умовою виступає дотримання **принципів**, що були поділені нами на загальні та специфічні. До *загальних принципів* технології ми віднесли: гуманістичне ставлення до дитини, повага до свободи її особистості й гідності; індивідуальний підхід у вирішенні проблем кожної дитини, урахування її здібностей та нахилів, опора на особистісні сили та потенційні можливості дитини; врахування вікових та психологічних особливостей дітей-сиріт під час добору змісту, форм, методів, прийомів роботи з ними; доброзичливість та безоціночність у ставленні до дитини; емоційна включеність, емпатія при взаємодії з дитиною; захист прав та інтересів дитини за будь-яких обставин, ураховуючи, що дитина має право на помилку; конфіденційність щодо отриманих даних про дитину; проведення занять за принципом від простого до складного; рефлексивний підхід до процесу та результату.

Серед *специфічних принципів* провідними виступають такі: опора на власні можливості дитини; пріоритетність дитини у вирішенні власних проблем; дозованість у наданні допомоги та підтримки.

Реалізація технології педагогічної підтримки соціалізації дітей-сиріт дошкільного віку, що виховуються в **умовах** дитячого будинку, буде ефективною у разі дотримання певних умов:

- створення сприятливої психолого-педагогічної атмосфери всередині групи в системі "вихователь – дитина";
- гуманізація відносин у системі "вихователь – дитина";
- усвідомлення вихователем власної ролі в педагогічній підтримці, що базується на взаєморозумінні, співпраці;
- пріоритет самої дитини щодо подолання її власних перешкод та труднощів.

Зміст технології педагогічної підтримки соціалізації дітей-сиріт дошкільного віку, що виховуються в умовах дитячого будинку, визначається відповідно до її етапів. Під час виокремлення етапів технології ми орієнтувались на концепцію педагогічної підтримки Т.Анохіної, яка розглядає педагогічну підтримку як систему дій щодо надання допомоги дитині на шляху подолання перешкод та труднощів та розробила алгоритм надання педагогічної підтримки дитини, що був зазначений вище.

Технологія педагогічної підтримки соціалізації дітей-сиріт дошкільного віку, які виховуються в умовах дитячих будинків, реалізується на п'яти взаємопов'язаних етапах, кожен з яких є логічним продовженням іншого.

Перший етап – *організаційний*, спрямований на вивчення стану роботи того чи іншого дитячого будинку; знайомство з педагогічним та дитячим колективами; ознайомлення з особовими справами дітей з метою діагностичного аналізу, вивчення соціальної ситуації розвитку дитини та умов виховання поза дитячим будинком; представлення власних розробок (Програми) для обговорення та отримання рекомендацій щодо їх запровадження в роботу дитячого будинку.

Наступним етапом виступає *діагностично-пошуковий*, що має на меті виявлення проблем

кожної окремої дитини, оцінювання їх з точки зору значущості для дитини. Для цього передбачається використання психолого-педагогічних методик діагностування рівня соціалізованості дитини. На основі отриманих результатів передбачається проведення спільного пошуку шляхів вирішення проблеми з сумісним обговоренням можливих наслідків вихователем та дитиною. На даному етапі відбувається умовний розподіл дітей за рівнем соціалізованості та порушення у соціально-психологічному розвитку, формуються мікрогрупи для подальшої роботи з урахуванням віку дітей, їх індивідуальних особливостей та можливостей. На основі аналізу та визначення проблемного кола дітей-сиріт передбачається теоретична розробка Програми роботи з дітьми-сиротами, що має на меті їх успішну соціалізацію.

*Корекційно-діяльнісний* етап передбачає сумісну взаємодію вихователя та дитини щодо вирішення проблем останньої на основі розробленої Програми. На цьому етапі відбувається безпосередня корекційна діяльність вихователя. Проте слід підкреслити, що провідна роль належить саме дитині, адже вихователь лише спрямовує її дії, підштовхує до виявлення активності та ініціативи, пошуку шляхів подолання проблем.

Четвертий етап – *підсумковий* – спрямований на основі застосування діагностичного інструментарію, що використовувався на другому етапі, визначити позитивні та негативні результати роботи на попередньому етапі, проаналізувати дані, отримані під час повторного діагностування, та зробити узагальнюючі висновки щодо ефективності запропонованої нами Програми.

На *рефлексивному* – останньому етапі – відбувається спільне з дитиною обговорення результатів діяльності, що були отримані на попередньому етапі, з'ясовується те, наскільки вирішена та чи інша проблема, чи існує потреба корекції результатів.

Виходячи з вищесказаного, можна визначити й виділити **форми й методи** соціалізації дітей-сиріт дошкільного віку, що виховуються в умовах дитячих будинків, які складають основу технології.

Форми надання педагогічної підтримки дітям-сиротам, що виховуються в дитячих будинках, можуть бути колективними (робота з усією групою), груповими (робота з конкретною мікрогрупою дітей, що була відокремлена на діагностично-пошуковому етапі роботи) та індивідуальними (надання допомоги конкретній дитині у разі потреби).

Методи педагогічної підтримки визначаються тим чи іншим етапом роботи. Крім загальних методів, що присутні на кожному проміжку роботи, ми виокремили специфічні, що застосовуються безпосередньо на тому чи іншому етапі:

- організаційний – обробка інформації, аналіз, міні-конференція, презентація;
- діагностично-пошуковий – бесіда, інтерв'ювання, тестування, спостереження;
- корекційно-діяльнісний – художні твори (казки), гра, гра-тренінг, перегляд мультфільмів;
- підсумковий – бесіда, інтерв'ювання, тестування, спостереження, аналіз;

– рефлексивний – бесіда, опитування.

Як кінцевий **результат** ТППС дітей-сиріт дошкільного віку передбачається: володіння навичками ефективного спілкування, самоконтролю, здатність до правильного морального вибору, розвинуті особистісні якості, необхідні для успішної соціалізації.

Таким чином, педагогічна підтримка соціалізації особистості визначається нами як надання дозованої допомоги та підтримки особистості на шляху до її самовизначення, саморозвитку та самореалізації. На підставі цього визначення ми прийшли до висновку, що педагогічна підтримка соціалізації дітей-сиріт дошкільного віку – це складна соціально-педагогічна технологія, що ґрунтується на засадах гуманістичної культури виховання та передбачає таку взаємодію між

вихователем та дитиною, що спрямована на формування активної позиції дитини-сироти, яка здатна самостійно долати перешкоди, що виникають на її життєвому шляху.

Технологія педагогічної підтримки соціалізації дітей-сиріт дошкільного віку, що виховуються в умовах дитячого будинку, є складною соціально-педагогічною системою, спрямованою на самовизначення особистості дитини, і є процесом сумісної взаємодії вихователя та дитини-сироти щодо подолання перешкод, які заважають їй зберегти свою людську гідність і самостійно досягати бажаних результатів у різних сферах. У такому розумінні зафіксовані і цінність дитини як суб'єкта, що розвивається, і характеристика педагогічного підтримки як взаємодії педагога і особистості.

### Література

1. Тесленко В. В. Теорія і практика соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями в промисловому регіоні : монографія / В. В. Тесленко. – [2-ге вид., доп. та перероб.]. – Луганськ : Альма-матер, 2007. – 368 с.
2. Касицина Н. М. Педагогика поддержки / Н. М. Касицина, Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин, М. М. Миркес и др. – СПб. : Агентство образовательного сотрудничества, 2005. – 160 с.
3. Сорока Г. І. Система педагогічної підтримки дітей в освіті / Г. І. Сорока. – Х. : Видав. гр. "Основа", 2003. – 80 с.
4. Мудрик А. В. Социализация человека : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / А. В. Мудрик. – [2-е изд., исправ. и доп.]. – М. : Издательский центр "Академия", 2006. – 304 с.
5. Голованова Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Н. Ф. Голованова. – СПб. : Речь, 2004. – 272 с.
6. Методология и методы социально-педагогических исследований : научн., учеб.-метод. пособие / Министерство образования и науки Украины; Луганский гос. пед. универ. имени Тараса Шевченко ; авт.-сост. : С. Я. Харченко, Н. С. Кратинев, А. Н. Чиж, В. А. Кратинова. – Луганск : Альма-матер, 2001. – 216 с.

УДК 373.2:792

## ВИКОРИСТАННЯ ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА ЯК ЗАСОБУ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Качалова Т.В.

*У статті розглядаються теоретичні аспекти проблеми використання театрального мистецтва як засобу соціалізації дошкільника, розкривається роль і значення театрального мистецтва у процесі соціалізації дитини дошкільного віку.*

*Ключові слова:* дитячий театр, суспільно-естетичний ідеал, соціалізація дитини дошкільного віку, ціннісні орієнтації, творчість, виховання засобами театрального мистецтва.

*В статье рассматриваются теоретические аспекты проблемы использования театрального искусства как средства социализации дошкольника, раскрываются роль и значение театрального искусства в процессе социализации ребенка дошкольного возраста.*

*Ключевые слова:* детский театр, общественно-эстетический идеал, социализация ребенка дошкольного возраста, ценностные ориентации, творчество, воспитание средствами театрального искусства.

*Theoretical aspects of the problem of using dramatic art as means of preschool child socialization are examined in the article. The role and value of dramatic art in the process of preschool child socialization is revealed.*

*Key words:* child's theater, aesthetic public ideal, socialization of preschool age child, value orientations, creation, education by means of dramatic art.

Важливе значення у вихованні особистості належить мистецтву, що активно формує суспільно-естетичний ідеал, виражаючи його у вигляді художніх образів, з допомогою яких соціальні ідеї, моральні норми, естетичні цінності суспільства перетворюються на особистий досвід людини, органічні набутки її характеру. Особливо вагомий виховний потенціал має театральне мистецтво, в якому життя відтворюється живою, конкретною людською дією. Сила емоційно-почуттєвого та ідейно-художнього впливу театральної гри робить її одним із найефективніших педагогічних засобів формування ціннісних орієнтацій дітей, зокрема створення умовної реальності, в якій дитина вчиться визначати і розвивати свої потреби, інтереси, загальну спрямованість життєвого шляху.

Аналіз теорії і практики використання театрального мистецтва у виховному процесі дошкільних закладів свідчить про те, що педагогічні колективи використовують різноманітні форми залучення дошкільників до театрального мистецтва: ігри-драматизації, інсценізації окремих фрагментів казок, ляльковий театр, театр тіней та інші. Існує багато наукових досліджень щодо ролі і значення мистецтва у процесі виховання дітей в умовах

дитячого дошкільного закладу, проте подальшого вивчення й обґрунтування та розробки нових форм використання театрального мистецтва у процесі соціалізації дошкільників потребує різноманітності і поглибленого вивчення означеної проблеми.

У зв'язку із актуальністю даної проблеми ми вбачаємо **мету** нашої статті в обґрунтуванні ролі і значення використання театрального мистецтва у процесі соціалізації дошкільника через залучення дітей до театральної творчості шляхом створення самодіяльних театральних колективів.

Однією з найважливіших умов виховного використання дитячого театру є усвідомлення значення театральної творчості дітей, включення її елементів у систему навчально-виховної роботи. Це сприятиме збільшенню кількості дітей, зайнятих театральною роботою. С.Розанов ще в 20-х рр. минулого століття зазначав, що заняття театральною самодіяльністю може і повинно охопити всіх дітей. На важливість якнайширшого залучення дітей до театральної творчості вказують і сучасні дослідники – “важлива робота з розгортання творчої театральної діяльності всіх дітей”.

Розуміння ролі самодіяльної театральної творчості передбачає особливі вимоги до керівників дитячих театральних колективів, особливо

старшого дошкільного віку. А.Єршова наголошує, що “видобути із мистецтва його справжню виховну силу може тільки та людина, яка розуміє його специфіку, його особливості й відчуває до нього смак”. Необхідними для керівників театральних колективів, учасники яких – діти старшого дошкільного віку, є знання вікових особливостей вихованців, широка обізнаність з проблемою прилучення до соціальних цінностей та виховними можливостями театральної самодіяльності.

Важливою умовою роботи дитячих театрів як засобу формування ціннісних орієнтацій є удосконалення змісту їх діяльності, який має бути спрямований на розкриття необхідної для кожної особистості системи цінностей та сприяння їх глибокому засвоєнню. Надзвичайно важливою є проблема репертуару, підбір для постановок таких творів, які порушують соціально-моральні, світоглядні питання, дають можливість включити дітей у процес активного пізнання й засвоєння духовних цінностей. Репертуарні твори не повинні бути розважальними, а насамперед такими, що змушують дітей думати, аналізувати, виробляти свою позицію, проектувати власну життєдіяльність. Водночас ці твори мають бути цікавими, дохідливими, що передбачає їх відповідність віковим психологічним особливостям дошкільників.

У використанні цінностей національної культури актуальним є репертуар, що розкриває надбання українського народу в сфері моралі, естетики, громадського життя й світогляду. Б.Неменський наголошує, що “набуває величезного виховного значення прилучення до джерел народного мистецтва і художніх уявлень народу”. Репертуар дитячого театру повинен бути спрямованим насамперед на висвітлення найвагоміших сторінок історії рідного народу. Р.Роллан закликав: “На сцені покажіть народу його власну легенду його діяння, те, що він здійснив. Підживлюйте народ народом... Театр – наймогутніший засіб виховання; з ним, можливо, пов’язані найкращі надії на національне відродження”.

При формуванні репертуару дитячих театрів необхідно задіяти народну обрядову культуру, яка є основою дня різнобічної творчої діяльності. Великий творчий потенціал має давньоукраїнська міфологія, яка ще недостатньо використовується. Активну внутрішню діяльність викликає порівняння двох полярних за соціальним значенням вчинків, що відображаються, зокрема, у сюжетах вистав, побудованих на протиставленні Добра і Зла, Світла і Темряви, Любові і Ненависті тощо.

Дитячий театр як виховна технологія використовує принцип послідовності та наступності, що передбачає підбір на початкових етапах діяльності театральних колективів доступних дітям у розумовому та емоційному плані творів та поступовий перехід до складніших, багатогранніших.

Є.Сазонов вказує на велике значення у театральній діяльності методу, спрямованого на управління увагою. Саме увага, що піддається керуванню, дозволяє зосередити сили розуму і душі дитини на вдумливому погляді на навколишній світ. “Без такого зосередження не можна побачити і зрозуміти справжню красу в мистецтві, в житті, у

людських стосунках... Увага є категорією не тільки театральною, а й моральною”.

Відомо, що особливості соціальної ситуації розвитку дошкільника виражаються в характерних для нього видах діяльності, передусім у грі. Гра – велике світле вікно, через яке в духовний світ дитини вливається потік уявлень, понять про навколишній світ. “Гра – іскра, яка запалює вогник допитливості”, – стверджував В.А.Сухомлинський. У грі дитина не тільки отримує інформацію про навколишній світ, про закони суспільства, про красу людських відносин, але й вчиться жити в цьому світі, будувати свої відносини, а це потребує творчої активності особистості (уваги, уяви, логіки, емоційної пам’яті, добре розвинутої мови, міміки), тобто вміння триматися в суспільстві. Все життя дітей насичене грою. Кожна дитина хоче зіграти свою роль. Але як же це зробити? Як навчити малюка грати, брати на себе роль і діяти? Цьому допоможе театр.

Театр – один із найбільш демократичних видів мистецтва для дітей, він дозволяє вирішити безліч актуальних проблем сучасної педагогіки і психології, пов’язані з:

- художньою освітою та вихованням дітей;
- формуванням естетичного смаку;
- моральним вихованням;
- розвитком комунікативних якостей особистості;
- вихованням волі, розвитком пам’яті, уяви, ініціативності, фантазії, мови (діалогу і монологу);
- створенням позитивного емоційного настрою, зняттям напруження, вирішенням конфліктних ситуацій через гру.

Головне – театр розкриває духовний і творчий потенціал дитини і надає реальну можливість адаптуватися їй у соціальній сфері. Для того щоб дитина проявила творчість, необхідно збагачувати її життєвий досвід яскравими художніми враженнями, надати необхідні знання і вміння. Чим багатше досвід малюка, тим яскравішими будуть творчі прояви в різних видах діяльності. Тому так важливо з самого раннього дитинства заохочувати дитину до музики, театру, літератури, живопису. Адже в період 3–6 років (дошкільний) відбувається бурхливий психічний, фізичний розвиток дитини. Формуються основи її особистості. Суспільство ставить високі вимоги до формування творчої активності особистості. В “Концепції дошкільного виховання в Україні” вказуються вихідні засади розвитку і виховання дитини. Концепція передбачає формування провідних засад дошкільного виховання, які є основою для творчого використання в інтересах розбудови сучасного дошкільного закладу.

Мета дошкільного виховання – це перш за все формування основ духовності особистості. Процес інтелектуалізації навчання і виховання, що розвивається протягом останніх років, при всіх своїх позитивних аспектах має і негативний вплив на дитину. Стосується це, насамперед, естетичного виховання дітей дошкільного віку. У “Базовому компоненті дошкільної освіти України”, основним складником якого є такі сфери життєдіяльності дитини, як “Природа”, “Люди”, “Я сам”, “Культура”, естетичне виховання входить до сфери “Культура”.

Саме вона вводить дитину у світ практичної і духовної діяльності людей, розвиває потребу в реалізації власних творчих здібностей, вчить отримувати задоволення не тільки від результатів, а головне від процесу творення, вправляє в умінні цінувати рукотворні вироби, культивує інтерес до надбань світової і національної культури.

Розвиток культури – важлива складова особистого зростання дитини. Зважаючи на зміст “Базового компонента дошкільної освіти України”, особливо важливими орієнтирами для педагога є показники розвитку дітей у старшому дошкільному віці, які акцентуються на основних результатах освітньо-виховної роботи протягом дошкільного дитинства. Зокрема, про мистецьку активність як важливу складову особистісної культури старшого дошкільника можна говорити за умов, якщо:

- дитина виявляє активність у музично-естетичній атмосфері театралізованої діяльності;
- вмє співпрацювати з дітьми і дорослими в процесі музичної діяльності;
- співвідносить індивідуальне музично-театральне виконання з виконанням інших;
- радіє з власних і спільних театральномузичних успіхів;
- отримує задоволення від спілкування з музикою, від спільного переживання з іншими дітьми та дорослими культурно-мистецьких подій.

Такі якості успішно формуються в усіх видах музично-естетичної діяльності, різних формах музичного виховання – зокрема театралізованих дійствах.

Театралізовано-ігрова діяльність дає широкі можливості щодо творчих проявів дітей. За Л.С.Виготським, акторська праця є “своєрідною творчістю психофізіологічних станів” людини. Вона поєднує в собі театралізовані ігри: режисерські, ігри-драматизації та імпровізації (за класифікацією Л.З.Артемової) та інсценізації літературних творів у процесі літературних свят, концертів, дитячих вистав тощо. Завдяки цій діяльності розвивається фантазія дошкільнят, у їхньому уявленні виникають яскраві образи літературних героїв. Ми, дорослі, знаємо з підручників психології, з життя, що “накопичення позитивних емоцій”, “набуття позитивного емоційного досвіду” в дитинстві, тобто в час найбільшої духовної відкритості людини, в час найвищої її здатності до співчуття – річ воістину безцінна. Адже і “кохати чужим коханням і страждати чужими стражданнями” (В.Белінський) потрібно вчитися. І в цьому велика заслуга саме театру.

Занурення в світ театру в дитячому віці створює у свідомості людини визначені ідеали, які згодом несуть тільки позитивну енергетику, бо закладаються не примусово, як це іноді здається. Мистецтво несе людям насолоду, а це далеко не рівнозначно навчанню будь-чого. Виховання мистецтвом – це менш за все голе моралізування, наставляння, піднесення зразків, що варті наслідуванню. Виховний механізм його більш тонкий і не завжди так просто вловимий, однак дуже “смачний” для сприйняття дитячим духовним світом, бо виховує дітей гра і саме життя, її умови, форми, моральна атмосфера, створені магічним “начебто”. Театра-

лізована гра є одним з найефективніших засобів розвитку дитини. Зміст театралізованої гри має переслідувати багато завдань. Основне з них – це те, що зацікавлює, збуджує інтерес, є зрозумілим, несе в собі якусь конфліктну ситуацію, що викликає рішення. Театралізовані ігри завжди валять, часто смішать дітей, користуються у них любов’ю. Тематика і зміст театралізованих ігор повинна мати моральну спрямованість, яка є в кожній казці та літературному творі і повинна знаходити місце в імпровізаційних постановках. Це дружба, доброта, чесність і сміливість. Улюблені герої стають зразками для уподобання. Але більшість тем, сюжетів висвітлюють боротьбу, протиставлення добра і зла шляхом емоційної характеристики позитивних та негативних героїв. Театр – один з найяскравіших емоційних засобів, що формують смак дитини. Театр діє на уяву дитини різними засобами: словом, дією, зображувальним мистецтвом, музикою. Кому пощастило саме в ранньому віці зануритися в атмосферу чарів театру, той усе життя буде сприймати світ прекрасним, душа його не зачерстве, не буде жорстокою, духовно не збідніє.

Театралізовані ігри приносять величезну користь для естетичного та духовного виховання, для становлення характеру дитини, для прищеплення їй найкращих рис, для утвердження себе в суспільстві. Окремі епізоди казок викликають співчуття до героя. Радість залучення до духовної культури народу, країни, людства, щастя відчувати себе причетним до цієї культури, відкриття в собі самому світу прекрасного – виховне значення всього цього важко переоцінити. А.Сухомлинський любив повторювати: “Тримаючи в руках скрипку, людина не здатна скоїти поганого”. Завдання театру мистецтва – вкласти таку скрипку в душу дитини і допомогти їй заграти на ній.

Що ж таке театр у житті дитини?

- По-перше, це свято – яскраві вогні, оплески, вітання, посмішки, побажання, квіти.
- По-друге, розвиток пізнавальних інтересів, удосконалення їх психічних процесів, розширення світогляду та мовленнєвого спілкування.
- По-третє, це усвідомлення власного “Я” та можливість самовираження особистості. Тут формуються особистісні моральні якості, долаються недоліки; сором’язливим, невпевненим у собі дітям театр допомагає зняти нервову напругу, подолати сумніви щодо себе, повірити у власні сили, невгамовних та неорганізованих навчає витримки.
- По-четверте, це високий рівень естетичного виховання, адже він поєднує в собі вплив музики, танцю, пластики, мовлення, зображувального мистецтва. Позитивно впливає на емоційну сферу дитини, він акумулює життєву мудрість, оптимізм, енергію.

Отже, театральне мистецтво має вагомий виховний потенціал, у якому життя відтворюється живою, конкретною людською дією, з допомогою якого соціальні ідеї, моральні норми, естетичні цінності суспільства перетворюються на особистий досвід людини, органічні набуток її характеру.

УДК 373.21

## ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОГО СТАВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ДО НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ НАСТУПНОСТІ

Ковшар О.В.

*У статті автор розглядає поняття “відповідальність”, процес формування відповідальності у дошкільників та молодших школярів у процесі наступності, визначає шляхи формування відповідального ставлення до навчання.*

*Ключові слова: відповідальність, відповідальне ставлення до навчання, наступність, мотиви учіння.*

*В статье автор рассматривает понятие ответственности, процесс формирования ответственности у дошкольников и младших школьников в процессе преемственности, определяет пути формирования ответственного отношения к учёбе.*

*Ключевые слова: ответственность, ответственное отношение к учёбе, преемственность, мотивы учения.*

*In the article the author examines the concept of responsibility, process of forming responsibility in under-fives and junior schoolboys at the succession, determines the ways of forming responsible attitude toward studies.*

*Key words: responsibility, responsible attitude toward studies, succession, motives of learning.*

Актуальність проблеми формування почуття відповідальності зумовлена низкою соціально-політичних і культурно-ідеологічних перетворень, що відбуваються в сучасних умовах розвитку держави.

“Одним із завдань освіти є виховання у підростаючої особистості відповідальності перед законом за свої дії..., свідомого ставлення до обов’язків громадянина” [4, с. 45].

У процесі пізнання навколишньої дійсності в людини формується певне ставлення до природи, суспільства, мистецтва, науки, інших людей тощо.

Відповідальність як особистісна цінність людини виявляється у її діяльності і залежно від її виду набуває відповідного змістового забарвлення. Це виявляється у ставленні людини до природного довкілля, предметів матеріальної і духовної культури, інших людей та самої себе, навчання, трудової діяльності, всіх аспектів у життєдіяльності.

Ставлення людини до навколишнього світу може бути відповідальним чи безвідповідальним залежно від того, якою мірою вона співвідносить особистісні цілі із суспільно значущими. Відповідальності як якості особистості формується в процесі спільної діяльності у результаті інтеріоризації соціальних цінностей, норм і правил.

Відповідальне ставлення людини до будь-якої діяльності – це ставлення, що характеризується такими ознаками:

1) усвідомлення потреби у її виконанні;

2) добровільне прийняття обов’язків, що покладаються на суб’єкта;

3) недопущення зривів у виконанні даної справи;

4) вияв творчого підходу до її виконання;

5) збагачення власного досвіду у процесі виконання даного завдання.

Важливе місце у визначенні рівня та якостей навчальної, пізнавальної і творчої діяльності дошкільника, а потім і молодшого школяра займає їх ставлення до школи, вчителя, навчання. Ставлення особистості до навчання зумовлюється внутрішніми та зовнішніми мотивами. За О.М.Леонтьєвим, мотиви виступають “ядром будь-якого ставлення” [3, с. 12].

У процесі навчально-пізнавальної діяльності провідним мотивом учіння більшість науковців Т.І.Щукіна, В.Н.Максимова, Ф.К.Савіна, Т.Т.Шапошнікова, О.І.Киричук вважають пізнавальні інтереси особистості. Так, наприклад, І.Г.Шапошнікова вважає, що одним із шляхів збудження у дітей інтересу до навчання, а значить, і ставлення до нього, є використання цікавих матеріалів і способів організації навчання.

Під відповідальним ставленням до навчання розуміють глибоко усвідомлену і внутрішньо умотивовану готовність до діяльності, спрямовану на виконання свого особистісного та громадянського обов’язку в навчанні. Воно виявляється у прагненні учнів до оволодіння навчально-пізнавальною інформацією та умінні реалізувати це

прагнення. Такі автори, як Т.Є.Конникова, В.В.Котов, Н.В.Кузнецова, О.Д.Алферов та ін. розглядають формування відповідальності у ставленні до уміння як один із аспектів морального виховання дітей, оскільки будь-який вид діяльності, в тому числі й навчання, містить у собі моральний компонент, який ототожнюється із ставленням людини до цієї діяльності.

“Процес формування відповідального ставлення до навчання – це організована педагогами і самими учнями діяльність для досягнення конкретних завдань життя, які постійно змінюються й ускладнюються і зміст яких визначається однією метою виховання відповідального ставлення до навчання” [4, с. 34].

Формування відповідального ставлення до навчання значною мірою залежить від мотивів, якими керується дитина у процесі діяльності. Вивчення динаміки й тенденцій розвитку мотивів учіння дітей з першого дня їх шкільного життя показує, що з нього починається і формування їх ставлення до школи. Ставлення особистості до навчання зумовлюється внутрішніми та зовнішніми мотивами. За О.М.Леонтьєвим, мотиви виступають “ядром” будь-якого ставлення [1, с. 89].

В дошкільному віці діти виявляють особливу пізнавальну допитливість. Здавалось би, що за такої умови навчальні інтереси повинні зберігатись та розвиватись упродовж усього шкільного життя. Але, як засвідчують наукові дослідження, навчальні інтереси учнів характеризуються помітним зростанням у 1–2 класах і різким спадом у 3 класі. У більшості учнів ставлення до навчання розвивається по низхідній лінії. З переходом з класу в клас ставлення до навчання, як правило, погіршується, хоч на початку шкільного життя було загалом позитивним. Тому формування позитивного ставлення до учіння як особистісної цінності ще у дошкільному віці завжди було і залишається однією з актуальних проблем педагогічної науки і практики.

З іншого боку, у процесі навчально-пізнавальної діяльності провідним мотивом учіння більшість науковців вважають пізнавальні інтереси особистості. Так, наприклад, Т.Т.Шапошнікова вважає, що одним із шляхів збудження у дітей інтересу до навчання, а значить, і ставлення до нього, є використання цікавих матеріалів і способів організації навчання [3, с. 13–17].

Відповідальність, як і пізнавальні інтереси, – індивідуальні якості особистості дитини. Вони формуються під впливом багатьох чинників. Тому в процесі формування відповідального ставлення дошкільників, а потім і молодших школярів у процесі наступності важливо враховувати всі компоненти, індивідуальні якості особистості у тісному взаємозв'язку, оскільки відповідальність виявляється і формується тільки в системі особистісно вагомих ціннісних орієнтацій особистості.

Заслуговує на увагу саме вивчення психолого-педагогічної готовності дошкільнят на предмет їхньої готовності до шкільного навчання з метою виявлення їхнього ставлення до навчальної праці.

Ми пропонуємо питання для вивчення дітей дошкільного щодо становлення їх інтересів за такими основними блоками: сфера і характер

спілкування дитини, її ставлення до школи, дотримання розпорядку дня, життєздатність і втомлюваність, участь у самообслуговуванні та господарсько-побутовій праці, інтелектуальна активність батьків, дошкільників та вихователів дитячого садка (за З.Нижнекевич) (табл. 1).

Аналіз даних дасть можливість створити умови формування та розвитку відповідального ставлення дошкільників до навчання, враховуючи їх активну соціальну адаптацію до шкільного життя.

Готуючись до створення належних умов активної адаптації першокласників, важливо усвідомити, що дошкільник приходить до школи не у формі “*tabula rasa*”, а з певними, нехай скромними, особистісними надбаннями. Діти, які виховувались у дошкільних установах, мають певний досвід спілкування з ровесниками та педагогічними працівниками. На початковому етапі шкільного навчання вони значною мірою відрізняються від своїх ровесників, які не відвідували дитячих садків.

Початок навчання у школі діти переживають по-різному: одні з нетерпінням чекають свого першого шкільного дня, інші – хвилюються, переживають стан душевної тривоги, ще інші – відчувають почуття страху і небажання відвідувати школу. Таким чином, уже в перші дні шкільного життя дитини виникає низка суперечностей, загострення яких може слугувати вагомою перешкодою її активної соціальної адаптації.

Значна частина дошкільників, які з великим нетерпінням очікували початку свого шкільного життя і на перших порах виявляли неабиякий інтерес до навчання, з плином часу ставали все більш байдужими до нього, а під кінець першого ступеня освіти втрачали інтерес до школи. Тому ще однією важливою передумовою формування відповідального ставлення дітей до навчання вважаємо ґрунтовне вивчення вчителями та вихователями своїх майбутніх учнів ще до початку їх навчання у школі. Щоб створити оптимальні умови для активного входження дитини у шкільне середовище, важливо знати: стан її психічного та фізичного здоров'я, рівень розвитку мови, довільної уваги, пам'яті, мислення, а також умови матеріального життя в сім'ї, педагогічну культуру батьків, їх виховні ідеали, особливості виховання дитини тощо.

Чи не єдиний спосіб оволодіння такими знаннями про майбутнього першокласника – це планомірне й цілеспрямоване спілкування вчителів з дитиною, її батьками та родичами. Корисну інформацію про стан здоров'я дає спілкування з лікарем-педіатром, а також із вихователями, якщо він виховується у дошкільному закладі.

Як засвідчує досвід, надзвичайно корисним є кількаразове відвідування майбутнім першокласником школи ще до вступу в неї. Досвідчені вчителі разом з батьками чи вихователями дитячих садків практикують проведення таких екскурсій до школи, особливо під час шкільних свят, оглядів художньої самодіяльності, виставок технічної творчості, спортивних змагань та ін.

При формуванні відповідального ставлення дітей до навчання слід звернути увагу на гуманізацію міжособових взаємин між учасниками навчально-виховного процесу.

<b>Запитання</b>		
<b>батькам</b>	<b>дошкільника</b>	<b>вихователям дитячого садка</b>
<i>1. Сфера спілкування</i>		
- З ким найбільше спілкувалася Ваша дитина до вступу до школи: з матю, татусем, дідусем, бабусею, старшою сестричкою (братиком), нянею?	З ким тобі більше подобається бути? З ким цікавіше гратися?	- До кого найбільше тягнеться дитина: ровесників з дитячого садка, батьків (родичів), вихователів?
<i>2. Характер спілкування</i>		
- Які улюблені заняття Вашої дитини (пронумеруйте їх за ступенем значущості)?	- Чим займаєшся, коли залишаєшся з тим, з ким тобі цікавіше?	- Яким видам занять надає перевагу дитина: рухливим іграм, музичним заняттям, дидактичним вправам, слуханню казок, заняттям з художньої праці?
<i>3. Ставлення до школи</i>		
- Чи цікавиться ваша дитина шкільним життям? Чи мріє якнайшвидше піти до школи? Якщо так, то що її найбільше захоплює: навчання чи нові шкільні речі, які їй куплять (одяг тощо)?	- Чи хочеш якнайшвидше піти до школи? Чому? Чи знаєш ти для чого діти ходять до школи?	- Чи виявляє дитина бажання ходити до школи? – Які мотиви цього бажання чи небажання?
<i>4. Розпорядок дня</i>		
- Якого розпорядку дня Ви дотримуетесь у вихованні Вашої дитини? - Чи практикуєте денний сон? Чи дотримуеться дитина культури харчування та відпочинку?	- Чи подобається тобі разом з усіма їсти, спати, гратися, відпочивати?	- Як дитина пристосувалася до розпорядку, до чого не може звикнути: сну, регламентованого в часі харчування тощо.
<i>5. Життєдатність і втомлюваність</i>		
- Чи часто Ваша дитина втомлюється? Від чого найчастіше настає ця втома?	- Що тобі найважче у дитячому садку? Від чого ти найбільше втомлюєшся?	- Як дитина пристосувалась до навантажень у дитячому садку? Чи часто втомлюється?
<i>6. Участь у самообслуговуванні</i>		
- Чи любить Ваша дитина самостійно обслуговувати себе (одягатись, митись, розчісуватись тощо)? - Хто чистить їй взуття?	- Чи важко тобі самому одягатись, роздягатись, зав'язувати шнурки тощо? - Чи вмієш чистити своє взуття? - Чи завжди переодягаєшся, коли приходиш із дитячого садка?	- Чи проявляє дитина активність у самообслуговуванні: активна, помірно активна чи пасивна?
<i>7. Участь у господарсько-побутовій праці</i>		
- Що вміє робити Ваша дитина по господарству? - Чи має вона щоденні домашні обов'язки? - Як ставиться до їх виконання? - Чи виявляє ініціативу, творчість у господарсько-побутовій праці?	- Хто у Вас вдома: поливає квіти, купує хліб, витирає пил із меблів, дглядає за домашніми тваринами, птицею (якщо вона є) тощо? - Що допомагаєш робити вдома мамі (татові)? - Чи подобається тобі допомагати батькам по господарству?	- Як дитина виконує обов'язки чергового (у спальні, ігровій кімнаті, при підготовці до сніданки чи обіду)? - Чи любить прибирати майданчик: підмітати, зривати бур'яни, розчищати від снігу доріжки тощо?
<i>8. Інтелектуальна активність</i>		
- Чи подобається дитині вчитись? Як вона ставиться до навчання? Чому? Чи часто виявляє допитливість? Про що найчастіше запитує дитина?	- Що подобається тобі у дитсадку? Чи подобаються тобі заняття, на яких вчать читати, писати, розповідати? - Чого ти навчився у дитсадку?	- Чи виявляє дитина інтерес до навчання? - Як вона ставиться до навчальних занять? Чи виявляє допитливість та активність у пізнавальній діяльності?



Дитина, яка до вступу до школи не виховувалась у дитячому садку, переважну частку свого життя перебувала у сімейно-родинному середовищі. З перших днів навчання у школі соціальна ситуація істотно змінюється. При наповнюваності класів до 30 чоловік діти, часто не усвідомлюючи цього, почувають себе обділеними у спілкуванні та увазі. Свідченням цьому є прояв активності учнів початкових класів – “ліс рук” стає звичним явищем, а можливості вчителя вислухати кожного вкрай обмежені. Тому більшість актів вияву активності дітей залишаються нереалізованими. Аналогічна ситуація складається й для задоволення їхніх пізнавальних потреб та інтересів. Якщо в умовах сім'ї дитина звикла ставити дорослим безліч запитань і отримувати на них хоч якісь відповіді, то в умовах шкільного навчання її пізнавальні запити, як правило, жорстко обмежені навчальними потребами. Інакше кажучи, учням здебільшого дозволено ставити запитання тільки з тих тем, що є предметом вивчення. Такого роду обмеження зумовлюють поступовий спад їхньої пізнавальної

допитливості. Не випадково досвідчені учителі будують навчальний процес таким чином, щоб, з одного боку, дати дітям можливість висловитись з будь-якого питання, а з іншого, поставити власне запитання з тієї проблеми, що їх хвилює. За таких обставин навчання відзначається діалогами між учнями, педагогами та учнями, дитиною та її батьками, родичами, сусідами, – словом, з усіма людьми, з котрими вона найчастіше спілкується.

Безумовно, що всі намагання одних лише педагогів сформувати будь-яку духовну якість дитини будуть малоефективними, якщо вони не матимуть підтримки з боку батьків, старших членів родини. Тому важливим аспектом педагогічної співпраці дітей, їхніх батьків, учителів, вихователів з формування відповідального ставлення до навчання є налагодження співпраці між усіма учасниками навчально-виховного процесу.

Подальше завдання з дослідження ми вбачаємо в розробці педагогічних умов розвитку дошкільників у період наступності.

### Література

1. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / Алексей Николаевич Леонтьев. – М. : Просвещение, МГУ, 1981. – 583 с.
2. Макарова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте / Л. Л. Макарова. – М. : Просвещение, 1983. – 190 с.
3. Максименко С. Організація навчання розвитку дитини. Навчальна діяльність і розвиток особистості / С. Максименко // Психологія. – 2004. – № 21–22. – С. 13–22.
4. Нижнекевич З. Як виховувати у молодших школярів відповідальне ставлення до навчання / З. Нижнекевич. – Івано-Франківськ, 2000. – 87 с.
5. Положення про здійснення інноваційної освітньої діяльності // Освіта Дніпропетровщини. – 2001. – № 3. – С. 4–18.
6. Шпалинский В. В. Основы психолого-педагогических исследований / В. В. Шпалинский, И. В. Распопов, В. И. Ткачук. – Днепропетровск, 1989. – 74 с.

УДК 373.2:37.018.262

## ВИКОРИСТАННЯ НЕТРАДИЦІЙНИХ ФОРМ І МЕТОДІВ РОБОТИ З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Ластівка О.О.

*У статті розкриваються основні шляхи взаємодії дитячого дошкільного закладу і сім'ї. Автор характеризує деякі нетрадиційні форми і методи роботи з батьками дошкільнят.*

*Ключові слова: взаємодія дошкільного закладу і сім'ї, діагностика сім'ї, психолого-педагогічна просвіта батьків, позитивний досвід сімейного виховання, форми співробітництва з батьками, залучення батьків до педагогічного процесу.*

*В статье раскрываются основные пути взаимодействия дошкольного учреждения и семьи. Автор характеризует некоторые нетрадиционные формы и методы работы с родителями дошкольников.*

*Ключевые слова: взаимодействие дошкольного учреждения и семьи, диагностика семьи, психолого-педагогическое просвещение родителей, позитивный опыт семейного воспитания, формы сотрудничества с родителями, привлечение родителей к педагогическому процессу.*

*The basic ways of co-operation of a preschool establishment and a family are revealed in the article. The author characterizes some untraditional forms and methods of work with parents of preschoolers.*

*Key words: cooperation of a preschool establishment and a family, diagnostics of a family, psychological and pedagogical education of parents, positive experience of domestic education, form of collaboration with parents, involving parents into the pedagogical process.*

Сім'я є основою первинної соціалізації особистості. Не викликає сумніву факт, що вплив сім'ї на дитину набагато сильніший, ніж вплив дошкільного закладу, школи, вулиці, засобів масової інформації. Проте сім'я не може повною мірою забезпечити виховання творчої, активної особистості, яка б легко адаптувалась до нових соціальних умов і відносин та якій необхідні інтелектуальні, культурні і духовні цінності. Коли дитина не отримує такого повноцінного розвитку, у подальшому можуть з'явитись алкоголь, наркотики, безцільне і небезпечно проведення часу.

Сьогодні школа і дошкільні заклади можуть відіграти визначну роль у вихованні і соціалізації підростаючого покоління лише за умови організації творчого союзу дітей і дорослих: педагог – вихователь – дитина – батьки.

На сьогодні існує досить велика кількість наукових досліджень, які присвячені проблемі взаємодії означеної тріади педагог – дитина – сім'я: Ю.П.Азаров, Т.М.Афанасьєва, І.М.Желдак, С.В.Ковальов, Є.К.Лютюв, А.С.Співаковська та ін. Проте саме розробка і впровадження нетрадиційних методів роботи з батьками в умовах дошкільного освітнього

закладу до цього часу залишається поза увагою науковців.

“Ми всі родом із дитинства”, “І добре і погана людина отримує в сім'ї”. Ці вирази знайомі кожному.

Саме сім'я була і буде найважливішим середовищем формування особистості і головним інститутом виховання. Проте останнім часом система сімейного виховання відчуває значні зміни. Як показують дослідження, стан сучасної сім'ї зумовлений рядом негативних факторів, відбулося руйнування статусу сім'ї як виховного інституту, навіть у зовні благополучних сім'ях відсутні взаєморозуміння і взаємоповага між її членами. Змінилась і якість самої сім'ї, перервалась сімейна педагогічна традиція.

Наслідком кризового стану сім'ї також є проблема здоров'я дітей. Динамічна і часом непередбачувана соціально-політична ситуація в країні значно ускладнила виховний процес, коли підростаюче покоління, вбираючи в себе всі недоліки суспільства, стає все більш непередбачуваним. Аудіо-, відеопродукція, комп'ютерні ігри, ескалація насильства і жорстокості в засобах масової інформації “успішно” витісняють дорослих

із виховного процесу, замінюючи дітям батьківське спілкування, підриваючи авторитет сім'ї та освітніх закладів.

У зв'язку з вищезазначеним визначення шляхів взаємодії дошкільного навчального закладу та узагальнення нетрадиційних форм і методів роботи з батьками дошкільників є актуальною.

**Метою статті** є визначення основних шляхів взаємодії колективу дошкільного освітнього закладу з батьками їх вихованців та характеристика нетрадиційних форм її організації.

Аналіз практики у дошкільному навчальному закладі №31 "Незабудка" м.Біла Церква дає підстави стверджувати, що більшість сімей вихованців у зв'язку зі складними економічними умовами змушені вирішувати проблеми економічного характеру, а в деяких випадках, і проблем фізичного виживання. Підсилилась соціальна тенденція самоусунення багатьох батьків від вирішення питань виховання і особистісного розвитку дитини. Батьки, які не володіють достатньою мірою знаннями про вікові та індивідуальні особливості розвитку дитини, деколи виховують її наосліп, інтуїтивно. Все це, як правило, не приносить позитивних результатів. У таких сім'ях відсутні тісні міжособистісні зв'язки між батьками та дітьми і, як наслідок, "авторитетом" для дитини стають не батьки, а зовнішнє, дуже часто негативне оточення, яке призводить до "виходу" дитини із сім'ї.

Якщо вже такий стан спостерігається під час перебування дитини у дошкільному закладі, то в подальшому він може поглибитись і поряд із іншими об'єктивними і суб'єктивними причинами може призвести до негативних явищ у дитячому середовищі.

Окрім того, варто зазначити, що не всі дошкільні навчальні заклади приділяють достатньо уваги удосконаленню виховного процесу, побудові на відповідному рівні відносин із сім'єю та іншими соціальними інститутами. Внаслідок цього відбувається відчуження сім'ї від навчально-виховних закладів, педагогів – від сім'ї, сім'ї – від інтересів творчого і вільного розвитку особистості дитини.

Дошкільний освітній заклад був, є і залишається одним із найважливіших соціальних інститутів, який забезпечує виховний процес і реальну взаємодію дитини, батьків та соціуму. Як стверджує Т.А.Фалькович, діяльність батьків і вихователів в інтересах дитини може бути успішною лише в тому разі, коли вони стануть союзниками, що дозволить їм краще пізнати дитину, побачити її в різних ситуаціях, і таким чином допомогти дорослим у розумінні індивідуальних особливостей дітей, розвитку їх здібностей, формуванні ціннісних життєвих орієнтирів, подоланні негативних вчинків і поведінки [4, с. 6].

У зв'язку із вищезазначеним можна стверджувати, що вихователям дошкільного освітнього закладу необхідно встановити партнерські стосунки із сім'єю кожного вихованця, створити атмосферу взаємопідтримки і спільності інтересів, адже саме сім'я з раннього дитинства покликана закласти в дитині моральні цінності, орієнтири на побудову розумного способу життя.

Однак, як свідчить практика, деякі батьки не мають спеціальних знань у сфері виховання, внаслідок чого виникають труднощі у встановленні контактів з дітьми. Вихователі і батьки намагаються знайти найбільш ефективні способи вирішення цієї проблеми і визначають зміст і форми педагогічної просвіти.

У дошкільному навчальному закладі проблемами взаємодії з сім'ями вихованців займаються соціальний педагог, практичний психолог та вихователі. Серед напрямів такої діяльності ми виділяємо:

- створення характеристик сімей вихованців;
- організація діагностичної роботи з вивчення сімей;
- організація психолого-педагогічної освіти батьків;
- створення системи масових заходів з батьками, робота з організації суспільно значущої діяльності і дозвілля вихованців;
- виявлення і використання у практичній діяльності позитивного досвіду сімейного виховання;
- втілення у сімейне виховання традицій народної педагогіки;
- надання допомоги батькам у формуванні морального способу життя сім'ї, у профілактиці і діагностиці негативної поведінки дітей;
- використання різноманітних форм співробітництва з батьками-чоловіками; залучення їх до спільної діяльності з дітьми, що сприяє підвищенню їх авторитету;
- розробка тематичного оформлення роботи з сім'єю (зала, куточок для батьків, "музей сімейних традицій" ін.).

В системі дошкільної освіти в даний час розробляються нові моделі взаємовідносин сім'ї та навчального закладу, які відбуваються такими шляхами:

- залучення батьків до педагогічного процесу;
- необмежене за часом перебування батьків у дошкільному освітньому закладі в період адаптації дитини;
- інформаційно-педагогічні матеріали, виставки дитячих робіт, які дозволяють батькам ближче ознайомитись зі специфікою дошкільного закладу, із його виховним і розвивальним середовищем;
- об'єднання зусиль педагога і батьків у спільній діяльності з виховання і розвитку дитини: ці взаємовідносини варто розглядати як мистецтво діалогу дорослих із конкретною дитиною на основі знань психічних особливостей її розвитку, враховувати інтереси, здібності і попередній досвід дитини;
- прояв уваги, терпіння і такт у вихованні і навчанні дитини, намагання враховувати її інтереси, не ігноруючи почуття та емоції;
- поважне ставлення сім'ї до дошкільного закладу.

У результаті дослідження ми виділяємо як традиційні, так і нетрадиційні форми взаємодії дошкільного закладу і батьків вихованців. Однією із традиційних форм є батьківські збори – це основна форма роботи із батьками. На них обговорюються проблеми життя групи дітей і батьківського колективу, це взаємний обмін думками, ідеями,

взаємний пошук. Проте варто зауважити, що дуже часто батьківські збори перетворюються на суцільний монолог вихователя та соціального педагога чи психолога закладу. Тому ми пропонуємо проведення батьківських зборів у більш нетрадиційних формах, таких як "круглі столи", тематичні дискусії самих батьків із запрошенням спеціалістів, у яких зацікавлена сім'я, консультації спеціалістів.

Серед традиційних форм організації взаємодії батьків і дошкільного закладу варто назвати батьківський лекторій, який буде сприяти підвищенню педагогічної культури батьків, їх психолого-педагогічній компетентності у сімейному вихованні, опрацюванню єдиних підходів сім'ї і дошкільного освітнього закладу. Важливо зазначити нетрадиційність підходу до організації такої взаємодії у традиційній формі – це те, що тематику такого лекторію визначають самі батьки.

Серед нетрадиційних форм взаємодії дошкільного закладу і батьків можна назвати і презентації досвіду сімейного виховання в засобах масової інформації. Такі презентації проводяться із залученням психологів, юристів, лікарів та інших спеціалістів.

У процесі організації взаємодії з батьками педагогічний колектив дошкільного навчального закладу спирається на роботу батьківського комітету, адже батьківський комітет – це опора педагогів, і при вмілій взаємодії вони успішно вирішують спільні завдання.

Серед нетрадиційних форм організації взаємодії з батьками вихованців можна назвати і деякі форми трудової діяльності батьків і дітей, як, наприклад, ярмарки сімейних сувенірів, виставки "Світ захоплень нашої сім'ї" та ін.

Широкого розповсюдження набувають сімейні свята і фестивалі, серед яких можна назвати День матері, День батька, День бабусь і дідусів, День моєї дитини, День взаємної вдячності, конкурси сімейних альбомів та ін. Саме ці заходи дають можливість розкрити потенційні виховні можливості сім'ї, згуртувати її членів, розкрити позитивні якості дитини, допомогти батькам більш глибоко пізнати свою дитину, зберегти традиції сімейного виховання та через тісну взаємодію із колективом дошкільного закладу удосконалити й оптимізувати виховний процес.

Використання нетрадиційних форм роботи з батьками вихованців дошкільного навчального закладу дає можливість вирішення наступних завдань:

1. Пропаганда і відродження сімейних традицій при взаємодії вихованців дошкільного навчального закладу, педагогічного колективу і батьків.

2. Виховання у дітей відповідальності, почуття гордості і поваги до своєї сім'ї.

3. Організація і проведення сімейного дозвілля і взаємної творчості.

4. Формування в сім'ях позитивного ставлення до активної суспільної і соціальної діяльності дітей.

5. Всебічна психолого-педагогічна просвіта батьків.

6. Надання психологічної допомоги в усвідомленні особистих сімейних і соціально-середовищних ресурсів, які сприяють вирішенню внутрішньосімейних проблем і проблем взаємовідносин із дитиною.

Таким чином, узагальнюючи практику роботи із залучення батьків у спільну дозвілєву діяльність з дітьми, можна стверджувати, що завдяки використанню нетрадиційних форм роботи із сім'ями:

- у спільній діяльності вихователів, дітей та їх батьків встановлюються дружні відносини співробітництва, передається досвід творчої діяльності;
- від старших до молодших передаються навички і вміння у різних видах діяльності: інтелектуальній, суспільно корисній, художньо-творчій, фізкультурній, ігровій, вільного спілкування;
- нормалізуються сімейні відносини дітей і батьків за рахунок позитивного співпереживання;
- формується ставлення до матеріальних і духовних цінностей;
- батьки краще пізнають своїх дітей, а вихователі – батьків;
- відбувається підвищення професіоналізму батьків у різних сферах;
- досягається більше охоплення різноманітними формами роботи, впливом різноманітних особистостей.

Особливого значення у процесі взаємодії із батьками вихованців дошкільного навчального закладу набуває використання таких нетрадиційних форм роботи, як рольові ігри, які застосовують у процесі соціально-психологічних тренінгів. Використання рольових ігор є логічним продовженням ряду зустрічей з батьками, які проводяться в формі батьківських зборів, лекторіїв, семінарів, дискусій. На наш погляд, ігрові методи необхідно проводити лише з батьками вихованців, які вже знайомі (тобто в групі встановлена мінімальна атмосфера безпеки), тому що такі умови допоможуть батькам у повному об'ємі проявити свої творчі й артистичні здібності.

Загальною ознакою ігрових методів є навчання і вплив через більш глибоке розуміння особистості учасника не тільки мислячого, але і відчуваючого та активно діючого, який включається в події, що максимально наближені до реальних. Саме використання рольових ігор у процесі взаємодії з батьками вихованців дошкільного дитячого закладу дозволяє реалізувати принцип активності учасників заходу та активізувати дослідницькі, творчі позиції батьків та об'єктивність поведінки.

Таким чином, можна констатувати, що використання нетрадиційних форм і методів роботи із батьками вихованців дошкільного навчального закладу надає можливість встановлення атмосфери партнерства і співробітництва колективу закладу і батьків з метою удосконалення процесу виховання підростаючого покоління.

## Література

1. Азаров Ю. П. Семейная педагогика / Ю. П. Азаров. – М. : Политиздат, 1982. – 234 с.
2. Антонова Р. Я. Воспитание детей: идеи и опыт народной педагогики / Р. Я. Антонова. – Якутск, 1995. – 184 с.

3. Буянов М. И. Ребенок из неблагополучной семьи: Записки детского психиатра / М. И. Буянов. – М., 1988. – 211 с.
4. Лиханов А. А. Дети без родителей : книга для учителя / А. А. Лиханов. – М., 1987. – 197 с.
5. Спок Б. Разговор с матерью : книга о воспитании / Б. Спок. – М., 1990.
6. Сорочинська В. Є. Організаційна робота соціального педагога / В. Є. Сорочинська. – К. : Кондор, 2005. – 208 с.
7. Шнайдер Л. Б. Психология семейных отношений : курс лекций / Л. Б. Шнайдер. – М., 2000. – 306 с.

УДК 37(09)(477)

## ТЕХНОЛОГІЯ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ НАРОДНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Бабій І.В.

*У статті розкрито технологію морального виховання старших дошкільників засобами народної педагогіки.*

*Ключові слова: моральне виховання, народна педагогіка, старші дошкільники.*

*В статье раскрыта технология нравственного воспитания старших дошкольников средствами народной педагогики.*

*Ключевые слова: нравственное воспитание, народная педагогика, старшие дошкольники.*

*In the article the technology of moral education of senior pre-school children by means of folk pedagogy is exposed.*

*Key words: moral education, folk pedagogy, senior pre-school children.*

З початком демократичних перетворень у нашій державі в дошкільній практиці спостерігається відчутний інтерес до педагогічного досвіду українського народу, що пояснюється багатьма чинниками: доступністю народно-педагогічного змісту для широкого загалу в суспільстві, зокрема й для дошкільників; його прикладним спрямуванням; співзвучністю з повсякденними духовними потребами та інтересами батьків і дітей; невичерпним виховним потенціалом.

Щоб успішно виховувати дітей на народних засадах, педагогам необхідно знати ту предметну галузь, на якій базується їх діяльність, – народну педагогіку. Саме з цією метою ми проаналізуємо і виявимо можливості та шляхи використання методики морального виховання старших дошкільників в умовах сучасного дошкільного закладу.

Результати констатувального етапу експерименту зумовили необхідність внесення коректив у процес морального виховання дітей старшого дошкільного віку. Визначальна умова експерименту полягала в застосуванні розробленої нами методики морального виховання старших дошкільників засобами народної педагогіки в роботі з дітьми експериментальних груп та традиційної системи роботи з дошкільниками із контрольних груп.

Насамперед варто зазначити, що дану методику ми розробили відповідно до положень Національної доктрини розвитку освіти України у XXI ст. (2002) та Національної програми виховання дітей та учнівської молоді в Україні (2004). Основу її розробки склало використання в навчально-виховному процесі засобів народної педагогіки та систематичне проведення різноманітних заходів в експериментальних групах з метою морального виховання старших дошкільників.

Беручи до уваги дану умову, завданням формульовального етапу експерименту стало виокремлення

найефективніших шляхів використання елементів народної педагогіки для розробки і впровадження цілісного і послідовного змісту діяльності вихователя з метою формування морального обличчя сучасного дошкільника.

Методика морального виховання засобами народної педагогіки має на меті сформувати моральні якості і переконання з позицій народних уявлень про мораль, забезпечити розвиток моральної поведінки.

### Методика морального виховання засобами народної педагогіки





Як бачимо, в методиці морального виховання старших дошкільників засобами народної педагогіки системотвірним компонентом є педагогічні умови (проведення окремих навчальних занять народно-педагогічного спрямування, забезпечення пріоритетності морального виховання народно-педагогічними засобами в системі виховної роботи, інтегрування засобів народної педагогіки у зміст навчально-виховних програм дошкільного закладу), що забезпечують реалізацію змістових і процесуальних компонентів системи морального виховання старшого дошкільника. Складовими методики морального виховання ми визначили: мету, завдання, методологічні підходи, компоненти моральної вихованості (пізнавальний, емоційний поведінковий), методи, прийоми і форми, критерії (інформаційно-пізнавальний, емоційно-почуттєвий, конативний) і показники оцінки моральної вихованості. Запропоновані нами форми і методи морального виховання дошкільників засобами народної педагогіки (рідна мова, творчість, природа, приклад старших, праця) передбачають організацію та здійснення обраного виховного впливу і забезпечують, за нашими переконаннями, суб'єкт-суб'єктні стосунки вихователя і вихованця. Створення умов для збагачення морального досвіду дошкільників, згідно з розробленою методикою, передбачаємо тільки через "встановлення гармонійних стосунків між вихованцями і вихователями на демократичних і гуманістичних засадах" [8, с. 219]. Працюючи за даною системою, прагнули довести, що запропонований підхід до управління і забезпечення морального виховання буде ефективним у формуванні морального ідеалу дошкільників.

Крім того, у ході формувального етапу педагогічного експерименту, під час якого використовувалася спеціально виокремлена нами система критеріїв, показників та рівнів моральної вихованості, спрямованих на діагностику сформованості у старших дошкільників моральної свідомості, якостей, почуттів, переконань, умінь і навичок моральної культури, також були спрогнозовані складові змісту морального виховання, форми і методи використання засобів народної педагогіки для вирішення таких завдань даного етапу:

- спрогнозувати ефективні шляхи, форми і методи використання засобів народної педагогіки в моральному вихованні дошкільників експериментальних груп;

- перевірити доцільність упровадження визначених народно-педагогічних засобів для морального вдосконалення особистості старшого дошкільника;

- порівняти ефективність застосування засобів народної педагогіки в моральному вихованні старших дошкільників за різними програмами в експериментальних та контрольних групах;

- виявити динаміку зміни рівня моральної вихованості дітей експериментальних та контрольних груп;

- проаналізувати результати формувального етапу педагогічного експерименту.

Водночас враховувалося те, що основою морального виховання старших дошкільників є навчально-виховна діяльність. Згідно з науковими дослідженнями Л.Божович та О.Дробницького, практично будь-яка діяльність має моральне спрямування, у тому числі й навчальна, яка, на думку психологів, володіє широкими виховними можливостями [3, с. 74]. До того ж специфіка психологічної характеристики в цьому віці зумовлена тим, що дитина справді готова навчатися. Саме тому в цьому напрямку найбільш актуальним є вибір шляхів та методів взаємодії дорослого і дитини з метою їх позитивного відображення на процесі морального становлення особистості старшого дошкільника [4, с. 26].

У контексті нашого дослідження заслуговує на увагу твердження І.Беха, що доцільно організоване за змістом і формою навчання "має високий виховний потенціал: вводить особистість у простір світоглядних ідей, формує соціальні настанови й ціннісні орієнтації, гуманістичну спрямованість особистості, її духовні та матеріальні потреби, ознайомлює зі зразками моральної поведінки, формами спільної діяльності та спілкування особистості з колективом" [2, с. 44].

Однак, як свідчать спостереження, збагачення вищевказаного соціального досвіду сучасних дошкільників на кращих зразках і здобутках української народної педагогіки можливе за умови докорінної зміни наявних стереотипів організації навчання та виховання підростаючого покоління.

З метою визначення тих навчальних занять, які забезпечать використання народно-педагогічних засобів для морального виховання старших дошкільників, ми запропонували вихователям старших груп відповідну анкету. У відповідях на поставлене запитання вищевказаного змісту 100 респондентів віддали перевагу таким розділам програми, як художня література – 82,7%, мовленнєве спілкування – 76,9%, дитина і навколишній світ – 75%. Найбільш поширеними були аргументи: "заняття з художньої літератури дають можливість розглядати моральні вчинки на прикладах із життя", "тематика творів спрямована на виховання моралі", "на занятті "Дитина і навколишній світ" є можливість здійснювати цілеспрямоване вивчення історії свого краю, його цінностей, моральних якостей народу" та ін.

Таким чином, погоджуючись із думкою вихователів-практиків, спробуємо довести, яким саме чином названі види діяльності розкривають самобутність національної культури, цілісність усіх її елементів, забезпечують перспективність у здобутті культурологічних знань та умінь, формують ціннісні поняття, моральну культуру, розвивають у дітей ціннісно-емоційне ставлення до національної культури.

Згідно з логікою дослідження, розпочати формувального етапу педагогічного експерименту ми вирішили із занять мовленнєве спілкування і

художня література, які, відповідно до Базового компонента дошкільної освіти, входять до освітньої галузі "Рідна мова". Такий підхід зумовлений ще й тим, що українська мова – це "інструмент, за допомогою якого формується нова, високоінтелектуальна, всебічно розвинена людина, вільний мислячий громадянин своєї незалежної України" [1, с. 2]. Безперечно, рідна мова якнайкраще відбиває історичні й природні умови його існування, духовність, моральний досвід тощо.

До того ж моральний аспект вивчення рідної мови передбачає формування і становлення особистості як члена суспільства. Навчаючи рідної мови, вихователь виконує важливе суспільне замовлення – виховує духовно багату особистість, забезпечує комунікативну компетенцію учня, що і є результатом мовної освіти. Для цього вихователю необхідно довести вивчення мови до усвідомлення життєвої необхідності володіння нею. У такому разі мотивом слугуватиме той аргумент, що рідне слово через відображені в ньому поняття й образи показує світові все життя народу. У рідному слові живе минуле, теперішнє і майбутнє нашого народу. Тому й сьогодні актуально звучать слова К.Ушинського: "Не умовних звуків тільки вчиться дитина, вивчаючи рідну мову, але п'є духовне життя й силу з рідної груді рідного слова" [7, с. 184].

У зв'язку із зазначеним заслуговують на увагу нові підходи до навчання рідної мови, які, на відміну від традиційних, зумовлені змінами в суспільному і духовному житті народу та концепцією національного дошкільного закладу в Україні. Йдеться про основні аспекти вивчення рідної мови, до яких належать: українознавчий (народознавчий), культурологічний, народно-педагогічний.

Зважаючи на те, що в основі мовлення українського народу лежать такі загальнолюдські норми та морально-етичні цінності, як доброзичливість, любов, лагідність, привітність, шаноба, із ритуального мовлення ми виокремили тільки ті словесні формули, які сприяли б формуванню життєвого мовного мінімуму старшого дошкільника. До них належать: вітання, прощання, побажання, вибачення, прощення, подяка. Як основу усталених українським народом словесних норм ми обрали матеріали збірника М.Номиса [6].

Наведемо для прикладу використання деяких зразків словесних форм у поєднанні із мотивованим поясненням педагога:

- У житті українців особливого значення надається вітанню. За звичаєм, скільки разів ти привітаєшся з людьми, стільки разів Господь дасть тобі здоров'я. (Будьте здорові з тим, що сьогодні. Здорові будьте та людям милі. Доброго здоров'я та мир вашому дому! Зі святом будьте здорові!) [6, с. 518].

- Доброзичливість українського народу особливо передається у побажаннях. (Дай, Боже, з роси, з води! Нехай Бог тобі, дитино, прибавить в ручки, ніжки і в животик трішки! Боже вас благослови материними, і батьковими молитвами! Хай тобі Бог дає вік щасливий та довгий!) [6, с. 225].

Згідно з народною мораллю, не годилося двого тримати гнів на ближнього, тому "вороги" намагалися помиритися з приводу Великодня

(Вибачайте на сім слові. Простіть за слово, що сказав! Не прийміть у гнів!). Прощати один одному годилося такими словами: "Хай Бог простить, я прощаю"; "Що було, то минуло!" [6, с. 141].

Вправління у використанні такого зразка словесних форм проводилося систематично і почергово на заняттях з мовленнєвого спілкування, а також художньої літератури протягом всього експериментального періоду. Як засвідчили результати спостережень, їх вживання в активному словесному мовленні підвищили не тільки рівень загальної мовленнєвої культури старших дошкільників, але й сприяли, за словами Н.Сивачук, "постійній внутрішній потребі дитини творити добро і красу засобами мови" [5, с. 50].

Щодо такого особливо цінного, на думку педагогів, народно-педагогічного засобу, як прислів'я і приказки, то варто зазначити, що програмою виховання дітей для дошкільників, створеними відповідно до вимог Базового компонента дошкільної освіти, передбачено практичне ознайомлення дошкільників із прислів'ями та приказками на заняттях з художньої літератури.

Взявши до уваги вищезазначене порівняння, а також з метою формування моральної вихованості дошкільників експериментальних груп та розвитку, насамперед, їхньої моральної свідомості на заняттях мовленнєвого спілкування, класичного типу і традиційної структури при вивченні будь-якого матеріалу, ми впроваджували систематичне проведення "Хвилинок мудрості народної". На відміну від звичайного (буденного) підходу, коли не зверталось особливої уваги на засоби народної педагогіки, на "хвилинках" звучали перлини українського фольклору – прислів'я і приказки з моральним спрямуванням.

Досвід роботи у дошкільному закладі засвідчує, що заняття з розвитку зв'язного мовлення якнайкраще розвивають розумову діяльність дитини, активізують роботу думки, що сприяє формуванню особистості, здатної до спілкування в різних комунікативних ситуаціях, з морально-соціальною орієнтованістю у навчанні і житті. До того ж заняття з розвитку зв'язного мовлення, збагачені народними засобами, перетворюються на заняття словесності з глибокими міжпредметними зв'язками, з дослідженнями мовних процесів, моральних категорій, сприяють розкриттю великих можливостей даного навчального предмета у вихованні національної гідності, у формуванні морально-духовного ідеалу старших дошкільників засобами мови.

Формулюючи тематику таких занять, ми враховували культурологічний, комунікативно-діяльнісний та особистісно орієнтований підходи.

**Висновки.** Таким чином, побудова виховного процесу згідно з визначеними завданнями формуального етапу педагогічного експерименту передбачала реалізацію педагогічних умов щодо забезпечення пріоритетності морального виховання засобами народної педагогіки в системі виховної роботи. За цього підходу у дітей сформувалася потреба у колективній діяльності та взаємодопомозі, зросла сформованість виокремлених нами для досягненого віку провідних моральних якостей і уявлень, зокрема, ввічливість,



добррозичливість, милосердя, взаємодопомога, щедрість і гостинність, чемність, увага до інших, повага до старших, тобто визначальних рис українського національного характеру.

Загалом, дотримання визначених у системі педагогічних умов організації морального виховання

старших дошкільників засобами народної педагогіки сприяло розвитку у дітей пізнавального, емоційного і поведінкового компонента моральності, моральних якостей, спрямованості особистості та її активності, що в цілому дало змогу суттєво підвищити моральну вихованість дітей експериментальних груп.

### Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К. : Бібліотечка журналу “Дошкільне виховання”, 1999. – 62 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003.  
Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади : [навч.-метод. видання]. – 2003. – 280 с.
3. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 460 с.
4. Русова С. Дидактика / С. Русова. – Прага : Сіяч, 1925. – 190 с.
5. Сивачук Н. Збагачення мовленнєвого етикету школярів засобами пареміографії / Н. Сивачук // Початкова школа. – 1997. – № 4. – С. 50–51.
6. Українські приказки, прислів'я і таке інше / [укл. М. Номис]. – К. : Либідь, 1993. – 612 с.
7. Ушинський К. Д. Рідне слово / К. Д. Ушинський // Ушинський К. Д. Вибр. пед. твори : у 2 т. – К., 1983. Т. 2. – 1983. – 380 с.
8. Чепіль М. М. Теорія і практика формування національної свідомості дітей та молоді Галичини (друга половина ХІХ – перша третина ХХ ст.) : монографія / М. М. Чепіль. – Дрогобич : Відродження, 2001. – 503 с.

УДК 376–056.262:794

## ГРА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ВІДХИЛЕННЯМ ЗОРУ

Вертугіна В.М.

*Стаття присвячена проблемі формування соціального благополуччя у дітей дошкільного віку з відхиленням зору. Розкриваються поняття “соціум”, “соціальний розвиток”, “соціальне благополуччя”, “соціальне здоров’я”. Обґрунтовано важливість використання ігор у роботі з дошкільниками з проблемами зору.*

*Ключові слова:* здоров’я, соціалізація, соціальна компетентність, соціальне благополуччя, соціальний розвиток, соціальне здоров’я, діти з відхиленням зору, підготовка до школи.

*Статья посвящена проблеме формирования социального благополучия у детей дошкольного возраста с отклонением зрения. Раскрываются понятия “социум”, “социальное развитие”, “социальное благополучие”, “социальное здоровье”. Обоснована важность использования игр в работе с дошкольниками с проблемами зрения.*

*Ключевые слова:* здоровье, социализация, социальная компетентность, социальное благополучие, социальное развитие, социальное здоровье, дети с отклонением зрения, подготовка к школе.

*The article deals with the development of social welfare of pre-school children with eyesight deviations, defines the concepts “society”, “social development”, “social welfare”, “social health”, substantiates the importance of using games in the work with eye-sight problems preschool children.*

*Key words:* health, socialization, social competence, social welfare, social development, social health, children with eyesight deviation, preparation for school.

Стан підготовки дітей до школи полягає в переорієнтації її змісту від суто навчального до розвивально-соціального, що забезпечує формування творчої особистості дитини і зумовлює розвиток, передбачений Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні. За підсумками аналізу підготовки дітей до школи у зарубіжному й вітчизняному прогресивному педагогічному досвіді виявлено, що така підготовка розглядається у двох аспектах: у вузькому розумінні (як підготовка до школи) й у широкому (як підготовка до соціального життя). Це дає підстави вважати, що сутність підготовки до школи складає формування особистості дитини через набуття нею соціальної і життєвої компетентності як інтегрованого результату дошкільної освіти.

Проблеми розвитку соціальної компетентності дошкільника, його ставлення до довкілля і самого себе належать до однієї з найважливіших у дитячій педагогіці і є предметом дослідження багатьох учених: Г.В.Беленької, О.Л.Богініч, М.А.Волкової, Н.І.Ганюшенко, О.Л.Кононко, М.А.Машовець,

Т.І.Прищепи та ін. Такий прояв зацікавленості науковців даною проблемою виявляється в глибокому переконанні, що фактором благополуччя індивідуальності, родини та суспільства в цілому є здоров’я як фундаментальна цінність буття. Науковці розглядають феномен здоров’я людини як цілісність та гармонію його складових частин: духовної, психічної, соціальної, фізичної. Дослідженнями доведено, що від соціальних умов залежить стан фізичного, психічного та духовного здоров’я. Водночас соціальна адаптація та зрілість особистості відбуватиметься ефективніше за умови високого рівня фізичного, психічного та духовного здоров’я [1, с. 162].

Дошкільний вік є періодом початкового формування особистості та першого досвіду взаємодії з іншими дітьми, що в подальшому визначає характер перебігу процесу соціалізації. Це вік, у якому закладаються основи *соціальної компетентності*: вміння орієнтуватись у світі людей; здатність розуміти інших, їх потреби, особливості поведінки; вміння поважати людей, допомагати їм,

турбуватися про них, обирати відповідні ситуації спілкування та спільної діяльності. Соціально компетентна дитина здатна відчувати своє місце в системі людських відносин, а отже, й адекватно поводитись. Відкритість дитини до світу людей – це особистісна потреба, яка виражається у вмінні володіти навичками соціальної поведінки, у свідомому ставленні до себе як вільної самостійної особистості та до своїх обов'язків, що визначаються зв'язками з іншими людьми, тощо.

Розглянемо характеристики основних понять, які використовують науковці і практики при дослідженні особистості дитини, її входження в соціум, взаємостосунків між дітьми і дорослими.

Термін “соціалізація”, як зазначає О.Л.Кононко, вживають для позначення процесу, в ході якого людська істота з певними біологічними задатками набуває якостей, необхідних їй для життєдіяльності в суспільстві. По суті соціалізація означає включення дошкільника до певної соціальної спільності, групи, колективу.

На думку відомих фахівців (М.І.Бобневої, О.В.Шорохової та інших), поняття “соціалізація” вужче за поняття “соціальний розвиток”. *Соціальний розвиток* – це перетворення біологічного індивіда на соціальну істоту шляхом його залучення до спільної з іншими діяльності. На відміну від соціалізації в процесі соціального розвитку дошкільник зберігає своєрідність, усвідомлює смисл спільної діяльності для оточення і самого себе, вчиться знаходити, що об'єднує його з іншими і водночас не заважає визначити своє місце серед них.

*Соціальне здоров'я* характеризується багатьма чинниками (рівнем соціалізації, ставленням до норм і правил, прийнятих у суспільстві, соціальними зв'язками з людьми і соціальними інститутами тощо) і залежить від багатьох факторів, як на рівні соціальних мікросистем (сім'я, дошкільний навчальний заклад, школа, група, клас), так і на рівні мезосистем (організації, функціонування яких забезпечує побут, відпочинок та працю членів суспільства) і макросистем (популяція, етнос, суспільство). Перелічені фактори створюють передумови *соціального благополуччя* дитини, що передбачає “повноцінні, здорові взаємини з близьким (сім'єю) та далеким соціумом (інші соціальні організації), відчуття безпеки, збалансованість інтенсивної діяльності (в тому числі і навчальної) та відпочинку, віру у перспективність особистісного та професійного зростання, матеріального достатку та духовного самовдосконалення” [1, с. 162].

Таким чином, поняття “соціальне благополуччя” науковцями розглядається як полікомпонентне утворення особистості, що складає певну систему якостей і властивостей особистості, виступає в єдності трьох компонентів: емоційно-почуттєвого, мотиваційно-ціннісного, діяльнісно-поведінкового. На думку Л.Виготського, О.Запорожця, В.Зеньківського, М.Лісіної, саме позитивні соціальні емоції є необхідною передумовою для розвитку у дітей відкритості, довірливості, щирості.

Дослідженнями педагогів і психологів доведено, що соціальне благополуччя людини багато в чому залежить від того, як пристосована, адаптована вона

до навколишньої дійсності, які її відчуття в ній. Для найбільш комфортного відчуття себе людиною необхідне усвідомлення своїх можливостей і уміння їх використовувати. Для мобілізації своїх внутрішніх сил, резервів їй потрібно пройти школу самопізнання. Це особливо актуально для дітей з патологією зору. Вони повинні достатньо точно і конкретно уявляти свої сенсорні можливості, в першу чергу зорові, а пізніше і можливості збережених аналізаторів, щоб адекватно ними користуватись, адаптуючись до навколишнього середовища.

Слід зазначити, що Л.С.Виготський, вивчаючи закономірності психічного розвитку дітей з різними типами аномалій, виділив загальні специфічні закономірності, які проявляються при різних типах порушень. Він відмітив, що причини, які викликають аномалії, ведуть до виникнення основного порушення в психічній діяльності, яке визначається як первинне, і як наслідок – до своєрідних змін всього психічного розвитку дитини, що проявляється в формуванні вторинних, третинних тощо. порушень психічної діяльності. Ним також була виділена закономірність, загальна для всіх дітей з порушенням розвитку: утруднення при взаємодії з соціальним середовищем, порушення зв'язків з навколишнім світом.

Загальні закономірності, характерні для розвитку всіх категорій дітей з особливими потребами, проявляються також в особливостях мовленнєвого спілкування і рухових порушеннях. Як зазначають науковці Л.С.Волкова, Л.І.Плаксина, В.П.Зінченко та інші, наявність первинних і вторинних дефектів істотно скорочує інформацію, яку діти отримують від навколишнього світу. Вплив зорового дефекту на процес розвитку пов'язаний з появою відхилень у всіх видах пізнавальної діяльності, у формуванні особистісної і емоційно-вольової сфер дитини, у зниженні загальної кількості інформації, яку отримує вона ззовні, в зміні її якості.

В дошкільний період у дитини з порушенням зору спостерігається затримка (повільність) процесу розширення знань і уявлень про навколишній світ. Для такої дитини потрібно більше часу для адаптації до нових умов, більш детально ознайомлення з об'єктом, отримання інформації про об'єкт з наведенням аналогій, тим самим компенсуючи брак візуального сприймання інформації.

Процеси спілкування при порушеннях зору є серйозною проблемою і досить складно вирішуються. Особливо важко у дітей формуються невербальні засоби спілкування. Причини цього – нечіткість образу сприймання людини і труднощі наслідування експресивно-мімічних виразів у людей без патології зору. Можуть також бути недоліки в мовленнєвих засобах міжособистісного спілкування (в культурі усного мовлення, в спілкуванні “обличчям до обличчя”, в плавності мови). При спілкуванні з людьми дитина з таким недоліком використовує полісенсорний характер сприймання. В деяких випадках при знайомстві з новими людьми і оточенням у дитини може виникнути страх при зустрічі з ними, що негативно позначиться на її поведінці, на встановленні контактів.

Дослідження Л.І.Солнцевої, М.І.Земцової, Л.І.Плаксіної, В.С.Сверлова та ін. показали, що діти

з відхиленням зору спонтанно не можуть оволодіти навичками орієнтування в просторі (що є однією з умов формування соціального благополуччя), а потребують систематичного навчання.

Зважаючи на вищесказане, потрібно відмітити, що питання формування соціального благополуччя у дітей з відхиленням зору сьогодні стоїть дуже гостро. Адже в межах інклюзивної освіти таким дітям потрібно буде жити, навчатись і виховуватись разом з дітьми з нормальним рівнем розвитку. Вважаємо, що одним із засобів, які допоможуть дитині з особливими потребами влитися в колектив ровесників, виразити свої думки і почуття, які дадуть можливість набутти певного досвіду спілкування з дітьми і дорослими, є ігрова діяльність.

Гра в "соціальні відносини" – типове явище для дошкільного віку. Дитина "приміряє" ролі, засвоює соціальні форми поведінки, випробовує дії і засоби, схвалені суспільством і групою. Таким чином здійснюється соціальне навчання малюка на основі власного досвіду.

Гра є особливою, соціально зумовленою формою життя дитини в суспільстві, діяльністю, у якій діти виконують ролі дорослих, відтворюють їх у ігрових формах. Так вони вирішують суперечність між можливостями і прагненнями дитини брати безпосередню участь у житті та діяльності дорослих.

Гра є засобом відображення навколишньої дійсності. У грі дитина відтворює близькі їй сторони життя, набуваючи таким чином життєвого досвіду. В іграх формується уміння спілкування з однолітками та дорослими [3, с. 30].

Особливість проведення ігор з дітьми з проблемами зору в тому, що обов'язково звертається увага на діагноз захворювання, на повторюваність ігрових дій, на те, що набуті дітьми навички важливо підтримувати постійно. Відсутність таких якостей, як самостійність у пересуванні і самообслуговуванні, несформованість навичок спілкування з дітьми і дорослими, як знайомими, так і незнайомими, призводить до дезадаптації дітей з порушенням зору, що утруднює інтеграцію в масові загальноосвітні заклади.

Всі діти дошкільного віку (чи то з нормальним рівнем розвитку, чи з особливими потребами) відкривають для себе світ людських взаємин, діяльності та суспільних функцій людей, бажають ввійти у доросле життя. Реалізацію свого бажання вони знаходять у творчій грі, в якій беруть на себе різноманітні ролі і діють так, як їм підказує їхній особистий досвід. Набутий досвід і формує насиченість, змістовність, тривалість гри. Проте великого значення набуває вміле керівництво різними видами ігор, які проводяться з дітьми з проблемами зору. Дорослі мають знати, що в процесі творчої гри, крім взаємин, обумовлених змістом, ролями, правилами, між дітьми виникають реальні стосунки, які дозволяють визначити тип спілкування в сім'ї дошкільника, внутрішньосімейні інтереси і стосунки, а під час керівництва грою можна здійснювати корекційно-компенсаторний вплив. Актуальними для формування соціальних

відносин були і є сюжетно-рольові ігри: "Сім'я", "Перукарня", "Магазин", "Лікарня", які проводяться з метою: удосконалення уміння об'єднуватися у грі, розподіляти ролі, виконувати ігрові дії відповідно до ігрового задуму; учити дітей готувати ігрове обладнання; розвивати уміння використовувати предмети-замінники.

Для дітей з косоокістю і амбліопією велике значення має розвиток стереоскопічного зору. Ефективними тут будуть такі ігри, як настільний теніс, бадмінтон, баскетбол, волейбол, городки. Ці ігри вимагають від дітей оцінки глибини простору, віддаленості предметів і відстані між ними, сприятимуть розвитку емоцій.

Для слабозорих дітей більше підійдуть настільні ігри: більярд, футбол, хокей, з допомогою яких діти будуть тренуватись у визначенні віддаленості об'єктів у просторі відносно себе та інших об'єктів, відстані між ними, дотримуватимуться послідовності в грі, вчитимуться поступатись один одному.

Для всіх дітей з порушенням зору можливе катання на велосипеді під наглядом дорослих, а також гра з різними конструкторами для зміцнення біокулярного і розвитку стереоскопічного зору. При цьому вихователь має спонукати дітей до гри разом, розвивати такі вміння, як домовлятися про використання частин конструктора, спільно будувати будівлі, не заважати один одному.

Всі діти з задоволенням будуть гратись у дидактичні ігри, потрібно тільки правильно визначити мету, з якою вони проводитимуться. Наприклад, "Люлі-люлі" (*Мета*. Розвивати вміння вільно користуватися назвами постільної білизни і використовувати її за призначенням, послідовно застилати і розстилати ліжко. Формувати уважне, турботливе ставлення до інших), "Збери букет" (*Мета*. Поглиблювати навички добирати поєднання квітів. Навчити дітей допомагати один одному), "На воді, в повітрі, на землі" (*Мета*. Закріпити уявлення дітей про різні види транспорту, їх призначення і особливості пересування. Формувати звичку до взаємодопомоги, взаємовиручки, виховувати культуру спілкування).

Також необхідно використовувати ігри на формування у дітей уявлень про різні емоційні стани, про різні почуття, насамперед інтерес, радість, подив, горе, смуток, страждання, відразу, гнів, презирство, страх, провину, сором, ревності, заздрощі, жадібність, прикритість тощо.

Отже, 1) формування соціального благополуччя є необхідною умовою розвитку здорової особистості; 2) однією зі специфічних закономірностей розвитку дітей з обмеженими можливостями зору є дефіцит інформації про навколишній світ, що негативно впливає на розвиток складових комунікативної діяльності; 3) в роботі з дошкільниками з відхиленням зору особливу увагу потрібно приділяти соціальному розвитку дитини за допомогою вправ, ігор, ігрових ситуацій, не забувати, що гра – засіб розвитку, соціалізації особистості дитини, засіб психологічної готовності до навчання у школі.

## Література

1. Беленька Г. В. Здоров'я дитини – від родини / Г. В. Беленька, О. Л. Богініч, М. А. Машовець. – К. : СПД Богданова А. М., 2006. – 220 с. – С. 161–182.
2. Захарова Н. М. Соціальна адаптація старших дошкільників засобами ігрової діяльності : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Захарова Наталя Миколаївна ; наук. кер. Т. І. Науменко ; Бердянський державний пед. ун-т. – Бердянськ, 2007 – 242, [3] с. – Бібліогр. : с. 171–187.
3. Пихтіна Н. П. Педагогіка гри : тексти лекцій / Н. П. Пихтіна. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М.Гоголя, 2007. – 103 с.
4. Соціалізація дошкільників в умовах ДНЗ / [уклад. Т. І. Прищепя]. – Х. : Вид. група "Основа", 2009. – 169, [7]с.: іл. – (Серія "Психологія виховання").
5. Проблемы воспитания и социальной адаптации детей с нарушением зрения / [под ред. Л. И. Плаксиной]. – М. : ВОС, 1995. – С. 88.
6. Феоктистова В. А. Развитие навыков общения у слабовидящих детей / В. А. Феоктистова. – СПб., 2005. – С. 128.

УДК 378.147.041–057.875

## ВИКОРИСТАННЯ ДИСТАНЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ДО ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ

Біденко Л.В.

*Стаття присвячена питанням використання дистанційних технологій навчання під час вивчення лінгвістичної дисципліни “Вступ до мовознавства” у сучасній вищій школі. В ній розглянуто різні підходи до трактування поняття дистанційного навчання, подано структурно-функціональні схеми технології та представлено методіку організації практичного заняття.*

*Ключові слова: дистанційне навчання, дистанційна освіта, методичне забезпечення дистанційних технологій.*

*Статья посвящена вопросам использования дистанционных технологий обучения во время изучения лингвистической дисциплины “Введение в языкознание” в современной высшей школе. В ней рассмотрены различные подходы к трактованию понятия дистанционного обучения, представлены структурно-функциональные схемы технологии и методика организации практического занятия.*

*Ключевые слова: дистанционное обучение, дистанционное образование, методическое обеспечение дистанционных технологий.*

*The article is devoted to the questions of using remote education technologies in studying the linguistic discipline “Introduction to Linguistics” in modern higher school. It covers various approaches to interpretation of the concept of distant learning, suggests structural-functional schemes of technologies and proposes the methods of organizing practicals.*

*Key words: remote learning, remote education, methodological support of remote education technologies.*

Дистанційна освіта набуває все більшого поширення у вищих навчальних закладах України, і це пов'язано з використанням і поширенням інформаційних та комп'ютерних технологій у навчальному процесі вищої школи, впровадженням кредитно-модульної системи навчання та входженням України в освітній європейський простір.

Дистанційна освіта – це навчання за допомогою нових інформаційних технологій, що передбачає формування єдиного інформаційно-освітнього простору [4, с. 30].

Як зазначає С.С.Вітвицька, поява дистанційної освіти є закономірним етапом розвитку та адаптації освіти до сучасних умов [3, с. 113].

Виникнення даної форми навчання обумовлено такими факторами:

- появою нових можливостей для розвитку змісту освіти та педагогічних технологій;
- розширенням доступу до всіх рівнів освіти, реалізації можливості її одержання для всіх, особливо для тих, хто не може навчатись у ВНЗ за традиційними формами внаслідок браку фінансових або фізичних можливостей, професійної зайнятості, віддаленості від великих міст тощо;

- створенням умов для реалізації концепції навчання впродовж життя;

- створенням умов для особистісного навчання.

Впровадження дистанційного навчання у навчальний процес вищої школи активно пропагується, досліджується та розглядається вченими-дидактами протягом останніх років. А.Андрєєв, І.Булах, А.Хуторський у своїх працях проаналізували основні принципи дистанційного навчання; психолого-педагогічні засади нової системи навчання представлені працями Р.Гуревича, В.Кухаренка, В.Олійника, О.Полат, С.Сисоевої; теоретичні і методичні засади дистанційного навчання у вищій школі на основі системного підходу проаналізовано П.Стефаненком; питанням активізації пізнавальної діяльності студентів в умовах дистанційного навчання займалися О.Собаєва, Ю.Дорошенко; розглянуто і питання підготовки майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей як тьюторів для системи дистанційної освіти – Т.Койчева. Однак у методичній літературі не представлено досліджень, що підпорядковані проблемам упровадження нової системи дистанційного навчання під час підготовки студентів-філологів (а саме під

час вивчення дисципліни “Вступ до мовознавства”). Таким чином, існує нагальна потреба в описанні методичних засад впровадження дистанційного навчання у навчальний процес студентів під час вивчення лінгвістичних дисциплін.

**Мета статті** – розкрити особливості застосування дистанційного навчання під час вивчення студентами-першокурсниками лінгвістичної дисципліни “Вступ до мовознавства” у педагогічному ВНЗ, розглянути методику організації практичного заняття.

Відомо, що успіх навчання у ВНЗ залежить від рівня самостійності студентів, від їх позитивної пізнавальної мотивації, а при дистанційному навчанні рівень самостійності та вмотивованості сягає найвищих показників. Це й робить дистанційне навчання технологією XXI століття.

У науковій літературі дидакти потрактовують поняття дистанційного навчання по-різному. Є.Владимирська під дистанційним навчанням розуміє цілеспрямоване озброєння знаннями самостійних і високомотивованих груп населення, яке відбувається за допомогою сучасних інформаційних та телекомунікаційних технологій, що звільняють студентів від необхідності перебувати в певний час задля зустрічі з викладачем [2, с. 114].

На думку А.В.Хуторського, дистанційне навчання співвідноситься з евристичним навчанням, що реалізується за допомогою мережі Інтернет та базується на застосуванні студентами телекомунікаційних методів конструювання знань, набуття досвіду спілкування з усім світом.

У концепції розвитку дистанційної освіти, затвердженої МОН у 2000 р., дистанційна освіта є формою навчання, що реалізується, в основному, за технологіями дистанційного навчання (Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні. Затверджено міністром освіти і науки України, (В.Г.Кремень, 20 грудня 2000 р.).

С.С.Вітвицька вважає дистанційне навчання сукупністю інформаційних та педагогічних технологій, які забезпечують доставку студенту основного обсягу матеріалу, інтерактивну взаємодію студентів та викладачів у процесі навчання, надання студентам можливості самостійної роботи із засвоєння матеріалу, а також оцінку їхніх знань та навичок у процесі навчання [2, с. 112].

Як бачимо, дистанційне навчання є технологією, що ґрунтується на принципах інтерактивного навчання, при цьому широко використовуються комп'ютерні навчальні програми різного призначення та створюється за допомогою сучасних телекомунікацій інформаційне освітнє середовище для доставки навчального матеріалу та спілкування.

Дистанційні форми навчання мають вирішувати специфічні завдання, що відносяться до розвитку творчої складової освіти, а саме:

- посилення активної ролі студента у процесі самоосвіти: в постановці освітніх цілей, виборі домінуючих напрямів, форм та темпів навчання,
- різке збільшення об'ємів доступних освітніх матеріалів, доступ до світових досягнень науки та культури тощо;
- відкриття нових можливостей спілкування з професіоналами, однолітками, отримання консультацій незалежно від місця перебування;

· збільшення долі евристичної складової за рахунок застосування інтерактивних форм навчання;

· більш комфортні умови для творчого самовираження учня та можливості демонстрації продуктів своєї діяльності;

· можливість змагання з однолітками, що знаходяться в інших містах та країнах, завдяки реалізації різноманітних проектів, конкурсів, програм [10].

Якою ж має бути структура технології дистанційного навчання, щоб забезпечити розвиток творчих здібностей особистості, вміння студентів здобувати міцні знання, вирішувати складні професійні завдання?

В. Жулкевська вважає, що дистанційне навчання включає наявність повного методичного забезпечення: друковані, електронні видання, комп'ютерні навчальні системи в звичних і мультимедійних варіантах, аудіо-навчально-інформаційні матеріали, відео-навчально-інформаційні матеріали, бази даних інформації (знань), електронні бібліотеки, дидактичні матеріали, комп'ютерні мережі.

Згідно з положенням, розробленим Луганським національним педагогічним університетом ім. Тараса Шевченка, структура дистанційного курсу складається із таких частин: **передмови** (стислої інформації про курс), **методичних рекомендацій** щодо роботи з курсом, **робочих навчальних програм** з потижневим плануванням, **навчальних модулів**, що містять розділи як структурований навчальний текст, адаптований до самостійного вивчення; завдання для практичних занять; **проектних завдань**; **тем дискусій** та порядок їх проведення; **модульних тестів**; **підсумкових тестів**, **вимог та методичних рекомендацій щодо атестації**, **глосарій** (термінологічний словник).

О.Хмель, Ю.Дорошенко запропонували власну структурно-функціональну схему дистанційного навчання, згідно з якою курс складається із п'яти функціонально-узгоджених блоків: організаційно-методичний, навчальний, комунікативний, ідентифікаційно-контролюючий та інформаційно-довідниковий.

**І. Організаційно-методичний блок** забезпечує виконання організаційної та навчальної функції дистанційного навчання. Він містить:

1. Загальну інформацію про курс, який вивчається (мета курсу, завдання, актуальність та практична значущість, зв'язок з іншими предметами);

2. Навчальну програму курсу (перелік тем та їх короткий зміст); форми навчання: навчальні заняття, виконання проектних завдань, практичну підготовку, контрольні заходи. Основними видами навчальних занять при дистанційному навчанні є самостійне вивчення навчального матеріалу дистанційного курсу (розбитого на розділи), консультації (до змісту модулів не включається), практичне заняття.

3. Рекомендації щодо організації процесу навчання: як працювати з інформаційним наповненням курсу; що повинен знати та вміти студент у результаті вивчення курсу; форми та засоби контролю, як готуватись до складання тестів; як виконувати індивідуально-дослідні завдання тощо).

4. Навчальний план та графік вивчення дисципліни: назви тем та послідовність їх вивчення;

орієнтовна кількість годин на вивчення кожного блоку тем; теми дискусій (з переліком основних питань) та час їх проведення; тематика ІНДЗ і строки їх виконання.

**II. Навчальний блок** містить системний курс лекцій, вправ, практичних робіт, методичні рекомендації щодо опрацювання тем, віднесених на самостійне опрацювання, тем ІНДЗ.

**III. Комунікативний блок** забезпечує спілкування студента з викладачем та іншими студентами, які вивчають цей курс [11, с. 151].

**IV. Ідентифікаційно-контролюючий блок** передбачає наявність завдань і контрольних робіт [1, с. 38].

**V. Інформаційно-довідковий блок** включає довідкові матеріали: електронні бібліотеки, глосарій та література, яка була використана для реалізації навчального курсу.

Отже, структура технології дистанційного навчання передбачає комплекс взаємопов'язаних блоків (частин), які забезпечують виконання змісту лінгвістичного курсу.

Одним із провідних блоків дистанційного навчання є навчальний, що включає методичні рекомендації з опрацювання тем, відведених на лекційну, самостійну, а також на практичну роботу.

Як зазначають лінгводидакти, **практичне заняття** – це одна з найбільш оптимальних форм навчальних занять, що передбачає обговорення слухачами базових теоретичних положень навчальних модулів, формує вміння і навички їх практичного застосування. Під час підготовки методичних рекомендацій щодо виконання практичних завдань при дистанційному навчанні викладач враховує такі особливості:

1. Теоретичний матеріал містить не лише запитання, але й рекомендації з їх опрацювання, посилання на лекційний матеріал, презентації, таблиці чи схеми, що подані у навчальних блоках для полегшеного сприймання складної наукової інформації.

2. Практичні завдання подаються із зразками їх виконання, вимогами до їх розв'язання, строками здачі і пересилки тьютору для перевірки.

У ряді адаптованих до дистанційного навчання форм організації практичного заняття можна запропонувати такі види практичних занять:

- комбіноване практичне заняття, яке включає розгляд теоретичних питань та їх практичне застосування;

- практичні заняття з формування і відпрацювання умінь та навичок.

Застосування дистанційного навчання у вищій школі під час підготовки до практичного заняття дає можливість студентам самостійно працювати з електронними матеріалами.

Комбіноване практичне заняття включає в себе елементи навчання та формування умінь і навичок, а також контроль знань.

Зразок-шаблон оформлення завдань комбінованого практичного заняття

**Тема заняття.** “Акустичні характеристики голосних і приголосних звуків”

Мета заняття:

**Пізнавальна:**

- поглибити знання студентів про артикуляційні характеристики голосних та приголосних звуків рідної та іноземної мов, ознайомити з особливостями творення звуків органами мовлення.

Практична:

- удосконалювати лінгвокогнітивні уміння студентів описувати артикуляційні ознаки звуків, класифікувати звуки мовлення, порівнювати за основними та додатковими ознаками;

- формувати уміння з усіх видів мовленнєвої діяльності: удосконалювати вміння будувати висловлювання на лінгвістичні теми.

**План практичного заняття**

I. Теоретичний блок

1. Фонетика як лінгвістична дисципліна

**Завдання:** Випишіть із поданих наукових джерел визначення фонетики. Проаналізуйте їх. Які з них дають найбільш широке і які найбільш вузьке трактування поняття “фонетика”? У чому подібність і у чому відмінність наведених Вами визначень?

2. Основні аспекти фонетики: акустика, артикуляція, фонологія

**Завдання:** Розгляньте рисунок, дайте відповідь на запитання.

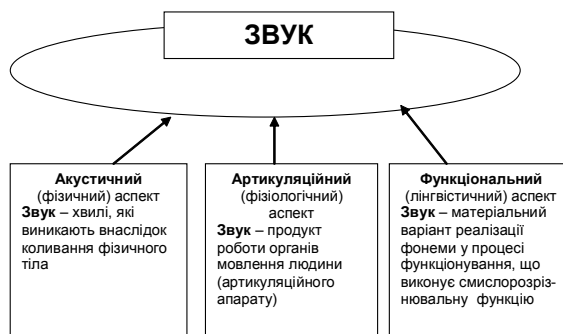


Рис. 1. Три аспекти звуків мовлення

- Що вивчає акустика?

- Якими акустичними парадигмами наділені звуки мовлення?

- Запишіть, від чого залежить сила звука, висота та тембр.

- Що собою являє артикуляційний аспект?

- Схарактеризуйте функціональний аспект.

3. Предмет акустики

4. Мовний апарат

**Завдання:** Зверніться до презентації №2. Розгляньте уважно кожен слайд і дайте відповідь на запитання:

Слайд №1

### Фізіологічний аспект у вивченні звуків мови

Органи мовлення складаються з :

- органів дихання;
- органів, що беруть участь у творенні звуків



Слайд №2

### Три “поверхи” мовленнєвого апарату:

1 – Легені, бронхи, трахея, діафрагма

**Вдих**

1. Міжреберні м'язи скорочуються
2. Діафрагма скорочується.
3. Легеня розширюється.
4. Повітря надходить в легеню

**Видих**

1. Міжреберні м'язи розслаблюються
2. Діафрагма розслаблюється.
3. Легеня стискається.
4. Повітря виходить із легені

1. Назвіть функції “нижнього” поверху апарату мовлення.

Слайд №3

### Гортань

Larynx — перенесені цигтові хрящі

Trachea — трахеї

Thyroid - рухомі пірамідальні хрящі

1. Опишіть функцію кожного органу “середнього” поверху.

Слайд №4

### Основні положення голосових зв'язок

А) Затвір    Б) Голос    в) Шум    г) Видох    д) Вдох

1. Схарактеризуйте положення пірамідальних хрящів і голосових зв'язок (видих, шепіт, голос, вдих).

2. Спростуйте чи доведіть твердження: на середньому поверсі апарату мовлення творяться голос і шум, а не конкретні звуки.

Слайд №5

### Надставна порожнина

- Глотка (фаринкс)
- Ротова порожнина
- Носова порожнина

1. З яких органів мовлення складається надставна порожнина?

2. Функція ротової порожнини.

3. Функція носової порожнини.

Оформіть результат у вигляді конспекту.

4. Артикуляційна характеристика голосних звуків російської, української англійської мов.

**Завдання:** розгляньте класифікації голосних звуків.

Таблиця 1

Ряд / Піднесення	Передній		Середній		Задній	
	Нелабіалізовані.	Лабіал.	Нелабіал.	Лабіал.	Нелабіал.	Лабіал.
<b>Високе</b>	і и (укр.)	Ў (нім.)	ы (рос.)	Û (швед.)	ы (казах.)	у
<b>Середнє</b>	е	ö (нім..)	э:ə (англ.)		ʌ	о
<b>Низьке</b>	æ (англ.)		а (рос.)		а (укр.) а: (англ.)	(англ.)

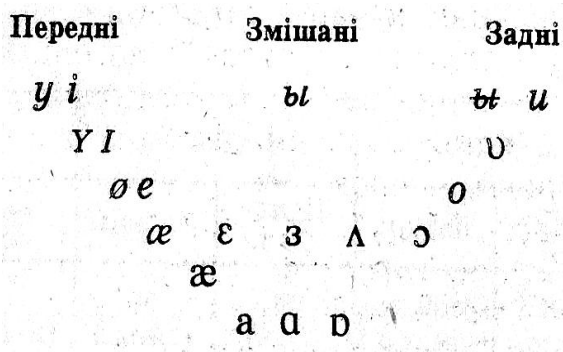


Рис. 2. Трикутник Л.В.Щерби

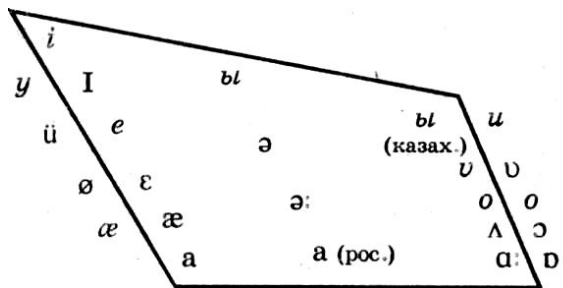


Рис. 3. Сучасна схема класифікації голосних

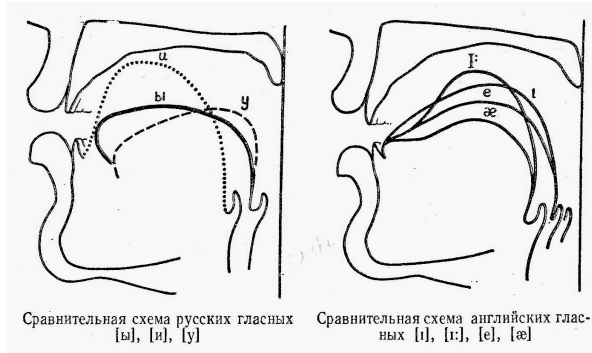
**Завдання:** 1. На основі наданих класифікаційних схем заповніть таблицю класифікації українських голосних звуків. Дужками ( ) позначте лабілізовані голосні.

ПІДНЕСЕННЯ	РЯД		
	Передній	Середній	Задній
Високе			
Середнє			
Низьке			

**Дайте відповідь** на запитання:

- за якими ознаками характеризуються голосні звуки?

**Розгляньте** схеми голосних звуків російської і англійської мов і **з'ясуйте** різницю у вимові голосних звуків. Чи відрізняється вимова голосних переднього ряду? Що ви можете сказати про вимову голосних заднього ряду? Чи є в англійській мові голосні середнього ряду? Назвіть їх. Який голосний відноситься до низького піднесення середнього ряду?



4. Артикуляційна характеристика приголосних звуків російської, української англійської мов.

**Завдання:** Оформіть відповідь у вигляді опорного конспекту.

**II. Практичний блок**

**Виконайте завдання.**

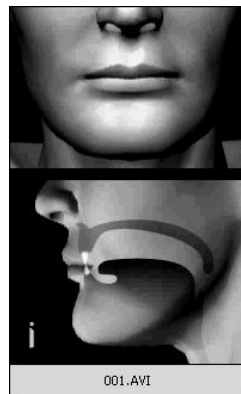
1. Користуючись класифікаційними таблицями, визначте голосний звук за даною характеристикою: Високе піднесення, задній ряд, лабілізований. Високе піднесення, передній ряд, нелабілізований.

Середнє піднесення, передній ряд, нелабілізований.

Низьке піднесення, задній ряд, не лабілізований.

Зразок виконання: голосні звуки характеризуються за 3 ознаками: рядом, піднесенням та лабілізацією. Отже, користуючись таблицею, знайдемо голосну, яка має відповідну характеристику (високе піднесення задній ряд, лабілізований є звук – У)

2. Прослушайте, як вимовляються голосні звуки. Презентація №2 ("Артикуляція голосних приголосних"). Зверніть увагу на рухи органів мовлення. Опишіть артикуляцію звуків.



**2. Дайте характеристику** наступним голосним у поданих словах: *там, тут, сом, кіт, кит.*

**Зразок виконання:** У слові там – голосний /a/. Користуючись класифікаційною таблицею голосних звуків, схарактеризуємо звук /a/. Пам'ятайте, що голосні звуки характеризуються за 3 ознаками: піднесення, ряд і лабілізація.

Звук /a/ – низького піднесення, заднього ряду, нелабілізований.

**3.** Користуючись класифікаційними таблицями голосних звуків, схарактеризуйте голосні звуки в словах української, російської, англійської мов.

**Українська мова:** степ, мир, хто, біг, мур.

**Російська мова:** сеть, вить, суп, дар, ряд.

**Англійська мова:** cat, back, hammer, me, legal, theme, red.

**4. Визначте,** якому приголосному звуку належить дана характеристика ( для зручності зверніться до презентації №2 "Артикуляція приголосних звуків"):

Шумний, дзвінкий, щільний, губний, губно-зубний, твердий.

Шумний, дзвінкий, проривний, губний, губно-зубний, твердий.

Сонорний, зімкнено-прохідний, носовий, язиковий, передньоязиковий, твердий.

Зразок виконання: Приголосні звуки характеризуються за такими ознаками: співвідношенням голосу і шуму (шумні, сонорні), за способом творення (щілинні, проривні, африкати, зімкнено-прохідні, щілинні), за місцем творення (губні, язикові, увулярні, глоткові, гортанні). Звук /в/ має таку характеристику: шумний, дзвінкий, губний, губно-губний, щілинний.

5. **Схарактеризуйте** приголосні звуки в словах іноземної мови, яку ви вивчаєте. Знайдіть однакові приголосні звуки у кількох словах.

**Англійська мова:** home, book, ship, jump, food, wife, get, go, keep, look, make, meat, pen, top, visit, vote.

**Примітка:** приголосні звуки англійської мови характеризуємо за класифікаційною таблицею, яка подана у лекції №2 "Фонетика".

**Зразок виконання:** Звук /h/ – За співвідношенням голосу і шуму – шумний, глухий; за способом творення – щілинний; за місцем творення – гортанний.

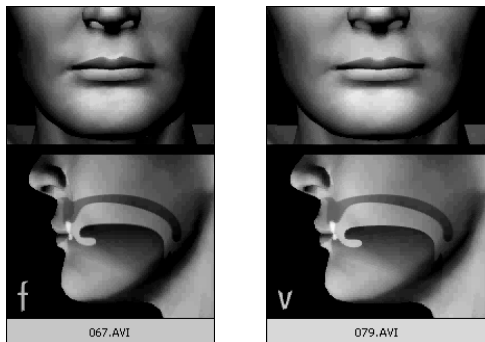
6. **Подано опис артикуляції звуку. Визначте звук.**

Голосові зв'язки напружені, струмінь повітря змушує їх тремтіти. Піднебінна завіса піднята й закриває прохід у носову порожнину, язик усім своїм тілом відсувається назад, і між коренем язика й задньою частиною його спинки, з одного боку, і задньою стінкою глотки, з іншого, утвориться щілина, через яку із шумом проходить повітряний струмінь. Далі в ротовій порожнині вона не зустрічає перешкод.

Визначте, у яких українських словоформах зустрічається даний звук: богатир, ура, холодний, шовк, ага, баракло, сміятися.

Примітка: щоб правильно виконати дане завдання, спробуйте повторити вимову звука.

7. **Визначте** артикуляційні і акустичні відмінності у наведених нижче парах (перегляньте презентацію №3 "Артикуляція приголосних звуків"):



В-ф; б-п; л-л'; к-х; т-г; р-м; а-т; и-б; е-в.

8. Які артикуляційні та акустичні ознаки є спільними у наведених нижче парах (зверніться до презентації №2 "Артикуляція голосних звуків"):

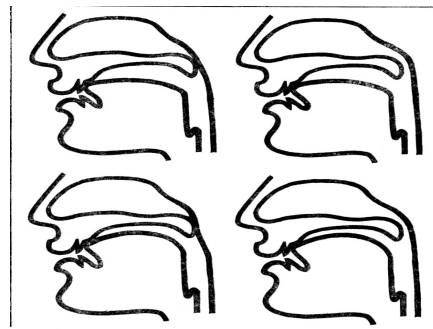
И-е; о-у; п'-т'; т-ч; б'-м'; с-ш; н-м; р-л; ч-ц.

Примітка: Зверніться до класифікаційних таблиць і порівняйте подані групи слів, визначте спільні ознаки. Наприклад: Звук /и/ – високе піднесення передній ряд, нелабіалізований; звук /е/ – середнє піднесення, передній ряд нелабіалізований. Спільними ознаками є: ряд (передній) і лабіалізація (нелабіалізовані).

9. Доберіть в українській і російських мовах пари слів, які різняться тільки звуками: а, о, у, и, і, е.

10. Доберіть в українській і російських мовах пари слів, які різняться тільки звуками: б, п, д, т, р, л, м, н, ж, ш, з.

11. Які звуки відповідають даній артикуляції?



III. Контрольний блок

Контроль знань здійснюється через виконання тестів різного типу. Наведемо приклади типів завдань комп'ютерного тесту, для яких можливий автоматичний підсумок результатів тестування.

1. Тип: **Істина/Хибність**

Питання: **При кількісній редукції голосні ненаголошених складів утрачають тільки силу і не зберігають характерного для них тембру.**

Правильна відповідь: **Хибність.**

Вага запитання: 5.

2. Тип: **Так/Ні**

Питання: **Чи правильна думка: протеза – це зміна однорідного звуку під впливом іншого, сусіднього; часткове пристосування сусідніх звуків**

Правильна відповідь: **Ні.**

Вага запитання: 5.

3. Тип: **Множинний вибір – Єдина відповідь**

Питання: **Сила звука залежить від...**

Варіанти відповідей:

- 1) частоти коливань за одиницю часу;
- 2) амплітуди (розмаху) коливання;
- 3) тривалості звучання.

Правильна відповідь: **2.**

Вага запитання: 8.

4. Тип: **Множинний вибір – Множинна відповідь**

Питання: **Голосні та приголосні звуки різняться:**

Варіанти відповідей:

- 1) тільки співвідношенням голосу;
- 2) різняться тільки за артикуляційними характеристиками;
- 3) співвідношенням голосу і шуму, за артикуляцією, за функціональним призначенням;
- 4) групами м'язів, що беруть участь у творенні голосних і приголосних;
- 5) ступенем просування язика вперед;

Правильні відповіді: **3, 4.**

Вага запитання: 10.

5. Тип: **"Заповніть бланк"**

Питання: **Як називається розділ мовознавства, що вивчає звуки мови?**

Правильна відповідь: **Фонетика.**

Вага запитання: 10.

Отже, використання дистанційних технологій у процесі вивчення лінгвістичних дисциплін у вищій школі потребує впровадження нових форм організації навчальної діяльності студентів та

відповідних змін у роботі викладача. Наведені характеристики дистанційного навчання дозволяють стверджувати, що використання дистанційних технологій в організації навчального процесу у ВНЗ є вагомим чинником у підвищенні активної ролі студента у процесі самоосвіти, відкриття нових можливостей у спілкуванні з викладачами і

однолітками, що приводить до формування високої мотиваційної потреби студентів-першокурсників у навчанні.

Таким чином, виникає нагальна потреба у більш активному залученні дистанційних технологій навчання під час вивчення лінгвістичних дисциплін у практиці вищої школи.

### Література

1. Бернадський А. М. Дистанційна освіта: регіональний аспект / А. М. Бернадський, І. Г. Кревський // Дистанційна освіта. – 1998. – № 1. – С. 37–41.
2. Владимирська Є. Дистанційна чи відкрита освіта: дефініційні артикуляції / Є. Владимирська // Вища освіта України. – 2004. – № 2. – С. 112–115.
3. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : [навч. посібник для студ. вищ. навч. закладів] / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навч. літ., 2003. – 316 с.
4. Жулкевська В. До проблеми дистанційного навчання у вищих закладах освіти: [Про організацію дистанційної форми навчання у ВНЗ України] / В. Жулкевська // Рідна школа. – 2001. – № 5. – С. 30–32.
5. Комп'ютерні системи контролю знань у дистанційному навчанні // Вісник Акад. дистанційної освіти. – 2004. – № 2. – С. 68–71.
6. Кремень В. Г. Дистанційна освіта – перспективний шлях розв'язання сучасних проблем розвитку професійної освіти / В. Г. Кремень // Вісник Акад. дистанційної освіти. – 2003. – № 1. – С. 4–11.
7. Кухаренко В. М. Методологічні аспекти дистанційного навчання / В. М. Кухаренко // Вісник Акад. дистанційної освіти. – 2003. – № 1. – С. 16–21.
8. Сисоєва С. О. Методологічні проблеми дистанційного навчання / С. О. Сисоєва // Вісник Акад. дистанційної освіти. – 2004. – № 2. – С. 21–28.
9. Стефаненко П. Дидактичні особливості дистанційного навчання у вищій школі / П. Стефаненко // Педагогіка і психологія проф. освіти. – 2004. – № 1. – С. 22–32.
10. Хуторской А. В. Концепция дистанционного образования. – 1998. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу:  
<http://users.kpi.kharkov.ua/lre/bde/dopol/russia/conzep.html>. – Назва з екрану.
11. Хмель О. Сучасні інформаційні технології в освіті / О. Хмель // “Освіта і управління”. – 2003. – Т. 6. – № 1. – С. 151.

УДК 371.32:811.161.1'373

## СПОСОБЫ ДЕЙСТВИЙ КАК МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКСИКОЛОГИИ

Сидоренко Т.В.

*Реалізація діяльнісного підходу до навчання у процесі формування лексичних інтелектуально-мовленнєвих умінь школярів на основі виконання способів інтелектуальних дій є необхідною умовою підвищення ефективності навчальної діяльності учнів, сприяє їх загальнокультурному, ціннісно-особистісному розвитку.*

*Ключові слова: діяльнісний підхід до навчання, діяльнісна лінія змісту освіти, діяльність, інтелектуальні уміння, способи інтелектуальних дій.*

*Реализация деятельностного подхода к обучению в процессе формирования лексических интеллектуально-речевых умений школьников на основе выполнения способов интеллектуальных действий является необходимым условием повышения эффективности учебной деятельности учащихся, способствует их общекультурному, ценностно-личностному развитию.*

*Ключевые слова: деятельностный подход к обучению, деятельностная линия содержания образования, деятельность, интеллектуальные умения, способы интеллектуальных действий.*

*Realization of active approach to teaching in the process of forming school children's lexico-intellective speech skills on the basis of implementing techniques of intellectual actions is an indispensable condition of increasing the efficiency of pupils' educational activity and promotes cultural value-oriented development of their personality.*

*Key words: active approach to teaching, activity line of educational content, activity, intellective skills, the way of intellectual actions.*

В контексте новой парадигмы содержания школьного образования определены четыре основные линии содержания образования – языковая, речевая, социокультурная и деятельностная [7]. Деятельностная линия требует изучения и определения механизмов формирования интеллектуально-речевых умений, описания типовых способов деятельности на основе данных психологической науки.

В школьной программе по русскому языку деятельностная линия представлена в виде перечня общеучебных умений (учебно-языковых, правописательных, коммуникативно-речевых), входящих в основу языковой, речевой, социокультурной и деятельностной компетенций.

К учебно-языковым умениям относятся и лексические интеллектуально-речевые умения, которые в программах перечисляются в различных формулировках, однако механизм формирования их разработан недостаточно: не выявлены и не описаны способы действий для формирования всех актуальных умений.

Согласно положениям теории учебной деятельности, которая нашла свое отражение в работах П.Я.Гальперина [3], А.Н.Леонтьева [5], Е.И.Машбица [1], Н.Ф.Талызиной [1], всякое обучение основам наук в то же время является и обучением соответствующим умственным действиям, а формирование умственного действия невозможно без усвоения определенных знаний [3].

Знания являются не только целью, но и средством обучения. Они усваиваются для того, чтобы с их помощью осуществлялась деятельность. Усвоение же знаний происходит одновременно с освоением способов действий с ними. При этом знания, умения и навыки являются производными соответствующих видов целенаправленных интеллектуальных действий, так как они порождаются, применяются и сохраняются в тесной связи с активной познавательной работой самих учащихся.

Для разрешения проблемы реализации деятельностной линии содержания необходимо подготовить систему способов действий,

охватывающих формирование основных умений. В разработке такой системы необходимо опираться на основные положения теории учебной деятельности, теории поэтапного формирования интеллектуальных действий, а также на сущность самого понятия *способ деятельности*.

Соответственно деятельностной теории учения, *деятельность* – вид активности человека, направленный на познание и творческое преобразование окружающего мира. Деятельность состоит из действий и операций.

Как отмечает А.Н.Леонтьев, деятельность не существует иначе, как в форме действий или цепи действий. Каждое действие целенаправлено, предполагает достижение определенного результата; действие всегда осознанно. Операция – это составляющая деятельности. Операции всегда зависят от условий достижения конкретной цели. Всякая операция есть результат преобразования действия, происходящего после его включения в другое действие, и наступающей его “технизации” [5].

Одним из компонентов деятельности являются умения. В словаре-справочнике по методике русского языка М.Р.Львова *умения* учащихся определяются как готовность к выполнению практического или теоретического действия на основе усвоенных знаний или имитации (по образцу) [6].

По определению И.С.Якиманской, *умения* – это сознательно контролируемые части деятельности, которые позволяют что-либо делать с высоким качеством. Умения выражаются в способности осознанно применять знания на практике [9].

Особым видом умений являются *интеллектуальные умения* – такие психические качества личности, в которых фиксируется накопленный опыт и реализуется возможность его постоянного использования, благодаря чему он преобразуется, наполняется новым содержанием.

Интеллектуальные умения обеспечивают подлинное усвоение знаний в их фактическом применении. Подлинно усвоенными знаниями являются только те, которые реализуются в деятельности (теоретической или практической) [9].

Интеллектуальные умения включают в себя знание *способа* выполнения умственной *деятельности* и неразрывно связанное с ним практическое владение этим способом, возникающее на основе его многократного использования. Овладение способами интеллектуальной деятельности ведет к формированию способности успешно усваивать новые знания, овладевать умениями и компетенциями.

Психологи и методисты дают различные трактовки *способа действий*. По мнению М.Т.Баранова, *способы деятельности* – это алгоритм действий; образцы рассуждений учащихся [2].

Г.А.Атанов рассматривает *способ действия* как систему операций, обеспечивающих решение учебных задач [1].

По мнению И.С.Якиманской, *способ действия* – это система действий, выполнение которых обеспечит формирование интеллектуальных умений школьников [9].

Несколько отличная точка зрения И.Я.Лернера по данному вопросу, который считал, что в учебном процессе *способы интеллектуальной деятельности* существуют преимущественно как

определенная совокупность приемов, подлежащих усвоению. При этом оговоримся, что в вышеназванных трактовках в контексте теории деятельности понятия *действие* и *деятельность* синонимичны.

А.Н.Леонтьев называет *способом действия* операции, операционный состав действия [5]. Свою трактовку способа действия он объясняет следующим образом. В отличие от действий, которые соотносятся с целями, операции зависят от условий выполнения действия. Если понятие цели может быть абстрактным, то действие не может абстрагироваться от данной ситуации, оно всегда реально. Поэтому существует не только целевой аспект действия (что должно быть достигнуто), но и операционный (каким способом это может быть достигнуто). Так, осуществляющееся действие отвечает определенной учебной задаче; задача является целью, данной в конкретных условиях. Поэтому, по мнению А.Н.Леонтьева, действие имеет особое качество – *способ*, каким оно осуществляется.

Проанализировав вышеназванные трактовки *способа действия*, мы приходим к выводу, что наиболее точным может быть следующее определение этого понятия: *способ действия* – это система операций, которые выполняются в определенной последовательности и являются основой формирования интеллектуальных умений.

На разных уровнях усвоения знаний формируются соответствующие интеллектуальные умения, поэтому способы умственных действий, которые необходимы для усвоения новых знаний и формирования интеллектуальных умений, можно *классифицировать* по уровням усвоения знаний (представление, понимание и собственно усвоение), по полноте мыслительных операций.

На первом уровне усвоения знаний – представлении – осуществляются действия, которые способствуют возникновению образного представления об изучаемом языковом явлении в сознании учащегося. На втором уровне усвоения учебного материала – осмыслении – выполняются действия, которые способствуют установлению взаимосвязей между частями материала. На третьем уровне усвоения знаний выполняются действия, которые способствуют установлению смысловых связей между разными структурными языковыми единицами [1; 7].

По уровням усвоения знаний мы можем выделить следующие *типы способов деятельности*:

- способы деятельности, направленные на формирование образного представления об изучаемом языковом явлении;

- способы деятельности, направленные на установление взаимосвязей между частями изученного материала, его запоминание и воспроизведение;

- способы деятельности, направленные на установление смысловых связей между разными структурными языковыми единицами, а также их активное использование.

По полноте мыслительных операций мы можем выделить такие способы интеллектуальных действий:

- полные способы действий (наличие всех звеньев логической цепи интеллектуального действия);

- неполные способы действий (отсутствие некоторых звеньев логической цепи интеллектуального действия).

По характеру познавательной речевой задачи можно выделить такие типы способов мыслительных действий:

- способы действий, направленные на определение темы высказывания;
- способы действий, направленные на определение главной мысли данного текста;
- способы действий, направленные на установление точности словоупотребления;
- способы действий, направленные на подведение под понятие изучаемое языковое явление;
- способы действий, направленные на установление уместности словоупотребления в тексте в соответствии со стилем;

- способы действий, направленные на установление роли языковых единиц в поэтическом тексте.

На разных этапах урока в соответствии с уровнями усвоения знаний необходимо выстраивать способы интеллектуальных действий в такой последовательности.

На этапе наблюдения над языковым материалом и подведения его под понятие перед учащимися ставится задача дать определение переносного значения слова. Для формирования умения устанавливать прямое и переносное значения слов можно предложить такой способ интеллектуальных действий:

а) определите значение одинаково звучащих слов в словосочетаниях (например: золотые кольца – золотые руки);

б) вспомните особенности прямого и переносного значений и установите, какое из значений первично (оно всегда и прямое);

в) если же значение основано на сходстве предметов, признаков, действий, явлений с первичным значением слова – это вторичное, переносное значение.

Следующий этап – формирование умения обосновывать уместность употребления слов в переносном значении в художественной речи. Для наблюдения учащимся предлагается следующий текст.

*Возле леса, на горе, дремал с закрытыми ставнями старый деревянный дом, мох и дикая трава покрывали его крышу, кудрявые яблони разрослись перед его окнами; лес, обнимая свою тенью, бросал на него дикую мрачность... (Н.Гоголь).*

Должен следовать такой способ интеллектуальных действий: чтобы определить уместность использования слов в переносном значении в тексте данного стиля, нужно:

- а) найти слова с переносным значением;
- б) уточнить их значение в данном контексте;
- в) провести лингвистический эксперимент: заменить слово с переносным значением синонимом – словом в прямом значении;
- г) уточнить, какие качества (свойства) речи утратились;

д) сделать вывод о целесообразности употребления слова в переносном значении в данном тексте.

Таким образом, способы действий с языковыми явлениями выделяются на основе анализа структуры учебной деятельности и процесса усвоения языкового материала, могут классифицироваться в соответствии со структурными компонентами целенаправленной учебной деятельности и с уровнями процесса усвоения новых знаний, с характером речевой познавательной задачи.

## Литература

1. Атанов Г. А. Деятельностный подход в обучении / Г. А. Атанов. – Донецк : ЕАИ – пресс, 2001. – 160 с.
2. Баранов М. Т. Методика лексики и фразеологии на уроках русского языка : пособие для учителя / М. Т. Баранов. – М. : Просвещение, 1988. – 191 с.
3. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин // Исследования мышления в советской психологии : сборник научных трудов. – М. : Наука, 1966.
4. Государственный стандарт образовательной отрасли “Языки и литературы” // Сборник приказов МО и Н Украины. – 2004. – № 1–2.
5. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. / А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983.  
Т. 2. – 1983. – С. 148–159.
6. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка / М. Р. Львов. – М. : Просвещение, 1988.
7. Русский язык : программа для 5–12 классов общеобразовательных учебных заведений с русским языком обучения / Н. Г. Озерова, Г. А. Михайловская, Л. В. Давыдюк, В. И. Стативка и др. – Черновцы : Издат. дом “Букрек”, 2005. – 156 с.
8. Чуприкова Н. И. Умственное развитие и обучение: Психологические основы развивающего обучения / Н. И. Чуприкова. – М. : Столетие, 1995. – 192 с.
9. Якиманская И. С. Формирование интеллектуальных умений и навыков в процессе производственного обучения / И. С. Якиманская. – М. : Высшая школа, 1979. – 88 с.

УДК 811.161.1'243

## ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ МЕДИЦИНСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ

Бурнос Е.Ю., Пилипенко-Фрицак Н.А.

*У статті розглядається проблема професійної комунікації студентів-іноземців на продвинутому етапі навчання. Автори акцентують увагу на необхідності створення сітки термінологічного навчання, що допоможе студентам медичних вузів у підготовці до професійної комунікації російською мовою та в лікувальній практиці в лікарнях.*

*У результаті проведеного аналізу робиться висновок, що під час відбору матеріалу для лексичного мінімуму саме терміносистема дисципліни потребує найбільш повного та систематичного опису.*

*Ключові слова: медична термінологія, російська мова, продвинутий етап, професійна комунікація, терміносистема, функціонально-семантичний аналіз, мова спеціальності.*

*В статье рассматривается проблема профессиональной коммуникации студентов-иностранцев на продвинутом этапе обучения. Авторы акцентируют внимание на необходимости создания сети терминологического обучения, что поможет студентам медицинских вузов в подготовке к профессиональной коммуникации на русском языке в условиях учебного процесса и лечебной практики в больницах.*

*В результате проведенного анализа делается вывод, что при отборе материала для лексического минимума именно терминсистема дисциплины нуждается в наиболее полном и систематическом описании.*

*Ключевые слова: медицинская терминология, русский язык, продвинутый этап, профессиональная коммуникация, терминсистема, функционально-семантический анализ, язык специальности.*

*In this article the problem of professional communications of students-foreigners at the advanced grade level is considered. The authors accentuate the necessities of creation of a network of terminological training that will help students of medical high schools in preparation for professional communications in Russian during the educational process and medical practice in hospitals.*

*The authors arrive at a conclusion that at selecting the material for basic word stock terminology of a discipline the fullest and the most regular description is required.*

*Key words: medical terminology, Russian language, advanced stage, professional communication, system of terms, functional – semantic analysis, professional language.*

---

Основные мотивы обучения русскому языку на продвинутом этапе лежат в сфере профессиональной коммуникации. Поэтому следует расширять мотивационную базу изучения русского языка, направляя учебный процесс на развитие различных видов речевой деятельности на материале текстов, относящихся к кругу профессиональных интересов студентов.

Формирование навыков и умений в учебно-профессиональной сфере обучения иностранных

студентов русскому языку на основе создания лингвистической и профессиональной компетенции предполагает глубокое проникновение в понятийную сферу специального медицинского текста и полное воссоздание профессионального диалога, что невозможно без анализа и использования лексических ресурсов.

Известно, что основное информационное ядро текста по специальности составляет терминологическая лексика. Термины, материализующие



понятия, служат инструментом познания, представляют собой информативно значимую часть лингвистического обеспечения коммуникативных потребностей обучаемых [2].

Проблема терминологической грамотности иностранных студентов весьма актуальна. Поэтому в последнее время все чаще поднимается вопрос о необходимости создания широкой сети терминологического обучения.

Изучение студентами-иностранцами комплекса медицинских дисциплин в вузе с целью полноценного овладения ими будущей профессией выдвигает на первый план ряд задач, составляющих определенную иерархию:

1. Подготовка студентов к профессиональной коммуникации на русском языке в условиях учебного процесса и лечебной практики в больницах.

2. Глубокое овладение теоретическим материалом медицины как области профессиональной деятельности, обладающей определенным набором специфических категорий, понятий и явлений.

3. Углубленное изучение подъязыка медицины как средства осуществления профессиональной коммуникации на русском языке.

Содержание обучения языку специальности складывается из следующих компонентов:

- формирования и развития речевых навыков и умений в четырех основных видах деятельности (аудировании, говорении, чтении, письме), необходимых для общения в учебно-научной сфере;

- усвоения определенного количества знаний, информации содержательного характера, актуальных для конкретной специальности;

- овладения необходимыми языковыми средствами, специфическими для данной языковой подсистемы; общенаучного пласта лексики и терминологической лексики, отражающей языковое обозначение категорий, понятий и явлений.

Выполнение последнего из перечисленных выше условий на практике показывает, что усвоение общенаучного пласта лексики в основном происходит на занятиях по научному стилю речи в рамках специального курса по русскому языку.

Овладение же терминологическим пластом подъязыка медицины является результатом координации усилий преподавателей специальных дисциплин и преподавателей русского языка как иностранного.

Преподаватель русского языка как иностранного четко структурирует дефиниции основных терминов, акцентирует внимание студентов на системных отношениях между терминами, семантизации и презентации терминологических единиц в медицинском контексте.

Профессиональные потребности студента-медика, таким образом, становятся языковыми, а языковые потребности – профессиональными. Следовательно, студенты нуждаются в пособиях, методических указаниях, имеющих выход в коммуникативный аспект, учебных пособиях словарного типа и т.п.

Современное терминоведение, занимаясь вопросами описания и упорядочения медицинской терминологии, продолжает сталкиваться с рядом проблем, которые можно объяснить объективными причинами: установить полное словесное (в частности, терминологическое) богатство медицины не представляется возможным [1]. К тому же ежегодно система медицинской терминологии постоянно пополняется новыми наименованиями.

Для решения коммуникативных задач мы отобрали наиболее употребляемые термины и конструкции, выделили терминологический минимум, необходимый медику-практику (в частности, для общения с пациентами).

Одним из путей овладения терминосистемой является обучение активному владению терминологическим медицинским материалом. Для студентов-иностранцев медицинского института одним из таких обучающих курсов является аспект “Я буду доктором!”, который направлен на активное формирование понятийной базы конкретного подъязыка науки, являющегося профессионально ведущим для студентов и напрямую связанного со значением качественного ядра профессиональной коммуникации.

Дадим общую характеристику “Учебно-методическим материалам по русскому языку для иностранных студентов 2-го курса медицинского института с английским языком обучения “Я буду доктором!” [4].

Анализ современной учебной литературы по русскому языку для иностранных студентов, а также теоретических работ по русистике и лингвометодике показывает, что их авторы считают вполне приемлемым и конструктивным функционально-семантический принцип предъявления лингвистической информации, языкового и речевого материала при обучении иностранных студентов. Этому способствует ситуативно-тематическая организация дидактического материала.

Ситуативно-тематическая организация дидактического материала исходит, как известно, из предварительного лингвистического, функционально-семантического анализа текстового массива изучаемой дисциплины, организации дидактического материала, их характеристического рассмотрения.

Следовательно, интересы студентов требуют углубленного лингвистического описания, отбора и оптимальной организации языковых элементов, функционально-семантических единиц и блоков, служащих практическим и коммуникативным целям обучения иностранных студентов языку специальности.

Соответственный анализ и подход к материалу дают возможность определить конечный конкретизированный объем содержания обучения, т.е. набор функционально-семантических категорий, структурно-семантических групп (смысло-речевых ситуаций), интенций и соотношенных с ними языковых средств, обеспечивающих учебно-профессиональные коммуникативные потребности студентов-иностранцев.

Такой перечень будет представлять собой список смысло-речевых ситуаций, функционально-

семантических групп и связанных с ними моделей, который составит коммуникативную основу для компоновки речевых упражнений, микротекстов и диалогов, активного дидактического материала, предназначенного для формирования навыков и умений коммуникативной деятельности иностранных студентов в учебно-профессиональной сфере.

Создание любого методического пособия по русскому языку, содержащего значимую часть терминов, связано с проблемой отбора лексических единиц. Наиболее общим принципом отбора является, в первую очередь, принцип коммуникативной целесообразности, в соответствии с которым из языковой системы для сферы фиксации следует отбирать только те средства, которые наилучшим образом служат задачам профессионального общения.

Формирование лексического минимума (терминологической системы) – задача ответственная и не простая, т.к. понятие минимума противоречиво: с точки зрения методики и психологии это максимум учебного материала, проходимый за минимальное время. Именно термин, являясь выражением научного понятия, и терминосистема, служащая понятийной моделью, играют огромную роль в концептуализации научного знания [3].

Как методические исследования, так и практический опыт преподавания специальных дисциплин в иностранной аудитории свидетельствуют о том, что усвоение знаний в значительной степени зависит от их структурирования и систематизации.

Профильная и узкоспециальная лексика структурно подразделяется на однокомпонентные термины и многокомпонентные терминосочетания. Среди однокомпонентных терминов выделяются такие односоставные слова:

- корневые: затылок, грудь, почка, боль, сердце;
- производные: заболевание, больной, расположение, сухость, иррадиация;
- сложные: голеностопный, двенадцатиперстная (кишка), червеобразный (отросток), сердцебиение, нитроглицерин, кровохарканье, мочеиспускание.

С точки зрения тематической отнесенности большинство односоставных терминов относятся к смежным областям знаний:

- химии: кальций, магний;
- физики: давление, температура;
- биологии: белки, углеводы.

Односоставные термины имеют все характерные признаки терминов: они моносемичны, имеют абстрагированный характер, стилистически нейтральны, в них отсутствует экспрессия, переносность. Привлечение терминов из других наук и их довольно значительное количество объясняется близостью объектов изучения, тесной связью медицинской терминологии с другими науками естественного профиля.

Многокомпонентные термины представляют собой терминологические словосочетания, созданные лексическим и синтаксическим способами по определенным моделям:

1.  $N \rightarrow N_2$  : иррадиация боли, отсутствие аппетита, область живота, страх смерти, приступ удушья, крыльев носа.

2.  $Adj \leftarrow N$  : сухой кашель, гнойная мокрота, физическое напряжение, слизистая оболочка, рентгеновский снимок, жесткое дыхание.

3.  $Adj \leftarrow Adj \leftarrow N$  : тупая ноющая боль, беспокойный поверхностный сон, ясный легочный звук, нижняя эпигастральная область, сильный кровяной понос.

4.  $Adj \leftarrow N \rightarrow N_2$  : механическая переработка пищи, химическая переработка пищи, желтушная окраска кожи.

5.  $N \rightarrow Adj \leftarrow N_2$  : органы пищеварительной системы, боли тянущего характера.

6.  $N \rightarrow N_2 \rightarrow N_2$  : нарушение режима питания, цианоз крыльев носа.

Рассмотрим языковые средства выражения медицинских терминов на примере двухкомпонентных сочетаний “прилагательное + существительное”. Среди этих терминов выделяются два типа, в которых базисный или зависимый компонент маркирует принадлежность всего термина к исследуемой терминосистеме:

Колющая боль	Верхняя челюсть
Дыхательная система	Левое колено
Нервная система	Сильное головокружение
Локтевой сустав	Высокая температура
Паховая область	Приступообразный кашель

Очевидно, что в первой группе примеров именно зависимый компонент (прилагательное) определяет отнесение всего сочетания к терминосистеме, во второй же группе базисный компонент (существительное) несёт в себе ономаσιологическую характеристику и определяет включение сочетания в определённую терминосистему.

Действительно, в сочетаниях типа: локтевой сустав, паховая область и т.д. образование терминологического значения происходит за счет детерминируемых элементов (прилагательных), во время как детерминирующие элементы (существительные) входят в общенаучную терминосистему. Терминологический смысл сочетание приобретает только при вхождении в состав многокомпонентного термина ономаσιологического базиса – прилагательного (приступообразный, высокая и т.д.) и является опорным наименованием всего сочетания.

В сочетаниях типа: сухой кашель, гнойная мокрота, жесткое дыхание – терминологическое значение определяется опорным компонентом сочетания – существительным. Простые термины (кашель, мокрота, дыхание) являются ядром такого сочетания, т.е. образование сложного наименования идет по линии “род – вид” и имеет производный характер с добавлением соответствующего атрибута. Функция распространителя в таком типе сочетаний является конкретизирующей, который устанавливает видовое отличие ономаσιологического базиса. Опорное слово (существительное) обозначает родовое понятие и, следовательно, входит во все производные сочетания.

Таким образом, при отборе материала именно терминосистема дисциплины нуждается в наиболее полном и систематическом описании, при котором следует учитывать структурно-лингвистические параметры терминологии, реальное функционирование терминов и терминосочетаний в контексте для адекватной методической интерпретации.

### Литература

1. Гринев С. В. Введение в терминоведение / С. В. Гринев. – М., 1989.
2. Сперанская А. В. Общая терминология. Вопросы теории / А. В. Сперанская, Н. В. Подольская, Н. В. Васильева. – М., 1989.
3. Татаринov В. А. Теория терминоведения : в 3 т. / В. А. Татаринov. – М., 1996.  
Т. 1: Теория термина: история и современное состояние. – 1996.
4. Учебно-методические материалы по русскому языку для иностранных студентов 2-го курса медицинского института с английским языком обучения “Я буду доктором!” / [сост. : Е. Ю. Бурнос, Н. А. Пилипенко-Фрицак]. – Сумы : Изд-во СумГУ, 2008.

## ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

УДК 371.13+ 372.4

### ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ПРИ ВИКЛАДАННІ КУРСУ “МЕТОДИКА ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ”

Журавель В.І.

*У статті розкриваються загальні підходи до визначення поняття “компетентність” на сучасному етапі розвитку освіти в Україні, характеризуються методи формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти на основі особистісно орієнтованого навчання. Автором статті висвітлюються особливості організації самостійної роботи студентів над навчальними проектами при вивченні навчальної дисципліни “Методика фізичного виховання”.*

*Ключові слова: компетентність, вихователь, методика фізичного виховання, самостійна робота студентів, навчальні проекти.*

*В статье раскрываются общие подходы к понятию “компетентность” на современном этапе развития образования в Украине, характеризуются методы формирования профессиональной компетентности будущих специалистов дошкольного образования на основе личностного ориентированного обучения. Автором раскрыты особенности организации самостоятельной работы студентов над учебными проектами в процессе изучения учебной дисциплины “Методика физического воспитания”.*

*Ключевые слова: компетентность, воспитанность, методика физического воспитания, самостоятельная работа студентов, учебные проекты.*

*General approaches to determination of the concept “competence” at the modern stage of development of education in Ukraine are revealed in the article, methods of forming professional competence of future specialists of preschool education on the basis of the personality oriented studies are characterized. The author of the article elucidates peculiarities of organizing students’ individual work at educational projects during “The Methods of Physical Training” subject study.*

*Key words: competence, educator, methods of physical training, students independent work, educational projects.*

XXI століття висуває нові вимоги до рівня і якості підготовки спеціалістів. В економічних умовах, що змінюються, зростає роль професійно-особистісних якостей, які забезпечують компетентність, мобільність, ініціативність, творчий підхід, високу працездатність особистості, конкурентоспроможність на ринку праці, успішність у професійній самореалізації, кар’єрі [6, с. 17]. Саме тому підготовка компетентного, гнучкого, конкурентоспроможного спеціаліста є одним із завдань сучасної вищої школи.

Загальний аналіз сутності поняття “компетентність”, характеристики компетентностей в освітніх системах зарубіжних країн та України здійснено у наукових дослідженнях О.В.Овчарук, О.І.Пометун, О.І.Локшина, О.Я.Савченко, І.Г.Єрмакова, Е.Ф.Зеєр.

На думку О.І.Пометун, компетентність – це складна інтегрована характеристика особистості, під

якою розуміють набір знань, умінь, навичок, ставлень, що дають змогу ефективно провадити діяльність або виконувати певні функції, забезпечуючи розв’язання проблем і досягнення певних стандартів у галузі професії або виді діяльності. Під поняттям “компетентнісний підхід в освіті” дослідниця розуміє спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток основних базових і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу повинно бути формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості [5, с. 18].

Згідно з визначенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання та освіти, поняття компетентності визначається як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати

завдання або роботу. При цьому поняття компетентності містить набір знань, навичок та відносин, що дають змогу особистості ефективно здійснювати діяльність або виконувати певні функції, спрямовані на набуття певних стандартів у галузі професії або виду діяльності [5, с. 20].

Поняттям “компетентність” українська освіта оперує в значенні, запропонованому європейськими країнами. Експерти започаткованої 1997 р. у межах Федерального статистичного департаменту Швейцарії та Національного центру освітньої статистики США і Канади програми “DeSeGo” (“Визначення та відбір компетентностей: теоретичні і концептуальні засади”) визначають поняття компетентності як здатність успішно задовольняти індивідуальні й соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання [2, с. 60].

Оцінювати компетентність пропонують за такими показниками: знання, уміння, навички, навчальні досягнення [6, с. 18].

Професійна компетентність фахівця визначається не лише базовими знаннями та вміннями, а й ціннісними орієнтаціями, мотивами його діяльності, розумінням себе та навколишнього світу, сталими взаємостосунками з людьми, здатністю до розвитку свого творчого потенціалу [6, с. 19]. Професійна компетентність формується також як результат розвитку професійних якостей особистості: пам'яті, логічного мислення, рефлексії, організованості, акуратності і пунктуальності, емоційної стійкості, уваги, допитливості, рішучості, комунікабельності.

Одним із найбільш перспективних шляхів удосконалення професійної підготовки майбутніх вихователів, озброєння їх необхідними знаннями, практичними вміннями і навичками є використання активних форм і методів навчання. Активні методи навчання в курсі “Методики фізичного виховання” дають можливість формувати знання, професійні уміння і навички студентів.

На навчальних заняттях з методики фізичного виховання використовуються:

- *ігрові методи*, зокрема, конкурси, з теми “Рухливі ігри”, які спонукають до активної підготовки;
- *розв'язання педагогічних ситуацій*, які спонукають до активізації мислення;
- *колективні та групові методи роботи на заняттях*, зокрема, колективне складання планів-конспектів фізкультурних занять, фізкультурних розваг, ранкової гімнастики тощо;
- *метод захисту*: захист виготовлених нестандартних фізкультурних посібників, фізкультхвилинок, кросвордів, захист проєктів тощо;
- *випереджальне навчання*: до прикладу, підготовка повідомлень на задану тему: “Руховий режим денної прогулянки”, “Гігієнічна гімнастика після денного сну”, “Фізичні якості”, “Цікава фізкультура” тощо;
- *завдання вибору*: наприклад, із запропонованих варіантів рухливих ігор слід вибрати ігри, які можна включити до першої частини фізкультурних розваг тощо.

Забезпечити органічне поєднання знань, умінь і навичок може лише такий спеціаліст, який також володіє методами наукових досліджень, систе-

матично здійснює науково-пошукову діяльність, основою якої є науково-дослідницькі уміння майбутнього спеціаліста, що формуються під час навчання в навчальному закладі.

Рухова творчість розкриває дитині моторні характеристики власного тіла, вчить ставитися до руху як до предмета ігрового експериментування. Основний засіб його (руху) формування – емоційно забарвлена рухова активність, за допомогою якої діти входять в уявну ситуацію, через рухи тіла вчаться виражати свої емоції і стани, шукати творчі композиції, створювати нові сюжетні лінії, нові форми рухів. Поступово колективна творчість, організована дорослим, стає самостійною діяльністю дітей, що, певним чином, впливає і на фізичний розвиток.

Але, щоб розвинути у дитини здатність до рефлексії, уяви, нестандартного виконання рухових завдань, а це одне з найголовніших виховних завдань фізичного виховання дітей дошкільного віку, вихователь повинен сам володіти цими якостями. Саме тому на заняттях мають місце використання таких методів, як:

- *творчі завдання* – навчальні завдання з елементами творчого компонента; для того щоб розв'язати їх, студенту необхідно використати свої знання, прийоми та способи вирішення;
- *переведення ігрової діяльності на творчий рівень* – студенти заохочуються до знайомої гри – введення нових елементів (додаткове правило, рухове завдання, нове завдання з творчим компонентом);
- *постановка проблеми або створення проблемної ситуації* – подання навчального матеріалу у вигляді доступної, певної та яскравої проблеми;
- *дискусія (обмірковування способу вирішення проблеми)* – метод навчання, який заснований на обміні думками про спосіб виконання дії або проблеми.

До прикладу, орієнтовні питання дискусійного круглого столу “*Фізичний розвиток дитини вчора, сьогодні, завтра*”:

1. Фізичний розвиток дитини вчора, сьогодні, завтра (думки, пропозиції, побажання).
2. Чим викликана, на Ваш погляд, необхідність посилення уваги до фізичного виховання?
3. Роль загартувальних процедур в оздоровленні організму дошкільника. Ваше ставлення до загартування дітей дошкільного віку за системою Порфирія Іванова.
4. Яку цінність становлять інноваційні оздоровчі технології для виховання та розвитку дітей дошкільного віку?
5. Шляхи забезпечення рухової активності дітей протягом дня влітку. Необхідність здійснення індивідуального підходу до дітей.
6. Шляхи забезпечення рухової активності дітей протягом дня взимку. Ваше ставлення до скорочення денних прогулянок на вимогу батьків.
7. Які засоби фізичного виховання, на Ваш погляд, є найбільш ефективними? Ваше ставлення до поділу дітей за станом здоров'я на групи здоров'я.

Формуючи професійну компетентність студента, крім знань і навичок, що дають змогу особистості ефективно здійснювати діяльність або виконувати певні функції, на заняттях акцентується увага на:

- стимулюванні професійного самовиховання,
- розвитку ініціативи студента,
- формуванні особистісного стилю навчальної діяльності з урахуванням індивідуальності студента та рівня його підготовки.

Викладачем пропонуються:

- диференційовані завдання, зокрема, завдання для студентів різного рівня (високого: скласти план-конспект комбінованого фізкультурного заняття; середнього: скласти план-конспект фізкультурного заняття в сюжетній формі; низького: скласти план-конспект фізкультурного заняття за даним зразком);

- завдання для самостійної роботи: написання рефератів, доповідей, повідомлень, складання плану прочитаного, написання анотації на методичний посібник, статтю;

- додаткові творчі завдання, зокрема, до теми “Засоби фізичного виховання” скласти казку про гігієну, казку або міні-оповідання про фізкультурний інвентар тощо.

Розв’язання посильних творчих завдань стимулює бажання працювати, підвищує самооцінку. Для цього варто добирати завдання з нарощуванням ступеня складності. Поступове ускладнення завдань дає студентам можливість перейти на вищий рівень пізнавальної діяльності. (До прикладу, складання планів-конспектів фізкультурних занять для дітей різних вікових груп у сюжетній формі і, як ускладнення: складання планів-конспектів інтегрованих фізкультурних занять.)

Особливо великі можливості для формування професійної компетентності майбутніх вихователів відкриваються при підготовці до семінарських занять та виконанні самостійної роботи, зокрема, написанні рефератів, повідомлень, доповідей.

Завдання семінарів, а також курсових робіт полягає в тому, щоб, спираючись на вже набуті знання та навички з курсу “Методика фізичного виховання”, а також з інших суміжних предметів (педагогіка, психологія, фізіологія), поглибити теоретичний рівень: ознайомитися з сучасним станом питання, експериментальними дослідженнями, висвітленими в періодичних виданнях, передовим досвідом вихователів, методичною літературою. В ході роботи студенти отримують уявлення, а поступово і досвід у формуванні гіпотези дослідження, оволодівають навичками організації та проведення експерименту, збору матеріалу, запису фактичних даних, обробці їх, обговорення результатів. На завершення роботи вони приходять до певного висновку.

Важливим у цьому плані є проведення нетрадиційних семінарських занять, зокрема, занять – обмін інформацією. Студентам дається завдання підібрати літературу, інформацію з *Internet*, з фахових періодичних видань, у яких би в тій чи іншій формі висвітлювалася тема семінару, продумати і запропонувати план вивчення даного питання. Одне з головних завдань, які стоять перед викладачем, – добре організувати обмін знаннями, які здобувають студенти під час роботи зі своїми “джерелами”, подбати про дотримання регламенту, відфільтрувати інформацію.

В процесі семінару студенти отримують можливість з’ясувати теоретичну сутність своєї

теми, її практичну значущість. Вони удосконалюють раніше набуті уміння спостерігати, аналізувати, узагальнювати матеріал, робити правильні, обґрунтовані висновки. Працюючи експериментально з дітьми, розвивають практичні навички, відшліфовують методичні прийоми.

Дуже важливо на цьому етапі зацікавити студентів перспективою наукової роботи, викликати в них емоційний підйом, активізувати творче мислення. Однією з особливостей особистісно орієнтованих технологій (групова форма навчальної діяльності) є робота над навчальним проектом – практика особистісно орієнтованого навчання в процесі конкретної праці студента, на основі його вільного вибору з урахуванням його інтересів.

Навчальне проектування орієнтоване перш за все на самостійну діяльність учнів (студентів) – індивідуальну, парну або групову, яку учні (студенти) виконують протягом визначеного відрізка часу.

Технологія проектування передбачає розв’язання студентом або групою студентів якої-небудь проблеми, яка передбачає, з одного боку, використання різноманітних методів, засобів навчання, а з іншого – інтегрування знань, умінь з різних галузей наукових дисциплін. Проектна технологія передбачає використання педагогом сукупності дослідницьких, пошукових, творчих за своєю суттю методів, прийомів, засобів.

Таким чином, суть проектної технології – стимулювання інтересу студентів до певних проблем. Вони передбачають володіння визначеною сумою знань та через проектну діяльність, яка передбачає розв’язання однієї або цілої низки проблем, показ практичного застосування набутих знань. Метою навчального проектування є створення педагогом таких умов під час освітнього процесу, за яких його результатом є індивідуальний досвід проектної діяльності кожного студента.

Для прикладу наведемо план роботи творчої групи “Інноваційна компетентність – вимога часу”

Засідання 1. Вибір теми дослідження творчої групи. Визначення шляхів реалізації дослідження. Розподілення на творчі підгрупи.

Засідання 2. Обговорення етапів роботи і можливості представлення результатів роботи.

1 підгрупа. Дослідження щодо використання *інноваційних оздоровчих технологій* (футбол-гімнастики, художньої гімнастики, пальчикової, дихальної та звукової гімнастики, імунної гімнастики, гідроаеробіки, психогімнастики (вправи, ігри, етюди, пантоміми)) в дошкільних навчальних закладах міста. Їх вплив на фізичний розвиток, виховання у дітей інтересу та любові до занять фізичними вправами.

*Підготовка презентації. “Впровадження новітніх технологій в практику роботи дошкільних навчальних закладів”.*

2 підгрупа. Дослідження щодо використання *оздоровчих технологій терапевтичного спрямування* (арттерапії, піскової терапії, казкотерапії, ігрової терапії, сміхотерапії, музикотерапії, кольоротерапії тощо) в дошкільних навчальних закладах міста.

*Підготовка повідомлень, інформаційних блок-схем.*

3 підгрупа. Дослідження *оздоровчих технологій, що використовуються з профілактично-лікувальною метою*

(фітотерапія (чаї, коктейлі, фітомішечки); ароматерапія (ароматизація приміщення); вітамінотерапія (вітамінізація страв)) у дошкільних навчальних закладах міста. Їх вплив на поліпшення здоров'я дітей.

Виготовлення наочних матеріалів. Виготовлення та збір нестандартних фізкультурних посібників.

Особлива увага приділяється на заняттях з методики фізичного виховання ситуації успіху студентів. Ситуація успіху – це суб'єктивний психічний стан задоволення наслідком фізичної або моральної напруги виконавця справи. Ситуація успіху досягається, коли сам студент визначає цей результат як успіх. Успіх, який переживає студент, неодноразово відкриває період визволення

прихованих можливостей особистості, реалізації творчого потенціалу. Інколи ситуація успіху, що пережита студентом на лекції, під час семінарів і практичних занять, педагогічної практики, може залишити незабутнє емоційне враження в його душі, змінити в позитивний бік ставлення до майбутньої професії.

Вища освіта має загальновизначену мету – підготовка висококваліфікованих фахівців. Спрямованість підготовки майбутнього спеціаліста за своїм змістом має бути професійною, тому студенти орієнтуються на такі цінності, як щонайліпше засвоєння майбутньої професії, опанування професійної майстерності, поглиблення своїх професійних знань і вмій шляхом самоосвіти.

### Література

1. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного обучения / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 15.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: Світовий досвід та українські перспективи / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина та ін. – К. : Видавництво "К.І.С.", 2004. – 112 с. – (Бібліотека з освітньої політики).
3. Семиченко В. А. Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід / В. А. Семиченко // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. – К. : Наука, 2000. – С. 179.
4. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій / [за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти]. – К. : Л.С.К., 2003. – 235 с.
5. Пометун О. І. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогіки / Олена Іванівна Пометун // Вісник програм шкільних обмінів. – 2005. – № 23. – С. 18–22.
6. Усімбаєва Н. Розвиток професійної компетентності – шлях до підготовки висококваліфікованих фахівців / Н. Усімбаєва // Рідна школа. – 2006. – № 9. – С. 17–19.
7. Ягупов В. В. Педагогіка : [навч. посібник] / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

УДК 378.011.31

## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ СПІЛКУВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ

Козлюк О.А.

*У статті розкриваються особливості підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до формування гуманістичної спрямованості спілкування дітей дошкільного віку.*

*Ключові слова: підготовка фахівців дошкільної освіти, спілкування, гуманістична спрямованість спілкування, діти дошкільного віку.*

*В статье раскрываются особенности подготовки будущих специалистов дошкольного образования к формированию гуманистической направленности общения детей дошкольного возраста.*

*Ключевые слова: подготовка специалистов дошкольного образования, общение, гуманистическая направленность общения, дети дошкольного возраста.*

*Features of preparation of future specialists of preschool education to forming humanistic orientation of preschool children communication are revealed in the article.*

*Key words: preparation of specialists of preschool education, communication, humanistic orientation of communication, preschool children.*

**Визначення проблеми.** Швидкі темпи розвитку суспільства в цілому, науки і техніки зокрема, поставили матеріальні цінності та блага на перший план, “відкинувши” тим самим загальнолюдські та гуманістичні цінності на другий. Жорстокість, байдужість, насилля, ненависть один до одного – основні пріоритети, що зумовлені швидким темпом життя та жорсткою конкуренцією, сучасним телебаченням та комп’ютерними іграми.

Зважаючи на вищесказане, актуальною проблемою дошкільної освіти є проблема гуманізації усіх сфер життєдіяльності дітей дошкільного віку. Реалізація цього важливого завдання вимагає спеціальної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти, оскільки, проводячи роботу з дітьми з формування гуманістичної спрямованості спілкування, дійшли висновку, що цю роботу необхідно починати саме з вихователів, які на практиці ще не зовсім готові до впровадження ідей гуманістичної педагогіки.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вирішення проблеми підготовки педагогів до формування гуманістичної спрямованості спілкування дітей дошкільного віку вимагає глибинного осмислення виховної діяльності, опори на традиційні загальнолюдські та гуманістичні цінності.

Для нашого дослідження важливими є ідеї гуманістичної спрямованості навчання і виховання, які знайшли своє відображення в роботах Ш.Амонашвілі, І.Беха, О.Кононко, Т.Поніманської та ін. [1; 2; 6; 7].

Найважливішою умовою виховання гуманістично спрямованої особистості сьогодні є особистісно орієнтований підхід, який отримав науково-теоретичне обґрунтування в публікаціях відомих дослідників у галузі гуманістичної психології і педагогіки: І.Беха, Н.Горлової та ін. [2; 4].

Необхідність підготовки спеціалістів до формування гуманістичної спрямованості спілкування дітей старшого дошкільного віку зумовлена тим, що цей вік вважається сензитивним для морального та гуманістичного виховання: формування моральних та гуманних почуттів, моральної позиції, гуманної поведінки, що достатньо висвітлено в працях Л.Виготського, О.Запорожця, М.Лісіної, В.Холмогорової [3; 8; 9].

**Окреслення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Незважаючи на достатню кількість досліджень із проблем гуманістичного виховання дошкільників, які в основному присвячені питанням гуманізації взаємин та поведінки дошкільників, все ж таки у теорії і у практиці вищої освіти такий напрямок, як підготовка спеціалістів до формування гуманістичної спрямованості спілкування у дошкільників, розроблено недостатньо. Недостатньо обґрунтовані методологічні підходи до розуміння сутності та структури гуманістичного спілкування, остаточно не визначена його роль і місце в системі професійної педагогічної освіти, лише починає функціонувати сама система підготовки кадрів. Крім того, у вищій



педагогічній освіті відсутній систематизований курс, який би ознайомлював із особливостями конструктивного, гуманістичного спілкування з дошкільниками, спілкування, заснованого на принципі ненасилля над особистістю дитини.

Все це зумовило виникнення низки протиріч: між потребою в педагогічних кадрах, здатних професійно здійснювати гуманістичне виховання з акцентом на формування гуманістичної спрямованості спілкування, і неготовністю сучасних педагогічних вузів до підготовки таких спеціалістів; між зацікавленістю майбутніх фахівців дошкільної освіти у своєму моральному зростанні та їх невмінням здійснювати цей процес.

**Мета статті** – розкрити особливості підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до формування гуманістичної спрямованості спілкування у дітей старшого дошкільного віку.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Численними дослідженнями доведено, що становлення гуманної поведінки у дітей, а отже, і формування гуманістичної спрямованості спілкування у них забезпечується лише у тих випадках, коли діти бачать позитивний приклад такої поведінки і спілкування з боку дорослих. Взаємини дітей між собою багато в чому визначаються характером спілкування дошкільника із вихователем і що його оточують, взаємодія з дорослими вирішальним чином визначає спрямування і особливості розвитку спілкування у дітей. З огляду на це актуальності набирає необхідність навчання вихователів вміння спілкуватися з дітьми, а також скеровувати цей процес у дітей.

Проводячи дослідження з проблеми формування гуманістичної спрямованості спілкування дітей старшого дошкільного віку, ми дійшли висновку, що неможливо змінити характер спілкування та взаємин дітей між собою, не залучаючи до цього процесу дорослих (педагогів, батьків), які є прикладом для наслідування дітей.

Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до формування гуманістичної спрямованості спілкування дітей старшого дошкільного віку повинна, на нашу думку, здійснюватися за двома взаємопов'язаними і взаємодоповнюючими один одного напрямками:

1) підготовка студентів до формування у дітей дошкільного віку гуманістичної спрямованості спілкування;

2) підготовка майбутніх вихователів до роботи з батьками вихованців у означеному напрямі.

Необхідність реалізації першого напрямку підготовки зумовлена реальним станом практики спілкування вихователя з дітьми. Так, за даними проведеного анкетування вихователів, 93,8% дотримуються у спілкуванні з дітьми позиції "на рівних", однак результати спостереження засвідчують зовсім протилежне – педагоги досить часто (31,3%) у своєму спілкуванні з дітьми використовують вказівки, накази, покарання як прийоми впливу на дітей. Звісно, що за такого спілкування скоріше переважає бажання педагога домінувати над дитиною, ніж вияв поваги до її особистості.

Результати спостережень за спілкуванням педагогів з дітьми показують, що у 66,7% випадків

педагоги дозволяють собі не звертати уваги на те, з чим звертаються до них діти, у цей час можуть займатися іншими справами. За результатами анкетування, цей показник дещо нижчий – 50,3%. Спостереження засвідчили і той факт, що вихователі недостатньо володіють дитячим колективом, тобто не вміють його організувати. Так, щоб привернути увагу дітей, вони найчастіше використовують голос, а також наказові фрази: "Заспокойтеся, я з вами розмовляю", "Зробили повну тишу", "Подивилися всі уважно на мене". У ситуаціях, коли діти на це не реагують, вони можуть називати їх на прізвище, хоча, за даними анкетування, 100,0% відповіли, що звертаються до дитини лише на ім'я.

Поведінка вихователів у конфліктних ситуаціях не виключає приниження гідності дитини, коли вони оцінюють не вчинок дитини, а дають оцінку її особистості (56,3%): "Як ти міг так вчинити?", "Тільки спробуй так зробити наступного разу", "Ти негідник, не вмієш поводитися – сядь і сиди", "Нормальна дитина так ніколи б не зробила". Можуть застосовувати і покарання (39,6%): "Ти покараний, до кінця дня ніяких іграшок", "Усю прогулянку будеш стояти біля мене і дивитися на дітей", "Сядь і дивись, як граються інші діти", "Подивись, як поведуть себе інші діти, і подумай, як поводиш себе ти" та ін.

Окремі вихователі навіть у спілкуванні з колегами дозволяють підвищувати голос, виявляти незацікавленість його проблемами та невміння слухати (47,9%). У їх мовленні досить часто використовуються слова-паразити (68,8%). Не завжди чітко і зрозуміло висловлюють свої думки (33,3%), не вміють керувати своїм голосом та інтонацією (35,4%). У конфліктних ситуаціях не контролюють свої емоції (41,7%), а також не вміють релаксувати (за даними спостереження).

За результатами тестування "Виховна ефективність стилю педагогічного спілкування", 50,0% педагогів отримали характеристику: "Ви демократичний педагог, який володіє вмінням здійснювати виховання на гуманістичних засадах. 37,5% педагогів можна охарактеризувати як таких, що практично усвідомлюють основні умови організації навчально-виховного процесу і гуманістично спрямованого спілкування з дітьми. Однак, щоб це усвідомлення перейшло в щоденну практику, їм необхідно створювати відповідні ситуації розвитку гуманних навичок спілкування, дитячої самостійності, індивідуальної творчості, більше заохочувати їх ініціативу, спрямовану на засвоєння дітьми знань і досвіду, виявляти довіру до них. Решта 12,5% вихователів отримали не зовсім втішну характеристику, їм було рекомендовано серйозно переосмислити своє спілкування з дітьми, оскільки діти відчують дискомфорт від манери їх спілкування. Вони схильні до нав'язування власної думки дітям, не завжди серйозно ставляться до їх бажань та інтересів.

Звичайно, такі результати свідчать, що вихователі на практиці ще не готові до спілкування з дітьми на гуманістичних засадах, тим паче формувати гуманістичну спрямованість спілкування дітей.

Реалізація другого напрямку зумовлена тим, що і спілкування дітей з батьками далеко від гуманістичного. Анкетування батьків засвідчило, що у спілкуванні зі своїми дітьми не всі батьки дотримуються важливої для гуманістичного спілкування позиції “на рівних” (разом із дитиною), в основі якої лежить визнання та повага особистості дитини. Лише 65,0% організовують своє спілкування, виходячи з цієї позиції. Решта – 27,3% батьків – надають перевагу домінуванню над дитиною і 7,7% – позиції вседозволеності. Батьки використовують фізичні покарання як основний засіб впливу на дитину у 16,8% випадків. 18,9% проанкетованих батьків вказують на можливість та допустимість використання у процесі спілкування з дітьми та між собою не лише слів-паразитів, а й нецензурних слів, у 30,8% випадків діти є свідками з’ясування стосунків між батьками.

У цілому результати проведеного нами дослідження засвідчують, що вихователі та батьки усвідомлюють важливість і необхідність формування у дошкільників гуманістичної спрямованості спілкування. Однак у практиці виховної роботи як дошкільного закладу, так і сім’ї ця проблема вирішується недостатньо ефективно. Це пояснюється частково тим, що значна кількість вихователів та батьків недостатньо володіють методикою виховної роботи щодо формування гуманістичної спрямованості спілкування у дітей. Вони відчують значні труднощі у відборі змісту виховної діяльності, на основі якого якомога ефективніше можна реалізувати процес формування у дітей старшого дошкільного віку знань, умінь гуманістично спрямованого спілкування. Окрім того, викликає труднощі і вибір відповідних форм і методів виховної роботи в цьому напрямку.

Відповідно виникла необхідність і у підготовці студентів як майбутніх вихователів дітей дошкільного віку. З цієї метою у професійну підготовку студентів спеціальності “Дошкільна освіта” було включено спецкурс “Гуманістичне спілкування з дітьми”, викладання якого проходило у формі семінару-тренінгу. Означений спецкурс був спрямований на навчання студентів особливостей комунікативної діяльності дітей дошкільного віку в умовах сім’ї і групи дошкільного закладу, на розвиток у старших дошкільників умінь гуманістичного спілкування з однолітками і корекції можливих труднощів.

Розроблений курс “Гуманістичне спілкування з дітьми” включав розгляд таких питань: вплив спілкування на психічний розвиток дитини; особливості спілкування дошкільників з дорослими, спілкування в сім’ї; особливості спілкування з однолітками, спілкування в групі дитячого садка; кодекс гуманістичного спілкування, уміння гуманістичного спілкування; методи і прийоми формування умінь гуманістичного спілкування, Організація роботи з дітьми щодо формування гуманістичної спрямованості їх спілкування; методи діагностики сформованості навичок та умінь гуманістичного спілкування у дітей; корекція проблем спілкування; спільна робота дитячого садка і сім’ї з формування гуманістичної спрямованості спілкування, форми роботи з батьками.

Вивчення курсу закінчується захистом творчої роботи (залік). Тематика творчих робіт приблизно така:

1. Гра – азбука спілкування.
2. Заняття як одна із форм корекції проблем спілкування.
3. Система роботи з батьками щодо формування гуманістичної спрямованості спілкування у старших дошкільників.
4. Особливості спілкування з дітьми в конфліктних ситуаціях.
5. Діагностика сформованості навичок гуманістичного спілкування у старших дошкільників.
6. Причини антигуманного спілкування батьків із дітьми.

Практичні заняття проходили у формі тренінгу, на яких студенти мали можливість повправлятися у використанні методів і прийомів формування гуманістичної спрямованості спілкування у дітей, розробити ігри та заняття.

Наведемо приклад тренінгового заняття зі студентами.

1. Привітання (“Привітайтеся зі своїм сусідом відверто, доброзичливою посмішкою. Скажіть декілька приємних слів один одному. Ви вже посміхаєтеся? Тоді можемо розпочинати наше заняття”).

2. *Бесіда зі студентами.* Що Ви відчували, коли посміхалися своєму сусідові? Чи важко посміхнутися іншій людині? Чи важко посміхатися усім? Що ви відчуваєте, коли посміхаються вам?

3. *Виконання вправ.*

Вправа 1. Повернення в дитинство. (“Сядьте зручно, заплющіть очі, пригадайте будь-який момент свого спілкування з дорослих (вихователем) у дитячому віці, проаналізуйте свої відчуття (з позиції себе-дитини і з позиції себе-вихователя). Які почуття викликає у вас цей спогад?”)

Вправа 2. Назвіть одним словом. (“Дайте характеристику дошкільнику одним словом, бажано, щоб це був епітет (щоб окреслити найголовніше). Кожен по черзі називає свій епітет, однак вони не повинні повторюватися”).

Вправа 3. Радість спілкування з дитиною. Продовжіть фрази:

– мені подобається спілкуватися з дітьми, тому що...

– тривале спілкування з дітьми мене виводить із стану рівноваги, тому що...

“Промовляючи фрази, сконцентруйте увагу на своїх відчуттях і способах нейтралізації негативу щодо дітей”.

Вправа 4. Зобразіть свій образ у ситуаціях.

“Намалюйте свій образ в ситуаціях “якщо я зараз...”:

– якщо я зараз вихователь, то...

– якщо я зараз дитина, то...

“Малювати можна все, що завгодно, – той образ, у якому Ви уявляєте себе в цих ситуаціях. Це може бути пейзаж, натюрморт, ребус, щось із світу фантастики, будь-яка абстракція, те, з чим ви себе асоціюєте, порівнюєте”.

4. Виконання тесту “Який Я вихователь?”

Таким чином, пропонований курс має на меті підготувати майбутніх фахівців дошкільної освіти до спілкування з дітьми, заснованого на засадах

гуманізму. Дозволяє переоцінити погляди на особистість дитини та особливості її спілкування. Вчить поводитися у конфліктних ситуаціях, поважати гідність дитини, а також готує студентів до проведення відповідної роботи з батьками в означеному напрямі.

**Висновки.** Підготовка майбутніх вихователів до формування гуманістичної спрямованості спілкування дошкільників являє собою цілісний процес професійного навчання і виховання, який відбувається в рефлексивно-комунікативній діяльності з самовизначення педагога в світоглядних і гуманістичних системах, в осмисленні педагогами

себе і професійній діяльності з гуманістичного виховання дітей в усіх сферах життєдіяльності.

**Перспективи подальшого вивчення.** Подальше вивчення проблеми підготовки фахівців дошкільної освіти до формування гуманістичної спрямованості спілкування у старших дошкільників відкриває широку перспективу теоретичних і прикладних досліджень у контексті різних психологічних, соціальних і педагогічних напрямків. Зокрема, перспективним напрямом дослідження, на нашу думку, є підготовка студентів до забезпечення взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї з проблеми формування гуманістичної спрямованості спілкування.

### Література

1. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. – М. : Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1995. – 496 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003.  
Кн. 2. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – 2003. – 342 с.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 479 с.
4. Горлова Н. А. Личностный подход в дошкольном образовании. Стратегия и путь реализации / Н. А. Горлова. – М. : МГИУ, 2000. – 196 с.
5. Козлюк О. А. Педагогічні умови формування гуманістичної спрямованості спілкування старших дошкільників : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.08 “Дошкільна педагогіка” / Козлюк О. А. – Одеса, 2008.
6. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві) / О. Л. Кононко. – К. : Освіта, 1998. – 255 с.
7. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка / Т. І. Поніманська. – К. : Академвидав, 2004. – 456 с.
8. Развитие общения у дошкольников / под ред. А. В. Запорожца и М. И. Лисиной. – М. : Педагогика, 1974. – 288 с.
9. Холмогорова В. М. Психологические условия нравственного развития дошкольников : автореф. дисс. ... канд. псих. наук. / Холмогорова В. М. – М., 1994. – 20 с.

УДК 373.25-056.24/34

## ГОТОВНІСТЬ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Мартинчук О.В.

*У статті висвітлено існуючу проблему підготовки вихователів до організації корекційно-розвивальної роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку в освітньому просторі дошкільного навчального закладу загального типу; розкрито поняття готовності до здійснення цього виду діяльності.*

*Ключові слова: діти дошкільного віку з особливими освітніми потребами, готовність, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний компоненти.*

*В статье представлена существующая проблема подготовки воспитателей к организации коррекционно-развивающей работы с детьми с особенностями психофизического развития в образовательном процессе дошкольного учебного учреждения общего типа; раскрывается понятие готовности к осуществлению этого вида деятельности.*

*Ключевые слова: дети дошкольного возраста с особенными образовательными потребностями, готовность, когнитивный, деятельностный, рефлексивный компоненты.*

*In the article the existent problem of educator preparation for organizing corrective-developmental work with children having deviations in mental and physical development in the preschool educational establishment of general type is presented. The essence of the concept "preparedness" for implementing such activity is elucidated.*

*Key words: children of preschool age with the special educational necessities, preparedness, cognitive, activity-oriented, reflection components.*

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку системи освіти в Україні актуальним є забезпечення права дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, на здобуття якісної освіти, інтеграцію їх у суспільство шляхом включення у загальноосвітній простір.

Ключовим чинником упровадження спільного навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку із здоровими однолітками має бути відповідна підготовка педагогів до роботи з дітьми з особливими потребами.

Крім того, успішне впровадження інтегрованого та інклюзивного навчання дітей з особливими потребами в Україні потребує вирішення таких завдань, як: формування нової філософії державної політики щодо дітей з особливостями психофізичного розвитку, удосконалення законодавчої та нормативно-правової бази відповідно до Конвенції ООН про права дитини, реалізації та поширення моделі інтегрованого та інклюзивного навчання дітей у дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах.

Питання вдосконалення організації й змісту своєчасної комплексної допомоги дітям з різними порушеннями психофізичного розвитку в освітньому просторі дошкільних навчальних закладів мають першочергове значення для підвищення ефективності їх підготовки до школи, корекційного навчання, адаптації в середовищі здорових однолітків.

Значна увага цим питанням приділяється в нормативно-правових матеріалах, зокрема в Законі України "Про освіту" (1996), Національній доктрині розвитку освіти (2002), указах Президента України "Про першочергові заходи щодо створення сприятливих умов життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями" від 1 червня 2005 р. №900/2005; "Про невідкладні заходи щодо функціонування та розвитку освіти в Україні" від 4 липня 2005 р. №1013/2005.

Тому наказом Міністерства освіти і науки України від 02 грудня 2005 р. №691 "Про створення умов щодо забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю" передбачено (п. 5.2) введення до

навчальних планів вищих навчальних закладів, у яких здійснюється підготовка педагогічних працівників, вивчення дисципліни “Основи корекційної педагогіки” з 2006/2007 навчального року. Прийняття такого наказу обумовлено необхідністю забезпечити в Україні створення сприятливих умов для здобуття освіти і життєдіяльності осіб з порушеннями та відхиленнями психофізичного розвитку, і першочерговим у цьому ряду є початкова підготовка педагогічних кадрів з опанування ними знань про особливості розвитку, навчання і виховання дітей з різними порушеннями психофізичного розвитку.

У зв'язку з активізацією процесу впровадження інклюзивної освіти в Україні та необхідністю вирішення важливих питань щодо забезпечення права на якісну освіту дітей з особливими освітніми Міністерством освіти і науки України розроблено “План дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009–2012 рр.” [5]. Ним передбачено забезпечення спеціальної підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів для роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку в умовах інклюзивного навчання у дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних навчальних закладах.

Отже, на сучасному етапі розвитку дошкільної освіти в Україні однією з актуальних вбачається проблема забезпечення ефективності навчально-виховного процесу, пошук таких засобів педагогічного корекційного впливу на особистість дитини з порушеннями психофізичного розвитку, які б забезпечували достатній для її успішної соціалізації та самореалізації розвиток особистості в умовах перебування в дошкільному навчальному закладі загального типу. Вирішення цієї важливої проблеми неможливе без ґрунтовної психолого-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, що забезпечуватиме їх готовність до роботи у групі, яку поряд із дітьми, що мають нормальний розвиток, відвідують діти з особливими освітніми потребами.

#### **Аналіз останніх досліджень та публікацій.**

На сучасному етапі розвитку корекційної освіти в Україні та інших країнах світу зростає роль досліджень, спрямованих на пошук ефективних шляхів організації і проведення корекційно-розвивальної роботи з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку, в загальноосвітньому просторі (Л.Вавіна, В.Засенко, А.Колупаєва, Н.Назарова, С.Миронова, Т.Сак, В.Синьов, В.Феоктістова, Л.Шипіцина, Н.Шматко та ін.). Протягом останніх років з'явилася низка досліджень з проблеми підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми з особливими потребами в умовах дошкільних навчальних закладів загального типу (О.Завальнюк, Н.Левінець, О.Мартинчук [4] та ін.).

**Метою статті** є розкриття поняття “готовності” майбутніх вихователів до організації корекційно-розвивальної роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку в освітньому просторі дошкільного навчального закладу загального типу.

#### **Виклад основного матеріалу дослідження.**

Спільне навчання дітей з порушеннями та

відхиленнями в розвитку із здоровими дітьми в дошкільних навчальних закладах загального типу – це відносно нове явище для української системи дошкільної освіти. Інтеграція та інклюзія передбачає створення і розвиток в Україні системи закладів інтегрованого та інклюзивного навчання – загальноосвітніх навчальних закладів, у яких створено спеціальні умови для здобуття освіти особами з фізичними та (або) розумовими порушеннями спільно з особами, які не мають таких порушень.

Однією з умов, необхідних для повноцінного виховання і навчання дитини з порушеннями психофізичного розвитку в масовому дитячому закладі, є готовність закладу, і, зокрема, вихователя, до роботи з такою дитиною. Насамперед це психологічна готовність вихователя, яка передбачає наявність бажання допомогти такій дитині та її батькам. По-друге, вихователь має володіти спеціальними знаннями, уміннями і навичками, які дозволять йому створити ефективні умови для розвитку і навчання дитини з вадами психофізичного розвитку; забезпечити її активну участь у всіх видах діяльності та спілкування з дітьми групи, здійснювати адекватну просвітницьку роботу з батьками дитини, котра має певне порушення, та з батьками дітей з нормальним розвитком.

Хоча беззаперечною є абсолютна необхідність ланки корекційної підтримки, основні освітні функції стосовно інтегрованої дитини бере на себе масовий дошкільний заклад, який приймає дитину з порушеннями або відхиленнями в розвитку. Зважаючи на це, корекційній роботі має відводитися належне місце і в масових дошкільних навчальних закладах. Адже не викликає сумніву те, що відсутність корекційної підтримки в дошкільному віці, який є сензитивним для розвитку багатьох вищих психічних функцій людини, не дає можливості для максимальної реалізації реабілітаційного потенціалу дитини з особливими освітніми потребами, інтегрованої в масовий дошкільний навчальний заклад, що створить для неї серйозні проблеми в майбутньому, коли здобуватиме освіту нарівні із дітьми з нормальним розвитком.

Формування особистості з психофізичними порушеннями ґрунтується на тих самих закономірностях, що і формування нормальної особистості, але порушення умов природно-біологічного існування автоматично призводить до змін соціальних умов. Це має негативний вплив на формування особистості. У цьому випадку роль системи виховання й освіти значно зростає. Вона вимагає особливих педагогічних та психологічних підходів до навчального процесу.

Отже, з огляду на вищезазначене, нині висувуються нові вимоги до підготовки фахівців дошкільної освіти, які полягають в тому, що сучасний спеціаліст має на високому рівні володіти знаннями про загальні та специфічні закономірності розвитку дітей з різними порушеннями психофізичного розвитку, особливості їх психолого-педагогічного супроводу в умовах дошкільних навчальних закладів загального типу, володіти методиками і технологіями навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах

інклюзивної дошкільної освіти, орієнтуватись у сучасних тенденціях і проблемах організації педагогічної допомоги дітям з особливими освітніми потребами, розуміти специфіку надання їм необхідної допомоги в умовах інтегрованого та інклюзивного навчання.

Відтак, курс “Основи корекційної педагогіки” для напряму підготовки “Дошкільна освіта” спрямований на формування у майбутніх вихователів готовності до організації і проведення корекційно-розвивальної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в дошкільних навчальних закладах для дітей загального розвитку.

У педагогічних дослідженнях готовність описується як професійно значуща якість особистості майбутнього фахівця і включає наступні компоненти: мотиваційний (позитивне ставлення до професії, інтерес до неї та інші достатньо стійкі професійні мотиви); орієнтаційний (знання і уявлення про особливості та умови професійної діяльності, її вимоги до особистості); оперативний (володіння способами і прийомами професійної діяльності, необхідними знаннями, навичками, уміннями, процесами аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення тощо); вольовий (самоконтроль, уміння управляти діями, з яких складається виконання трудових обов’язків); оцінний (самооцінка своєї професійної підготовленості і відповідності процесу вирішення професійних завдань оптимальним шляхом) [1–3, с. 188–189].

Аналізуючи наукові дослідження з означеної проблеми, ми виділили такі компоненти готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до організації і проведення корекційно-розвивальної роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби, в умовах дошкільного навчального закладу загального типу: когнітивний, діяльнісний, рефлексивний.

*Когнітивний компонент готовності до організації корекційно-розвивальної роботи з дошкільниками з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітньому просторі* включає систему теоретичних і технологічних знань, необхідних для здійснення цієї роботи.

Теоретичні знання – необхідна база розвитку фахової діяльності особистості. В.Сластьонін відзначає, що теоретичні знання певною мірою сприяють розвитку мислення і тому студент має володіти не окремими знаннями, а їх системою, яка відображає структуру сучасного науково-педагогічного знання й організовується на основі сучасних наукових теорій, ідей, принципів. Оскільки ми розглядаємо підготовку майбутніх фахівців дошкільної освіти до організації і проведення корекційно-розвивальної роботи з дітьми з особливими потребами в умовах дошкільного навчального закладу загального типу, то система науково-педагогічних знань повинна співвідноситися з системою знань про теорію і практику здійснення освітнього процесу в закладах дошкільної освіти, особливості розвитку, навчання та виховання малят з відхиленнями розвитку відповідно до вирішуваних професійних завдань і конкретних умов застосування цих знань у діяльності, яка дозволяє майбутньому фахівцю цілісно охоплювати педагогічну реальність і

продуктивно вирішувати професійні завдання. Тому включення теоретичних знань необхідне для ефективної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до здійснення корекційно-розвивальної роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітньому просторі, позаяк знання є основною, але не достатньою умовою для здійснення цього виду діяльності.

Варто звернутися до характеристики умінь, які ми об’єднали в *діяльнісний компонент готовності до організації корекційно-розвивальної роботи з дошкільниками з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітньому просторі*. У сучасній психолого-педагогічній літературі визначено різні підходи до розуміння суті педагогічних умінь, однак у їх основі завжди лежить відповідна теоретична підготовка і врахування специфіки тієї діяльності, в якій ці уміння виявляються.

Зважаючи на це, нами окреслено коло основних умінь і навичок, якими має володіти сучасний педагог дошкільної освіти і які зможуть забезпечити якісне здійснення досліджуваного виду діяльності. До них належать уміння: опрацьовувати наукову та методичну літературу з проблем діагностики та корекції психофізичного розвитку дітей раннього і дошкільного віку; інформаційні джерела з метою ознайомлення з технологіями і методиками навчання дітей з різними порушеннями психофізичного розвитку; визначати зміст корекційної роботи з дітьми, що мають відхилення в розвитку і перебувають в дошкільному навчальному закладі для дітей загального розвитку; планувати та організовувати корекційну роботу з малятами з особливими потребами в інклюзивних групах; організовувати спостереження за проблемною дитиною, яка перебуває в загальноосвітньому просторі; розробляти індивідуальні програми навчання і виховання дітей з різними видами порушень психофізичного розвитку; аналізувати заняття, що проводяться в інклюзивних групах, з погляду реалізації у їх змісті навчальної, розвивальної і виховної мети; визначати особливості співпраці ДНЗ з сім’ями, де є діти з особливими освітніми потребами.

Одержані знання та уміння дадуть можливість майбутнім вихователям дошкільних установ забезпечити моніторинг психофізичного і соціального розвитку дітей, урахувати індивідуальні особливості кожної дитини при складанні індивідуальної програми розвитку, навчання і виховання з метою корекції процесів розвитку і соціалізації дитини, у якій внаслідок дії різних факторів ці процеси ушкоджені; ефективно організувати взаємодію з родинами, котрі виховують дітей з особливими освітніми потребами.

*Компонент рефлексивної готовності фахівців дошкільної освіти до організації корекційно-розвивальної роботи з дошкільниками з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітньому просторі* регулює процеси розвитку і саморозвитку. У його структуру входять уміння (самоаналіз, самооцінка, вибір, прогнозування, проектування, саморегулювання) рефлексій, які дозволяють майбутньому фахівцю дошкільної освіти осмислювати й адекватно оцінювати свої

мотиви, інтереси, ціннісні орієнтації і потреби в професійній діяльності. Ступінь розвитку даного компонента відображає психологічну і практичну готовність майбутнього фахівця дошкільної освіти до проведення корекційно-розвивальної роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку.

Отже, готовність майбутніх фахівців дошкільної освіти до організації досліджуваного виду діяльності як системної характеристики представлена когнітивним, діяльним і рефлексивним компонентами готовності. Так, когнітивний компонент (система знань) готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до організації корекційно-розвивальної роботи з дітьми з особливими потребами виконує інформаційну і орієнтаційну функцію в підготовці фахівця. Діяльний компонент готовності реалізує відтворювальну і перетворювальну функції, а рефлексивний компонент – оцінювальну. Отже, кожен виділений нами компонент готовності майбутніх фахівців масової дошкільної освіти до організації корекційно-розвивальної роботи з дітьми з особливими потребами виконує свої функції.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Зважаючи на вищевикладений матеріал,

можна дійти висновку, що в умовах інтегрування дітей з порушеннями психофізичного розвитку в масові дошкільні навчальні заклади особливого значення набуває якість підготовки педагогів дошкільної освіти, котрі зможуть забезпечити в системі навчально-виховної роботи ефективний розвиток дітей з особливими освітніми потребами, що надалі надасть можливість цим дітям успішно інтегруватися в заклади загальної середньої освіти.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми дав можливість уточнити поняття готовності та її основних компонентів до організації корекційно-розвивальної роботи з дітьми з особливими потребами в загальноосвітньому просторі, показав, що готовність майбутніх фахівців дошкільної освіти до здійснення цього виду діяльності можна розглядати як систему, що розвивається і охоплює когнітивний, діяльний і рефлексивний компоненти, і засвідчив потребу у подальших наукових розвідках з метою вивчення й уточнення особливостей підготовки вихователів до забезпечення успішного розвитку, соціалізації та інтеграції дітей з особливими освітніми потребами.

### Література

1. Абдуллина О. А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования* : [учебное пособие для пед. специальностей вузов] / О. А. Абдуллина. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Артемова Л. В. *Удосконалення професійної підготовки спеціалістів дошкільного профілю* / Л. В. Артемова, Н. В. Лисенко. – К., 1996. – 206 с.
3. Онофрійчук Л. О. *Готовність майбутніх фахівців дошкільної освіти до управління дошкільним навчальним закладом* / Л. О. Онофрійчук // *Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”* : [науково-теоретичний збірник]. – Переяслав-Хмельницький, 2008. Вип. 14. – 2008. – С. 187–190.
4. Мартинчук О. *Курс “Корекційна педагогіка” у структурі підготовки майбутнього педагога дошкільної освіти* / О. Мартинчук // *Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”* : наук.-теор. зб. ; [редкол. : В. Коцур (гол. ред.), М. Вашуленко, Л. Волков та ін.]. – Переяслав-Хмельницький, 2008. Вип. 14. – 2008. – С. 151–154.
5. *Про затвердження Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009–2012 роки* : наказ Міністерства освіти і науки України від 11.09.2009, № 855.

УДК 371.13+ 372.4

## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВИТИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ КУЛЬТУРИ РІДНОГО КРАЮ

Матвієнко С.І.

*Автором статті висвітлено зміст спецкурсу “Особливості використання культури рідного краю у роботі з дошкільниками у ДНЗ” (за вимогами КМСОНП) в педагогічному університеті з метою засвоєння студентом ролі елементів культури рідного краю та регіонального виховного досвіду в становленні особистості дошкільника.*

*Ключові слова: дошкільне виховання, культура рідного краю, елементи культури.*

*Автором статті изложено содержание спецкурса “Особенности использования культуры родного края в работе с дошкольниками в ДОУ” (в соответствии с требованиями КМСОУП) в педагогическом университете с целью усвоения студентами роли элементов культуры родного края и регионального воспитательного опыта в становлении личности дошкольника.*

*Ключевые слова: дошкольное воспитание, культура родного края, элементы культуры.*

*The author of the article elucidates the content of the special course “Features of using native land culture in the work with preschoolers” at the pedagogical university with the purpose of students’ mastering the role of the elements of native land culture and regional upbringing experience for fostering a preschool child personality.*

*Key words: preschool education, culture of native edge, elements of culture.*

Зростання національного самоусвідомлення українського суспільства кардинально позначилося підвищенням ролі історії та культури у вихованні молодого покоління. Відповідно до вимог Базової програми розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” все більшої актуальності набуває ідея залучення дитини дошкільного віку до елементів культури рідного краю з метою духовного зростання особистості [2, с. 3]. Саме це визначає необхідність удосконалення системи підготовки висококваліфікованих кадрів дошкільних працівників з огляду на визначену проблему як на теоретичному рівні, так і в її практичному спрямуванні.

Необхідність упровадження в практику вузівської підготовки вихователя спеціального курсу, спрямованого на розкриття педагогічного потенціалу регіональної культури та визначення шляхів, форм і методів її подальшого практичного використання, і визначає **актуальність даного дослідження.**

**Метою дослідження є висвітлення змісту спецкурсу “Особливості використання культури рідного краю у роботі з дошкільниками у ДНЗ” для студентів спеціальності “Дошкільне виховання”.**

**Завдання дослідження:**

1. Визначити місце спецкурсу “Особливості використання культури рідного краю у роботі з

дошкільниками у ДНЗ” у системі дисциплін гуманітарного циклу для студентів випускного курсу спеціальності “Дошкільне виховання”.

2. Визначити перспективи впровадження навчальної програми спецкурсу в практику підготовки майбутніх вихователів.

**Аналіз останніх публікацій.** У працях учених-педагогів Л.Артемової, А.Богуш, Н.Гавриш, С.Горбенка, Т.Науменко, О.Рудницької, Л.Масол, О.Бодрової, О.Отич, Л.Побережної, Л.Філоненка та ін. наголошено на необхідності вивчення майбутніми педагогами традицій культури рідного краю. Висвітленню проблеми використання культурної спадщини окремих регіонів України в сучасній освітній практиці присвячені дисертаційні дослідження Л.Проців, І.Фрайта, Н.Бовсунівської, О.Поясик, В.Лаппо, О.Легкун, Н.Рудічевої, А.Желан та інших дослідників.

**Викладення основного матеріалу.** Гармонійний розвиток дитини, формування її духовності, розвиток естетичної культури розпочинається вже в дошкільному віці.

У зміст роботи з дітьми дошкільного віку в означеному напрямі відповідно до Базової програми входять: формування розуміння змісту понять “Батьківщина”, “рідний край”, “державні



символи”; ознайомлення із краєзнавчими об’єктами своєї області, формування інтересу до подій, які відбуваються у країні та їхнього краю; знання народних традицій, звичаїв, народного епосу, творів усної народної творчості; формування у дітей уявлень про народні промисли краю; знання походження назви міста (села); ознайомлення із бойовими подвигами земляків та культурою рідного краю тощо [1; 2].

Вагомим засобом духовного розвитку особистості є культура рідного краю. Елементами регіональної культури є звичаї, обряди, магичні дієства, народні художні промисли, декоративно-прикладне мистецтво тощо. Усі вони є самостійними ланками духовного та матеріального буття людини, які формують її моральне та соціальне обличчя. Саме природність та невід’ємність від людського життя дозволяють визначити ці складові регіональної культури як важливі засоби виховання та розвитку особистості.

У Базовій програмі розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” (2008 р.) вказується на необхідність адаптації малюків до унормованого співіснування в суспільстві, набуття ними компетентності у сфері культури рідного краю, оволодіння наукою та мистецтвом жити серед людей, наслідуючи їхню культуру.

У всіх сферах розвитку дошкільника, визначених Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні, передбачено формування основ соціальної адаптації та життєвої компетентності дитини; виховання елементів світогляду, розвиток позитивного емоційно-ціннісного ставлення до довкілля; утвердження емоційно-ціннісного ставлення до практичної та духовної діяльності людини; розвиток потреби в реалізації власних творчих здібностей у середовищі рідного краю.

Діяльність майбутнього вихователя ДНЗ зумовлює під час навчання студентів освітнього рівня “спеціаліст” комплексне оволодіння знань про пошук шляхів забезпечення культурологічного напрямку освітньо-виховного процесу сучасного ДНЗ. Це й визначає необхідність упровадження в практику вузівської підготовки вихователя спеціального курсу, спрямованого на розкриття потенціалу регіональної культури та визначення шляхів, форм і методів його подальшого практичного використання.

Спецкурс має формувати у студентів педагогічного факультету необхідну ерудицію в галузі історії культури та історії дошкільної педагогіки, знання впливу виховних традицій, які зарекомендували себе в освітній практиці регіону впродовж віків.

У розробці спецкурсу “Особливості використання культури рідного краю у роботі з дошкільниками у ДНЗ” ставилась **мета** творчо переосмислити і знайти можливості реалізації культурного та педагогічного потенціалу рідного краю, регіонального виховного досвіду, ідей минулого, різноманітних форм естетичного виховання (акцентуючи на їх практичній значущості) у практику сучасних навчальних закладів.

Основні **завдання** спецкурсу:

– поповнити знання студентів у галузі культури та краєзнавства як складових загальної культури особистості;

– розглянути історію регіональної культури відповідно до її місця в системі професійної підготовки вчителя;

– ознайомити студентів із кращими виховними здобутками краю, які не втратили своєї педагогічної актуальності щодо можливості їх використання в сучасній виховній практиці;

– виховувати у студентів любов до культури рідного краю.

**Методологічну основу** дослідження становлять положення про діалектичну єдність і взаємозв’язок історії з сьогоденням; доцільність творчого використання виховної спадщини навчальних та дошкільних закладів у сучасних умовах, концептуальні положення державної національної програми “Освіта (Україна XXI ст.)”, Базового компонента дошкільної освіти в Україні, Базової програми розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” (2008) тощо [1; 2].

**Теоретичними засадами** змісту курсу є основні положення про культуру як соціальне явище, здатне впливати на внутрішній світ дитини, виховувати культуру особистості та ін.

Спецкурс розраховано на загальну кількість 36 годин, із них: 6 лекційних годин, 16 годин самостійної роботи та 14 годин відповідно до вимог КМСОНП відводяться на індивідуальну роботу. Читання спецкурсу має завершувати етап набуття студентами педагогічних знань з метою узагальнення їхньої професійної підготовки.

Матеріал спецкурсу розроблено на матеріалі Чернігівського краю.

ЗМІСТ КУРСУ

Змістовий модуль I. **Теоретичні основи використання культури рідного краю у роботі з дітьми дошкільного віку**

**Тема 1. Актуальність використання регіональної культури у світлі нових підходів до розвитку духовної культури особистості**

Актуалізація проблем виховання дитини дошкільного віку у світлі оновлення підходів до розвитку духовної культури особистості. Поняття “культура”. Особливості виховного впливу культури на особистість. Формування культури особистості як одне із завдань процесу соціалізації особистості. Усвідомлення майбутнім вихователем значення та суті просвітницької та виховної роботи; оволодіння основами методичної культури щодо забезпечення духовного зростання дитини-дошкільника.

Сучасні державні документи щодо впливу соціальної дійсності та культури рідного краю на становлення особистості в дошкільному дитинстві. Регіоналізація як пріоритетний напрямок розвитку сучасної освіти.

Мета і завдання використання культури рідного краю у роботі з дітьми дошкільного віку. Педагогічний потенціал елементів регіональної культури (фольклор, народні традиції, обряди тощо).

**Основні поняття:** культура, культура особистості, регіональна культура, традиції.

**Тема 2. Джерела використання регіональної культури у практиці сучасних ДНЗ**

Регіональна культурна спадщина як джерело забезпечення культуротворчого характеру виховання дошкільників. Роль пізнання історії та культури

рідного краю у розумінні особливостей розвитку духовності молодого покоління. Значення виховних традицій регіону у вихованні дітей і молоді.

Особливості пошуку та використання архівних матеріалів та стародруків у сучасній освітній практиці. Музичний фольклор Чернігівщини та його видатний знавець В.В.Дубравін. Форми використання виховного досвіду у практиці ДНЗ.

Засади етнографічної роботи: особливості пошуку та запису фольклорних матеріалів. Особливості організації фольклорно-дослідницької роботи спільно з батьками дошкільників.

Особливості використання зразків народних промыслів та ремесел регіону. Методи та прийоми ознайомлення дошкільників з народними промыслами та історією їх становлення й розвитку.

*Основні поняття:* етнографія, архівна робота, фольклор, народні промысли та ремесла.

**Тема 3. Інноваційні форми використання елементів культури рідного краю в дошкільній освіті**

Сучасні освітні програми з дошкілля про необхідність оновлення форм навчально-виховної роботи з дітьми у ДНЗ.

Місце регіональної культури в практиці сучасного ДНЗ. Культура рідного краю у змісті занять різних видів і типів.

Заняття інтегрованого типу як домінуюче у роботі даного напрямку.

Використання елементів культури рідного краю у позазаняттєвих формах організації життєдіяльності дошкільників:

- *свята і розваги* патріотичного, краєзнавчого, евристичного спрямування;
- *фізкультурно-оздоровчі заходи* краєзнавчого спрямування;
- *елементи краєзнавчої роботи:* екскурсії, відвідування ярмарок, концертів народознавчого спрямування тощо.

Новітні технології з урахуванням сполучної ланки між теорією і практикою виховного процесу: психолого-педагогічні проекти типу П-3 тощо.

*Основні поняття:* форми організації життєдіяльності дошкільників, інтегроване заняття, психолого-педагогічний проект типу П-3.

Змістовий модуль II. **Практика використання культури рідного краю у роботі з дітьми дошкільного віку в умовах ДНЗ**

**Тема 4. Робота з джерельною базою елементів культури рідного краю: аналіз стародруків, архівна робота, етнографія, фольклорно-дослідницька робота тощо**

*Робота з періодикою XIX – поч. XX ст., як-от:* “Вестник воспитания”, “Журнал для воспитания”, “Церковно-приходская школа”, “Русская школа”, “Северная пчела”, “Для народного учителя” тощо, із регіональною періодикою минулого, а також із матеріалами місцевого архіву щодо визначення особливостей і традиції виховної та просвітницької роботи з дітьми й учнівською молоддю.

*Джерела музично-виховної роботи.* Духовні твори композиторів, уродженців Чернігівщини М.Березовського та Д.Бортнянського. Музично-епічна спадщина кобзарів Чернігівщини. Види та жанри музичного фольклору Чернігівщини. Музичний

репертуар навчальних та дошкільних закладів Чернігівщини поч. XX ст.

Проведення *елементів фольклорної роботи* щодо збирання відповідного матеріалу від носіїв фольклорної спадщини. Запис фольклорного матеріалу.

*Основні поняття:* етнографія, архівна робота, фольклор, музичний репертуар.

**Тема 5. Основи сценарної роботи зі включення елементів регіональної культури в різні форми навчального та виховного процесу сучасного ДНЗ**

Місце краєзнавчого матеріалу в змісті занять з дітьми різних вікових груп. Основні педагогічні вимоги до урахування виховної специфіки елементів культури рідного краю в організації та проведенні виховного заходу.

Добір музичного супроводу та окремих творів (вокальних, ансамблевих, танцювальних), що розкривають специфіку регіональної музичної спадщини.

Вимоги до проведення свят і розваг за участю міських професійних та аматорських колективів. Вимоги до підготовки дошкільників для участі в міських святах народознавчого спрямування.

Сценарій театралізованого заходу (з елементами культури рідного краю) як основний складовий компонент організації виховної роботи. Умови організації театралізованої діяльності дошкільників з краєзнавчої тематики: виготовлення костюмів, декорацій, театральних атрибутів, що відповідають нормам елементів культури рідного краю.

Напрями фольклорно-дослідницької роботи: складання сценаріїв виховних заходів регіональної тематики, концертів, краєзнавчих вікторин, “Днів мого міста” та “Днів мого краю”.

Складання сценарію роботи краєзнавчого гуртка у ДНЗ.

*Основні поняття:* сценарій, театралізований захід, музичний супровід, фольклорно-дослідницька робота.

**Тема 6. Особливості ознайомлення дошкільників із культурою рідного краю на сучасному етапі її розвитку**

Сучасні вітчизняні та зарубіжні програми розвитку дитини про вплив соціальної дійсності та культури рідного краю на становлення особистості в дошкільному дитинстві.

Форми та засоби ознайомлення дошкільників із сучасним станом культури рідного краю.

Шляхи підвищення пізнавальної активності дошкільників щодо вивчення культури свого міста (села).

Елементи сучасної регіональної культури: архітектура та будівництво, музичне мистецтво, народні промысли, форми духовного життя народу тощо.

Методика проведення цілеспрямованих спостережень у різних вікових групах ДНЗ за змінами у культурному середовищі міста.

Традиційні та альтернативні форми ознайомлення дітей різних вікових груп ДНЗ з елементами регіональної культури.

Особливості використання новітніх технологій “входження дошкільника в культуру рідного краю”: психолого-педагогічні проекти типу П-3 тощо.

*Основні поняття:* елементи сучасної регіональної культури, новітні освітні технології, форми виховної роботи.

Вивчення спецкурсу передбачає формування у студентів **знань**:

- основ і елементів культури як складових формування загальної культури особистості;
- історії культури рідного краю відповідно до її місця в системі професійної підготовки вихователя;
- шляхів використання культурних та виховних здобутків регіону, які не втратили своєї педагогічної актуальності, в сучасній виховній практиці.

В результаті вивчення цього спецкурсу студенти повинні **вміти**:

- використовувати нормативні документи, педагогічну та періодичну літературу з проблем дошкільного виховання та краєзнавства;
- творчо опрацьовувати та використовувати педагогічний досвід минулого в сучасній виховній практиці;
- використовувати репертуар і досвід позаурочної роботи в проведенні дитячих спектаклів, тематичних вечорів, концертів;
- вміти вибирати, ґрунтувати, аналізувати та використовувати репертуарний матеріал, архівні дані, історико-педагогічні факти і сучасний культурний арсенал у завданнях реального навчально-виховного процесу;
- використовувати набуті знання з метою розвитку організаційних умінь (виховних заходів, розваг, концертів), уміти вибирати, складати, розробляти завдання щодо формування культури дошкільників на рівні їх практичного застосування.

На нашу думку, активізації науково-дослідницької діяльності студентів сприятиме наукова реконструкція тематики індивідуально-дослідницьких завдань, перш за все – рефератів, а також використання таких методів, як складання фольклорної та краєзнавчої карти краю, упорядкування фонотеки, складання добірки музично-етнографічної і літературно-фольклорної спадщини краю.

#### **Висновки**

1. Удосконалення теоретичної і практичної підготовки майбутніх вихователів до використання культурних надбань, виховного досвіду та елементів культури рідного краю нині набуває особливого значення в системі підготовки висококваліфікованих кадрів дошкільних працівників. Вихователь має бути готовим до проведення ефективних форм роботи щодо засвоєння дітьми культурного простору регіону. Цим і визначається необхідність введення на випускних курсах педагогічних вузів спецкурсів як однієї з форм отримання додаткових знань про шляхи забезпечення культурологічного напрямку освітньо-виховного процесу сучасного дошкільного навчального закладу.

2. Перспективами впровадження запропонованого спецкурсу є розробка студентами спеціальності “дошкільне виховання” методичних матеріалів з урахуванням елементів культури рідного краю задля практичного використання вихователями у дошкільних навчальних закладах.

#### **Література**

1. Актуальні проблеми формування національної самосвідомості під час навчання у ВНЗ : [матеріали круглого столу 10.10.2008 р. / В. М. Бесчасний та ін. (ред. кол.)]. – Донецьк : Нор-комп'ютер, 2008. – 222 с.
2. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” / М-во освіти і науки України, АПН України ; наук. ред. та упор. О. Л. Кононко. – К. : Світич, 2008. – 430 с.
3. Богуш А. Методика ознайомлення дітей з довкіллям у ДНЗ : підручник для ВНЗ / А. Богуш, Н. Гавриш. – К. : Видавничий дім “Слово”, 2008. – 408 с.
4. Державний базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Дошкільне виховання. – 1999. – № 1. – С. 2–6.
5. Гуренко О. І. Етнокультурна компетентність та її формування у студентів університету: технологічний аспект : [монографія] / О. І. Гуренко. – Бердянськ : Вид-во БДПУ ; Донецьк : Юго-Восток, 2008. – 239 с.
6. Лосюк П. Регіональний етнографічний компонент у середній школі / П. Лосюк. – Снятин, 2007. – 160 с.
7. Національна доктрина розвитку освіти України в XXI ст. // Освіта: Всеукраїнський громадський політичний тижневик. – 2002. – № 26. – С. 2–4.
8. Тихонова А. Ю. Воспитание интереса к региональной культуре у детей старшего дошкольного возраста (на материале художественных ремесел) : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 “Дошкольное образование” / А. Ю. Тихонова. – Ульяновск, 2006. – 189 с. – Режим доступа: <http://www.diss.ru>. – Назва з екрану.

УДК 372

## СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ МАЙБУТНІХ ДОШКІЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

**Машовець М.**

*Стаття присвячена актуальним проблемам організації педагогічної практики майбутніх фахівців дошкільної освіти. Автор визначає нові підходи до організації, змісту та видів педагогічної практики; ознайомлює читачів із деякими історичними відомостями про проведення педпрактики в ході здобуття професії вихователя.*

***Ключові слова:** дошкільний педагог, професійно-педагогічна компетентність, педагогічна практика, наскрізна програма педагогічної практики.*

*Статья посвящена актуальным проблемам организации педагогической практики будущих специалистов дошкольного образования. Автор определяет новые подходы к организации, содержанию и видам педагогической практики; знакомит читателей с некоторыми историческими сведениями о проведении педпрактики в процессе приобретения профессии воспитателя.*

***Ключевые слова:** дошкольный педагог, профессионально-педагогическая компетентность, педагогическая практика, сквозная программа педагогической практики.*

*The article deals with topical problems of organizing pedagogical practice of prospective specialists of preschool education. The author determines new approaches to organization, content and types of pedagogical practice, acquaints the readers with some historical facts about organizing the practice in the process of acquiring an educator profession.*

***Key words:** preschool educator, professional pedagogic competence, pedagogical practice, continuous program of pedagogical practice.*

**Постановка проблеми.** У концепції Державної цільової програми розвитку дошкільної освіти на період до 2017 р. наголошено на необхідності “модернізації змісту психолого-педагогічної, методичної, практичної підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів”.

Зважаючи на те, що педагогічна діяльність дійсно характеризується рядом специфічних особливостей (зокрема, спрямованість на іншу особистість, реалізація законів “суб’єкт-суб’єктного” спілкування та інше), перед педагогом висувуються цілком конкретні вимоги щодо знання психолого-фізіологічних, вікових та індивідуальних відмінностей та характеристик дітей дошкільного віку, а також сформованості уміння успішно взаємодіяти на професійному та особистісному рівнях (як з дітьми, так і з батьками).

Професійне становлення педагога відбувається у кілька етапів, розпочинаючись у роки здобуття фаху через університетську освіту. У вітчизняних наукових дослідженнях використовується ряд термінів, що визначають певний рівень здатностей педагога до реалізації педагогічних завдань: професійна компетентність, педагогічна майстер-

ність, професійна зрілість. Професійно-педагогічна компетентність розглядається як здатність до продуктивної взаємодії в умовах, що визначено педагогічною системою.

Сучасна концепція професійної підготовки майбутнього дошкільного педагога ґрунтується на засадах гуманної педагогіки та загальнолюдських цінностях і спрямовується на творчу самореалізацію особистості.

Для вищої школи на сьогодні актуальними є питання розробки та впровадження новітніх технологій навчального процесу, що сприяли б якісному засвоєнню галузевих знань у єдності з індивідуальною творчою самореалізацією особистості студента – майбутнього фахівця дошкільної освіти.

**Мета.** Важливою складовою професійної педагогічної підготовки є організація та проведення педагогічної практики студентів спеціальності “Дошкільна освіта” на всіх освітньо-кваліфікаційних рівнях. У зв’язку з цим постає необхідність аналізу наступності та узгодженості її змісту, пошук оптимальних термінів проведення та розширення баз практик на кожному курсі. Привертає увагу

питання розробки наскрізної програми педагогічної практики студентів спеціальності “Дошкільна освіта”, а також розробка програм педагогічних практик за тими спеціалізаціями, за якими здійснюється підготовка (кількість спеціалізацій у різних ВНЗ України коливається від 2–3 до 10–11).

Педагогічний словник дає визначення практиці (грец. – активність, діяльність) як способу вивчення навчально-виховного процесу на основі безпосередньої участі в ньому практикантів. При цьому практикант розглядається як активний, діяльний учасник цього процесу, що акумулює в собі *організатора, дослідника і спостерігача*.

Однак слід констатувати, що діючі галузеві стандарти не забезпечують повною мірою реалізацію цього триєдиного підходу в загальнопедагогічній та професійно спрямованій підготовці майбутнього дошкільного педагога. При цьому можна зазначити ті позитивні тенденції, що допомагають позитивно розв’язувати питання:

- культивування нових цінностей – самоосвіта, саморозвиток і самореалізація, що сприяють збалансуванню теоретичної та практичної підготовки дошкільного педагога;

- становлення нової функції педагогічної освіти як суб’єкта перетворення соціуму, обґрунтування педагогічних умов оптимального розвитку людини на основних етапах особистісного розвитку;

- вищі педагогічні навчальні заклади, усвідомлюючи необхідність концептуальних змін професійної підготовки майбутніх фахівців, спрямовують наукові пошуки на підготовку самостійної, відповідальної, ініціативної, творчої індивідуальності професійнокомпетентного майбутнього педагога.

Як свідчить аналіз історико-педагогічного досвіду підготовки педагога в XIX ст., практичний компонент займав переважну частину часу. Акценти робилися на особистість дитини, дослідно-експериментальне її вивчення, посилення виховної складової, поглиблення зв’язків із соціумом.

Важливо, що навчальні дисципліни, які становили зміст загальнопедагогічної підготовки у педагогічних ВНЗ України початку XX ст., викладалися в єдності з усіма різновидами педагогічної практики. Вони або передували практиці, окреслюючи її зміст та завдання, або йшли за нею, узагальнюючи на теоретичному рівні вміння і навички, набуті в процесі практики.

У практиці сучасної підготовки майбутнього дошкільного педагога проблема єдності теорії і практики залишається не розв’язаною до кінця. Так, із 240 кредитів загальнопедагогічної підготовки майбутнього бакалавра дошкільної освіти на всі види педагогічної практики виділяється 18 кредитів (у тому числі й на спеціалізацію). Педагогічна практика хоч і передбачена Галузевими стандартами вищої освіти, не має усталених назв і в кожному ВНЗ означається по-різному. Так, на ОКР “спеціаліст” педагогічні практики означено як: “організаційно-методична”, “інспекторсько-методична”, “стажувальна”, “методична” і т.ін. На ОКР “магістр” – “асистентська”, “стажувальна”, “наукова” тощо. Тому лише досягнення єдності теоретичної і практичної підготовки забезпечить удосконалення формування особистості дошкіль-

ного педагога, спонукатиме його до творчого пошуку, ефективного наукового обґрунтованого розв’язання актуальних проблем дошкільної освіти, що можливо за умов об’єднання зусиль ВНЗ, дошкільної освіти та інших наукових і освітніх установ.

Варто вивчити досвід залучення вчителів-ударників, досвідчених практикантів до навчально-виховного процесу ВНЗ у 20-ті рр. XX ст. через викладання спецкурсів, що самим фактом їхнього спілкування зі студентами сприяло зміцненню інтересу до педагогічної діяльності, бажанню опанувати її специфіку.

Дошкільний педагог, насамперед, має бути другом дитині, допомагати їй, підтримувати, вести найбільш оптимальним для дитини шляхом розвитку. Для цього він має прийняти дитину такою, яка вона є, допомогти їй самій зрозуміти, ким вона є насправді, на що вона здатна, як може виявити свої здібності, використати свої знання і вміння. Якщо це педагогу вдається, то дитина зможе бути розкутою, може не боятися, не тривожитися, не захищатися, а всебічно проявляти себе та самореалізуватися (В.Е.Пахальян). За таких умов дитина буде знаходитися в атмосфері благополуччя, залученості та емпатії.

Звісно, для реалізації вищезазначеного завдання (тобто формування професійної якості фасилітатора) восьмитижневої практики в групах дошкільного навчального закладу не вистачить.

Крім того, професійно важливим у підготовці майбутніх педагогів є формування вміння встановлювати міжособистісні стосунки, підтримувати гармонійний внутрішній стан, уміння вирішувати конфліктні ситуації, стійкість до різних стресових ситуацій та інші проблеми комунікації (Н.І.Аймазин). Вміння педагогічного спілкування, як правило, – це здатність правильно висловлюватися, пояснювати матеріал на заняттях, розмовляти з дітьми на теми, що їх цікавлять, домовлятися тощо. Однак, крім цього, це ще й:

- здатність правильно розуміти дитину, бачити світ її очима, сприймати її як повноцінну особистість;
- не обдурювати дітей, не хитрити, говорити правду;
- володіти поетичним словом, почуттям гумору;
- готовність критично ставитися до самого себе, реагувати на критику з боку як на засіб саморозвитку (Р.С.Немов).

Усі компоненти професійної компетентності майбутнього дошкільного педагога знаходять (чи не знаходять) реалізацію в процесі педагогічної практики.

Однак те, що педпрактика відбувається в короткі терміни і кожного разу на новій базі (з новими дітьми), приводить до нівелювання індивідуалізації формування професійно-педагогічних умінь студентів, тобто суб’єктивний фактор у підготовці вихователя не враховується. Тому, як правило, випускник недостатньо підготовлений до реалізації особистісної моделі взаємодії з дітьми дошкільного віку.

Ми вже зазначали, що професійна майстерність сучасного вихователя характеризується високою свідомістю, прагненням до творчості, умінням

співпрацювати. Виділяють кілька рівнів професійної майстерності:

- рівень дилетантства;
- рівень репродуктивної діяльності;
- евристичний метод;
- новаторство.

Аналіз роботи молодих педагогів-початківців, здійснений в ДНЗ №395 – центрі розвитку дітей “Росток” (м.Донецьк), засвідчив, що вони не повною мірою подолали перший рівень – “рівень дилетантства”. Педагоги, що недавно закінчили навчальний заклад, володіють певними знаннями, роблять перші кроки у професійній діяльності, але все ще потребують постійного контролю й допомоги. Наше завдання, наголошують автори публікації, – підвищити дослідницьку роль педагога, навчити його більше осмислювати, аналізувати, порівнювати.

Критерії професійної майстерності вихователя:

- висока свідомість, прагнення до творчості, уміння співпрацювати;
- педагогічно грамотне, з урахуванням сучасних досягнень науки і практики, планування та організація освітнього процесу;
- володіння вихователем інтерактивними методами роботи, нестандартними формами організації життєдіяльності дітей;
- досягнення оптимального результату, що виражається у достатньому та високому рівні компетентності дітей;
- якісний рівень оздоровчої роботи, і як результат – зниження захворюваності дошкільників.

Досягнення мети досягається через взаємодію трьох складових – хочу, можу і треба. В процесі проведення педагогічної практики всі ці складові реалізуються в контексті адаптивного управління педагогічною діяльністю студента-практиканта з боку керівника практики та вихователя.

Адаптивне управління – процес взаємовпливу, що спричиняє взаємоприспосадування поведінки суб’єктів діяльності на дія(полі)логічній основі, яка забезпечується спільним визначенням реалістичної мети з наступним поєднанням дій для її досягнення.

Безумовно, в окремих випадках такі результати є свідченням реального стану практики. Однак більшою мірою вони акцентують увагу на постійному протиріччі рівнів сформованості професійної компетентності випускника ВНЗ (конкурентоспроможність за акад. В.І.Бондарем) та рівнем очікування її вияву з боку практики дошкільної освіти, що виражається у низькій довірі до педагога-початківця та ставленні до нього як до недостатньо вмілого фахівця. Все це не спрацьовує на підвищення рейтингу професії вихователя та руйнує імідж дошкільного навчального закладу як відкритого соціо-культурного інституту.

Особливого звучання набуває ця проблема в сучасних умовах розвитку системи дошкільної освіти, коли зменшується кількість педагогів у віці до 30 років (за останні чотири роки з 21% до 17,2%), а кількість педагогів пенсійного віку щороку збільшується. Така ситуація дає підстави для розробки Положення про педагогічну практику, в

якому було б передбачено проходження перед-дипломної практики в ДНЗ з наступним працевлаштуванням.

Не менш важливим нам видається вирішення завдання проходження педагогічної практики (усіх її видів) у визначеному дошкільному навчальному закладі. Ми розуміємо дискусійність запропонованого варіанту, однак окреслимо переваги такої організації з нашої точки зору.

За Галузевими стандартами та за навчальними планами професійної педагогічної підготовки студенти ОКР “бакалавр” (напрямок підготовки “Дошкільна освіта” 6.010101) проходять такі види практики:

- літня педагогічна практика (IV семестр) – 4 тижні;
- педагогічна практика в групах раннього віку (VI семестр) – 6 тижнів;
- педагогічна практика в групах ДНЗ (зі спеціалізаціями) (VIII семестр) – 8 тижнів.

Отже, глибоке занурення в педагогічний процес ДНЗ, можливість спостерігати стиль роботи педагогічного колективу, окремих вихователів (певної вікової групи), психолого-педагогічний супровід дітей протягом 2-х років (від раннього віку до дошкільного; від молодшої до старшої групи) сприятиме більш ефективному процесу взаємовпливу, дозволить суб’єктам діяльності краще розуміти один одного, будувати навчально-виховний процес на діалогічній основі та досягати цілей розвитку кожної дитини.

Такий тісний зв’язок з педагогічним колективом ДНЗ допоможе студенту в організації його власного навчання, як правило, за кредитно-модульною системою: підготовка до семінарських, практичних занять, наукова студентська робота, написання курсових та бакалаврської роботи, збір матеріалів для студентських газет, повідомлень.

Аналіз діяльності сучасних педагогічних ВНЗ України, що протягом I–II курсів навчання або взагалі відірване від практичної діяльності, або організовано формально, що також не сприяє поглибленню мотивації вибору студентами педагогічної професії. Так, у I семестрі студентам видається курс “Вступ до спеціальності”, в якому передбачено лабораторні заняття – ознайомлення з діяльністю ДНЗ та його завданнями і специфікою роботи вихователя дітей дошкільного віку. Цікавий досвід викладання цієї навчальної дисципліни є в Київському університеті імені Бориса Грінченка, колективом науковців підготовлено навчально-методичний посібник “Я–студент”.

Передбачено заняття в музеї Б.Грінченка.

В Педагогічному інституті діє музей дошкільної освіти України, що працює як педагогічна лабораторія.

На часі питання створення у педагогічному університеті науково-дослідного дошкільного навчального закладу чи центру розвитку дітей. Вихователями працювали б викладачі вищої школи (аспіранти, співпошукувачі), кращі студенти – на конкурсній основі.

Прообраз сучасного педагогічного комплексу був створений ще в 1907 р. з центром у Київському Фребелівському педінституті. До нього увійшли дитячий садок, початкова школа, дитячий притулок,

педагогічна амбулаторія, а заданими 1917р. – ще кілька народних шкіл і дошкільних закладів, вище початкове училище та амбулаторія педагогічної патології.

Проблема співвідношення теоретичної і практичної підготовки повинна розв'язуватися з позиції потреб практики дошкільної освіти та її особливостей (різні типи ДНЗ, обов'язкова дошкільна освіта з 5-річного віку, підготовка дітей до школи як психолого-педагогічна проблема). Педагогічна практика повинна розглядатися як об'єктивний, системоутворюючий фактор підготовки дошкільного педагога.

В цілому, кожен ВНЗ має переосмислити власний досвід практичної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти та впровадити таку педагогічну систему, яка б могла стимулювати індивідуальний, всебічний розвиток студента й дитини-дошкільника, забезпечити безперервне творче зростання особистості вихователя, організацію педагогічно доцільної суб'єкт-суб'єктної взаємодії на рівні співпраці, співтворчості, формування інтелектуального й морального потенціалу як найвищої цінності нації.

### Література

1. Жовнір С. Контрольно-аналітична діяльність у системі адаптивного управління закладом освіти / С. Жовнір, О. Бобро, Ф. Погребняк // Вихователь-методист. – 2010. – № 9. – С. 50–61.
2. Табачник Д. В. Про підсумки розвитку загальної середньої та дошкільної освіти у 2009–2010 н.р. та завдання на 2010/2011 н.р. / Д. В. Табачник // Вихователь-методист. – 2010. – № 9. – С. 5–6.

УДК 371.134:372 – 057.17

## ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Новгородська Ю.Г.

*У статті розглянуто формування управлінських умінь майбутнього керівника у процесі професійної підготовки як соціально-педагогічну проблему. Розкрито сутнісні характеристики основних понять дослідження, науково обґрунтовано підходи до трактування змісту та структури управлінських умінь. Визначено основні етапи та педагогічні умови формування управлінських умінь майбутнього керівника дошкільного навчального закладу.*

*Ключові слова: управлінська діяльність, уміння, управлінські уміння, формування управлінських умінь, структура управлінських умінь.*

*В статье рассмотрено формирование управленческих умений будущего руководителя в процессе профессиональной подготовки как социально-педагогическую проблему. Раскрыты смысловые характеристики основных понятий исследования, научно обосновано подходы к трактовке содержания и структуры управленческих умений. Определены основные этапы и педагогические условия формирования управленческих умений будущего руководителя дошкольного образовательного учреждения.*

*Ключевые слова: управленческая деятельность, умения, управленческие умения, формирование управленческих умений, структура управленческих умений.*

*The author regards the formation of managerial skills in prospective preschool administrators in the process of their professional training as a social pedagogical problem, discloses essential characteristics of the main concepts of the investigation and substantiates the approaches to interpretation of the content and structure of managerial skills from a scientific point of view. The main stages and pedagogical conditions of forming managerial skills in prospective preschool administrator are determined.*

*Key words: administrative activity, skills, managerial skills, formation of managerial skills, structure of managerial skills.*

Одним з основних стратегічних напрямів розвитку освіти в Україні є забезпечення високої якості підготовки сучасних фахівців, їх конкурентоспроможності на ринку праці. В умовах ринкових відносин знання закономірностей і принципів економічного розвитку є необхідною передумовою науково обґрунтованого управління сучасними навчальними закладами. В освіті вже широко використовується менеджмент як нова стратегія та технологія управління освітніми закладами.

Процеси глобалізації та інформатизації піднімають на якісно новий рівень вимоги до управлінських знань, умінь і навичок майбутнього керівника. Особливістю вітчизняної системи управління є традиційне переважаєння керівників з базовою педагогічною освітою. Значна кількість керівників закладів освіти недостатньо володіє уміннями та навичками у виконанні своїх функцій-

нальних обов'язків. Це обумовлює необхідність удосконалення підготовки керівників закладів освіти у вищій школі.

Проблеми управлінської діяльності керівника і його підготовки привертають увагу багатьох дослідників. У працях вітчизняних і зарубіжних науковців висвітлено різні аспекти підготовки студентів до управлінської діяльності: історико-педагогічні аспекти (Н.В.Абашкіна, О.С.Дубінчук, Н.Г.Ничкало, В.С.Пікельна, Н.М.Розенберг та ін.); філософсько-методичні аспекти (В.П.Андрущенко, І.Я.Зязюн, В.Г.Кремінь та ін.); психолого-педагогічні аспекти (І.Д.Бех, Л.І.Даниленко, Л.М.Карамушка, О.О.Романовський та ін.).

Питання формування у майбутніх керівників управлінських умінь висвітлені в роботах І.Л.Лікарчук, С.О.Нікітчина, Л.І.Парщенко, Л.М.Сергєєвої, Н.Ю.Сердюк та ін.



Проте проблема формування управлінських умінь керівника дошкільного навчального закладу не була предметом спеціальних психолого-педагогічних досліджень. Таким чином, актуальність означеної проблеми, її соціальне значення, недостатня теоретична розробленість і необхідність її практичної реалізації в діяльності вищих навчальних закладів обумовили вибір теми дослідження “Формування управлінських умінь майбутніх керівників дошкільних навчальних закладів”.

**Об’єкт дослідження** – професійна підготовка майбутніх керівників навчальних закладів до управлінської діяльності.

**Предмет дослідження** – зміст і технологія формування управлінських умінь майбутнього керівника дошкільного навчального закладу.

**Мета дослідження** полягає у теоретичному обґрунтуванні змісту та технології формування управлінських умінь майбутнього керівника дошкільного навчального закладу.

До найбільш складних видів людської праці, що характеризується відсутністю формалізованих результатів праці та неможливістю кількісної оцінки результатів окремих видів робіт, що виконують управлінці, належить управлінська діяльність. У науковій літературі управлінська діяльність розглядається як усвідомлена цілеспрямована діяльність людини щодо реалізації функцій управління на підставі науково обґрунтованих принципів за допомогою практично підтверджених методів управління для отримання певного результату.

Дослідження науковців свідчать, що управлінська діяльність у системі освіти як окремих видів управління характеризується такими особливостями:

- інтелектуальним змістом, оскільки управлінська діяльність завжди спрямована на вироблення, прийняття і практичну реалізацію управлінських рішень;

- інформаційною спрямованістю, оскільки пов’язана з отриманням, осмисленням, систематизацією, збереженням та використанням інформації, насамперед управлінської;

- комунікативним характером (безпосереднім та опосередкованим спілкуванням у процесі прийняття управлінського рішення);

- людиноцентристською спрямованістю (суб’єктом управлінської діяльності може бути тільки людина, яка за допомогою певних функцій і методів здійснює цю діяльність щодо об’єкта управління);

- високим ступенем відкритості керованої системи (наявність безпосереднього впливу на навчальний заклад батьків та соціального середовища);

- колективістською спрямованістю (управлінська діяльність здійснюється в колективі державного органу й одночасно передбачає взаємодію з колективами людей в інших державних органах по вертикалі і горизонталі);

- різновіковим контингентом колективу та вихованців, необхідністю співпраці дорослих із дітьми.

Керівник навчального закладу здійснює управлінську діяльність через систему стосунків з дітьми, колективом працівників, батьками, адміністративними та контролюючими інстанціями, різними громадськими організаціями.

Ефективність виконання управлінської діяльності керівника значною мірою залежить від сформованості управлінських умінь. Розглянемо визначення поняття “уміння”, якими найчастіше оперують дослідники:

- заснована на знаннях і навичках готовність особистості успішно виконувати певну діяльність (Г.Костюк);

- здатність належно виконувати певні дії, що ґрунтується на доцільному використанні людиною набутих знань і навичок (С.Гончаренко);

- функціональна, набута психофізична система, що забезпечує конкретну діяльність на тому чи іншому рівні (О.Ковальов).

Дослідники управлінської діяльності керівника, підкреслюючи складність структури управлінських умінь, по-різному трактують їх функціональні особливості та зміст.

**Управлінські уміння** – це:

- складне комплексне утворення, яке виражає здатність особистості здійснювати управлінську діяльність, забезпечується проявом індивідуальних якостей, використанням відповідних професійних знань з управління та застосування практичного досвіду (Є.І.Бойко, Л.М.Карамушка, В.Д.Симоненко);

- готовність особистості здійснювати діяльність з організації та управління, що забезпечується використанням відповідних засобів (знання, навички, прийоми, техніки) та проявом особистісних якостей (Л.М.Паращенко).

На основі аналізу наукової літератури з’ясовано, що існують різні погляди на класифікацію управлінських умінь. Так, С.Вершловський виділяє дві групи управлінських умінь: *виробничі* (чітке визначення цілей, поставлених перед колективом і його членами; створення умов, за яких члени педагогічного колективу мають можливість висловлювати свої думки і здійснювати практичний вплив на управлінський процес) і *соціально-психологічні* (уміння організувати реальні радощі в житті колективу, підвищення мотивації трудової діяльності соціальними та іншими заходами, уміння добирати кадри).

О.Тонконога пропонує наступний комплекс управлінських умінь: складні інтегровані вміння, спрямовані на успішне виконання основних функцій управління; окремі професійні уміння, що є структурними компонентами інтегрованих умінь.

Нашу увагу привернули праці Л.М.Карамушки та Л.М.Сергєєвої, у яких представлено структуру управлінських умінь. Її складовими є: власне управлінські уміння (діагностико-прогностичні, організаційно-регулятивні, контролюючо-коригуючі) та психолого-управлінські вміння.

У широкому розумінні *діагностико-прогностичні уміння* забезпечують процес планування, діагностики та проектування діяльності керівника, визначення кола проблем, над якими буде працювати увесь педагогічний колектив.

До даної групи належать:

- уміння планувати та прогнозувати діяльність колективу (прийняття відповідальності за результати діяльності; порівняння результатів з тим, що зроблено; раціональний розподіл часу, засобів і ресурсів; проектування стратегії і тактики діяльності; визначення можливих перешкод);

- уміння правильно формулювати і вибирати проблему для діяльності педагогічного колективу, обґрунтовано приймати і реалізовувати нестандартні управлінські рішення;

- уміння генерувати та впроваджувати перспективні ідеї;

- уміння створювати в дошкільному закладі стійку і постійно діючу систему збирання інформації щодо стану навчально-виховного процесу;

- уміння планувати і здійснювати виробничу діяльність у єдності її управлінсько-педагогічного та науково-методичного компонентів;

- уміння створити умови для максимальної зацікавленості працівників у результатах діяльності закладу;

- уміння здійснювати визначення рівня психолого-педагогічної підготовки педагогічних кадрів.

До *організаційно-регулятивних умінь* відносяться:

- уміння здійснювати добір і розстановку кадрів відповідно до визначених напрямів діяльності навчального закладу;

- уміння організовувати систему інформаційного забезпечення управління закладом;

- уміння організовувати співпрацю та кооперацію зусиль педагогічного колективу та батьків;

- уміння створювати інтелектуальне, культурно-освітнє та науково-творче середовище в дошкільному закладі;

- уміння регулювати хід навчально-виховного процесу і координувати діяльність дошкільного закладу з різними державними та громадськими організаціями, соціальними інституціями мікрорайону;

- уміння організовувати діяльність педагогічного колективу дошкільного навчального закладу щодо запровадження в практику роботи досягнень психолого-педагогічної науки, інноватики;

- уміння забезпечити дотримання санітарно-гігієнічних вимог та правил внутрішнього розпорядку закладу.

Група *контрольно-коригуючих умінь* включає:

- уміння здійснювати моніторинг ефективності організації навчально-виховного процесу в дошкільному закладі;

- уміння виявляти та оцінювати суттєві внутрішні та зовнішні фактори впливу на функціонування та розвиток дошкільного навчального закладу;

- уміння здійснювати контроль стану науково-методичної роботи та фінансово-господарської діяльності;

- уміння визначати форми, методи контролю та оцінювання стану й перебігу педагогічних та управлінських процесів;

- уміння вносити необхідні зміни, уточнення до планів, управлінських рішень.

Ефективне виконання управлінської діяльності керівником залежить певним чином від сформованості *психолого-педагогічних умінь*, які включають:

- уміння формувати й підтримувати соціально-психологічний клімат у колективі;

- уміння забезпечити мотивацію поведінки й діяльності працівників закладу;

- уміння ефективно спілкуватися з працівниками, вибираючи, залежно від ситуації, необхідний стиль керівництва;

- уміння визначати місце кожного вихователя в педагогічному процесі і, враховуючи його психологічні особливості та професійні можливості, визначати напрями роботи з самоосвіти;

- уміння попереджувати та розв'язувати конфлікти в колективі.

Дослідження Л.М.Карамушки підтверджують, що ефективну взаємодію керівника з учасниками управлінського та навчально-виховного процесу забезпечують також уміння, які "спрямовані" на самого керівника. До складу цієї групи входять:

- уміння критично аналізувати власну діяльність;

- уміння володіти собою в будь-якій ситуації, контролювати власний психологічний стан;

- уміння забезпечувати постійне професійне самовдосконалення.

Аналіз наукової літератури свідчить, що формування управлінських умінь є складним процесом виникнення та руйнування протиріч між вимогами, які висуваються до особистості майбутнього керівника, та його готовністю до управлінської діяльності.

У процесі дослідження з'ясовано, що технологія формування управлінських умінь майбутнього керівника включає такі компоненти:

- *цільовий компонент* – передбачає орієнтацію на роль і місце управлінських умінь керівника у професійній діяльності; проектування цілей і завдань формування управлінських умінь;

- *змістовий компонент* – включає накопичення знань та розвиток умінь, які сприяють ефективній управлінській діяльності керівника та забезпечують успішність її здійснення;

- *мотиваційний компонент* – передбачає розвиток у студента позитивної мотивації набуття управлінської компетентності керівника ДНЗ через пізнання себе й усвідомлення своєї професійної діяльності, формування емоційно-особистісного ставлення до управлінської діяльності;

- *діяльнісно-операційний компонент* – передбачає використання форм, методів та засобів організації управлінської підготовки в умовах максимального наближення процесу пізнання до реальної професійної діяльності керівника ДНЗ;

- *контрольно-оціночний компонент* – передбачає виявлення рівня сформованості управлінських умінь, оцінку та самооцінку здійсненої управлінської діяльності з метою фіксації її результатів для подальшої їх переоцінки.

Успішне вирішення проблеми формування управлінських умінь майбутнього керівника залежить від дотримання наступних *педагогічних умов*:

- врахування дозвільського досвіду суспільної роботи студента;

- створення у навчальному закладі сприятливого освітнього середовища для розвитку здібностей особистості й формування її умінь та навичок у поєднанні з її академічними досягненнями;

- суб'єктна орієнтація, що передбачає спрямованість навчального процесу на розвиток особистості майбутнього керівника як суб'єкта професійної діяльності;

- стимулювання потреб у засвоєнні нових знань і застосуванні їх у практичній діяльності;

- забезпечення умов для особистісного самовизначення і самовдосконалення;

- упровадження у навчально-виховний процес сучасних технологій навчання;

- діалогізація навчального процесу, що передбачає відмову від рольових позицій "викладач – студент";

- організація навчально-пізнавальної діяльності студентів, що має практичну спрямованість;

- створення умов, що стимулюють розвиток у студентів позитивної мотивації набуття управлінських умінь через пізнання й усвідомлення своєї професійної діяльності;

- забезпечення систематичного моніторингу сформованості у студентів управлінських умінь;

У сучасній практиці підготовки майбутніх керівників до управлінської діяльності вагомого значення набувають діалогічні методи, що спрямовані на оволодіння професійно орієнтованими знаннями, культурою спілкування, розвиток комунікативних здібностей, формування особистісних якостей ділової людини та її управлінських умінь. До цієї групи методів відносяться: аналіз конкретних ситуацій (АКС), розробка документації дошкільного навчального закладу; імітація робочого дня завідувача; імітаційні, проблемні та ділові ігри; тренінги тощо.

Отже, формування управлінських умінь майбутнього керівника дошкільного навчального закладу є комплексом взаємопов'язаних елементів педагогічного процесу, котрі забезпечують підготовку висококваліфікованих конкурентоспроможних управлінців з нестандартним мисленням, високою управлінською культурою.

### Література

1. Карамушка Л. М. Психологія управління : [навч. посібник] / Л. М. Карамушка. – К. : Міленіум, 2003. – 344 с.

2. Сергєєва Л. М. Управлінські навички молодшого спеціаліста: теорія та методика формування : [монографія] / Л. М. Сергєєва ; за ред. С. О. Сисоєвої. – К. : Кадри, 2001. – 202 с.

## ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

УДК 37(477)("18"–"19")

### РЕТРОСПЕКТИВА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ (ПОЧ. ХХ СТ.)

Лавріненко О.А.

*Стаття присвячена історико-педагогічному висвітленню сутності та змісту професійної майстерності педагогів дитячих дошкільних закладів України періоду національно-культурного відродження (поч. ХХ ст.). Розкрито підходи до розвитку педагогічної майстерності вихователів дітей дошкільного віку в системі психолого-педагогічної підготовки провідними вітчизняними ВНЗ розглядуваного періоду.*

*Ключові слова:* Україна, початок ХХ ст., професійна майстерність, вихователі дошкільних закладів, психолого-педагогічна підготовка.

*Статья посвящена историко-педагогическому анализу сущности и содержанию профессионального мастерства педагогов дошкольных учреждений Украины периода национально-культурного возрождения (нач. ХХ в.). Раскрыты подходы к развитию педагогического мастерства воспитателей детей дошкольного возраста в системе психолого-педагогической подготовки ведущими отечественными вузами анализируемого периода.*

*Ключевые слова:* Украина, начало ХХ века, профессиональное мастерство, воспитатели дошкольных учреждений, психолого-педагогическая подготовка.

*The article is devoted to historical-pedagogical elucidation of the essence and content of professional mastery of preschool teachers of Ukraine in the period of national and cultural revival (beginning of the XX cent.). The approaches to pedagogical mastery development of preschool educators in the system of their professional training at leading home higher educational establishment of the said period are considered.*

*Key words:* Ukraine, the beginning of the XX c., professional mastery, preschool educators, psychological-pedagogical training.

На поч. ХХ ст. перед педагогічною громадськістю і державними діячами гостро постало питання підготовки педагогічних працівників для дошкільних, середніх і нижчих навчальних закладів. Саме з цього часу ведуться гострі дискусії про те, яким повинен бути педагог. Широкий резонанс у той час отримала цікава брошура члена Казанської повітової училищної ради В.Ключникова "Питання про заходи щодо найкращого підбору викладацького персоналу початкових земських училищ", надрукована в "Педагогічному листку" за 1899 р. Автор видання звертає увагу на такі моменти: "Педагогіка належить до найвищих із мистецтв, як художня література, живопис, музика, і потребує від осіб, які присвятили себе цій справі, вроджених здібностей. Тому найважливішим завданням суспільства повинна стати турбота про те, аби

справа шкільної освіти була довірена особам із вродженими педагогічними здібностями. Ці особи мають пройти "предварительный искуc" і, зрештою, бути піддані серйозному іспиту на предмет педагогічної обдарованості та чи не є ці особи повністю бездарними для служіння вчительському ремеслу. Талантами є одиниці. Звідси випливає необхідність спеціальної підготовки вчителя-вихователя, тобто розвиток таланту в навчальному закладі, а для тих осіб, які мають нахили до педагогічної професії, – навчання їх азам цієї професії, вмінням доцільно застосовувати свій темперамент, характер, настрій у взаємодії з вихованцями".

Про сутність та специфіку підготовки вчительських кадрів, важливість підготовки педагога-майстра розмірковував і відомий російський

педагог Д.Тихомиров. Його ідеї полягали в тому, що вчительські інститути, які в кін. XIX – на поч. XX ст. ставали провідними освітніми закладами, що готували вчителя, – заклади досить дорогі для місцевих бюджетів в плані утримання. Вчительські семінарії та одно-дворічні курси є оптимальним варіантом для підготовки як учителя, так і вихователя дітей дошкільного віку. Із першочергових і найважливіших предметів у процесі професійно-педагогічної підготовки Д.Тихомиров виокремлював педагогіку, дидактику, методології шкільних навчальних предметів. На шпальтах суспільно-політичного видання “Кур’єр” педагог, ведучи мову про необхідність формування особистості вчителя-вихователя, розмірковував: “Лише спеціальна школа, із сталою внутрішньою організацією, з відповідною обстановкою стане середовищем для плекання вчителя. Тільки така школа здатна запалити в серці кожного, хто обрав педагогічну професію, вогонь, що зігріватиме їх постійно на педагогічній ниві. Ці заклади мають розвивати у вихованців природний дар до викладання (*donum docendi*), закладені природою психологічні, фізіологічні та душевні особливості їх особистості [10, с. 71–72].

Думки провідних вітчизняних науковців того часу зводилися до тези, що вчитель має бути готовим не лише до проходження відповідного курсу зі своїми вихованцями, а й мусить навчитися звеличувати й ушляхетнювати їх духовне життя, їх розум, почуття, волю. Вчитель виховує своїм власним еством, а звідси – крім розумного ставлення до навчального матеріалу, педагог має володіти і викладацьким талантом: мати бездоганне мовлення, вміти висловлювати свої думки ясно і просто, знати дитячу психологію, викладати матеріал відповідно до вікових та індивідуальних особливостей учнів, володіти вербальними та невербальними прийомами педагогічної взаємодії і доцільно впливати на почуттєву сферу вихованців. Таким учителем-майстром, як відзначали більшість педагогів, повинна стати особа жіночої статі, особливо в дошкільних установах. Але на практиці питання освіти педагогів-дошкільників не було реалізоване достатньою мірою, в Російській імперії воно не набуло широкого розвитку.

Разом з тим на поч. XX ст. після революційних подій 1905–1907 рр. активізується процес розвитку вищої жіночої освіти, зокрема педагогічної. Жінкам відкривається доступ в університети на правах вільних слухачок. З 1905 р. по всій країні відкриваються десятки вищих жіночих навчальних закладів, серед яких найвідомішими стали Київські, Харківські та Одеські вищі жіночі курси. Саме з цього часу варто говорити про вплив жіночої вищої педагогічної освіти на становлення та розвиток педагогічної майстерності майбутнього вихователя дітей дошкільного віку, здатного на високому рівні здійснювати навчальний та виховний процес у дошкільній установі.

Суттєвий внесок у розвиток елементів педагогічної майстерності в системі підвищення професійної кваліфікації педагогів-жінок здійснили на поч. XX ст. короткотермінові вчительські курси, які організовувалися майже на всій території

тодішньої України. Жінка-вихователь, як показала практика, не шкодуючи власного часу і зусиль, постійно прагнула вдосконалювати свою педагогічну майстерність, з відданістю та натхненням працювати над психотехнікою, мовленнєвою комунікацією, покращуючи науково-теоретичний і практичний рівні. Це засвідчує звіт про діяльність перших загальноосвітніх курсів для сільських учителів Харківщини, які були організовані повітовим земством і проходили влітку 1910 р. в приміщенні Народного дому. В інформації про кількість слухачів зазначалося: “Учительки скрізь складали більшість. Поміж тими, що прибули на земські кошти, їх було 66%, а поміж тими, що жили власним коштом, – 75%. Це явище цілком зрозуміле, бо взагалі в сільських школах на Харківщині тепер учительок значно більше, ніж учителів” [11, с. 37].

Необхідність володіння основами педагогічної майстерності в процесі педагогічної праці доводили лектори Харківських курсів, які викладали дидактику та методику окремих предметів (доцент Харців), педагогічну психологію (доцент Румянцев), рукоділля на прикладі шкіл Західної Європи (професор Пономарьова). Провідні викладачі Харківських вищих педагогічних закладів освіти беззаперечно висловлювалися про важливість і потрібність даної форми роботи із жінками-вчителями для їхнього професійного зростання. В численних відзивах професорсько-викладацького складу курсів йшлося: “До науки бралися щиро, з захопленням. Аудиторія, якою була театральна зала Народного дому, щоразу була повною на всіх поверхах. Але вчителів жвавих, бадьорих, що переймалися не лише азбукою, а й вищим призначенням школи і, зокрема, вихователя дошкільної установи, траплялося мало. Вчительки були більш жваві, завзятіше бралися за опанування науки, проте до ширшого розуміння освітньої справи були ще байдужі. Як незвичне явище, траплялися часом занадто ширі душі. Ці прибули на курси, як на прощу, не шкодуючи останньої копійчини. Одна з таких щирих душ, витративши всі кошти, мусила поїхати додому, не добувши курсів, а останнього карбованця віддала товаришці, аби та вислала їй необхідні методичні матеріали” [11, с. 38].

У звіті про педагогічні курси, які відбувалися в червні – липні 1910 р. в Полтаві, йшлося про те, що слухачі за весь час роботи виявили невтомну працю і невгамовну жагу до знань, особливо вчительки, які працювали в приватних будинках як вихователі дітей дошкільного віку. Вони “здається краще були підготовлені до слухання трохи неакадемічних лекцій з окремих дисциплін” [4, с. 52]. Кожному слухачеві подарували набір навчально-методичної літератури на загальну суму 8–10 рублів.

Удосконалення педагогічної майстерності вихователів дітей дошкільного віку на курсах відбувалося шляхом ознайомлення із новітніми вітчизняними та зарубіжними методиками роботи, а особливо велике значення мав повітовий музей “Наочних посібників”, де були представлені найновіші видання із педагогічного й красного

письменства, вікової та педагогічної психології, фізіології та шкільної гігієни.

В системі підвищення кваліфікації жінки, яка присвятила себе роботі з дітьми дошкільного віку, значний поступ здійснювали дворічні та трирічні педагогічні курси як заклади для підготовки вчителів та вихователів. Педагогічну громадськість зацікавила навчально-виховна система та постановка педагогічної роботи на Зіньківських 2-річних жіночих курсах, які існували при жіночій гімназії м.Зінькова Полтавської губернії. Саме в цьому педагогічному закладі, як засвідчує звіт попечителя Київського навчального округу за 1912 рік, увага слухачок спрямовувалася на вивчення предметів, що вдосконалювали їх педагогічну майстерність: граматику з необхідними відомостями із церковнослов'янської мови, методика викладання мови (сприяли розвиткові мовленнєвої комунікації та формуванню культури професійно-педагогічного мовлення); малювання в зв'язку із методичними прийомами (вдосконалювали елементи культури роботи вихователів із дошкою); співи (покликані розвивати моторику мовлення, артикуляцію, дихання, дикцію); гімнастика (практичне вдосконалення зовнішньої виразності: постава, хода, статура, жести та ін.) [9, с. 3–4].

У системі вітчизняної жіночої освіти поч. ХХ ст. існували і приватні педагогічні курси, які готували вчителів-дошкільників і утверджували розвиток педагогічної майстерності в процесі їхньої загальнотеоретичної і практичної підготовки. Так, у Києві з 1905 р., згідно із пропозицією міністра народної освіти і попечителя Київського навчального округу, були відкриті однорічні приватні вищі жіночі курси А.Жекуліної. Пізніше, починаючи з 1907 р., курси перетворилися на чотирирічні із трьома відділеннями: 1) історико-літературним; 2) природничо-історичним; 3) історико-економічним. Лише з 1913 р. при курсах було відкрите педагогічне відділення, організація навчального процесу якого і система навчально-виховної роботи здійснили важливий поступ у розвитку професійної майстерності майбутніх педагогів дошкільних установ. На цьому відділенні існувало два підрозділи: дошкільного виховання і підготовки на звання вчителів вищих початкових училищ. На відміну від інших вищих і середніх закладів жіночої освіти, на курсах склалася своєрідна система формування елементів педагогічної майстерності у майбутніх освітніх працівників, про що свідчить перелік обов'язкових предметів для підрозділів, які готували вихователів: 1) богослов'я; 2) загальна педагогіка з дидактикою; 3) історія педагогіки; 4) школознавство; 5) психологія (загальна, індивідуальна і психологія дитячої душі); 6) етика та естетика (у зв'язку з питаннями про мету виховання); 7) вступ до філософії (окремі питання історії філософії); 8) логіка; 9) учіння про анатомо-фізіологічні особливості зростаючого організму (у зв'язку із загальною анатомією і фізіологією людини); 10) шкільна гігієна; 11) педагогічна патологія (вчення про розумово відсталіх та хворобливих дітей) [6, с. 16].

Окремі наукові видання, що використовувалися у вітчизняних жіночих педагогічних закладах освіти, вказували на необхідність вивчення в системі

підготовки майбутніх виховательок питань, що прямо чи опосередковано стосувалися загального рівня педагогічної майстерності. Так, у спеціальному виданні "Училищеведение", розрахованому, як правило, на слухачів учительських семінарій, педагогічних курсів та 8-х (педагогічних) класів жіночих гімназій, йшлося: "Навчальна і виховна робота з дітьми є підґрунтям для розладу здоров'я серед педагогів, бо сучасна система освіти вимагає не лише з боку учнів, але й від учителів пильної уваги, неперервної готовності до запитань і відповідей, так би мовити, тримати повсякчас напоготові весь дитячий колектив і себе. Заняття з великою кількістю вихованців, усвідомлення необхідності успішно втілити вимоги програми тримають педагога в постійній нервовій напрузі. Йому на кожному кроці доводиться стримувати пориви гніву, докори, нетерпіння, демонструвати непорушний зовнішній спокій і щохвилино бути готовим запобігати порушенням дисципліни з боку дитини. Така складна гра афектів, виявів розуму і волі для звичайної людини може довести рано чи пізно нервову систему до стану так званої подразнювальної слабкості і жорстко вплинути на здоров'я" [2, с. 56]. Автор навчального посібника М.Григоревський радить у процесі організації навчальної роботи в педагогічних закладах звертати увагу на ці моменти вчительської праці, неодмінно готувати педагога до регуляції власної психічної поведінки, навчати вмінь адекватно реагувати на вияви неслухняності та різного роду особистісні образи з боку.

Майбутнім педагогам, які присвятили себе роботі з дошкільнятами, в посібнику пропонувалося дотримуватися гігієнічних особливостей голосу як провідного інструменту педагогічної взаємодії. "Досить часто спостерігаються в педагогів захворювання дихальних органів – гортані, голосових зв'язок тощо, бо їм повсякчас доводиться багато й голосно говорити. Тому особи, які вступають до вчительських вищих і середніх навчальних закладів, мають пройти якнайретельніше медичне обстеження на предмет здатності до напруженої мовної діяльності" [2, с. 57].

Саме вихователям дітей-дошкільників рекомендовано дотримуватися таких правил власної гігієни:

- педагог веде переважно сидячий спосіб життя і тому він має вживати легку їжу;
- достатня кількість рухів та прогулянок на свіжому повітрі – дієвий засіб боротьби з поширеними гемороїдальними недугами;
- щонайменше двогодинний відпочинок після обіду – запорука міцної нервової системи;
- утримання від вживання спиртних напоїв, бо нервова система вихователів і так знаходиться в стані постійної напруги;
- постійні фізичні вправи: садово-городні роботи, велосипедний спорт, катання на ковзанах, гра в кеглі тощо [2, с. 58].

Педагогічна громадськість, науковці дбали і про естетичне виховання майбутніх вихователів дошкільних установ. Більшість жіночих педагогічних навчальних закладів вводили до навчальних планів такі обов'язкові предмети: музику, співи, малювання, етикет, як необхідні засоби розвитку

слуху, зору, зміцнення дихання, дикції, виховання моральності і т.ін. Ще наприк. XIX ст. в усі без винятку вчительські інститути, педагогічні семінарії, відкриті в навчальних округах, Міністерство освіти надіслало циркуляр “Про значення естетичного виховання і введення викладання музики”. Як відзначає С.Мельничук, циркуляром передбачалося також створення навчальних хорів та оркестрів для співів під час богослужіння у церквах та влаштування вокально-музичних вечорів [7, с. 47].

У 1910 р. на з'їзді директорів учительських інститутів Київського навчального округу було прийнято постанову “Про естетичне виховання майбутніх учителів” і звернено увагу на поліпшення викладання співів, музики, образотворчого мистецтва в педагогічних навчальних закладах, важливість для розвитку педагогічної майстерності вчителя-вихователя влаштування музично-літературних вечорів і концертів та активного залучення студентів до їх проведення. Акцент робився не лише на церковний спів, а й на світське та народне вокальне мистецтво. На думку С.Мельничука, беззаперечним і важливим поступом у становленні вітчизняної педагогічної освіти було те, що вступники до

вчительських інститутів, жіночих семінарій та педагогічних курсів у переважній більшості мали, незалежно від обраної спеціальності чи спеціалізації, проходити іспитну перевірку голосу, слуху і взагалі здібності до музики й співів, а також елементарних знань з цих предметів, а при зарахуванні до ВНЗ надавалися переваги тим, хто володів гарним слухом та голосом. Ця вимога не лише сприяла добору здібних до музики абітурієнтів, а й допомагала виявити вроджені комунікативні нахили та здібності до педагогічної професії [7, с. 48].

Про розвиток педагогічної майстерності в системі підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів свідчить постановка навчальної роботи на курсах, а саме перелік необхідних предметів, викладання яких сприяло формуванню особи педагога та його професіоналізму: педагогіка, малювання і чистописання, рукоділля та ручна праця, хоровий спів, гімнастика, хореографія та ін. За основу навчального планування був узятий нормативний табель навчальних планів і випускних іспитів у жіночих інститутах та гімназіях Відомства закладів Імператриці Марії, затверджений 6 серпня 1905 р. (табл. 1).

Таблиця 1

К Л А С И	Закон Божий	Російська мова і словесність	Французька мова	Німецька мова	Математика	Історія	Географія	Природознавство з гігієною	Фізика і космографія	Педагогіка	Число уроків з наук. предметів	Малювання і чистописання	Рукоділля	Хоровий спів	Гімнастика	Танці	Число навч. годин з мистецтв	Загальне число навч. год.
7	2	5	5	2	3	-	-	2	-	-	20	4	1	1	3	2	11	31
6	2	4	4	4	3	-	2	-	-	-	19	4	1	1	3	2	11	30
5	2	4	4	4	3	2	2	-	-	-	21	2	2	1	3	2	10	31
4	2	3	3	4	3	2	2	2	-	-	21	2	2	1	3	2	10	31
3	2	3	3	4	3	2	2	2	2	-	23	2	2	2	1	1	8	31
2	2	3	3	3	3	3	2	2	2	-	22	2	2	2	1	1	8	30
1	2	3	3	3	4	3	2	-	-	2	22	1	2	2	1	1	7	29
Разом	14	25	25	24	22	12	12	8	4	2	148	17	12	10	15	11	65	213

Відповідно до §214 “Своду узаконений о женских институтах ведомства учреждений Императрицы Марии” у пояснювальних записках до навчальних програм давалися роз’яснення щодо предметів педагогічного циклу. Так, при вивченні курсу педагогіки студентки повинні усвідомити власні професійно-ціннісні орієнтації, звернути увагу на способи та методи викладання в школі та сім’ї. Щодо педагогічної майстерності, то в рекомендованому курсі виділялися такі моменти: “вихователю слід постійно турбуватися про здоров’я і власну статуру не для того, аби стати атлетом, а щоб зробити організм міцною зброєю для задоволення моральних потреб і впливу на вихованців. Педагогові слід досконало вивчати мову не для того, щоб, виголошуючи промови на світських заходах, захоплювати слухачів своєю вченістю, а щоб через мовлення навіювати вихованцям ідеї законності, справедливості і святості переконань” [12, с. 276].

Визначною сторінкою в історії розвитку педагогічної майстерності та формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх жінок-учителів, а особливо працівників дошкільного виховання, став Фребелівський дворічний педагогічний інститут, який було створено Київським товариством трудової допомоги для інтелігентних жінок у 1907 р. Студентками інституту могли стати жінки віком від 16 до 40 років. Перший директор закладу проф. І.Сікорський на церемонії відкриття відзначав: “Інститут відкритий тільки для жінок. В основі даної умови лежить не якась виключність чи партикуляризм, а більш серйозні чинники. Подібно до Коменського, ми впевнені у високих моральних і педагогічних здібностях жінки. Дякуючи більш повному розвитку чуттєвості, жінка назавжди зберігає в своїй душі більше ідеалізму і широти, ніж чоловік. До глибокої старості в серці жінки і в її душі залишаються свіжими риси ідеальної юності і невинного дитинства. А звідси жінка більше, ніж чоловік, проникнута розумінням юної зростаючої душі” [13, с. 97].

Педагогічний інститут, відповідно до замислу його засновників, являв собою вищу педагогічну школу для теоретичної і практичної підготовки до вчительської діяльності, а особливо на ниві дошкільного виховання. Для професійної підготовки студенток і відповідно до накресленої мети підготувати високоосвічену та професійно спрямовану вчительку-вихователю Київське Фребелівське товариство при інституті відкрило низку допоміжних навчально-виховних закладів: дитячий садок, початкову школу, дитячий притулок і педагогічну амбулаторію [13, с. 104].

О.Лаврова відзначає той факт, що видатний педагог, психолог висунув таку важливу й оригінальну за змістом вимогу до процесу підготовки педагога, як необхідність вивчення майбутнім учителем різноманітних відхилень і неформаль-

ностей у розвитку дітей. Також слухачки вивчали предмети: вчення про християнську мораль, психологію з викладом учіння про душу дитини, педагогіку, всесвітню історію, історію літератури, анатомію і фізіологію людини з більш детальним ученням про нервову систему й елементарними відомостями про її патологію, гігієну (основні дані із зверненням особливої уваги на гігієну дитячого віку), надання першої допомоги (короткі відомості про найголовніші дитячі хвороби, особливо про інфекційні, відомості про догляд за хворими дітьми), природознавство, теорію Фребелівської педагогічної системи, огляд дитячої літератури, методику навчання грамоти й лічби, співу, малювання, ліплення, гімнастику за Фребелівською системою [5, с. 54].

Щодо формування елементів професійної майстерності, то, як видно із Вадемекуму про вищу жіночу освіту (повний збірник правил прийому і програм усіх вищих жіночих загальноосвітніх, спеціальних і професійних, урядових, державних і приватних навчальних закладів Російської імперії) за 1915 рік, в інституті, крім практичних занять, що мали на меті ґрунтовне засвоєння студентками теоретичних знань, отриманих на лекціях з хімії, біології, психології та ін., проводилися заняття з малювання, співу, гімнастики та рухливих ігор. Особливу цінність становили практичні вправи із використання прийомів викладання і навчання в дитячому садочку та початковій школі [1, с. 77]. Наявність у навчальному плані Фребелівського педагогічного інституту школознавства та методик початкового навчання в школі, на думку І.Улюкаєвої, пояснюється тим, що вищий навчальний заклад готував своїх слухачок до роботи не лише в дитячих садках, але й у початковій школі (однак орієнтація його діяльності була на дитячий садок) [14, с. 20].

Розвиткові педагогічної майстерності майбутніх вихователів дитячих дошкільних закладів сприяв ретельний добір професорсько-викладацького складу, особливо тих професорів, які читали психолого-педагогічні курси. Як відзначає Н.Дем’яненко, високий рівень професорсько-викладацького складу підтверджував вирішальне значення загальнопедагогічної підготовки у навчально-виховному процесі педагогічного ВНЗ. Так, у різні роки в інституті викладали відомі вітчизняні корифеї психолого-педагогічної науки: С.Ананьїн читав курс “Історія педагогіки”, В.Зеньківський – курси “Психологія” і “Логіка”, Н.Лубенець викладала “Теорію дошкільного виховання”, О.Музиченко – “Школознавство” і “Вступ до експериментальної дидактики”, С.Русова – “Теорію педагогіки” і “Дошкільне виховання”, директор і фундатор інституту І.Сікорський проводив лекційні заняття з курсів “Душа дитини” і “Вчення про дітей, важких у виховному відношенні” [3, с. 173].

## Література

1. Вадемекум по высшему женскому образованию : полный сборник правил приема и программ всех высших женских общеобразовательных, специальных и профессиональных, правительственных, общественных и частных учебных заведений в России / [сост. Д. Марголин]. – К. : Изд-во И. И. Самоненко, 1915. – 304 с.



2. Григоревский М. С. Училищеведение : для учительских институтов, учительских семинарий, педагогических курсов VIII класса женских гимназий / М. С. Григоревский. – К. : Типография т-ва И. Н. Кушнеров и К<sup>о</sup>, 1913. – 101 с.
3. Дем'яненко Н. М. Ретроспектива педагогічної освіти в Україні (XIX – початок XX ст.) : [моногр.] / Н. М. Дем'яненко, І. П. Важинський. – М. : МПА, 2002. – 240 с.
4. Загально-просвітні курси в Полтаві // Світло. – 1910. – № 10. – С. 52–54.
5. Лаврова О. І. О. Сікорський та Київський Фребелівський педагогічний інститут / Олена Лаврова // Шлях освіти. – 2007. – № 4. – С. 53–55.
6. Летопись вечерних высших женских курсов, учрежденных в г.Киеве А.В.Жекулиной / [изд. под руководством акад., проф. В. Н. Перетца]. – К. : Типография акц. об-ва “Петр Барский в Киеве”, 1914. Кн. I (XXII). – 1914. – 89 с.
7. Мельничук С. Г. Формування естетичної культури майбутніх учителів (історико-педагогічний аспект, 1860–1970 рр.) : [моногр.] / С. Г. Мельничук. – К. : Кіровоград. кн. вид-во, 1995. – 199 с.
8. Очерки по истории женского среднего образования в России // Русская школа. – 1914. – № 11. – С. 82–93.
9. Педагогические курсы для приготовления учителей и учительниц начальных училищ // Отчет попечителя Киевского учебного округа о состоянии педагогических курсов для приготовления учителей и учительниц начальных училищ за 1912 г. – К. : Типография товарищества И. Н. Кушнеров и К<sup>о</sup>, 1912. – 18 с.
10. Петяев И. О подготовке учителей для начальных народных училищ / Иван Петяев // Городской и сельский учитель. – 1899. – Вып. 2–3. – С. 65–74.
11. Пісочинець Д. Харківські педагогічні курси / Д. Пісочинець // Світло. – 1910. – № 9. – С. 36–40.
12. Свод узаконений о женских институтах ведомства учреждений Императрицы Марии. – СПб., 1903. – 428 с.
13. Сикорский И. А. Психологические основы воспитания и обучения / И. А. Сикорский. – [3-е изд., доп.]. – К. : Лито-типография т-ва И. Н. Кушнеров и К<sup>о</sup>, 1909 – 112 с.
14. Улюкаева І. Г. Історія суспільного дошкільного виховання в Україні (кінець XIX ст. – 1941 р.) : [навч. посіб.] / І. Г. Улюкаєва. – Запоріжжя : Просвіта, 2004. – 74, [2] с.

УДК 373.2(09)“18”

## З ІСТОРІЇ ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ II ПОЛ. XIX СТ.

Криловець М.Г.

*У статті аналізуються педагогічні ідеї членів Першого педагогічного товариства з питань дошкільного виховання.*

*Ключові слова:* дошкільне виховання, Перше педагогічне товариство, педагогічні ідеї.

*В статье анализируются педагогические идеи членов Первого педагогического общества по вопросам дошкольного воспитания.*

*Ключевые слова:* дошкольное воспитание, Первое педагогическое общество, педагогические идеи.

*The article analyzes pedagogical ideas of members of the First pedagogical society on the issues of pre-school education.*

*Key words:* preschool education, the First pedagogical society, heritage of prominent scientists.

**Постановка проблеми.** Суспільно-педагогічний рух 60-х рр. XIX ст. посилив інтерес до проблем виховання дітей дошкільного віку. Звернення до ґрунтового, науково-об'єктивного, конструктивного вивчення вітчизняного науково-педагогічного досвіду, спадщини видатних учених, громадських діячів II пол. XIX ст. є характерною ознакою сьогоденного розвитку педагогічної науки.

**Аналіз наукових досліджень з проблеми.** У сучасній вітчизняній педагогічній науці нагромаджено значні здобутки щодо вивчення педагогічної спадщини минулого, які можуть стати підґрунтям для подальшого вдосконалення навчання і виховання підростаючого покоління. Так, окремі питання зазначеної проблеми порушено в працях Л.Д.Березівської, Л.П.Вовк, М.Б.Євтуха, Г.Д.Панченка, С.С.Попиченко, В.Ф.Сергєєвої, Т.Б.Слободянюк, О.В.Сухомлинської та ін. Незважаючи на широкий науковий інтерес до згаданої проблеми, розгляду питань дошкільного виховання в діяльності Першого педагогічного товариства приділяється ще недостатньо уваги.

**Мета дослідження.** Науково обґрунтувати внесок Першого педагогічного товариства у розвиток дошкільного виховання у др. пол. XIX ст.

**Виклад основного матеріалу.** Із суспільно-педагогічним рухом 60-х рр. XIX ст. пов'язано виникнення ряду педагогічних журналів: “Журнал для воспитания” (1857 р.), “Русский педагогический вестник” (1857 р.), “Учитель” (1861 р.), “Журнал Министерства народного просвещения”, який редагував К.Д.Ушинський (1860–1862 рр.), “Педагогический сборник” (1864 р.), “Педагогическая летопись” (1876 р.), “Детский сад” (1966 р.). У великій кількості почала видаватись спеціальна педагогічна література. Навіть такі видання, як

“Морської сборник”, “Руський інвалід”, “Военный сборник”, відводили чимало своїх сторінок обговоренню педагогічних питань.

Саме в цей період у Петербурзі виникає перше в Росії Педагогічне товариство. Засновником і незмінним головою його протягом 15 років був Петро Григорович Редкін, відомий педагог, філософ, правознавець, університетський учитель К.Д.Ушинського, наш земляк.

Проблема дошкільного виховання як фактора морального розвитку особистості також широко дебатовалась у Педагогічному товаристві. Члени товариства, високо оцінюючи значення школи, ратуючи за її зміни, разом з тим відстоювали і пріоритет сім'ї перед школою у моральному вихованні дітей.

Найбільш інтенсивний ріст і розвиток сил дитини, формування перших понять відбувається у перші роки її життя. Сім'я є основним фактором, який формує її особистість у цей період. Від характеру виховання у сім'ї багато в чому залежить подальший розвиток розумових і фізичних сил дитини.

Аналізуючи недоліки сучасного їм виховання, члени Педагогічного товариства говорили про необхідність виховання дітей із самого раннього віку, підкреслюючи, що якраз ранній вік є ніби фундаментом, на якому буде утворюватись увесь успіх шкільного навчання і виховання.

Початкове виховання дітей дошкільного віку вони вважали тим шаблоном, з якого починає формуватись мораль людини, тією основою, на якій буде утворюватись майбутня шкільна освіта.

Природно, що найголовніша роль у сімейному вихованні відводилась передусім батькам. Більшість членів Педагогічного товариства

(Л.П.Весін, К.І.Май, Л.М.Нікітіна та ін.) вважали, що основними, вирішальними засобами морального виховання дітей є приклад батьків, образ їх дій, розмови, ставлення до роботи, до суспільства, товаришів, один до одного і багато іншого.

Члени Педагогічного товариства також підкресливали, що якими б високими не були моральні устої сім'ї, батьки повинні мати елементарні педагогічні знання. Лише тоді вони можуть виховувати дітей без помилок і непотрібних випробувань. Більшість членів товариства неодноразово виступали на його засіданнях, а деякі – і в пресі із закликами посилити педагогічну освіту батьків.

У сімейному вихованні є значно більше можливостей, ніж у школі, керувати індивідуальним розвитком дитини, враховуючи її особливості та нахили.

На засіданнях Педагогічного товариства багатьма педагогами зверталась увага на значення вражень у ранньому дитинстві як основи для формування майбутнього характеру дитини. Тому піклування про дитину і ласка повинні мати свою міру. Ласка повинна бути розумною і збуджувати у дітях зворотні дії без всякого нагадування і примушування. Необхідно, вважали деякі члени Педагогічного товариства, щоб дитина не тільки бачила у сім'ї прояви ласки і турботи про себе з боку старших, але і сама поступово привчалася піклуватись про молодших, хворих і слабких, у цьому випадку в неї сформується така важлива якість, як уміння жити у суспільстві, розуміти його членів, відмовлятися від особистих бажань і примх на користь інтересів суспільства.

Враховуючи особливості дитини дошкільного віку, більшість членів Педагогічного товариства (Є.М.Водовозова, Л.В.Третьякова, З.В.Яковлева та ін.) основним методом і засобом виховання дітей цього віку вважали гру. Гра розвиває більшість добрих якостей (кмітливість, спритність), збуджує і зміцнює фізичні сили дитини. Ігри повинні бути колективними та індивідуальними, рухомими, але рухи повинні бути природні, без допомоги всіляких засобів. Дорослі повинні заохочувати ігри, а по можливості і керувати ними, але досить обережно, щоб не обмежувати фантазію дітей. У дитини потрібно виробляти бережливе ставлення до іграшок. Якщо дитина поламала якусь іграшку, то не слід поспішати відразу купувати нову. Деякі члени товариства (В.С.Ігнатович, А.Ф.Садоков) не рекомендували купувати дітям дорогі іграшки і були проти того, щоб дитина грала в товаристві пишно вдягнених однолітків. Це розвиває почуття задрощів.

Цілком справедливо засуджувались у Педагогічному товаристві ті сім'ї, які безвідповідально ставляться до підготовки дітей до школи. Наголошувалось, що у багатьох сім'ях дітей просто залякували школою: начебто у школі їх будуть за різні провини карати, а це відбиває у дітей всяке бажання вчитись. У результаті цього школі доводиться долати різні додаткові перешкоди, що значно послаблює процес виховання.

Такі члени Педагогічного товариства, як М.С.Соколова, Л.В.Третьякова і Г.Л.Шенк, справедливо вважали, що з часу віддання дітей до

школи батьки не повинні знімати з себе відповідальності за виховання своїх дітей. Зусилля школи і сім'ї, на їх думку, перш за все мають спрямовуватись на допомогу школі в їх навчально-виховному процесі. Для досягнення добрих результатів у виховній справі батькам необхідно підтримувати тісний зв'язок зі школою, а школа, у свою чергу, також повинна бути зацікавленою у безперервному контакті з батьками учнів.

У загальній справі школи і сім'ї певна роль членами товариства відводилась школі. Школа повинна ніби йти попереду поглядів батьків і всіляко допомагати батькам у вихованні дітей.

У міру розвитку дитини батьки повинні проводити певну роботу з розвитку її розумових здібностей. Підбираючи художні твори для дітей, потрібно враховувати, щоб матеріал, що пропонується дітям, був доступний дитячому віку. Багато членів педагогічного товариства (Є.М.Водовозова, Є.І.Семенова та ін.) вважали, що з усіх жанрів на першому місці повинна бути народна казка, оскільки вона "розвиває дар слова, уявлення і гуманні почуття, знайомить з життям людей і тварин, збуджує співчуття до нещасного, слабого, викликає огиду до лицемірства, насилля, підступності, брехні, чванства і злості" [1, с. 220–223]. Сім'я повинна всіляко заохочувати читання дітьми художньої літератури і в той же час контролювати дитяче читання.

Педагогічне товариство вважало корисним ознайомлювати дітей із соціальними явищами життя, з працею навколишніх людей. Для цього батькам під час прогулянок з дітьми необхідно звертати їхню увагу на навколишні предмети, явища природи, навчити розрізняти породи дерев, види квітів, ягід, грибів, розрізняти форми рельєфу місцевості. А в міру можливості організувати екскурсії на водяний чи вітряний млин, кузню, будівництво будинка тощо [5, с. 13].

На засіданнях педагогічного товариства доповідачі (В.І.Іваньков, С.М.Макарова) особливе значення надавали вихованню працьовитості у сім'ї. Задля цього пропонувалося виділити кожній дитині у сім'ї квіткову клумбу чи одну-дві грядки на городі або доручити доглядати домашніх тварин, птахів. При цьому діти не тільки повинні набути трудові навички, але й отримати корисні знання, розвивати свою спостережливість. Участь дітей у суспільній праці сім'ї розвиває їх розумові і фізичні сили, дозволяє зрозуміти значення праці як єдиного джерела матеріальних благ сім'ї, поступово у них складається правильне ставлення до своєї і чужої праці, її результатів.

Зверталась увага на те, щоб у сім'ї привчали дітей бути охайними, тримати в належному порядку свої іграшки і свій куточок, додержуватись встановленого розпорядку дня.

Дуже гарним виховним засобом, на думку деяких членів Педагогічного товариства (Є.М.Водовозова, З.В.Яковлева), можуть бути сімейні свята, особливо дитячі. Вони вносять багато тепла і щирості у відносини між дітьми і батьками.

Відомо, що в сер. XIX ст. в Росії були дуже популярні педагогічні ідеї багатьох німецьких педагогів, і особливо Фребеля. Педагогічне товариство

регулярно ознайомлювало своїх членів з педагогічними успіхами за кордоном. Голова Педагогічного товариства П.Г.Редкін у 1871 р. організував і Фребелівське товариство, в якому він був головою, а деякі члени Педагогічного товариства були одночасно і членами Фребелівського товариства. Діяльність Фребелівського товариства залишається до цього часу ще не вивченою, і ми, залишаючи останнє слово за дослідниками, можемо відмітити, що педагогічні ідеї Фребеля сприймалися вітчизняними педагогами неоднозначно. Ряд педагогів, у тому числі і деякі члени Педагогічного товариства, були послідовниками його ідей (наприклад, уже згадуваний П.Г.Редкін), були також і відверті противники, а значна частина педагогів, віддаючи належне Фребелю у вирішенні ним деяких педагогічних питань, вважали його продовжувачем-практикантом педагогічних ідей Руссо і Песталоцці.

Більшість, що виступали в обговоренні на засіданнях Педагогічного товариства, аналізуючи систему Фребеля, сходились на тому, що в чистому вигляді вона не прийнятна для Росії, що необхідно, не відкидаючи всього хорошого у Фребеля, створювати свою вітчизняну систему виховання дітей дошкільного віку. На цьому, зокрема, наголошувалося у виступах А.Сіманович, які у вигляді статей були опубліковані в журналі.

Проблеми дошкільного виховання все більше хвилюють педагогів. За прикладом дитячих садків Німеччини з'являються перші дитячі садочки і в Росії. Вони були відкриті у 1857 р., і педагогів, звичайно, цікавили перші кроки цих виховних закладів. Тому 19 листопада 1866 р. на засіданні Педагогічного товариства з інтересом був вислуханий, а потім і обговорений реферат М.А.Сеньковського "Про дитячі садки" [6, с. 670–671].

У своєму рефераті автор проаналізував стан виховної справи в дитячих садках Росії з моменту їх відкриття і прийшов до висновку про те, що "оскільки неуспішність школи залежить від того, що діти поводять себе погано в дошкільний період і для усунення цього рекомендуємо відкрити дитячий садок". На його думку, "дитячі садки повинні служити кращим педагогічним засобом до фізичного, розумового і морального розвитку" [6, с. 670–671].

Торкнувшись дошкільного виховання за системою Фребеля в німецьких дитячих садках, він відмітив, що не слід захоплюватись сліпим копіюванням німецьких дитячих садків, за системою Фребеля, а вибирати тільки те, що найбільш сприятливе для Росії. М.А.Сеньковський детально зупинився на заняттях з дітьми в дитячому садку. Заняття, на його думку, повинні бути "розважальні, розвивальні, що дають поняття про якомога більшу кількість предметів, які доступні дітям" [6, с. 670–671].

Він вважав, що дітям потрібно організовувати екскурсії з відвідуванням заводів, полів, садів, виставок, навчити дітей колекціонувати. М.А.Сеньковський рекомендував відкрити зразковий дитячий садок, ніби своєрідну лабораторію для обміну досвідом, де можна не тільки показувати ті чи інші методи роботи, але навіть відкрити курси для вихователів і батьків.

Особливу увагу М.А.Сеньковський звертає на підбір кадрів для незвичних для того часу в Росії виховних закладів. Заняття з дітьми в дитячих садках, на його думку, повинні проводити досвідчені педагоги з гарною підготовкою, "оскільки від попереднього правильного напрямку виховання та освіти дітей залежить весь майбутній успіх їх розвитку" [6, с. 670–671].

Реферат Сеньковського викликав похвалу дискусію між прихильниками суспільного виховання і його супротивниками, які палко виступали проти ідеї дитячих садків. Противники Сеньковського обґрунтовували свої нападки тим, що суспільне виховання нібито веде до знищення сім'ї, відриває дитину від матері. Подібні виступи були не поодинокі.

Прихильники суспільного виховання підкреслювали необхідність побудови дитячих садків, приймаючи до уваги умови тодішньої Росії. Однак були деякі критичні зауваження і заперечення. Так, наприклад, Кайгородов був проти відвідування фабрик і заводів дітьми до 10 років, оскільки це "не педагогічно, непрактично і дуже небезпечно", члени Педагогічного товариства критикували деякі ігри і заняття, які не відтворювали навколишнього життя дітей. В той же час вони рекомендували більше вводити рухливі ігри і навіть гімнастику. А всі заняття, на думку більшості доповідачів, повинні детально продумуватись вихователями і допомагати розумовому розвитку дітей, давати їм певну суму знань.

Реферат Сеньковського настільки зацікавив присутніх на засіданні Педагогічного товариства, що було вирішено створити комісію по дитячих садках при Педагогічному товаристві. Цій комісії дали доручення старанно вивчити роботу дитячих садків, підібрати для наступних рекомендацій відповідну літературу і розробити необхідні методичні рекомендації теоретичного характеру. Комісія під керівництвом Ф.Ф.Меднікова була доволі показною. До неї увійшли: М.А.Сеньковський, В.І.Водозов, Гейлер, Добровольський, Кайгородов, І.І.Паульсон, Я.Сімонович, Ю.І.Сіماشко, М.О.Косинський, Шарловський, К.Я.Люгебиль, Резенер, А.П.Пятковский, а також медики і педагоги (теоретики і практики) [4, с. 181–188].

Ця комісія провела ряд засідань, на яких обговорювалися різні питання: про програму дитячих садків, про організацію в них навчального і виховного процесів, аналізувалась система Фребеля в німецьких дитячих садках і багато чого іншого. Наприклад, обговорювалась програма дитячого садка, розроблена членом комісії Резонером, з нахилом на розумове і фізичне виховання, причому щодо останнього було сказано: "Якби вони (дитячі садки) тільки займались фізичним розвитком дитини, тим самим допомагаючи природі, то і в такому випадку вони принесли б неоціненну користь людству" [4, с. 181–188].

Під час своїх звітів на засіданнях Педагогічного товариства комісія відмітила, що ідея дитячих садків дуже цінна і знаходить розуміння серед батьків і педагогів, що це жодним чином не руйнує сім'ю, а навпаки, допомагає "поширенню здорових понять про виховання" в сім'ях. За дитячими садками, за

висновками комісії, лежить перспектива у галузі виховання, відкриваються нові можливості для використання творчого потенціалу жінки. На думку комісії, дитячі садки повинні відкривати приватні особи, “розповсюдження ідей дитячих садків повинно йти через педагогічний стан”. Такими особами в губернських містах будуть викладачі гімназій, а в волостях – учителі волосних училищ, директори та інспектори народних училищ, у сільській місцевості – земство, духовенство і народні вчителі. Комісія вважає можливим відкриття дитячих садків і для селянських дітей, вважаючи, що “при відсутності будь-яких понять про виховання дітей, при тій бідності, яка змушує під час роботи залишати їх без всякого догляду, при відсутності будь-яких виховних закладів, дитячі садки принесли б велику користь” [4, с. 181–188].

Комісія висловила свою думку про необхідність групування педагогів у Петербурзі, які цікавляться проблемами дитячих садків, в окреме товариство. Цілі майбутнього товариства комісія визначила наступним чином. Товариство повинно знаходити кошти для відкриття і підтримки існування дитячих садків для бідного населення. “Товариство повинно виробити повний і ясний погляд на теорію садків і застосовувати цю теорію відповідно до основ російського народного життя” [4, с. 181–188]. Збирати відомості про існуючі дитячі садки. Надавати допомогу у підборі керівництва. Як відомо, таке товариство надалі було створене під назвою “Фребелівське Педагогічне товариство”.

Слід відмітити, що під впливом дискусій про дитячі садки в Педагогічному товаристві, а також виступів багатьох членів самого товариства з цього питання в пресі кількість дитячих садків поступово стала збільшуватись. Так, наприклад, відкрились дитячі садки у Воронежі, Тифлісі, Смоленську, Петербурзі та інших містах країни. Дитячий садок подружжя Сімонович, відкритий у Петербурзі, став згодом дійсно лабораторією передових ідей у дошкільному вихованні. Подружжя Сімонович були активними членами Педагогічного товариства, часто виступали на його засіданнях. У багатьох

виступах вони були ініціаторами у здійсненні демократичних ідей у практиці дошкільного виховання.

Так, під час засідання 20 січня і 3 лютого 1868 р. Я.Сімонович читав свій реферат “Про заняття в дитячих садках за методикою Фребеля”. У своєму рефераті Сімонович ознайомив присутніх з біографією Фребеля, відмітив, що на його педагогічну діяльність великий вплив зробили педагогічні ідеї Песталоцці, виклав суть самої теми. На його думку, дитячі садки – необхідність часу, а не своєрідний заклад, вигаданий Фребелем. Просто він дещо удосконалив у дитячих садках, ввів у них ті заняття, які повинні бути введені у закладах подібного типу, а саме заняття, на які вказував Песталоцці, тобто заняття у сім’ї. Системи Фребеля, вважав Сімонович, не слід дотримуватися під час занять, оскільки вона “механізує” дітей, позбавляє їх самостійності думки, тому вона абсолютно не корисна в педагогічному відношенні. Сімонович потім висловив думку про те, що дитячі садки в Росії можуть бути відкриті у містах для вищого і середнього прошарку, а в селах, на його думку, дитячі садки недоцільні. Свій реферат Сімонович закінчує думкою про те, що там більш за все потрібні ремісничі і земельні школи [7, с. 357].

**Висновки.** Перше російське Педагогічне товариство проіснувало всього 20 років. Історичною заслугою членів цього товариства було те, що вони позитивно оцінювали більшість педагогічних ідей, різко виступали проти компромісів у вирішенні питань дошкільного виховання і не покладали утопічних сподівань на здатність царського уряду здійснити демократичні реформи в галузі освіти. Аналізуючи виступи членів педагогічного товариства, можна зробити висновок, що їх погляди про виховання склались поступово. В заслугу їм можна віднести те, що вони зробили спробу подолати однобічний підхід до проблеми морального формування особистості, поставивши у взаємозв’язок природу людини, умови суспільного життя людей і виховання як спеціально організовану систему впливу індивідуума.

## Література

1. Водовозова Е. Н. Умственное и нравственное воспитание : [книга для воспитателей] / Е. Н. Водовозова. – СПб., 1913. – 241 с.
2. Медников Ф. Н. Об устройстве детских садов России / Ф. Н. Медников // Детский сад. – 1866. – № 6. – С. 201–205.
3. Медников Ф. Н. О мерах по распространению детских садов в нашем отечестве / Ф. Н. Медников // Детский сад. – 1867. – № 4. – С. 125–135.
4. Протоколы заседаний комиссии о детских садах // Детский сад. – 1867. – № 5. – С. 181–188.
5. Протоколы заседания Педагогического общества // Педагогическая летопись. – 1876. – № 1–3. – С. 12–37.
6. Протоколы заседаний С.-Петербургского педагогического собрания // Учитель. – 1866. – № 17 и 18. – С. 670–671.
7. Протоколы заседаний С.-Петербургского педагогического собрания // Учитель. – 1868. – № 17–24. – С. 348–357.

УДК 372(092)

## С.РУСОВА ПРО ЗАСОБИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Новгородський Р.Г.

*У статті проаналізовано соціально-педагогічні ідеї С.Русової. Схарактеризовано комплекс засобів соціалізації особистості дитини дошкільного віку (забава, гра, праця, малюнок, музика, мова), які вчена використовувала в практиці роботи дитячих садків.*

*Ключові слова: С.Русова, соціалізація, засоби соціалізації, діти дошкільного віку.*

*В статье автор анализирует социально-педагогические идеи С.Русовой. Охарактеризовано комплекс средств социализации личности ребенка дошкольного возраста (забава, игра, труд, рисунок, музыка, язык), которые ученыя использовала в практике работы детского сада.*

*Ключевые слова: С.Русова, социализация, средства социализации, дети дошкольного возраста.*

*The author analyzes social-pedagogical experience of S.Rusova. The system of means which the scientist used in the practice of kindergarten (amusement, game, labour, drawing, music, language) for socialization of preschool child personality is characterized.*

*Key words: S.Rusova, socialization, facilities of socialization, preschoolers.*

Однією з актуальних проблем як сучасної педагогічної освіти, так і української держави в цілому є увага до соціалізації майбутнього покоління, її самореалізації, до захищеності і безпеки дитини як особистості. Визнання необхідності у створенні сприятливих умов для соціалізації дітей дошкільного віку й відтворенні соціально значущого досвіду потребує ретельного аналізу і певної теоретичної реконструкції вітчизняної педагогічної думки реформаторських періодів, зокрема поч. ХХ ст.

Так, одним з таких науковців, що усе своє життя присвятила пошукам шляхів створення й розбудови української національної системи, була С.Русова. Працюючи на Чернігівщині, у Києві, Кам'янці-Подільському, перебуваючи в еміграції, педагог-просвітник відкривала нові школи, дитячі садки, у яких навчала дітей, допомагала вчителям і вихователям по-новому підійти до виховної справи.

Громадсько-культурна діяльність та педагогічна творчість Софії Русової стали об'єктом наукових досліджень О.Джус, І.Зайченко, М.Зеленської, Є.Коваленко, І.Пінчук, О.Сухомлинської, О.Таран, С.Філоненко та ін.; використання лінгводидактичних ідей С.Ф.Русової у навчанні дошкільників переказу художніх текстів досліджувала Н.Маліновська; проблеми дошкільного та позашкільного виховання розкриті в дослідженнях Т.Ківшар, В.Сергеевої, О.Пшеврацької та ін.

Слід зазначити, що педагогічна, громадсько-політична та культурно-просвітницька діяльність Софії Русової висвітлена більш ґрунтовно, а її соціально-педагогічні погляди розглянуто фрагментарно. Тому метою нашого дослідження постали соціальні аспекти педагогічної спадщини Софії Русової, зокрема аналіз засобів соціалізації дітей дошкільного віку.

Серед наукового доробку Софії Русової, де висвітлювалися питання соціалізації особистості, слід назвати праці "Нова школа соціального виховання" (1924), "Єдина діяльна (трудова) школа" (1924), "Дошкільне виховання" (1918), "Теорія і практика дошкільного виховання" (1924) "Нові методи дошкільного виховання" (1927) та ін.

Софія Русова зазначає, що соціалізація дитини не є формуванням лише її індивідуальності: це є розвиток у дитині тих рис характеру, які можуть бути корисні для групового життя, та формування соціальних знань, які повинні давати людині можливість своїми силами пробитися крізь життя, реалізувати свої потенції і в жодному у разі не бути тягарем для громадянства. Вчена наголошувала, що в процесі соціалізації дитини педагог має користуватися всіма вказівками психології та знаннями соціології. Вона визнає великий вплив на дитину не лише спадковості й індивідуального ества, але й соціального оточення [6, с. 144]. Особистість, підкреслює С.Русова, виникає і

розвивається в діяльності та суспільних умовах життя, перебуваючи під впливом економічних, політичних, національних, культурних, соціальних та інших факторів, що складають соціальне оточення людини [2, с. 34]. Вона вважала, що природа та соціальне оточення виступають першими факторами соціалізації дитини.

Серед засобів соціалізації дитини дошкільного віку С.Русова виокремлює рідну мову, рідну поезію, пісню, орнамент, гру, забавки та працю – це ті засоби соціалізації, що ними в дитячих садках найкраще соціалізувалась би дитина, непомітно розширюючись б її світогляд і закладалося б при звичаєння до роботи легкої та приємної. Увага до сімейних, національних та індивідуальних умов життя дитини стає певною стежею, якою вихователька створила б найкращі відносини між нею й дітьми, а на цих щирих відносинах утворилось би стале зерно гуманізму й самосвідомості.

На основі аналізу історичного досвіду різних країн С.Русова зазначає, що нормальна людина в нормальних умовах життя не відчуває тягаря праці. Це для неї забава, вона все робить легко, з захопленням. Вчена стверджувала, що забава дає змогу проявитися усім силам дитини. Саме в перших експериментальних забавах дитина вивчає свої початкові рухи, перші белькотання, що її забавляють. С.Русова вважала, що до засобів соціалізації особистості дитини слід віднести моторні, рухові забави, вправи для моторного апарату; коли вони сполучені з зоровими або слуховими враженнями, то це сенсорні, чуттєві ігри; пізніше вже в забаві бере участь фантазія й інші вищі інтелектуальні здібності – і це забави психологічного характеру. Далі, зазначає дослідниця, вся рухливість дитини, її розвиток рук, ніг не міг би досягти досконалості без цих моторних забав дитини в ранньому віці й далі в юнацькому [8, с. 91]. Вчена вбачала, що саме через перенесення речей, “тягання, возіння”, будівництва з піску, кубиків, відчиняти й зачиняти, ловити все, що рухається, тощо є невід’ємними засобами пізнання соціального оточення. Далі до таких забавок С.Русова відносить прислуховування дитини до різних мелодійних та ритмічних звуків серед оточення та їх самостійне відтворення. Таким чином, дитина постійно відкриває для себе нові соціальні знання.

Потрібно зазначити, що все життя дитини спрямоване на забави та на наслідування. Забава, зазначала С.Русова, – це вияв творчості, діяльності (активності), розвиток уяви, соціального почуття, вона сприяє переходу до гри, а потім до праці.

С.Русова зазначала, що за допомогою гри дитина засвоює різні конкретні знання: 1) про рухи різних речей; 2) про відстань; 3) про власну силу й координацію своїх рухів; 4) про фізичні властивості різних речей (прозорість, подільність, непроникливість тощо); 5) про послідовність і причинно-наслідкові зв’язки [8, с. 88–89].

Аналізуючи погляди тогочасних дослідників, С.Русова стверджувала, що нахил і любов до гри походять з безмежної потреби до різноманітних розваг, до приємності. Під час гри, на думку дослідниці, душі малих дітей працюють легко і приємним способом, що має задоволення, тішить самолюб-

ство. Саме в іграх беруть участь і розумові здібності, емоції й фізична енергія. “Гра – це є наче спільна змова всіх здібностей” [8, с. 88]. Гра займає більшу частину часу в житті дитини, де вона задовольняє свої потреби в активній діяльності, намагаючись діяти, як дорослі. В грі відображаються ті соціальні явища, які діти спостерігають у дійсності: професії, взаємини між людьми. Дитина грає в пожежників, міліціонерів, лікарів, вона набуває соціальні зразки майбутньої професії. В грі діти спілкуються, збагачуються знаннями; граючись з іграшками, предметами, піском, снігом, діти засвоюють їх властивості і якості; у грі розвивається мова дитини, збагачується їхній словниковий запас і взагалі формується певний життєвий досвід, який так необхідний для її соціалізації.

В іграх дитина ознайомлюється з різними формами поведінки в певних ситуаціях (упевнена, невпевнена, агресивна, лідерська тощо). Такі форми поведінки часто можна зустріти в іграх, що передбачають дух суперництва (хованки, “квач”, перегонки тощо), командний дух.

Аналізуючи різного роду класифікації ігор, С.Русова поділяла думки американських антропологів про те, що в іграх відбиваються всі види людської праці. Хлопці граються у війну, влаштовують табір, грають у м’яча, а дівчатка беруть приклад із матері, і всі виконують якусь діяльність (господарка, прибиральниця, продавець тощо). Особливої уваги дослідниця надавала класифікації Фребеля: 1) ігри фізичні, коли вони керують силою та спритністю тіла; 2) ігри з чуттєвими переживаннями; 3) ігри, в яких розвиваються органи почуття й сприймання; 4) розумові ігри [8, с. 99]. С.Русова наголошувала, що саме гра є свідченням характеру й темпераменту як народу, так і дитини. У грі дитина не може вдавати щось штучне, бо вона в ній живе цілком природно, безпосередньо відбиває ті почуття, якими вона на той момент живе. Гра – найбільш натхненна діяльність дитини.

Особливого значення С.Русова надавала грі щодо статевої соціалізації дітей. Граючись діти вперше набувають досвіду статевої поведінки: дитяча закоханість (обійми, поцілунки, дарування подарунків, залицяння); інтерес дітей до будови статевих органів (схожість зі статевими органами батьків); поява у сім’ї другої дитини; дитячий онанізм (торкання до статевих органів).

Вагомого значення С.Русова надавала іграм, що розвивають спеціальні дитячі зовнішні органи: зір (стрільба з лука, пістолета, кидання ягодами); слух (можна з дітками стежити, як піволі затихає який-небудь звук – бій годинника, вгадування звуків інструментів, предметів, що оточують дитину, скляних пляшок тощо). Завдяки взаємозв’язку гри та навчання стає можливим подолання розриву між дитячим зацікавленням й освітніми вимогами сучасного суспільства. В грі задовольняється потреба дитини пізнавати світ, і це викликає в неї задоволення, сприяє розвитку допитливості, здатності дивуватися, а відтак допомагає уникати пасивної участі в процесі її соціалізації.

Важливим засобом соціалізації дитини, на думку С.Русової, виступає праця. Серед основних передумов організації дитячої праці дослідниця

виокремлює: створення атмосфери рідного дітям життя і праці; поваги до особистості. Завдяки праці в дитячій свідомості фіксуються знання, оскільки вони набираються “через руку в розум” і потім виявляються у творчості дитини [3, с. 135]. Дослідниця підкреслювала, що праця має завжди конкретне завдання, передбачає реальні результати, при цьому вона має бути доступною і не вимагати значних зусиль, не призводить до невдач і негативних емоцій.

Ми підтримуємо думку С.Русової про те, що праця повинна відповідати природній дитячій активності, сприяти розвитку самостійності, ініціативності, творчості, вільному формуванню цілісної гармонійної особистості. Окрім цього, праця позитивно впливає на розвиток пізнавальних інтересів дітей, формує уявлення про особливості предметів навколишнього світу, формує певні звички, виховує характер, розвиває соціальні почуття. Дослідниця писала, що діти привчаються до господарської праці: самі перуть і прасують лялькову білизну, імітують приготування найпростіших страв, вчать працювати себе і допомагати товаришам застібати одяг, зашнуровувати черевики тощо [3, с. 138]. Особливого значення С.Русова надає праці на землі і рекомендує починати з елементарного догляду за квітами в кімнаті, на подвір'ї, сіяти різне насіння, збирати врожай овочів, саджати дерева, прополювати бур'ян тощо. Праця повинна вабити дитину самим процесом, зазначала С.Русова, захоплювати її результатом, і це відобразиться на її соціальному становленні. Слушною є думка дослідниці про те, що значення праці не в тому, щоб усю розумову (інтелектуальну) працю звести до фізичної, а в тому, щоб ручну працю зробити засобом, знаряддям розумової праці, щоб фізичну і розумову працю зробити джерелом цілісного розвитку особистості дитини.

Серед засобів соціалізації дитини дошкільного віку С.Русова виділяє музику, малювання, ліплення, моделювання, вишивання, вирізання. У процесі оволодіння різними видами художньої праці дошкільник набуває соціального досвіду. Діти дошкільного віку отримують соціальний досвід з усього прекрасного, що їх оточує. С.Русова наголошувала на тому, що соціальний досвід, який має мистецьке зображення, не слід передавати науковим методом, “не можна аналізувати поетичний твір або малюнок так, як ми аналізуємо який-небудь предмет на лекції з природознавства. Ми мусимо мистецьким твором викликати в дитини відповідну емоцію, настрій, дати хвилину насолоди, захоплення, дати дитині пережити те, що пережив творець” [8, с. 111].

Особливо цінним, на нашу думку, є твердження С.Русової про те, що в процесі соціалізації особистості слід використовувати національне мистецтво і вносити його в початкову роботу з дітьми. В іграх з рухами можна використовувати народні українські пісні, а серед них є й репертуар цілком дитячий. Та й без рухів сама пісня гуртова національна утворює в дитячому середовищі особливу атмосферу єднання, гуманних відносин, високого настрою, любові, поваги. Поступово досвід,

відображений в українських піснях, не залишиться поза увагою дитини і відобразиться в її поведінці, словах, учинках. Об'єктами щирої любові дітей стають батьки, товариші, вихователі.

Вагомого значення серед засобів соціалізації дошкільника вчена надавала малюнку. Саме в малюнку дитина намагається показати своє розуміння речей, свою уяву, фантазію тощо. Перше естетичне враження дитина має від національного орнаменту і дуже бажано, щоб цей самий орнамент мав своє місце в приміщенні дитячого садка, щоб дитина, побачивши на стіні вишиваний рушник, лаву, укриту плахтою, згадала свою рідну хату й почувала себе наче серед своїх знайомих річей [4, с. 185]. Також необхідно використовувати свої квіти, образи своїх звірів, свій окремий національний світогляд і треба відтворювати своє власне національне мистецтво для перших робіт у дитячому садку – вишивання, складання, ліплення, будівництва тощо.

Важливу роль у процесі соціалізації особистості дитини С.Русова відводить слову – мові. Дослідниця вважала, що людина поширює навкруги себе цілий світ звуків задля того, щоб вбирати в себе і в собі перетворювати цілу низку речей, і всі стосунки людини до світу навкруги неї складаються так, як цей світ уявляється їй у мові. Без мови нема духовного життя, нема наявного розумового розвитку, без слова люди zostалися б дикарями серед найкращих умов життя [4, с. 145]. При цьому С.Русова зазначала, що до дитини слід звертатися рідною материнською мовою. Розглядаючи значення мови, С.Русова виокремлює завдання розвитку мови у дошкільному періоді: 1) перемогти усі другорядні елементи мови; 2) збільшити лексикон дитини найбільшою кількістю слів, які б давали дитині якісні, правдиві уявлення; 3) формувати самостійно і логічно частини мови, тобто правильні речення [8, с. 70].

Звичайно, що свій соціальний досвід діти отримують з опису намальованих малюнків (речей, звірів, фігур, предметів побуту тощо). Намальовані речі не тільки називаються, але до кожної з них викликається якийсь дитячий спогад, оповідання, хоч одну-дві думки, висловлені в правильному реченні. Цінним для дітей є вивчення віршів, розповідання казок, навчання читання, ведення діалогу з товаришами, вихователем.

Оволодіння дітьми уміннями спілкуватися забезпечує можливість їхньої взаємодії з іншими ровесниками, у процесі чого здійснюється обмін інформацією, досвідом та результатами діяльності. Водночас з'являються сприятливі умови для опанування здобутками національної культури та суспільним досвідом; гармонізації взаємостосунків між окремими особами та групами людей; інтеграції дитини в соціум.

Чільне місце в організації дитячої праці (малювання, ліплення, моделювання, вишивання, вирізання тощо) як засобу їх соціалізації С.Русова відводила особистості вихователя. На її думку, вихователь повинен дбати, щоб праця була цікавою, не одноманітною чи механічною, а творчою, не займала багато часу, матеріал та знаряддя мають бути доступними дитині. Сам вихователь повинен



бути терплячим і стриманим, ввічливим і тактовним, знати і розуміти фізичну і духовну організацію дитини, щоб сприяти виявленню її творчих сил, уміти захопити бажанням стати доброю, гарною, працьовитою людиною [3, с. 136]. Організація дитячої праці повинна бути цілеспрямованою і спеціально організованою, відповідати інтересам дітей, створювати сприятливі умови для соціалізації дітей дошкільного віку.

Таким чином, на думку С. Русової, перебіг процесу соціалізації особистості дитини дошкільного віку буде успішним за умови використання вихователями таких засобів, як дитяча забава, гра,

рідна мова, праця, малюнок, музика тощо. Відповідно й активність особистості дитини проявлятиметься не лише у засвоєнні нормативно заданих зразків, а у здатності вибірково та свідомо ставитися до національних цінностей і змісту соціальних знань, характеру їх використання у діяльності, включати своє бачення світу.

Дана наукова стаття не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Тому знайдуть своє відображення у подальшому вивченні творчої спадщини і культурно-освітньої діяльності просвітительки питання релігії та церкви як засобів соціалізації, традицій і звичаїв українського народу.

### Література

1. Джус О. Соціально-педагогічні аспекти діяльності Софії Русової / О. Джус // Шлях освіти. – 2000. – № 2. – С. 52–55.
2. Зайченко І. В. Педагогічна концепція С.Ф.Русової : [навч. посіб.] / І. В. Зайченко. – Чернігів, 2000. – 234 с.
3. Коваленко Є. І. Освітня діяльність і педагогічні погляди Софії Русової / Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук ; за заг. ред. Є. І. Коваленко. – Ніжин : НДПІ, 1998. – 214 с.
4. Маловідомі першоджерела української педагогіки (II пол. XIX–XX ст.) : хрестоматія / [упоряд. Л. Д. Березівська та ін.]. – К. : Наук. світ, 2003. – 418 с.
5. Малько Л. М. Разом із Софією Русовою // Педагогічна спадщина Софії Русової і сучасна освіта : [наково-метод. пос. ; за ред. В. Г. Слюсаренка, О.В.Проскури]. – К. : ІЗМН, 1998. – 196 с.
6. Русова С. Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. / С. Русова ; за ред. Є. І. Коваленко ; упор. прим. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук. – К. : Либідь, 1997.  
Кн. 1. – 1997. – 272 с.
7. Русова С. Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. / С. Русова ; за ред. Є. І. Коваленко ; упор. прим. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук. – К. : Либідь, 1997.  
Кн. 2. – 1997. – 320 с.
8. Русова С. Вибрані педагогічні твори : у 4 кн. / С. Русова ; за ред. Є. І. Коваленко ; упор. прим. : Є. І. Коваленко, О. М. Таран. – Чернігів : РВК “Деснянська правда”, 2008.  
Кн. 3. – 2008. – 240 с.
9. Русова С. Єдина діяльна (трудова) школа / С. Русова. – Лейпциг ; Укр. вид. в Катеринославі, 1923. – 153 с.
10. Русова С. Нова школа соціального виховання / С. Русова. – Катеринослав ; Лейпциг, 1924. – 151 с.

УДК 37.026(477)“18/19”

## ПРОБЛЕМА ДИДАКТИЧНИХ ПРИНЦИПІВ У СПАДЩИНІ СЛОВЕСНИКІВ ЛІВОБЕРЕЖЖЯ II ПОЛ. XIX – ПОЧ. XX СТ.

Демченко Н.М., Мачача Ю.М.

*У статті автори аналізують теоретичні погляди словесників II пол. XIX – поч. XX ст. на проблему принципів навчання.*

*Ключові слова:* дидактичні принципи, принцип природовідповідності, принцип виховувального навчання, принцип наочності, принцип активності та свідомості, принцип міцності, принцип емоційності.

*В статье авторы анализируют теоретические взгляды словесников II пол. XIX – нач. XX в. на проблему принципов обучения.*

*Ключевые слова:* дидактические принципы, принцип природосообразия, принцип воспитывающего обучения, принцип наочности, принцип активности и сознательности, принцип твердости, принцип эмоциональности.

*The authors of this article analyze theoretical views of prominent Ukrainian philologists of the 2<sup>nd</sup> half of the 19<sup>th</sup> and the beginning of the 20<sup>th</sup> century on the problem of didactical principles.*

*Key words:* didactic principles, principle of consistency, principle of fostering teaching, principle of visualization, principle of activity and consciousness, principle of knowledge solidity, principle of emotionality.

**Постановка проблеми.** Перед педагогічною наукою і шкільною практикою сьогодні постали питання творення національної школи й освіти в Україні, пошуку оптимальних шляхів формування творчої особистості, демократизації навчально-виховного процесу. Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI ст. на найближчі роки і перспективу ставить основну мету створити життєздатну систему безперервного навчання і виховання для досягнення високих освітніх рівнів, забезпечити можливості постійного духовного самовдосконалення кожної особистості, формувати інтелектуальний і культурний потенціал як найвищу цінність нації. Розв'язання цих завдань вимагає науково-теоретичного обґрунтування інноваційних підходів до організації навчально-виховного процесу, поєднання теоретичних пошуків з ретроспективним аналізом розвитку педагогічної думки. Історико-педагогічні дослідження набувають статусу інноваційних і відіграють дедалі вагомішу роль у процесі формування сучасного вчителя. У цьому контексті інтерес становить вивчення проблеми методів навчання у теоретичній спадщині педагогів, словесників Лівобережжя II пол. XIX – поч. XX ст.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Історія становлення вітчизняної системи науки свідчить про те, що в різні періоди розвитку мета і завдання її змінювалися і доповнювалися залежно від соціального замовлення суспільства. Поряд зі

зміною мети відбувалася і трансформація методів навчання, способів організації практичної та пізнавальної діяльності школярів. Теорія методів навчання створювалася поступово, разом з усвідомленням головної мети школи та в результаті становлення педагогічної науки.

На сучасному етапі Л.Вовк, В.Гончаров, О.Падалка розглядають принципи навчання як основоположні ідеї, які визначають зміст, форми і методи навчальної роботи відповідно до мети виховання і закономірностей процесу навчання. А.Кузьмінський та В.Омеляненко підкреслюють регулятивну функцію принципів навчання в моделюванні дидактичних теорій та способу керівництва практикою навчання, оскільки на них ґрунтуються підходи до навчання усіх дисциплін. В.Галузяк, М.Сметанський, В.Шахов трактують принципи навчання як загальні нормативні положення, якими слід керуватися для забезпечення його ефективності. Акцентують увагу на ролі принципів навчання в регулюванні процесу навчання: відборі змісту, визначенні обсягу і логіки викладання навчального матеріалу, вибору методів, засобів і форм організації навчання.

В педагогічній теорії не існує чітко визначеного, загальноприйнятого переліку принципів навчання. Проте більшість дослідників виділяють: принцип науковості, принцип систематичності й послідовності, принцип свідомості, принцип активності та самостійності у навчанні, принцип наочності,

принцип ґрунтовності, принцип зв'язку навчання з практичною діяльністю, принцип доступності навчання та врахування індивідуальних особливостей учнів, принцип емоційності навчання.

**Постановка завдання.** Проблема визначення принципів навчання в педагогічних концепціях словесників Лівобережжя II пол. XIX – поч. XX ст. до цього часу не була предметом аналізу. Водночас ознайомлення з працями науковців свідчить про те, що означена проблема в педагогічній журналістиці досліджуваного періоду достатньо широко висвітлювалася в публікаціях таких вітчизняних словесників, як І.Белорусов, А.Будилович, А.Брок, П.Заболоцький, М.Лавровський, В.Науменка. У зв'язку з цим ми і ставимо своїм завданням виокремити з теоретичної спадщини вчених-словесників Лівобережжя II пол. XIX – поч. XX ст. ідеї, пов'язані з формулюванням дидактичних принципів, та здійснити їх об'єктивний аналіз.

**Основний матеріал дослідження.** Одним з центральних питань дидактики кін. XIX – поч. XX ст. була проблема загальних норм організації процесу навчання або принципів, якими необхідно керуватися для забезпечення його ефективності.

Аналіз спадщини І.Белорусова, А.Будиловича, Б.Грінченка, А.Брока, М.Лавровського, В.Науменка дає підстави стверджувати, що проблема визначення принципів навчання посідала вагоме місце в педагогічних поглядах вітчизняних словесників II пол. XIX – поч. XX ст.

Необхідно зазначити, що дидактичні концепції словесників Лівобережжя сформувалися на основі ґрунтового вивчення та творчого засвоєння педагогічних ідей відомих зарубіжних і вітчизняних вчених (А.Дістервега, Я.А.Коменського, Й.Песталоцці, К.Ушинського, М.Пирогова, С.Миропольського), власного досвіду роботи в середніх і вищих закладах освіти, а також були обумовлені змінами в історико-педагогічному процесі означеного періоду.

Дослідження педагогічної та методичної спадщини словесників II пол. XIX – поч. XX ст. дає можливість визначити сформульовані ними принципи навчання: природовідповідності, навчання, що виховує, наочності, активності та свідомості, ґрунтовності або міцності, емоційності.

Аналіз педагогічного доробку вітчизняних словесників кін. XIX – поч. XX століття, а саме: А.Будиловича, В.Науменка свідчить, що одним з провідних принципів навчання вони, як і Я.Коменський, вважали *принцип природовідповідності*.

Одним з тих, хто сприйняв і теоретично обґрунтував необхідність практичного застосування принципу природовідповідності, був вітчизняний літературознавець, етнограф, педагогічний і громадський діяч В.Науменко. Вчений визначав мову як продукт думки, яка постійно розвивається і вдосконалюється. Він стверджував, що мова створюється не штучно, а є результатом дії природних сил у поєднанні з фізіологічними і психологічними процесами. Враховувати природне відчуття мови і є, на думку педагога, дотриманням принципу природовідповідності під час навчання й виховання. “Потрібно намагатися в кожний момент навчання йти поруч з природою, – зазначав

В.Науменко у роботі “Отчет о занятиях на временных учительских курсах, устроенных Пиретинским земством в 1887 году”, – а не суперечити їй; інакше кажучи: треба впоратись спочатку з тим, що встигла вже зробити сама природа, ество людини, а потім допомагати продовжувати свою справу” [9, с. 7].

Професор російсько-слов'янської філології А.Будилович у статті “Дидактика И.А.Коменского в её отношениях к славянской школе нашего времени” (1892) зазначав, що європейська слов'янська школа кін. XIX ст. порушувала головний принцип навчання – принцип природовідповідності. Грубим порушенням цього принципу А.Будилович вважав відрив дитини “від роду-племени, від усіх фізичних та моральних зв'язків, переказів, прагнень...” [2, с. 341]. У результаті зі школи, що відмовилась від дотримання принципу природовідповідності, “виходять лише гермафродити” – напівслов'яни, напівнімці, напівіталійці, напівгреки, напівфіни, напівтатари, напівлитовці, тобто люди з розбитою свідомістю, безсилі у справах не лише народних, але й суспільних, державних та релігійних, стверджував учений.

Педагог розглядав дитину як особливий психофізичний організм. Він виділив три види розвитку людини – фізичний, психічний і соціальний.

Вчений схилився до думки, що процес і результат людського розвитку детерміновані спільним впливом двох головних факторів – спадковості й середовища. На його думку, дитина народжується з певними передумовами психічного розвитку, які отримує спадково. Під спадковістю ж він розумів відображення в людині фізичної природи і психічної будови батьків, дідів, прадідів (по висхідній лінії від віддалених предків роду, народу, раси). Також розвиток людини відбувається в певному середовищі, під впливом природних та культурних, соціальних та релігійних умов, говорив дослідник.

Індивідуальність людини – це поєднання особистісних, родинних, народних та загальнолюдських рис і нахилів. А.Будилович відзначав, що індивідуальність неможливо змінити ні за життя людини, ні після її смерті, оскільки в ній відображені своєрідність та самобутність індивіда, і ця своєрідність віддзеркалена як у фізичному стані, так і в психіці та поведінці людини в соціумі. Отже, дитина від народження є продуктом, з одного боку, безпосередньої спадщини й індивідуальності (онтогенез), з іншого – біологічних і соціальних впливів (філогенез), стверджував педагог.

Особливе місце в спадщині вітчизняних педагогів-словесників II пол. XIX – поч. XX ст. займала концепція *навчання*, що виховує. Дослідники вважали за необхідне поєднати розвиток розумових сил дитини з її вихованням і в цьому симбіозі вбачали потужний засіб формування її як особистості. Однією із закономірностей процесу навчання вчені визначали те, що навчання в школі має бути невід'ємною частиною виховання.

А.Брок, О.Кониський, В.Науменко були переконані, що засвоєння наукових знань як наслідок високого рівня їх викладання є однією з

форм виховного впливу на особистість. У своїх теоретичних працях вони вказували на доцільність використання виховних можливостей навчання.

Одним із прихильників навчання, що виховує, був В.Науменко. У своїй роботі “Отечественный язык как предмет гимназического курса” (1881) він звертав увагу на те, що завдяки педагогічним працям зарубіжних та вітчизняних учених (Я.Коменського, Й.Базедова, Й.Песталоцці) наприк. XIX ст. навчання рідної мови починає втрачати механічність [8]. Розвиток педагогічної науки, поступове оформлення гуманних педагогічних теорій, зазначав учений, сприяло зміні механічного характеру навчання на свідомий, такий, що виховує.

В.Науменко підкреслював, що виховний вплив мають усі без винятку навчальні предмети. Розглядаючи навчання та виховання як єдиний процес, він виступав проти офіційного поділу навчальних дисциплін на “освітні” (рідна мова, Закон Божий, математика, історія, географія, природознавство) та “виховні” (фізичне виховання, малювання, ручна праця). Педагог дотримувався думки, що всі предмети одночасно є й освітніми, й виховними, оскільки має досліджуватися не лише теоретична база дисципліни, але й формуватися вміння застосовувати набуті знання в практичній діяльності [10, с. 3].

У своїй праці “Реформа німецького шкільництва” (1891) О.Кониський також відзначав, що школа повинна не тільки вчити, але й виховувати. Він був переконаний, що треба відцуратися, покинути думку, що вся сила в знаннях, а не в житті, молоді повинна бути пристосована до сучасного життя.

Вітчизняний філолог-латиніст А.Брок виступав з вимогою такої організації процесу навчання і формування змісту навчального матеріалу, за умови застосування яких школа забезпечує не лише засвоєння певного обсягу теоретичних знань, але й формування світоглядних уявлень дитини, її моральних якостей та основних аксіологічних концептів. Він підкреслював, що вдосконалення вітчизняної системи освіти середньої школи поч. XX ст. повинно відповідати головній меті навчання й виховання – всебічному і гармонійному розвитку особистості – формуванню справжньої людини.

Повноцінне засвоєння знань можливе в результаті безпосередньої дії предметів на зовнішні почуття дитини, відзначав М.Лавровський. Аналіз його педагогічної спадщини дозволяє стверджувати, що він, як і його попередники (Я.Коменський, Ж.-Ж.Руссо, Й.Песталоцці, Й.Гербарт), високо оцінював значення *принципу наочності*, наголошував на необхідності широкого застосування засобів наочності в процесі навчання.

У своїй статті “По вопросу об устройстве гимназии” (1867) він підкреслював важливість застосування наочності в процесі навчання. Педагог звертав увагу на те, що ефективність навчання залежить від доцільного залучення органів чуття учнів до сприйняття навчального матеріалу. В наочності він бачав одну з умов, що забезпечує одержання учнями повноцінних знань, яка сприяє розвитку логічного мислення дитини. А це, на думку вченого, передбачає дотримання певних правил:

необхідно навчити учнів спостерігати, встановлювати логічні зв'язки між предметами та явищами; під час використання наочних посібників потрібно актуалізувати чуттєвий досвід учнів та спиратись на вже сформовані в їхній уяві картини й образи, що виникли раніше.

На початковому етапі навчання, коли розвиток думки учнів ще слабкий, особливо необхідне унаочнення знань, зазначав М.Лавровський. За таких умов у початковій школі мають переважати природничі дисципліни, стверджував він, оскільки саме “предмети природи, які повсюди зустрічають учня, найбільш здатні привернути його увагу та збудити допитливість” [6, с. 6].

М.Лавровський зазначав, що наочне викладання діє не лише на розум, а й на уявлення дитини, а тому сприяє міцнішому закріпленню навчального матеріалу в пам'яті дитини. Використання наочності у навчанні сприяє поєднанню конкретного з абстрактним, раціонального з ірраціональним, теоретичних знань з практичною діяльністю, доводив педагог.

Природовідповідність потребує також дотримання *принципів активності та свідомості у навчанні*, стверджували вітчизняні словесники II пол. XIX – поч. XX ст. (І.Белорусов, М.Лавровський, В.Науменко, М.Тулов). Процес оволодіння знаннями вони визначали як результат самостійної пізнавальної діяльності особистості.

На думку В.Науменка, школярі не мають бути пасивними слухачами, а повинні перетворитися на зацікавлених співучасників процесу навчання. Вивчення всіх навчальних предметів, особливо граматичного матеріалу з рідної мови, повинне мати свідомий характер, стверджував педагог у статті “Отечественный язык как предмет гимназического курса” (1881). Наука ж, яка пропонує людині нові знання, повинна, керуючись досвідом природи, давати лише ті знання, які слугуватимуть осмисленню і розумінню складних явищ. Дріб'язкові факти без приведення їх до єдиного знаменника, доводив він, віднімають час на їх запам'ятовування, перевантажують роботу пам'яті, мають нетривкий характер. В.Науменко писав, що засвоювані знання фактів повинні усвідомлено вкладатись в голову учня так, щоб кожен поодинокий випадок, який виокремлено з цілої низки подій, розкиданих на просторах багатьох віків, був пов'язаний як наслідок – з подіями, що передували, і як причина – з подіями майбутнього.

Вчений вважав, що учні мають активно сприймати навчальний матеріал, виробляти власні судження, самостійно отримувати знання через спостереження і досвід. Пізнавальна активність дитини, за переконанням В.Науменка, є важливим фактором навчання та має вирішальне значення при оволодінні навчальним матеріалом. Розвиток творчої сили розуму є завданням як виховання взагалі, так і метою вивчення всіх наук, стверджував він у статті “О задачах преподавания отечественной словесности” (1888). Педагог підкреслював, що продуктивна творча діяльність виявляє себе через здібність людини з визначеної суми фактів, за допомогою співставлення, зробити розумно побудований висновок, вигадати нову комбінацію,

вибудувати нову гіпотезу, але керуватися не фантазією, а законами логічного розмірковування [7].

Рівень якості навчання залежить від характеру пізнавальної діяльності, стверджував професор російської словесності, інспектор казенних училищ Київського навчального округу М.Тулов. У своїй роботі “Народное образование в Пруссии” (1864) він зазначав, що педагоги, в першу чергу, мають навчити дітей розумових операцій. Ефективним педагогічним прийомом, що розвиває пізнавальні здібності учнів, ученій вважав запитання. Цей прийом, на його думку, перш за все активізує самостійність мислення дитини, а також учить чітко, зрозуміло і лаконічно висловлювати власні думки та тренує її пам'ять.

У роботі “По вопросу об устройстве гимназии” (1867) М.Лавровський наголошував на необхідності в національних закладах освіти гармонійного поєднання суттєво необхідних навчальних предметів, сукупність яких сприяла б чіткому і логічному розвитку особистих сил та здібностей учнів, кінцевою метою якого є здатність до свідомого самовизначення дитини [6, с. 4]. У праці “Педагогические идеи Монтеня и Локка” (1891) вчений зазначав, що виховання відіграє для учня керівну й допоміжну роль, а свобода діяльності й активність особистості виступають одними з визначальних умов успішності його всебічного та гармонійного розвитку [5].

У статті викладача Історико-філологічного інституту князя О.Безбородька, філолога-русиста І.Белорусова “Репетиторство в гимназиях” (1879) розкривається погляд вченого на проблему такого заходу індивідуальної роботи з учнями, як репетиторство [1]. Педагог визначав репетиторство як окрему форму навчально-виховних занять з учнями класичної гімназії. Мету цих занять ученій вбачав у спонуканні учнем старшого класу свідомого розуміння необхідності навчання в учня молодшого за віком та в його систематичній допомозі останньому у підготовці до шкільних занять. Він дійшов висновку, що розповсюдження репетиторства в гімназіях є надзвичайно негативним явищем, оскільки йде врозріз з однією із основних вимог істинного виховання – розвитком в учнів уміння самостійно працювати з дитячого віку; негативно впливає на увагу й старанність дитини; позбавляє активності, в результаті чого учні привчаються виконувати домашні завдання лише з допомогою дорослих.

Певне місце в дидактичних поглядах М.Лавровського посідає також *принцип ґрунтовності або міцності навчання*. Необхідно відзначити, що на важливості принципу міцності засвоєння знань наголошували ще Я.Коменський і Й.Песталоцці.

М.Лавровський вважав, що необхідно враховувати потенційні розумові можливості кожної дитини і на цій основі визначати види, обсяг і зміст навчального матеріалу. В статті “По вопросу об устройстве гимназии” (1867) педагог пропонував встановити мінімум змісту для кожної дисципліни гімназійного курсу. Вчений стверджував, що концентрація навчальних предметів має полягати не в скороченні їх змісту, а у виділенні найсуттєвішого для ґрунтового і свідомого засвоєння його учнями. Міцне засвоєння головного, суттєвого,

підкреслював він, є передумовою подальшого просування у навчальному процесі, приносить радість школяреві, стимулює пізнавальну діяльність, виступає важливим фактором інтелектуального розвитку. На думку М.Лавровського, знання, отримані учнями під час навчання, не вимірюються кількісно і не повинні бути лише загальними, без уміння практичного застосування [4].

Неабияке значення вітчизняні педагоги П.Заболоцький, В.Науменко відводили принципу *емоційності навчання*, що випливає з природи розвитку й діяльності особистості, та наполягали на важливості емоцій у навчально-виховній діяльності дитини. Вони стверджували, що живе почуття виховує краще за моральну проповідь, оскільки апарат емоцій є мовби спеціально пристосованим тонким засобом, через який найлегше впливати на поведінку людини. Таким чином, емоційні реакції справляють істотний вплив на всі без винятку форми поведінки людини, на всі моменти виховного характеру.

Емоції, на думку В.Науменка, суттєво впливають на перебіг діяльності. Вони відіграють роль внутрішньої спонукальної сили у навчально-виховній діяльності, доводив ученій. Відомо, що найсухіший, позбавлений життя предмет, в талановитому викладі його, з яскравим викладенням фактів, з привнесенням у нього життєдайного вогню може стати цікавим та буде виховувати нашу душу. І навпаки – найбільш живі за своєю сутністю факти, при душевному холоді, що супроводжує їх виклад, можуть не залишити сліду, майже не зачепивши поверхні душі слухачів.

Емоційно насичений матеріал запам'ятовується краще, вважав П.Заболоцький, тому бажано в процесі викладання впливати не лише на розум, доводив він, але й на почуття учнів. Це безпосередньо стосується як навчальних предметів гуманітарного напрямку, так і всіх інших дисциплін гімназії. “... Безпосередні спостереження і враження юних екскурсантів, – писав педагог у своїй роботі “Крымская экскурсия 1914 г. в воспоминаниях её участников-учеников” (1915), – залишать у душі глибокий відбиток на все життя і досконало закріплять ті відомості з рідної історії, літератури, географії, етнографії тощо, які були отримані раніше, та підготують сприятливий ґрунт для нових знань і навчання” [3, с. 2]. Отже, принцип емоційності, доводив вчений, вимагає залучення учнів до насиченої позитивними емоціями діяльності, спеціального створення або використання педагогом стійких емоційних ситуацій.

**Висновки.** Аналіз праць словесників Лівобережжя II пол. XIX – поч. XX ст. показав, що до основних принципів, з урахуванням яких досягається розв'язання поставлених перед школою завдань, забезпечується висока ефективність пізнавальної діяльності учнів, вчені відносили усталені в дидактиці з часів Я.Коменського принципи природовідповідності, наочності, активності та свідомості у навчання, ґрунтовності і розширювали їх кількість, обґрунтовуючи принципи народності, навчання, що виховує, емоційності.

Проте наше дослідження не вичерпує всієї широти питання. Подальшого дослідження потребує проблема реалізації дидактичних принципів у спадщині вчених означеного періоду.

## Література

1. Белоруссов И. М. Репетиторство в гимназиях / И. М. Белоруссов // Журнал Министерства народного просвещения. – 1879. – № 8. – С. 13–31.
2. Будилович А. С. Дидактика И.А.Коменского в её отношениях к славянской школе нашего времени / А. С. Будилович // Славянское обозрение. – 1892. – № 4. – С. 329–350.
3. Заболотский П. А. Крымская экскурсия 1914 г. в воспоминаниях её участников-учеников. Введение / П. А. Заболотский // Ежегодник Нежинской городской мужской гимназии. III. 1914–1915 учеб. год. – Нежин, 1915. – С. 1–4.
4. Лавровский Н. А. Об осмотре низших учебных заведений директорами училищ / Н. А. Лавровский // Журнал Министерства народного просвещения. – 1861. – № 6. – С. 187–195.
5. Лавровский Н. А. Педагогические идеи Монтеня и Локка / Н. А. Лавровский // Покровский В. Историческая хрестоматия : [пособие при изучении русской словесности] / В. Покровский. – М., 1891. Вып. 7. – 1891. – С. 63–75.
6. Лавровский Н. А. По вопросу об устройстве гимназии / Н. А. Лавровский // Журнал Министерства народного просвещения. – 1867. – № 10. – С. 115–192.
7. Науменко В. О задачах преподавания отечественной словесности : речь, произнесённая на торжественном акте Киевской 2-й гимназии 4 окт. 1888 г. / В. Науменко. – К., 1888. – 16 с.
8. Науменко В. Отечественный язык, как предмет гимназического курса : речь, читанная на торжественном акте Киевской 2-й гимназии 30 сентября 1881 года / В. Науменко. – К., 1881. – 26 с.
9. Науменко В. Отчет о занятиях на временных учительских курсах, устроенных Пирятинским земством в 1887 году / В. Науменко. – Полтава, 1898. – 110 с.
10. Науменко В. П. Программа преподавания предмета русского языка и словесности в средней школе и объяснительная записка к ней / В. П. Науменко // Институт рукопису Національної бібліотеки України ім. В. І. Вернадського, ф. І, спр. № 633/299, 67 арк.
11. Тулов М. А. Народное образование в Пруссии / М. А. Тулов // Отечественные записки. – 1864. – № 8. – С. 700–734.

УДК 373.2(09)(477)“1917/1919”

## СТАНОВЛЕННЯ ІНСТИТУТУ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНСЬКІЙ НАРОДНІЙ РЕСПУБЛІЦІ

Січкара А.Д.

*У статті висвітлюється проблема підготовки національних педагогічних кадрів з дошкільної освіти в Україні в період УНР (1917–1919 рр.).*

*Ключові слова:* Україна, УНР, педагогічні кадри з дошкільної освіти.

*В статье освещается проблема подготовки национальных педагогических кадров по дошкольному воспитанию в Украине в период УНР (1917–1919 гг.).*

*Ключевые слова:* Украина, УНР, педагогические кадры по дошкольному воспитанию.

*The article elucidates the problem of training national pedagogical personal for preschool education in Ukraine in the period of the UPR (1917–1919 years).*

*Key words:* Ukraine, UPR, pedagogical personal for preschool education.

**Актуальність дослідження.** Наявна система суспільної дошкільної освіти України вимагає вдосконалення відповідно до нових соціальних цілей і педагогічних завдань, а саме: гуманістичне виховання вільної особистості, якій властиві саморозвиток і самореалізація. Дошкільні заклади – вагомий соціокультурний інститут, який повинен підготувати юних громадян України як до активної участі в майбутньому в житті держави, так і до реалізації своїх можливостей.

Україна з давніх часів мала прогресивні гуманістичні ідеї та досвід у вихованні дітей, у створенні системи дошкільного виховання, у розробці теоретичних засад національного виховання. Зокрема, визначальною для сучасної системи дошкільної освіти є педагогічна спадщина С.Русової, яка не лише не втратила своєї актуальності в наш час, а знаходить широке втілення в розбудові сучасної національної системи освіти.

Важливим для вивчення та аналізу історії становлення суспільного дошкільного виховання України є період II пол. XIX – поч. XX ст., оскільки саме він є багатий на суспільно-політичні, економічні, культурологічні події, що визначили домінуючі освіти, дошкільної зокрема.

Особливий науковий інтерес становить вивчення процесу розвитку теорії і практики суспільного дошкільного виховання в період Української Народної Республіки (1917–1919 рр.). Складні і трагічні для України роки: боротьба за владу різних політичних сил, іноземна інтервенція – не обмежили освітній поступ до гуманістичної педагогіки. В ці роки було здійснено освітню реформу, закладалися основи національної системи освіти, в тому числі і в галузі суспільного дошкільного виховання.

Стан розвитку дошкільної освіти у II пол. XIX – на поч. XX ст. в Україні висвітлено в працях учених Л.Артемової, Н.Дем'яненко, І.Дичківської, Т.Куліш, С.Попиченко, Т.Поніманської, І.Прудченко, Т.Слободянюк, М.Стельмаховича, І.Улюкаєвої; у теоретичних працях перших організаторів дошкільного виховання в Україні (Н.Лубенець, С.Русової, І.Сікорського, О.Толмачевської та ін.).

Проблема особистості педагога у психолого-педагогічній спадщині С.Русової була предметом досліджень О.Проскури, О.Коваленко, І.Пінчук, В.Сергєєвої, Н.Малиновської та інших учених.

Педагогічна спадщина даного періоду дає можливість критично оцінити минуле, переосмислити його і найбільш цінне використати в розвитку сучасної національної системи дошкільного виховання.

**Метою статті** є дослідження історії становлення інституту підготовки фахівців з дошкільної освіти в Україні в період Української Народної Республіки (1917–1919 рр.).

**Виклад основного матеріалу дослідження.** 17 березня 1917 р. у Києві зібралися представники різних політичних партій, культурних, професійних установ та товариств, громадськість і створили Українську Центральну Раду. Українська Центральна Рада обрала головою Михайла Грушевського.

У структурі створеного Центральною Радою ще в серпні 1917 р. Генерального секретарства народної освіти (з 8 січня 1918 р. – Міністерство народної освіти) був відділ позашкільної освіти і дошкільного виховання. Суспільне дошкільне виховання фактично увійшло до державної системи освіти, що мало велике значення для його розвитку в подальші роки.

Очолила цей відділ С.Русова, відома українська громадська діячка, педагог. С.Русова була серед провідних викладачів Фребелівського педагогічного інституту, де з 1911 р. читала курс дошкільної педагогіки. З її ім'ям пов'язані всі заходи, здійснені в ці роки в Україні для поширення суспільного дошкільного виховання і підготовки для нього педагогічних кадрів. С.Русова вважала питання особистості педагога центральним питанням у розв'язанні проблем освіти. Педагог-вихователь, за концепцією С.Русової, виступає як організатор, керівник процесу виховання, а не як єдиний, неперевершений авторитет, за яким необхідно слідувати. Тим самим С.Русова протестувала, на думку В.Сергєєвої, проти авторитарної системи виховання [8, с. 66–67].

С.Русова всіляко підтримувала Генерального секретаря освіти І.Стешенка, який з усією рішучістю втілював гасло – “українізація народної освіти, всіх шкіл, всіх освітніх організацій” [1, с. 276]. Цю лінію С.Русова проводила і в дошкільному вихованні. У найкоротший термін вона розробила концепцію українського національного дитячого садка, яку виклала потім у праці “Дошкільне виховання” (1918). Ця концепція у своїй основі була глибоко гуманістичною, демократичною і співзвучною напрямам прогресивної вітчизняної та зарубіжної педагогічної думки.

Вивчаючи проблеми організації українських дитячих садків та притулків, особливо ретельно при підготовці до Всеукраїнського учительського з'їзду (1917) та до Першого Всеукраїнського з'їзду “Просвіти”, С.Русова дійшла висновку про відсутність кваліфікованих українських педагогів для роботи з дітьми: “... тут виявилось трагічне явище – брак українських провідниць для дитячих організацій” [8, с. 68].

З огляду на це одним із перших своїх завдань І.Стешенко та С.Русова вбачали в українізації вищих навчальних закладів, зокрема Фребелівського інституту.

Восени 1917 р. в Інституті поряд з російськими відкривалося й українське відділення, яке очолила С.Русова. У книзі “Мої спомини” вона писала: “... Одною з перших моїх акцій було українізувати Фребелівський інститут” [1, с. 277]. С.Русову обрали товаришем (заступником) директора. Інститут готував свідомі українські кадри для українського за духом, формою і змістом дитячого садка. Фактично це була перша українізована вища школа.

Про цю визначну подію знаходимо таку інформацію у пресі того часу: “Київський педагогічний інститут при Фребелівському товаристві з 1-го вересня при інституті, крім російського дошкільного відділу, одкриває український дошкільний відділ з викладами на українській мові. Курс 3-х річний. До інституту приймаються чоловіки і жінки з середньою освітою, або вчителі і вчительки з двоохрічним стажем”.

Окрім того, за сприяння С.Русової у 1918 р. МНО Української Народної Республіки було випущено “Порадник діячам дошкільної освіти і дошкільного виховання”. У ньому, зокрема, зазначалось: “... надзвичайно важно, щоб на чолі дошкільної справи

стояли люди з педагогічною освітою, або ті, котрі пройшли курс дошкільного виховання у вищій школі, наприклад, у Фребелівському інституті” [8, с. 68].

Вирішальну роль у створенні українського національного дошкільного виховання в УНР відводилась педагогічним кадрам. Проте, як згадувала С.Русова, “... для організації українських дитячих садків ніде не можна було знайти керівниць-українок” [1, с. 277]. Тому значна увага у ці роки приділялася підготовці саме цих кадрів для суспільного дошкільного виховання.

У ці роки С.Русовою проводилась певна робота щодо розроблення критеріїв добору та створення змісту фахового вдосконалення педагогів дошкільних закладів. Про це свідчить інформація Департаменту позашкільної освіти і дошкільного виховання:

“З 15 квітня по 30 травня цього року відділом дошкільного виховання Департаменту позашкільної освіти були улаштовані курси по дошкільному вихованню. Слухачів на курсах було коло 40 душ. На окремі лекції записалось 7 чоловік. Серед слухачів було чимало виховательок київських шкіл і керівниць дитячих садків. Земства прислали на курси 6 стипендіаток: 3-х на земський і 3-х на державний кошт.

Скінчило курси 34 особи, з них 3 чоловіка.

По освіті курсистки поділялись так:

6 осіб, які вчаться по вищих школах,

14 осіб з середньою освітою,

12 осіб нижче середньої,

2 осіб з домашньою.

На курсах викладалися теоретичні і практичні лекції. Склад лекторів був такий:

Теоретичний курс:

1. Артоболовський, біологія і про екскурсії.

2. Володимирський, дефективні діти.

3. Власенко, фізичне виховання.

4. Дорошенко І.О., про клуби і майдани, і робота в бібліотеці.

5. Зерова, українська мова.

6. Зінківський, психологія дитини.

7. Русова, дошкільне виховання дитяча література.

8. Толмачівська, теорія ігор.

9. Щербаківський, українське мистецтво.

Практичний курс.

1. Іконнікова, ліплення, вирізування, малюнок.

2. Петрушевський, гра.

3. Стеценко, дитячі співи.

4. Сироватка, художня праця.

5. Томкевич, ручна праця.

З другого тижня курсів слухачки почали відвідувати дитячі садки м.Києва, знайомились зі щоденною працею з дітьми в садках. Керівниці декотрих садків давали для слухачок зразкові уроки.

Всього слухачки перебували в 6 дитячих садках. Відвідавши кілька разів дитячий садок, декотрі слухачки склали доклади, які читались і обговорювались на призначених для цього годинах.

Крім садків, слухачки ознайомились з працею зразкового “приюта-ясел” на Подолі.

Теоретичні знання слухачки поповнювали читанням книжок по питаннях дошкільного виховання, для якої мети при курсах була улаштована маленька бібліотека.



Гарний склад лекторів і їхні талановиті виклади, дуже зацікавлювали слухачок і залишили багато матеріалу в душ молодих працююниць по дошкільному вихованню” [8, с. 6].

У квітні 1917 р. при Фребелівському педагогічному інституті були організовані курси з підготовки фахівців для роботи в українських і єврейських яслах, дитячих садках, притулках.

У серпні 1917 р. Міністерством освіти і науки Української Народної Республіки, очолюваним І.Степешком, було скликано Другий Всеукраїнський учительський з'їзд. Хоча С.Русова виступала з доповіддю про позашкільну освіту в Україні, питання організації дитячих садків, українізації уже існуючих, підготовки українських педагогів, їх фахового удосконалення були у центрі уваги доповідачів і делегатів.

Завдяки зусиллям С.Русової здійснювалася послідовна політика у галузі суспільного дошкільного виховання. Як зазначалося у зверненні відділу від 11 жовтня 1917 р. до Генерального секретаря освіти, головне його завдання – організація дошкільного семінарію для поширення цієї справи по всій Україні і підготовки “діячів дошкільного виховання”. Семінарії замислювалися як науково-методичний центр, де б консультували дошкільних працівників і пропагували ідеї суспільного виховання. До роботи в семінарії залучали досвідчених фахівців.

Був українізований і другий навчальний заклад, що готував працівників для дошкільних закладів – школа нянь-фребелічок Київського товариства народних дитячих садків, очолюваний Н.Лубенець. Збори товариства у квітні 1917 р. ухвалили перебудувати роботу школи, спрямувавши її на підготовку педагогічного персоналу для українських дитячих садків. Запроваджувалось викладання української мови, загальної і дитячої української літератури, а також історії та географії. До речі, збори вирішили не українізувати садки, відкриті раніше, оскільки половина дітей у них були “великоросами”, а паралельно з ними створювати нові українські дитячі заклади.

У 1917–1918 рр. найбільшою проблемою була нестача коштів на утримання дитячих садків Товариства та школи нянь-фребелічок. Не дочекавшись підтримки з боку Міської управи, Товариство фактично припинило свою діяльність, а його незмінний голова з 1918 до 1919 р. працювала інструктором у Секції дошкільного виховання Київської Губнаросвіти, який займався питаннями соціального захисту знедолених та осиротілих дітей, адже таких в Україні у результаті революційних подій та громадянської війни було дуже багато.

У цей період Н.Лубенець організувала курси з підготовки вихователів, читала лекції на курсах соціального виховання, водночас брала активну участь у відкритті притулків, дитячих майданчиків у різних районах Києва, опікувалася питаннями облаштування дитячих бібліотек, агітаційною роботою з батьками. Про активну діяльність Н.Лубенець у цей період свідчать такі факти: у 1919 р. лише у Лук'янівському районі Києва за її ініціативи було відкрито п'ять дитячих садків, у Єврейському

народному будинку виділено кімнату для влаштування національного дитсадка.

Серед заходів, спрямованих на забезпечення підготовки національних педагогічних кадрів, особливе місце посідали спеціальні курси, що працювали у квітні-травні 1918 р. На їхніх випускників (50 осіб) покладалися великі надії у справі відкриття перших українських національних дитячих садків. До програми навчання, крім традиційних тем, які ознайолювали слухачів з основами теорії і методики дошкільного виховання й особливостями дітей дошкільного віку, увійшла й тема “Українознавство”. Обсяг матеріалу був незначний і обмежувався знаннями, необхідними майбутнім вихователям для роботи з дітьми [10].

Чільне місце серед сподвижників дошкільної справи в Україні, а саме розвитку теоретичних засад організації суспільного дошкільного виховання, підготовки педагогічних кадрів, належить І.Сікорському – засновнику і першому директору Фребелівського педагогічного інституту, голові Фребелівського товариства сприяння справі виховання дітей. Його перу належить понад сто наукових праць. Багато його книг та статей присвячені проблемам дитячої та педагогічної психології, зокрема такі: “Психологічне значення дитинства і дошкільного періоду”, “Психологічні основи виховання і навчання”, “Про розумовий і моральний розвиток і виховання дітей”, “Виховання у віці першого дитинства”, “Душа дитини” та ін.

В основу педагогічної підготовки вихователів І.Сікорський ставив знання загальної психології і психології дитячого віку, зокрема особливого значення надавав прикладній психології, що передбачає безпосереднє спостереження за дітьми для вивчення їх здібностей, настрою і “всієї загадкової глибини дитячої свідомості”. Поряд із цим він підкреслює значення для підготовки майбутніх фахівців вивчення дошкільної педагогіки “... недостатнє ознайомлення з дошкільною педагогікою забирає у педагога дев'ять десятих його професійних цінностей, низводячи його на ступінь простого викладача навчальних предметів” [7, с. 52]. Високою і благородною він називає професію вихователя і наголошує на необхідності покликання для її здійснення.

В.Зеньківський гідно продовжив справу І.Сікорського з розбудови дошкільної освіти та створення теоретичних наукових засад виховання дітей дошкільного віку в період 1917–1919 рр. Він читав лекції з психології у Фребелівському інституті, був директором цього навчального закладу, що готував “керівниць дитячих садків”. Книгою “Соціальне виховання, його завдання і шляхи” В.Зеньківський започаткував розробку нової галузі педагогічної науки – соціальної педагогіки. У цій праці розглянуто проблеми виховання дітей дошкільного віку та розкрита роль дитячих садків у соціальному вихованні.

Активно долучилася до заходів, спрямованих на забезпечення підготовки національних педагогічних кадрів, О.Толмачевська – викладач Фребелівського педагогічного інституту. Вона читала лекції на спеціальних курсах у квітні-травні 1918 р., пропагувала на сторінках професійних

видань прогресивні ідеї організації виховного процесу з дітьми дошкільного віку, які в умовах реформування суспільного дошкільного виховання є актуальними сьогодні: гра – провідний вид діяльності дошкільника; головний принцип організації усіх занять з дітьми – дієвість і творчість; об'єднання всіх видів діяльності дітей однією темою дня; організація комплексних занять та ін.

Щодо особистості вихователя О.Толмачевська зазначала: "... вихователь повинен уміти ввійти в інтереси дітей і жити з ними спільним життям" [9, с. 21].

Значний вклад у підготовку національних педагогічних кадрів у період Української Народної Республіки внесли фахівці з дошкільного виховання І.Дорошенко, О.Іконнікова, Петрушевський, Сироватка, Томкевич та ін.

6 жовтня 1918 р. в Києві було урочисто відкрито перший державний Український університет, а 22 жовтня — другий Український університет у Кам'янці-Подільському.

Ще одним кроком в оформленні суспільного дошкільного виховання як рівноправної ланки в системі народної освіти стала ухвала на початку 1919 р. Радою Міністрів Української Народної Республіки Закону "Про надання прав державної служби співробітникам позашкільної освіти і дошкільного виховання". За ним різні категорії дошкільних працівників (завідувачі відділів, інструктори різних рівнів, керівники дошкільних закладів) прирівнювалися до відповідних категорій працівників початкової, середньої і вищої школи. Для кожної категорії визначався освітній ценз.

Цей закон був прийнятий на прохання департаменту позашкільної освіти і дошкільного виховання,

який, обґрунтовуючи своє подання, зазначив, що серед учителів середніх і початкових шкіл є чимало охочих піти у дошкільне виховання, але їх стримує відсутність пільг, якими користуються вчителі державної служби. Отже, урядова ухвала мала сприяти залученню до роботи з дошкільниками нових людей.

Нетривалий у часі період існування Української Народної Республіки ознаменувався значними успіхами в розвитку суспільного дошкільного виховання: дошкільне виховання увійшло в державну освітню систему; були розроблені теоретичні засади організації українського національного дитячого садка; здійснювалася планомірна підготовка національних педагогічних кадрів для роботи з дітьми дошкільного віку з орієнтацією на кращі здобутки вітчизняного і світового досвіду; соціальний захист дошкільних працівників знайшов відображення в Законі "Про надання прав державної служби співробітникам позашкільної освіти і дошкільного виховання".

Ідеї, які народжувались у зазначений період, не втратили актуальності і в наш час, вони знайшли своє відображення в сучасній системі дошкільної освіти. Ці ідеї покладені в основу преку Концепції дошкільного виховання в Україні, Базового компонента дошкільної освіти в Україні, Закону України "Про дошкільну освіту", Закону України "Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти (щодо організації навчально-виховного процесу)", в якому передбачено зміни до Закону України "Про освіту", а саме – запровадження обов'язкової дошкільної освіти дітей 5-річного віку, Базовій програмі розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі".

## Література

1. Артемова Л. В. Історія педагогіки України / Любов Вікторівна Артемова. – К., 2006. – 426 с.
2. Педагогічна спадщина Софії Русової і сучасна освіта : [наук.-метод. посіб.] / за ред. В. Г. Слюсаренко, О. В. Проскури. – К. : ІЗМН, 1998. – 196 с.
3. Попиченко С. С. Розвиток теорії суспільного дошкільного виховання в Україні / Світлана Сергіївна Попиченко. – Умань, 1998. – 197 с.
4. Про дошкільну освіту: Закон України. – К., 2001. – 267 с.
5. Русова С. Ф. Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. / Софія Федорівна Русова ; за ред. С. І. Коваленко, І. М. Пінчук. – К. : Либідь, 1997.  
Кн. 1. – 1997. – 272 с.
6. Русова С. Ф. Национализация школы / София Федоровна Русова // Рус. шк. – 1908. – № 11. – С. 7.
7. Сикорский И. А. Психологические основы воспитания и обучения / Иван Александрович Сикорский. – [3-е изд., доп.]. – К., 1909. – 93 с.
8. Теоретичні питання освіти та виховання : [зб. наук. праць] / за ред. М. Б. Євтуха ; уклад. О. В. Михайличенко. – К. : КДЛУ, 2001. – 146 с.
9. Толмачевская Е. А. Опыт занятий без обучения грамоте / Е. А. Толмачевская // Дошкольное воспитание. – 1911. – № 4. – С. 216–223.
10. Улюкаева І. Історія розвитку суспільного дошкільного виховання в Україні / Ірина Улюкаєва. – Запоріжжя : Просвіта, 2004. – 427 с.

УДК 371.217.3 (09)

## РОЗВИТОК МЕРЕЖІ ТА АНАЛІЗ ДІЯЛЬНОСТІ ПІОНЕРСЬКИХ ТАБОРІВ У 50–60-Х РР. ХХ СТ. В УКРАЇНІ

Філоненко О.С.

*У представленій статті зроблено аналіз розвитку мережі та діяльності піонерських таборів у 50–60-х рр. ХХ ст. в Україні. Проаналізовані державні документи щодо організації літнього відпочинку дітей; охарактеризовано види дитячих таборів і установ та специфіку їх діяльності, розкрито зміст, форми і методи виховної роботи.*

*Ключові слова: піонерський табір, виховна робота.*

*В представленной статье сделан анализ развития сети и деятельности пионерских лагерей в 50–60-х гг. ХХ в. в Украине. Проанализированы государственные документы относительно организации летнего отдыха детей; представлены виды детских лагерей и учреждений и специфика их работы, раскрыто содержание, формы и методы воспитательной работы.*

*Ключевые слова: пионерский лагерь, воспитательная работа.*

*In the article the author analyzes the development and activities of summer pioneer camps network in the 50's and 60's of the twentieth century. State documents pertaining summer recreation of children are examined, types of children recreation camps and specific features of their functioning are represented, the content, forms and methods of the educational work are described.*

*Key words: pioneer summer camp, educational work.*

**Постановка проблеми.** Характерною особливістю розвитку позашкільної освіти на сучасному етапі є тенденція перетворення її закладів на центри виховної роботи з учнями у вільний час. З огляду на це особливу значущість у позашкільній сфері спілкування учнів набувають літні дитячі оздоровчі табори (ДОТ). Табір – це традиційна, історично сформована форма масової оздоровчо-виховної роботи серед дітей в канікулярний період, яка найбільше себе виправдала. Тому актуальним є вивчення накопиченого досвіду розвитку та діяльності піонерських таборів.

**Актуальність та стан дослідження проблеми.** У педагогічній науці за останні роки значно посилилась увага до дослідження проблем позашкільної освіти. Найбільш вагомий внесок у розробку теоретичної бази позашкільної та позакласної виховної роботи внесли наукові праці Л.К.Балясної, О.В.Биковської, І.А.Вінниченко, Л.П.Вовк, О.В.Киричука, Б.С.Кобзаря, Є.І.Коваленко, М.Б.Коваль, Е.Г.Костяшкіна, Н.К.Крупської, А.С.Макаренка, Н.Г.Ничкало, В.М.Оржеховської, Г.П.Пустовіта, Ю.С.Столярова, В.О.Сухомлинського, О.В.Сухомлинської, Т.І.Сущенко, Н.Ф.Харінко, В.Л.Якубовського та ін.

У кандидатській дисертації О.Г.Глух висвітлено розвиток радянської системи позашкільної роботи

з дітьми у 1945–1973 рр., Л.С.Жданова дослідила розвиток піонерських таборів в СРСР у 1945–1975 рр., В.Є.Берека здійснив цілісний аналіз розвитку позашкільної освіти в Україні в 1957–2000 рр. Історичним аспектам діяльності ДОТ присвячені роботи сучасних дослідників Г.Ю.Анпілогової, А.В.Гуцол, М.О.Наказного, А.І.Приходько, Г.Ф.Черншовой та ін.

**Мета статті** – проаналізувати розвиток мережі та діяльність піонерських таборів у 50–60-х рр. ХХ ст.

**Виклад основного матеріалу.** На межі 50–60-х рр. піонерська робота набула масового централізованого характеру і супроводжувалась всеохопними оглядами, суспільно-трудовами кампаніями, одночасно робились спроби організації роботи з піонерами на гуманістичній основі, що найбільш яскраво проявлялось у літній період. Провідною формою організації відпочинку та виховної роботи з дітьми та підлітками став піонерський табір.

У “Педагогічному словнику” (1960 р.) поняття “піонерський табір” визначається як “позашкільний заклад, що організовує активний відпочинок учнів 1–8 класів під час канікул. Життя, праця, відпочинок і дозволя в таборі піонерів здійснюється на основі широкої самодіяльності дітей. Велике місце в роботі з дітьми відводиться фізкультурі та спорту, знайомству з рідним краєм та рідною природою, з

сільським господарством, дітей активно залучають до самообслуговування та посилюють для них суспільно корисної праці, які сприяють комуністичному вихованню та зміцненню здоров'я" [9, с. 19].

У табірних умовах школярі цілодобово перебували під впливом колективу учнів і педагогів, брали участь у суспільно корисних справах, у діяльності клубів, гуртків, що позитивно

відбивалося на розвитку їх ініціативи, самодіяльності, привчало до активного відпочинку [7, с. 37].

В Української РСР приділялась постійна увага зміцненню здоров'я дітей та підлітків. Влітку 1951 р. в УРСР функціонувало 1675 дитячих таборів, в яких відпочивало та оздоровлювалось 442 тис. 528 дітей. У виховній роботі було задіяно 10300 педагогів (в тому числі піонервожатих) [10, арк. 11] (див. табл. 1).

Таблиця 1

№ з/п	Типи дитячих таборів	Кількість таборів	Кількість дітей, що відпочили за всі зміни	Кількість педагогів (в тому числі піонервожатих)
1.	Організовані підприємствами, профспілками та господарчими організаціями	993	351271	7185
2.	Організовані виконкомми рад депутатів трудящих	446	52579	1745
3.	Організовані Укрпромсоюзкасою	16	5590	118
4.	Організовані Українстрахкасспілкою	5	1538	27
5.	Табори дитячих будинків	154	19227	1022
6.	Екскурсійні, туристичні табори	59	11588	187
7.	Табори юних натуралістів	2	735	16
	Разом	1675	442528	10300

В 1953 р. Рада Міністрів СРСР постановою "Про заходи по покращенню роботи та розширенню мережі піонерських таборів" зобов'язала міністерства та відомства включати будівництво та облаштування таборів в плани капітальних робіт.

В 1956 р. Радю Міністрів СРСР було прийнято рішення "Про додаткове фінансування піонерських таборів" за рахунок коштів соціального страхування, що дало можливість знизити вартість путівок. Була впроваджена оплата праці вчителів та піонерських вожатих, задіяних на роботі в піонерських таборах: їхні ставки прирівнювались до ставок заробітної плати вчителів школи.

Наказом Президії Верховної Ради СРСР від 15 січня 1958 р. піонерські табори були передані на баланс підприємств, установ і організацій, що сприяло росту асигнувань на організацію літнього відпочинку дітей [3, с. 11–12].

Упродовж 1958–59 рр. в Україні було збудовано 50 нових піонерських таборів на 8,5 тис. місць і на 5 тис. місць розширено вже існуючі. Це сприяло збільшенню кількості дітей, які могли відпочити та оздоровитись. Якщо на початку 50-х рр. таку можливість мали 442 тис., то на початок 60-х рр. вже 500 тис. дітей [5, с. 491].

22 грудня 1960 р. Рада Міністрів СРСР прийняла постанову "Про додаткові джерела фінансування будівництва піонерських таборів". Кількісний ріст піонерських таборів у досліджуваній період супроводжувався значним збагаченням змісту їх роботи та диференціацією типів. Типологія таборів починає включати, крім уніфікованої назви "табір піонерський", такі модифікації, як "табір туристичний", "табір комсомольсько-молодіжний", "табір піонерського активу", "табір праці та відпочинку", "спортивний табір". Виникали табори юних техніків, хіміків, натуралістів, лісоводів, юних математиків, музикантів, художньої самодіяльності

тощо. Всі перераховані табори належали до профільних оздоровчих таборів. Н.Г.Ничкало виділила 4 види профільних таборів:

1-й вид – табори юних техніків, натуралістів, туристів, створені для учнів, схильних до технічної творчості, натуралістичної, туристичної, краєзнавчої роботи.

2-й вид – табори, створені для школярів, схильних до поглибленого вивчення основ окремих наук, тобто табори юних фізиків, хіміків, математиків, істориків, філологів тощо.

3-й вид – табори, що мають специфічний напрямок в організації відпочинку старшокласників: військово-спортивні, юних друзів Радянської Армії, юних прикордонників, спортивні тощо.

4-й вид – табори, створені для школярів, що захоплюються мистецтвом: юних художників, юних любителів мистецтва.

З метою регламентації їх роботи 9 травня 1965 р. Міністерство освіти УРСР та ЦК ЛКСМУ затвердили "Положення про оздоровчі профільні табори учнів шкіл Міністерства освіти УРСР", яке визначало завдання і зміст роботи табору, організацію профільного табору і керівництво ним, діяльність ради табору, а також політико-виховну, культурно-масову, навчальну роботу, вимоги до суспільно корисної праці, вимоги до території та приміщення табору, охорони життя дітей, фінансування, обліку і звітності [6, с. 149–155].

50–60-ті рр. ХХ ст. характеризуються появою нового змісту позашкільної освіти, який формується на основі ряду важливих тогочасних документів, серед яких закон "Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в СРСР" (1958). З прийняттям цього закону передбачалося, що позашкільні заклади вивчатимуть, узагальнюватимуть і розповсюджуватимуть кращий досвід позакласної та позашкільної роботи.

Постанови Центральної ради Всесоюзної піонерської організації імені В.І.Леніна “Про поліпшення роботи позашкільних установ” (1958), “Про дальший розвиток ініціативи і самодіяльності у Всесоюзній піонерській організації ім. В.І.Леніна” (1960) стали основою глибокої перебудови діяльності позашкільних закладів, до складу яких належали піонерські табори [1, с. 25].

Удосконалення змісту, форм та методів роботи піонерських таборів у досліджуваній період визначались рішеннями XII з'їзду ВЛКСМ (1954), VIII (1957) та II (1958) пленумів ЦК ВЛКСМ, присвячених проблемам розвитку ініціативи та самодіяльності піонерів, організації всієї роботи з дітьми з урахуванням їх вікових особливостей, інтересів і вподобань [8, с. 38–51].

Важливу роль у визначенні проблем літньої роботи з дітьми, в узагальненні та розповсюдженні передового досвіду відіграла I Всесоюзна конференція з питань літнього відпочинку піонерів і школярів (1957). Вона сприяла підвищенню педагогічного рівня виховної та оздоровчої роботи в піонерських таборах [3, с. 13].

Важливим кроком у розвитку теорії і методики піонерської роботи та вдосконаленні діяльності піонерської організації в літній період була Всесоюзна науково-методична конференція з проблем піонерського руху (1963) [7].

Обов'язковими ставали наради та конференції з питань літньої роботи з дітьми в областях, збори-семінари піонерських вожатих і педагогів, спеціальні практичні заняття зі студентами, що виїжджали на практику [3, с. 13].

Вивчення архівних матеріалів підтверджує актуальність питання оздоровлення та відпочинку дітей у вказаний період. Зокрема, на засіданні Комісії з народної освіти Верховної Ради УРСР з питань організації роботи з учнями влітку, яке відбулося в травні 1967 р., наголошувалось, що планується оздоровити понад 1 млн дітей, готується до відкриття 1300 таборів. Найголовніші проблеми для вирішення були вказані такі:

- поліпшення спортивно-фізкультурної роботи в піонерських таборах;
- необхідність відкриття військово-спортивних таборів;
- збільшення кількості спеціалізованих піонерських таборів;
- створення піонерських таборів для відпочинку сільських дітей (міжколгоспних таборів);
- написання нових піонерських пісень;
- виділення в магазинах полиць з необхідним товаром для дітей у таборі (шорти, кеди, трикотажні костюми) [11, арк. 1–18].

Комсомольські та профспілкові організації, органи народної освіти спрямовували свої зусилля на всебічне вдосконалення якості літньої роботи зі школярами.

В досліджуваній період розроблялись нормативні документи та програми роботи різноманітних гуртків у різних типах таборів, удосконалювались форми та методи їх роботи, підвищувалась роль піонерського табору в системі виховання школярів. В усіх таборах працювала велика кількість гуртків, серед яких драматичні, літературні, хоріві,

танцювальні, образотворчі, історичні, географічні, фотолюбительні, авіамоделістів, радіолюбительні, художньої ліпки, рукоділля та ін. У зв'язку з короткотривалим перебуванням дітей у таборі гурткова робота будувалась так, щоб вона швидко давала результат. До керівництва гуртковою роботою залучались кадри, що мали глибокі знання та досвід [4, с. 95].

У зв'язку з постановою ЦК ВЛКСМ “Про організацію трудового виховання піонерів та школярів в період літніх канікул” (1956 р.) значно активізувались та стали більш різномісними форми організації суспільно корисної праці та технічної творчості школярів. В піонерських таборах закладались фруктові сади, городи, парникові та тепличні ділянки. Облаштовувались майстерні, розширювалась мережа технічних гуртків. Піонери систематично надавали допомогу колгоспам та радгоспам.

Широкого розповсюдження набули учнівські виробничі бригади, табори праці та відпочинку, шкільні будівельні загони.

У положенні про заміський піонерський табір, прийнятій ВЦРПС та ЦК ВЛКСМ у 1959 р. особливо підкреслювалась роль суспільно корисної праці піонерів та школярів, наголошувалось, що педагогічно грамотна організація відпочинку дітей та підлітків у поєднанні з суспільно корисною працею підвищує виховну ефективність піонерського табору [3, с. 18].

Велика увага приділялась військово-патріотичному вихованню, особливо в таборах праці та відпочинку. Організовувались тижні “Пам'яті загиблим героям”; туристичні походи по місцях революційної, бойової і трудової слави; зустрічі з учасниками Великої Вітчизняної війни; змагання зі стрільби; заняття з цивільної оборони; воєнізовані ігри; тижні інтернаціональної дружби [12, арк. 141–142].

Активізації діяльності піонерських таборів сприяло проведення Всесоюзних акцій “Сяйте Ленінські зірки!” (1965), “Піонерська вахта Жовтня” (1967). Педагогічна громадськість, комсомольські й піонерські працівники після другого пленуму ЦК ВЛКСМ (лютий 1967 р.) отримали науково обґрунтований і змістовний посібник – програму “Орієнтир”. Вона допомагала забезпечити наступність у роботі з дітьми різних вікових груп: жовтентами (I–III класи), піонерами молодшого віку (III–IV класи), піонерами середнього віку (V–VI класи), піонерами старшого віку (VII–VIII класи) [6, с. 27].

В 60-ті рр. отримали новий імпульс ідеї виховання в колективі, пов'язані з активним розповсюдженням досвіду комунарського руху. Вперше комунарська методика як методика колективної організаторської діяльності була апробована І.П.Івановим у створеній ним в 1959 р. в Ленінграді разом з Ф.Я.Шапіро та Л.Г.Борисовою комуні юних фрунзенців.

У “Російській педагогічній енциклопедії” (1993) комунарська методика визначається як система умов, методів, прийомів та організаційних форм виховання, що забезпечують формування та творчий розвиток колективу дорослих та дітей на принципах гуманізму [9, с. 19–20].

Підвищення вимог до змісту виховної роботи з дітьми в позаурочний час зобов'язували позашкільні заклади, завчасно й на високому рівні, допомагати всім співробітникам літніх дитячих оздоровчих таборів у підготовці до виховної та оздоровчої роботи з дітьми.

Позашкільним закладам необхідно було завчасно підготувати рекомендації з основних напрямів роботи в дитячих таборах [2, с. 181–184] (див. табл. 2).

Таблиця 2

№ з/п	Позашкільний заклад	Рекомендації
1.	Станції юних натуралістів	- з організації гуртків юних біологів, садоводів, любителів природи; - з організації живих куточків; - з проведення Свята квітів, Свята врожаю.
2.	Станції юних техніків	- з організації "вільних майстерень" (робочих куточків, доступних всім дітям); - з організації літньої суспільно корисної роботи юних техніків (посильна участь в радіофікації та телефонізації таборів, у благоустрої табору); - з організації фотоконкурсів у таборі; - з організації днів юного техника; - з організації святкування Дня Повітряного Флоту, Дня Військово-Морського Флоту, Дня залізничника.
3.	Експерсійно-туристичні станції	зі змісту роботи загонів червоних слідопитів, літописців, юних геологів, гідрологів.

Надзвичайно важливим завданням було узагальнення та пропаганда позитивного досвіду, набутого в процесі виховної та оздоровчої роботи під час літніх канікул. З цією метою широко використовувались семінари, наради, виставки, місцева преса, радіо та телебачення, спеціальні районні, міські, куцові науково-практичні конференції з актуальних питань виховної роботи з учнями влітку (наприклад: "Організація роботи з вивчення

рідного краю в піонерських таборах", "Організація змагань в таборі" та ін.).

**Висновки.** Проведений аналіз документів свідчить про те, що в досліджуваний період здійснювався цілий комплекс заходів, спрямованих на розширення мережі дитячих таборів, удосконалення виховної роботи, координації зусиль різних відомств і організацій, які проводили виховну роботу з дітьми в літній період.

### Література

1. Берека В. Є. Соціально-педагогічні основи розвитку позашкільної освіти в Україні (1957–2000 рр.) : дис... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Берека Віктор Євгенович. – К., 2001. – 228 с.
2. Ваши друзья и помощники: из опыта работы внешкольных учреждений / [сост. Г. П. Чубарова]. – М. : Молодая гвардия, 1965. – 191 с.
3. Жданова Л. С. Развитие пионерских лагерей в СССР 1945–1975 гг. : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : спец. 3.00.01 / НИИ ОП АПН СССР ; Жданова Л. С. – М., 1975. – 24 с.
4. Евтеева М. Пионерские лагеря профсоюзов / М. Евтеева. – М. : Профиздат, 1951. – 102 с.
5. Нариси історії професійних спілок України / [гол. ред. О. М. Стоян]. – К., 2002. – 729 с.
6. Ничкало Н. Г. П'ята чверть / Н. Г. Ничкало. – К. : Молодь, 1972. – 162 с.
7. Проблемы пионерского движения. – М. : Молодая гвардия, 1965. – 240 с.
8. Сборник документов ЦК ВЛКСМ о работе Всесоюзной пионерской организации имени В.И.Ленина. – М. : Молодая гвардия, 1958. – 250 с.
9. Тесленко А. Н. Социализация личности подростка в условиях детского центра : [монография] / А. Н. Тесленко, Д. В. Лепешев. – Астана : Институт управления, ЦЮИ, РУОЦ "Балдаурен", 2009. – 159 с.
10. Центральний Державний Архів Вищих Органів України (далі – ЦДАВО України), ф. 166, оп. 15, од. зб. 945.
11. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, од. зб. 6145.
12. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, од. зб. 7141.

УДК 37(520)

## ОСОБЛИВОСТІ ЯПОНСЬКОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

Катруца Н.Б.

*У статті йдеться про особливості дошкільного виховання в Японії. Автор намагається довести, що і в родинному колі, і в дитячих дошкільних навчальних закладах основою виховної політики японців є гуманне ставлення до особистості дитини з урахуванням її вікових особливостей.*

*Ключові слова: японська виховна система, опосередкований виховний вплив, емпатія.*

*В статье анализируются особенности дошкольного воспитания в Японии. Автор стремится доказать, что и в семейном окружении, и в детских дошкольных учебных заведениях основой воспитательной политики японцев является гуманное отношение к личности ребёнка с учётом его возрастных особенностей.*

*Ключевые слова: японская воспитательная система, опосредованное воспитательное влияние, эмпатия.*

*Particularities of preschool education in Japan are analyzed in the article. The author attempts to prove that both in family environment and in preschool establishments the basis of Japanese educational policy is humanistic attitude towards the personality of a child with an account of the age peculiarities.*

*Key words: Japanese educational system, indirect educational influence, empathy.*

Японська система виховання – один з найцікавіших аспектів японської дійсності. Дослідження різних питань педагогіки Японії, вплив філософсько-етичних та релігійних концепцій, її історичний розвиток, а також сучасний стан стали предметом наукової зацікавленості багатьох дослідників, серед яких: С.Арутюнов, С.Білецька, А.Джуринський, І.Зяюн, О.Кадибайкіна, О.Катасонова, І.Ладанов, І.Латишев, О.Михайличенко, В.Овчинников, В.Пронников, К.Салімова та ін. Вагоме значення мають наукові праці англомовних та японських авторів. Проте японський досвід виховання продовжує викликати великий інтерес, є актуальним і тому заслуговує на більшу увагу. Метою написання даної статті є ще один погляд на особливості дошкільного виховання засобами родинної системи і виховних навчальних закладів японців.

У своїй виховній політиці японці виходять з того, що дитина дошкільного віку аргіогі не здатна до поганих вчинків, що діти лімітовані у своїй здатності слідувати правилам, які встановлені дорослими. Більш того, японці вважають, що велика кількість обмежень у дитинстві сприяє тому, що в подальшому така дитина буде нещасним дорослим, тому батькам і педагогам необхідно бути толерантними і надавати дітям більше свободи. “Японські батьки шукають гармонію у взаємостосунках зі своїми

маляками, а не встановлюють правила і ліміти, їм потрібна емоційна близькість, а не слухняність”, – зазначає американський дослідник К.Левіс [8, с. 101].

Основними ступенями соціалізації маленьких дітей є, безумовно, родина і дошкільний навчальний заклад. Японія в цьому плані не відрізняється від інших країн. Але є ціла низка яскравих відмінностей як у сімейному, так і в суспільному вихованні маленьких японців, які потребують окремого висвітлення.

Ставлення японців до дітей завжди вражало західних людей. “Вони виховують своїх дітей уважно і делікатно. Навіть якщо дитина вередувала ... фізичні покарання не застосовуватимуться. Використовуючи терпіння і такт, дорослий допомагає дитині зрозуміти ситуацію, при цьому покарання і критика розглядаються як невідповідні прийоми. Вони (японські батьки – К.Н.) вважають, що діти ще не настільки виростили, щоб розуміти; розуміння приходить з віком і досвідом, тому дітей необхідно просто терпляче спрямовувати” [2, с. 199]. Ці вигуки здивування, що пролунали з вуст сходовознаця Франкоса Керона, відносяться до XVII ст.

Усі подальші покоління спостерігачів японської дійсності продовжують дивуватися: “Не має значення, наскільки погано діти поведуть себе, ви

практично ніколи не побачите, щоб батьки їх карали. Навряд я коли-небудь бачив, щоб дітей ляляли. Японські діти, найімовірніше, є ... найнеслухнянішими, і в той же час ви навряд чи знайдете де-небудь приємніших і щасливіших малюків" [9, с. 5]. Ці спостереження західного дослідника Дж.Рідера стосуються середини XIX ст.

Одне з цікавих звернень до даної теми можемо побачити в відомій роботі Рут Бенедикт "Хризантема та меч" 1946 р. [1]. Авторка описувала значну свободу, якою користується дитина в дошкільні роки свого життя, та численні обмеження і соціальний примус, які змінюють цю свободу, коли дитина дорослішає. Також Р.Бенедикт відзначала відсутність спадкоємності між цими етапами життя японця. Зауважмо, що така чітка межа між світами дитини і дорослого характерна для традиційної культури і зазвичай фіксується особливими обрядами переходу – ініціаціями.

Багато тонких спостережень і цікавих деталей з питань виховання японських дітей можна знайти в роботі В.В.Овчинникова "Ветка сакури". Наприклад, "якщо дорослий хвалить чи журить дитину, він завжди виходить зі здібностей і старанності даної дитини, порівнюючи її теперешні досягнення з її ж минулими успіхами, уникаючи протиставлення одних дітей іншим" [5, с. 95]. Також автора вразили свобода і любов, якими оточені маленькі діти в Японії.

Сучасні дослідники Японії відмічають таку саму особливість виховання дітей. Девід МакКоннелл наприк. XX ст. зазначив: "У Японії щонайвищим пріоритетом є негайне задоволення дитячих вимог. Усі ті правила, до яких ми звикли під час нашого дитинства – не їсти в кімнаті, не стрибати на дивані, не перекушувати перед їжею, лягати спати в певний час, – усі вони здаються занадто суворими в контексті японських стандартів, неначе ми намагалися зробити з наших дітей дорослих до того, як вони до цього будуть готові. Здається, що найпоширенішим принципом у Японії є теза "не йти проти дитячих бажань" [9, с. 6].

Сьогодні японські автори люблять порівнювати свою систему виховання з роботою вмілого садівника, який розуміє, що дитина, як і рослина, має природні завдатки до зростання і в цьому процесі вельми самостійна і самодостатня. Західну ж систему виховання вони порівнюють із навчанням тварин, де присутні елементи дресирування.

Відомий учений сучасності Кадрія Салімова, праці якої просякнуті любов'ю до японського народу і повагою до педагогічного надбання цієї країни, зазначає: "... Японці бережливо плекають своїх малюків. Ціннішою ... від всіх скарбів світу є дитина. Так говорить японське прислів'я" [7, с. 218–219].

В японській культурі існує справжній культ дітей. Навіть у сучасному міському середовищі, де народжуваність значно менше, ніж у старій, традиційній чи сільській Японії, діти сприймаються як цінність і благо.

Японські батьки виключно рідко звертаються не тільки до погроз і покарань, а навіть і до "м'якої" вербалізації своїх вимог – до вмовлянь і переконувальності. Інакше кажучи, вони в обмеженому обсязі використовують усі методи, які стосуються

зовнішньої прямої дії. Японки апелюють до емоцій, почуттів дитини, вони роблять наголос на питаннях і міркуваннях у голос, акцентують увагу дитини на наслідках її вчинку. Наприклад, вони говорять: "Ти б не хотів, щоб тебе так ударили кубиком, як ти це зробив", "Овочі допомагають тобі вирости сильним і здоровим", "Прибиральниця працює дуже багато, щоб було так чисто..." [2, с. 207].

Можна відзначити, що домашнє оточення дошкільника-японця не має чітких правил і суворих обмежень; батьки-японці практикують опосередковану виховну дію на дитину, акцентуючи увагу на емоційній близькості з нею, уникаючи осуду, покарання і будь-якого насилля над дитиною.

Майже та сама ситуація поблажливого ставлення до дітей спостерігається і в японських дитячих садках. Дослідники зазначають, на вступних іспитах в початкову школу, які, до речі, є обов'язковими, акцент робиться не на інтелектуальному розвитку дитини, а на оцінюванні її загального психічного розвитку, до складу якого входять: рівень розуміння і запам'ятовування, володіння мовою, побутові навички самообслуговування, вміння співпрацювати, наявність бажання та інтересу до навчання. Тому японські дошкільні установи уникають раннього інтелектуального навантаження, а уся діяльність вихователя спрямована на формування мотивації до навчання.

Японські вихователі традиційно користуються повагою і авторитетом не тільки серед вихованців, а й серед їхніх батьків, оскільки останні розуміють, наскільки важливим у житті дитини є її перший педагог. Тому батьки згодні з виховною політикою дитячих дошкільних закладів. Підтвердженням цього є наступні факти, надані японськими дослідниками [2, с. 210–211]. Батькам малюків було поставлене питання про найважливіші цілі, які стоять перед дошкільними установами. Всього 1% батьків категорію "навчити читати і рахувати" віднесли до трьох першорядних завдань, і лише 2% респондентів погодились з тим, що головне завдання даних установ полягає в тому, щоб "дати дітям хороший академічний старт".

Можна виділити деякі особливі моменти в постановці навчально-виховного процесу в дошкільних закладах Японії [2, с. 208–210].

1. Перше, на що звертають увагу "неяпонські" дослідники, це абсолютна свобода дитини, її вільна гра, яка не припускає ніякого контролю або інструктажу з боку дорослих. Японські малюки вільно переміщуються по всьому простору дитячого садка – як у приміщенні, так і на дитячому майданчику.

2. В більшості дошкільних установ відсутні які-небудь плани й організовані заняття, характерною рисою є гнучкий розклад уроків, наявність комбінованих занять. Діти мають право вибору – брати чи не брати участь у пропонованій вихователем діяльності.

3. Вражає гіперактивність японських малюків і неймовірний гамір, який є неодмінним атрибутом будь-якої навчальної установи. Вихователі не тільки не втихомирюють своїх підопікунів, а й навпаки, стимулюють їх бути енергійними. Дана тактика пояснюється філософською позицією японських



вихователів, які розглядають гамір і гіперактивність, як нормальний вияв дитячої природи. Педагоги зазначають, що дітям важливо мати нагоду поводитися відповідно до свого віку, відчувати себе дітьми. Тому наявність дорослого контролю різко обмежена, правила існують, але вони нечисленні. Успіх такого підходу залежить не від кількості правил, а від відчуття довіри і взаємного зв'язку між наставником і його вихованцями, впевнені японські вихователі.

4. Спеціальні заняття присвячені навичкам самооцінювання – дітей вчать замислюватися над власною поведінкою, вчитися аналізувати свої відносини з товаришами і робити правильні висновки, що змалку сприяє набуттю звички рефлексії.

5. Для японських вихователів будь-яка негативна поведінка є результатом неадекватного входження дитини в дитяче співтовариство. Тому дисциплінарна стратегія перш за все націлена на встановлення позитивної взаємодії дитини з оточенням. Якщо виникає конфлікт між однолітками, то роль вихователя – нейтральне спостереження, мінімум ініціативи і розпоряджень. Японські педагоги виходять із того, що авторитарне втручання дорослого більшою мірою негативно вплине на процес дитячої самоідентифікації в колективі однолітків.

6. У виховному процесі апеляція йде до почуттів дитини: “Якщо ти це зламаєш, твоя мама плакатиме”, “Твій пан олівець відчуватиме себе жаливо, якщо ти підточиш його таким чином...” При такому підході вихователь мовби просить допомоги дитини, конфлікт бажань яскраво не виражається, він вдало замаскований. Пряма ж вимога дорослого підкреслить наявність конфлікту. Тобто наголос робиться не на зовнішню дію, якою є невдоволення, осуд чи загроза покарання, а на внутрішню мотивацію дитини, на стимулювання розуміння особистих зобов'язань і співчуття.

7. Стиль спілкування вихователя з дитячим колективом дуже демократичний, малюки розмовляють з дорослими, як із друзями, звичайним є тілесний контакт, що, як відомо, сприяє виникненню довіри з боку дитини. На думку дослідниці С.В.Білецької, поведінка японських колег швидше викликає асоціацію зі “старшим братом”, ніж з “авторитетною фігурою при виконанні обов'язків”. Вони прагнуть до неформальних і емпатійних відносин з дитячим колективом, на розвиток яких працює все, навіть стиль одягу. Як правило, вихователі і вчителі початкової школи одягаються підкреслено просто. Головним критерієм для вчителя є комфортність його костюма, яка дозволяє брати активну участь у дитячих іграх і змаганнях.

Для японців найважливіша функція навчальних установ полягає в збереженні в дітях дитинності. Бути дитиною – значить бути щасливим, що не виключає можливості часом відчувати злість, розчарування, егоїстичні устремління... “Японські педагоги вважають, що найбільшою мірою дитина може зберегти свою дитинність у слабко структурованому оточенні при енергійній, дружній допомозі дорослого, який, проте, стоїть ніби

осторонь від дитячої діяльності. Найбільшою мірою дитина може бути щасливою у грі і роль учителя – це роль фасилітатора, а не керівника” [2, с. 215].

Якщо ж звернутися до витоків такого поблажливого виховання, яке демонструють японські батьки і педагоги, то можна зазначити, що гуманне ставлення до дітей є однією з основних ідей давньої автохтонної політеїстичної релігії японців, яка заснована на анімістичних віруваннях і має назву *синтоїзм*. Синто являє собою ту базову структуру, ту духовну першооснову, на якій будується вся система етичних і естетичних уявлень японців. Саме синтоїзм, ця суто японська релігія, сформувала особливий гуманістичний погляд на світ речей, на природу, взаємовідносини між людьми.

Згідно з цією давньою релігією, люди – це нащадки богів, і на відміну від багатьох інших релігійних вчень, в синто люди були не створені богами, а народжені ними. Це дуже важлива відмінність, оскільки вона забезпечує пряму спадкоємність, прямий духовний контакт з сакральним світом кожного японцю. Як запевняє сучасний настоятель синтоїського храму, “всі люди народжені богами. Тому вони – діти богів. Будь-який з дітей богів, народжений від богів, перейняв їх божественну святість...” [3, с. 156].

Згідно з синто, японцям притаманне природне знання норм поведінки, тому вкрай важливо виховувати дітей з урахуванням цього. Ідею “вродженості моральності” японців вперше висунув у XVII ст. японський мислитель Камо Мобуті. Його учень Мотоорі Норінага розвинув ідеї свого вчителя. В своїх працях він писав: “... Всі люди від народження наділені здатністю діяти розумно і виконувати свої обов'язки в певних межах. Те, що належить робити в цих межах, людина може здійснювати без наказів і повчань” [4, с. 254].

Тобто добропорядну поведінку закладено в самій природі японця. Всі моральні зобов'язання, продовжує Норінага, людині синтоїської традиції добре відомі від народження без будь-яких спеціальних настанов, а найкращим мірилом кожного вчинку – “істинне серце”. Саме тому, згідно з міркуваннями японського філософа, японцю, навіть дитині, достатньо лише прислухатися до себе і вчиняти відповідно до своїх почуттів та інтуїції. Якщо ж дитина вчиняє неправильно, то місія дорослого – без будь-якого насилля і невдоволення, а шляхом особистого прикладу, терплячого і доброзичливого роз'яснення шукати шляхи до цього “істинного, японського серця” маленької людини.

Ми впевнені, що саме ця ідея давнього японського вченого, яка народжена філософією синтоїзму, пронесена з покоління в покоління та реалізована в національних традиціях, і лежить в основі відомого на весь світ педоцентризму японського виховання.

Сучасний науковець С.В.Білецька, яка досліджує процеси трансформації педоцентричної ідеології, з цього приводу звертає увагу ще на один важливий момент. На масову педагогічну практику християнських країн значною мірою вплинула інтерпретація ідеї первородного гріха, згідно з якою кожне немовля, що прийшло на цю землю, несе на собі тавро первородного гріха Адама і Єви і

повинно спокутувати його. На відміну від цього положення, культурно-педагогічна традиція Японії, що ґрунтується, як зазначено вище, на засадах синтоїзму, демонструє інше ставлення до суті дитини. “Згідно з поглядами стародавніх японців, малюки до семи років чисті й непорочні, вони ближче будь-кого стоять до Бога, не знають гріха і скверни. Саме тому аж до XIX століття під час проведення мацурі (релігійних синтоїських свят) діти втілювали божества, граючи різні священні ролі” [2, с. 199].

Таким чином, у виховній політиці японці відштовхуються від особливостей дитячої природи. Це сприяє застосуванню в практиці особливих педагогічних прийомів, а саме: позитивне мислення педагога щодо особистості дитини, високий рівень емоційної чутливості дорослого, мінімалізація педагогічної дії під час дитячих конфліктів та спроб вияву самостійності малюка, використання методу “непрямої дії”, апеляція до позитивних особистісних рис малюка, низький рівень авторитарності, встановлення емпатійних взаємостосунків з дитиною. Характерною особли-

вістю японського підходу є також наголос на самооцінці дитиною своїх дій, а не на оцінці вихователя. Японська система акцентує увагу на самокеруванні, самоконтролі дитини; контроль і повчання з боку дорослого здійснюється у вигляді доброзичливих міркувань і натяків щодо поведінки дитини.

Японський педагогічний гуманізм своїм корінням сягає глибин століть і був народжений у лоні синтоїзму, давньої релігії японців. Тобто, віруючи в природжену доброту дитини, цінуючи неконфліктне існування, японці у вихованні прагнули і прагнуть не до слухняності, а перш за все – до гармонії і взаємоповаги у міжособистісних стосунках.

Ми вважаємо, що оригінальний японський досвід є простим, зрозумілим і корисним. І за умов наявності бажання, в своїй більшості він доступний для застосування в українській виховній практиці. Впевнені, що його аналіз, осмислення і належна оцінка сприятимуть розвитку різнопланових підходів до вирішення назрілих педагогічних проблем у нашій країні.

### Література

1. Бенедикт Р. Хризантема и меч / Рут Бенедикт. – М. : Наука, 2007. – 360 с. – (Модели японской культуры).
2. Білецька С. В. Дитиноцентрована педагогіка / Світлана Володимирівна Білецька. – Х. : Факт, 2008. – 255 с. – (Теорія і практика західних країн).
3. Ерёмин В. Н. Синто в наши дни / В. Н. Ерёмин // Синто – путь японских богов. – СПб., 2002. Т. 1. – 2002. – С. 355.
4. Норианага М. Душа бога Наоби / Мотоори Норианага // Синто – путь японских богов. – СПб., 2002. Т. 2. – 2002. – С. 275.
5. Овчинников В. В. Ветка сакуры. Корни дуба. Горячий пепел / Всеволод Владимирович Овчинников. – М. : Советский писатель, 1987. – 608 с.
6. Пронников В. А. Японцы / В. А. Пронников, И. Д. Ладанов. – М. : Наука, Главная редакция восточной литературы, 1985. – 348 с. – (Этнопсихологические очерки).
7. Салимова К. Восхождение к успеху / Кадрия Салимова. – М. : МАКС, 1993. – 235 с. – (Воспитание в Японии: история и современность).
8. Levis C. The basics of Japan The Three C's / C. Levis // Educational Leadership. – 1988. – March.
9. Tsuneyoshi R. Japanese model of schooling. Comparisons with the United States / R. Tsuneyoshi. – New York : Routledge Falmer, 2001.

## НАШІ АВТОРИ

**Аніщук Антоніна Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

**Артемова Любов Вікторівна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу аспірантури та секції педагогічної майстерності Київського міжнародного університету

**Бабій Інна Володимирівна**, аспірантка, викладач кафедри теорій та методик дошкільної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

**Бадер Світлана Олександрівна**, аспірантка кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

**Беленька Ганна Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, професор, заступник директора педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка

**Боровик Володимир Віталійович**, старший викладач кафедри фізичного виховання і валеології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

**Бутенко Ольга Григорівна**, аспірантка, викладач кафедри теорій та методик дошкільної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

**Варуха Олена Вікторівна**, старший викладач кафедри фізичного виховання і валеології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

**Венгловська Олена Анатоліївна**, викладач кафедри педагогіки і психології, дошкільної освіти та родинного виховання Київського університету імені Бориса Грінченка. Педагогічний інститут

**Вертугіна Валентина Миколаївна**, старший викладач кафедри методики і технологій дошкільної освіти Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка

**Гарашченко Лариса Василівна**, аспірантка Київського університету імені Бориса Грінченка. Педагогічний інститут

**Груша Ляля Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, науковий співробітник Лабораторії дошкільного виховання Інституту проблем виховання АПН України

**Довбня Софія Олегівна**, старший викладач кафедри методики і технологій дошкільної освіти Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка

**Дубровська Лариса Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

**Дубровський Валерій Леонідович**, старший викладач кафедри педагогіки та педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

**Журавель Валентина Іванівна**, викладач Прилуцького гуманітарного педагогічного коледжу ім. І.Я.Франка

**Заплішний Іван Іванович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізичного виховання і валеології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

**Іванюк Ганна Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки і психології, дошкільної освіти та родинного виховання Київського університету імені Бориса Грінченка. Педагогічний інститут

**Іщенко Людмила Валентинівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорій та методик дошкільної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

**Каталимова Наталія Борисівна**, аспірантка Кримського філіалу Європейського університету, м.Сімферополь

**Катруца Наталія Борисівна**, аспірантка кафедри педагогіки та педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені М.Гоголя

**Коваленко Євгенія Іванівна**, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

**Коваленко Олена Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики і технологій дошкільної освіти Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка

**Ковшар Олена Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Криворізького державного педагогічного університету

**Козлюк Ольга Андріївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології (дошкільної) Рівненського державного гуманітарного університету

**Кондратенко Руслана Василівна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри дошкільної освіти Криворізького державного педагогічного університету

**Криловець Микола Григорович**, доктор педагогічних наук, професор кафедри географії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

**Куземко Леся Валентинівна**, викладач кафедри педагогіки і психології, дошкільної освіти та родинного виховання Київського університету імені Бориса Грінченка. Педагогічний інститут

**Лавріненко Олександр Андрійович**, доктор педагогічних наук, доцент, головний науковий співробітник відділу теорій та історії педагогічної майстерності Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

**Лобода Ольга Володимирівна**, старший викладач кафедри педагогіки, психології дошкільної освіти та родинного виховання Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка

**Лопатіна Ганна Олександрівна**, старший викладач кафедри дошкільної освіти Бердянського державного педагогічного університету

**Мартинчук Олена Валеріївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики і технологій дошкільної освіти Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка

**Марчук Галина Володимирівна**, аспірантка Рівненського державного гуманітарного університету

**Матвієнко Світлана Іванівна**, асистент кафедри дошкільної освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

**Машовець Марина Анатоліївна**, кандидат педагогічних наук, професор, заступник директора педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка

**Мишечкіна Марина Євгенівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Бердянського державного педагогічного університету

**Метелюк Валентина Іванівна**, старший викладач кафедри педагогіки і психології, дошкільної освіти та родинного виховання Київського університету імені Бориса Грінченка. Педагогічний інститут

**Новгородська Юлія Григорівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

**Новгородський Руслан Григорович**, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

**Онищук Ірина Анатоліївна**, асистент кафедри теорії та методики дошкільної освіти Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Т.Шевченка

**Оржеховська Валентина Михайлівна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач Лабораторії превентивного виховання Інституту проблем виховання АПН України

**Осаволюк Олександр Андрійович**, асистент кафедри педагогіки та педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

**Падун Ніна Олексіївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

**Підлипняк Ірина Юріївна**, викладач кафедри теорій та методик дошкільної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

**Пихтіна Ніна Порфиріївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

**Руденко Людмила Степанівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології, дошкільної освіти та родинного виховання Київського університету імені Бориса Грінченка. Педагогічний інститут

**Січкара Алла Дмитрівна**, старший викладач кафедри педагогіки і психології, дошкільної освіти та родинного виховання Київського університету імені Бориса Грінченка. Педагогічний інститут

**Стрельнікова Ніна Михайлівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

**Товкач Ірина Євгенівна**, старший викладач кафедри методики і технологій дошкільної освіти Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка

**Тукач Ірина Іванівна**, асистент кафедри дошкільної освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

**Фасолько Тетяна Степанівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії та методики дошкільної освіти Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Т.Шевченка

**Федорченко Тетяна Євгеніївна**, кандидат педагогічних наук, провідний науковий співробітник Лабораторії превентивного виховання Інституту проблем виховання АПН України

**Хлебик Світлана Ростиславівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

**Шматченко Ганна Олексіївна**, аспірантка кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського Національного університету імені Тараса Шевченка. Інститут педагогіки і психології

## ШАНОВНІ АВТОРИ!

При поданні рукописів у наступні випуски журналу  
"Наукові записки" Ніжинського державного університету ім. М.Гоголя  
просимо користуватися новими ПРАВИЛАМИ  
оформлення та подання рукописів до журналу

До опублікування в збірнику приймаються наукові статті, що раніше не друкувалися. Матеріали подаються українською, англійською або російською мовами у **друкованому** та **електронному** виглядах. Друкуються на одному боці аркушів білого паперу формату А4 (210 x 297 мм) у форматі Word 97 або пізнішої версії, шрифт Times New Roman, кегль 14, з 1,5 інтервалом та розмірами полів: верхнє – 20 мм, ліве – 30 мм, праве – 15 мм, нижнє – 25 мм.

Обсяг статті – від 5 до 15 сторінок.

### **До рукопису додаються:**

– **рецензія**, підписана спеціалістом вищої кваліфікації в тій галузі науково-технічного знання, до якої належить стаття за своїм змістом (для осіб, що не мають наукового ступеня);

– **витяг із протоколу** засідання кафедри чи іншого наукового підрозділу, де ця стаття обговорювалася, з ухвалою про рекомендацію її до друку в "Наукових записках" (для осіб, що не мають наукового ступеня);

– **дані про автора** (прізвище, ім'я, по батькові, адреса, науковий ступінь, вчені звання, посада, місце роботи, службовий та домашній телефони, e-mail), із котрим редакція матиме справу щодо опублікування рукопису;

– **квитанція про оплату** за друк статті – **15,00 грн. за 1 стандартну сторінку**.

До друку приймаються лише наукові статті, які мають такі необхідні елементи: постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

### СТРУКТУРА РУКОПISУ

1) Рукопис починається з **індексу УДК** у верхньому лівому куті першої сторінки тексту.

2) **Назва** друкується великими літерами по центру.

3) **Прізвище та ініціали автора** – під заголовком малими літерами.

4) Короткі **анотації українською та російською мовами** (до 6 речень).

5) **Ключові слова**.

6) **Основний текст** статті може розбиватися на розділи. Посилання в тексті подаються у квадратних дужках із зазначенням номера джерела та сторінки ([7, с. 64]) у підзаголовку "Література".

7) Перед **списком використаних джерел**, який подається в алфавітному порядку, пишеться підзаголовок "Література".

8) **Резюме англійською мовою**, оформлене так само, як і початок статті (назва, автор, текст, ключові слова, резюме).

Усі значення фізичних величин подаються в одиницях Міжнародної системи СІ.

У тексті використовується науковий та науково-популярний стиль, за винятком звертання до попередніх робіт або якщо інше зумовлене змістом статті.

Усі малюнки подаються на електронних носіях в одному зі стандартних форматів (jpeg, tiff). Усі малюнки і таблиці потрібно послідовно пронумерувати арабськими цифрами (**Рис. 1., Таблиця 1**). До кожного малюнка подають короткий підпис, а до таблиці – заголовок. Необхідно уникати дублювання графічного матеріалу і довгих заголовків таблиць.

Формули у статті подаються тільки в електронному варіанті й набираються через стандартний редактор формул Microsoft Equation, що входить до складу Microsoft Office.

Нумерація формул подається в круглих дужках. Нумеруються лише ті формули, на котрі у статті є посилання.

**Рішення про публікацію статті приймає редколегія**. Вона має право направити статтю на додаткову рецензію або експертизу, а також на літературну правку статті без погодження з автором. **Без попередньої оплати стаття до друку не допускається**.

Авторам надається коректура статті. Ніякі зміни верстки, за винятком помилок під час набору, не допускаються. Виправлену і підписану автором коректуру слід протягом трьох днів повернути в редакцію.

Думка редколегії не завжди збігається з думкою автора статті.

За достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв та інших відомостей відповідають автори публікації.

## ШАНОВНІ АВТОРИ!

Матеріали направляти на адресу:

м.Ніжин, вул. Кропив'янського, 2 (кафедра педагогіки та педагогічної майстерності)

E-mail: nizhyn.Kaf\_ped@mail.ru

У разі недотримання авторами усіх вищезазначених умов редакція має право повернути статтю на доопрацювання чи відмовити в її друкуванні

Зразок заяви

В редколегію журналу  
"Наукові записки Ніжинського державного  
університету імені Миколи Гоголя"

Заява

Я (Ми) \_\_\_\_\_

автор (співавтор) статті \_\_\_\_\_

прошу (просимо) опублікувати її в журналі "Наукові записки..."

Заявляю (заявляємо), що стаття написана спеціально для журналу, раніше ніде не публікувалась і не направлена для публікації в інші видання.

З чинним законодавством про друковані засоби інформації ознайомлений(ні) і за його порушення несу (несемо) персональну відповідальність.

"\_\_\_\_\_" 201\_\_ р.

Підпис