

Міністерство освіти і науки України

Ніжинський
державний університет
імені Миколи Гоголя

Наукові записки

Психолого-педагогічні
науки

№ 4



Ніжин – 2015

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

Редакційна колегія:

Головний редактор: Коваленко Євгенія Іванівна, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки 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 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, дійсний член НАПН України, завідувач відділу математичної та інформативної освіти Інституту педагогіки НАПН України, сумісник кафедри педагогіки Ніжинського державного педагогічного університету імені Миколи Гоголя;

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

Лукашова Ніна Іванівна, доктор педагогічних наук, професор 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, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної і практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Пихтіна Ніна Порфирівна, кандидат педагогічних наук, доцент 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, декан факультету іноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Чепелєва Наталія Василівна, дійсний член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор, завідувачка лабораторії когнітивної психології Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України;

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

Збірник включено до переліку наукових видань, публікації яких зараховуються до результатів дисертаційних робіт з педагогіки (Лист МОН молодьспорту України від 12.03.2013 р. № 1/II-5231).

Рекомендовано до друку Вченою радою Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
Протокол № 2 від 30.09.2015 р.

НЗ4 **Наукові записки.** Серія "Психолого-педагогічні науки" (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2015. – № 4. – 315 с.

Адреса видавництва: вул. Воздвиженська, 3/4, м. Ніжин, Чернігівська обл.,
Україна, 16600.
Тел.: (04631) 7-19-72
E-mail: vidavn_ndu@mail.ru, www.ndu.edu.ua

Верстка та макетування – В. М. Косяк
Літературний редактор – А. М. Конівненко, О. М. Лісовець
Коректор – А. М. Конівненко
Літературний редактор англійських текстів – Н. В. Коваленко

Підписано до друку	Формат 60x84/8	Папір офсетний
Гарнітура Computer Modern	Обл.-вид. арк. 29,21	Тираж 100 пр.
Замовлення №	Ум. друк. арк. 36,73	

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 2137 від 29.03.05 р.

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

© Є. І. Коваленко, головний редактор, 2015
© НДУ ім. М. Гоголя, 2015

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

Науковий журнал **ОРІК** відновлення видання – 1996

Психолого-педагогічні науки, № 4, 2015 рік

ЗМІСТ

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Аніщук А. М. Сучасні підходи до розвитку мовленнєвої особистості в дошкільному дитинстві	8
Безсонова О. К. Молодий педагог – проблеми чи перспективи?	13
Бєслєнька Г. В. Освітній простір університету як умова формування професійної компетентності випускника	19
Бобро Л. В. Ціннісне ставлення до власного здоров'я як психолого-педагогічна проблема	25
Брежньєва О. Г. Наукові підходи до забезпечення математичного розвитку дітей дошкільного віку: огляд досліджень	30
Гаращенко Л. В. Аналіз завдань і змісту організації фізкультурно-оздоровчої роботи у системі дошкільної освіти України	36
Дубровська Л. О., Дубровський В. Л. Батьківський всеобуч як умова оптимізації роботи з батьками дітей дошкільного віку	42
Казанцева Л. І. Методичні питання формування білінгвізму в дітей дошкільного віку в умовах полілінгвального середовища	46
Коваленко Є. І. Інноваційна діяльність у закладах дошкільної освіти	52
Ковшар О. В. Роль партнерської взаємодії дошкільної та початкової ланок освіти в організації передшкільної освіти	57
Козубцов І. М. Синтез структурно-цілісної методики професійного розвитку аспірантів	64
Коломоєць Т. Г. До проблеми соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в дошкільних навчальних закладах освіти України	72
Кононко О. Л. Внутрішній світ дошкільника та умови його актуалізації	77
Ляпунова В. А. Принципи формування толерантності у старшому дошкільному віці	82
Маковська О. А. Інформаційне суспільство: проблеми та перспективи модернізації освітнього процесу	89
Марсєєва Т. В. Результати діагностики стану сформованості операційно-діяльничної готовності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до створення позитивного професійного іміджу	95
Міненко А. О. Обґрунтування критеріїв та рівнів сформованості якісних професійних ознак саморозвитку майбутнього вчителя початкової школи	101
Новгородська Ю. Г. Особливості управлінського спілкування керівника дошкільного навчального закладу	106
Сватенкова Т. І. Значення первинної екзистенційної орієнтації у дошкільному віці	111
Султанова Л. Ю. Університет як провідний тип сучасного вищого навчального закладу	117
Толочко С. В. Структурно-логічна схема формування методичної компетентності викладачів спеціальних дисциплін аграрних вищих навчальних закладів	122
Шахрай Т. О. Теоретико-методологічні засади культурологічної підготовки педагогів до виховної діяльності	130
Шелестова Л. В. Сім'я як чинник впливу на картину світу дитини дошкільного віку	136

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

<i>Білоусова Н. В.</i> Проектна діяльність на уроках природознавства в початковій школі.....	142
<i>Городиська В. В.</i> Використання мультфільмів для реалізації морального виховання старших дошкільників	146
<i>Зозуля А. В.</i> Театралізована діяльність як засіб мовленнєвого розвитку дошкільників.....	151
<i>Кравчук О. М.</i> Міждисциплінарна інтеграція в удосконаленні навичок лінгвістичного аналізу тексту	158
<i>Лісовець О. В.</i> Врахування особливостей кризи семи років у формуванні психологічної готовності дитини до школи	161
<i>Норкіна О. В.</i> Метод електронного портфоліо як засіб віртуальної самопрезентації дослідницької діяльності вчителя математики	166
<i>Омелянко А. В.</i> Роль мовленнєвої дидактичної гри у процесі навчання старших дошкільників складати розповіді-роздуми.....	172
<i>Петько Л. В.</i> У пошуках формули кохання студентами у процесі формування професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету.....	178

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

<i>Желан А. В.</i> Формування музичної компетентності майбутніх вихователів ДНЗ під час навчання у ВНЗ	186
<i>Журавель В. І.</i> Професійна підготовка майбутніх фахівців дошкільного навчального закладу до реалізації виховного аспекту у фізкультурно-оздоровчій діяльності.....	192
<i>Казанжи І. В.</i> Підготовка майбутніх вихователів до формування гуманної поведінки дітей дошкільного віку	197
<i>Мороз-Рекотова Л. В.</i> Формування культури мовлення майбутнього вихователя як важлива складова професійного становлення	202
<i>Пастушенко Н. Б.</i> Розвиток рефлексивних умінь у студентів як складової готовності до педагогічної діяльності	206
<i>Пащенко І. М.</i> Формування інформаційної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі професійної підготовки	211
<i>Перхайло Н. А.</i> Підготовка студентів до професійної діяльності: соціально-педагогічний аспект	215
<i>Притулик Н. В.</i> Підготовка майбутнього вихователя ДНЗ до роботи з патріотичного виховання дошкільників у процесі опанування етнопедагогіки	220
<i>Савченко Л. Л.</i> Підготовка майбутнього вихователя до патріотичного виховання дошкільників крізь призму поглядів В. О. Сухомлинського.....	227
<i>Щербак П. І., Благинин В. М.</i> Пути формирования потребности в физическом совершенствовании у будущих учителей	232
<i>Щербакова К. І., Макаренко Л. В.</i> Професійна підготовка вихователя до забезпечення валеологічної освіти дітей дошкільного віку	236

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

<i>Апрєлева І. В.</i> "Сталінська естафета" за доступність суспільного дошкільного виховання в УРСР (на початку 30-х рр. ХХ століття).....	241
<i>Голуб Н. М., Проценко Л. І.</i> Внесок С. П. Лукач у розвиток методичної думки (до 210-річчя Ніжинської вищої школи)	246
<i>Костюк О. О.</i> Шляхи оптимізації навчальної діяльності хлопців (на прикладі шкіл Канади).....	250
<i>Літіченко О. Д.</i> Педагогічна преса дошкільного спрямування 50–80-х років ХХ століття	254
<i>Меленець Л. І.</i> Роль сільських жінок у розвитку суспільного дошкільного виховання України (II пол. ХХ ст.).....	260
<i>Мельник Н. І.</i> Освітня політика у сфері професійної підготовки дошкільних педагогів в Ірландії.....	266
<i>Мищенко О. В.</i> Науковий внесок професора Ю. І. Бондаренка в методику вивчення позасюжетних елементів художнього твору	274
<i>Назарук Ю. Б.</i> Теорія і практика медіаосвіти дітей: вітчизняний і зарубіжний досвід	277
<i>Садова Т. А.</i> Проблеми дошкільної лінгводидактики в педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського	284

Тонконог І. В. Підготовка вчителів на педагогічних курсах Полтавщини (кінець ХІХ – початок ХХ ст.).....	290
Улюкаєва І. Г. Вплив зарубіжного досвіду на становлення вітчизняної дошкільної освіти (кінець ХІХ – початок ХХ ст.).....	297
Халімон Н. М. Лідія Деполович та її ідеї щодо комплексного підходу в організації навчально-виховного процесу	304
Шинкар Т. Ю. Характеристика дошкільних закладів України 20-х років ХХ століття	308

CONTENTS

METHODOLOGY AND THEORY OF PEDAGOGICS

<i>Anischuk A. M.</i> Modern Approaches to the Development of Speech Personality in Preschool Age.....	8
<i>Bezsonova O. K.</i> A Young Teacher: Problems or Prospects?	13
<i>Belen'ka G. V.</i> Educational Space of a University as a Condition of Professional Competence Formation in Students	19
<i>Bobro L. V.</i> Value Attitude to One's Health as a Psycho-Pedagogical Problem	25
<i>Brezhneva O. G.</i> Scientific Approaches to Ensuring Mathematical Development of Preschoolers: Research Overview	30
<i>Garaschenko L. V.</i> An Analysis of the Tasks and Content of Physical Culture and Health Promotion Activities in the System of Preschool Education in Ukraine	36
<i>Dubrovs'ka L. O., Dubrovs'kyi V. L.</i> Universal Education of Parents as a Condition for Optimization of Work with Parents of Preschool Children.....	42
<i>Kazantseva L. I.</i> Methodological Aspects of Fostering Bilingualism in Preschool-Age Children in Conditions of a Multilingual Environment.....	46
<i>Kovalenko Y. I.</i> Innovative Activities in Institutions of Preschool Education	52
<i>Kovshar O. V.</i> The Role of Partnership between Preschool and Primary School Education in the Organization of Preschool Education	57
<i>Kozubtsov I. M.</i> Synthesis of Structural-Integrity Methods of Professional Development of Graduate Students	64
<i>Kolomojets' T. G.</i> On the Problem of Socialization of Children with Special Educational Needs in Preschool Educational Institution of Ukraine	72
<i>Kononko O. L.</i> Inner World of a Preschooler and Conditions for Its Actualization.....	77
<i>Lyapunova V. A.</i> Principles of Fostering Tolerance in Senior Preschool Age.....	82
<i>Makovs'ka O. A.</i> Information Society: Problems and Prospects in Modernization of the Educational Process.....	89
<i>Mareeva T. V.</i> Results of a Diagnostic Investigation into the Levels of Formation of Operational-Functional Readiness of Future Preschool Educators to Create a Positive Professional Image	95
<i>Minenok A. O.</i> Substantiation of Criteria and Levels of Qualitative Professional Indicators of Self-Development in Future Primary School Teachers.....	101
<i>Novgorods'ka Y. G.</i> Peculiarities of Managerial Communication of a Director of a Preschool Educational Institution	106
<i>Svatenkova T. I.</i> The Importance of Initial Existential Orientation in Preschool Age.....	111
<i>Sultanova L. Y.</i> University as a Leading Type of Modern Higher Educational Institutions.....	117
<i>Tolochko S. V.</i> A Structural-Logical Scheme of Methodological Competence Formation in Teachers of Special Disciplines at Higher Agricultural Educational Institutions	122
<i>Shakhray T. O.</i> Theoretical and Methodological Basis of Culturological Preparation of Teachers for Educational Activities.....	130
<i>Shelestova L. V.</i> Family as a Factor that Influences a Preschooler's Picture of the World	136

METHODS OF TEACHING AND UPBRINGING

<i>Bilousova N. V.</i> Project Activities for Natural Science Lessons in Primary School.....	142
<i>Gorodys'ka V. V.</i> Using Animated Cartoons in the Implementation of Moral Education of Senior Preschool Children.....	146
<i>Zozulya A. V.</i> Theatricalized Activities as a Means of Speech Development in Preschool Age.....	151
<i>Kravchuk O. M.</i> Interdisciplinary Integration in Developing Skills of Linguistic Analysis of Text.....	158
<i>Lisovets' O. V.</i> Peculiarities of a Crisis at the Age of 7 in the Formation of the Child's Psychological Readiness for School.....	161
<i>Norkina O. V.</i> The Method of Electronic Virtual Portfolio as a Means of Virtual Self-Presentation of a Mathematics Teacher's Research Activities	166
<i>Omelyanenko A. V.</i> The Role of Verbal Didactic Games in the Process of Teaching Senior Preschoolers to Compose Reflective Narratives	172
<i>Pet'ko L. V.</i> Search for a Formula for Love by Students in the Process of Formation of Professionally Oriented Foreign Language Educational Environment in Conditions of a University.....	178

PROFESSIONAL PEDAGOGY

Zhelan A. V. Formation of Musical Competence of Future Preschool Educators at Higher Educational Institutions.....	186
Zhuravel' V. I. Professional Training of Future Preschool Educators in Implementation of the Educational Aspect of Physical Culture and Health Promotion Activities.....	192
Kazanzhy I. V. Preparing Future Educators for Fostering Humane Behavior in Preschool Age	197
Moroz-Rekotova L. V. Formation of Speech Standards of a Future Educator as an Important Component of Professional Development.....	202
Pastushenko N. B. Development of Reflective Thinking Skills in Students as a Component of Preparedness for Pedagogical Work.....	206
Paschenko I. M. Formation of Information Competence in Future Teachers of Musical Art in the Process of Professional Training.....	211
Perkhaylo N. A. Preparation of Students for Professional Activities: A Socio-Pedagogical Aspect.....	215
Prytulyak N. V. Preparing Future Preschool Educators for Patriotic Education in the Process of Mastering Ethnopedagogy.....	220
Savchenko L. L. Preparing Future Educators for Patriotic Education of Preschoolers in the Light of V.O.Sukhomlynky's Ideas	227
Scherbak P. I., Blaginina V. M. Ways of Forming a Need for Physical Perfection in Future Teachers.....	232
Scherbakova K. Y., Makarenko L. V. Professional Preparation of Educators for Valeological Education of Preschool-Age Children.....	236

HOME AND FOREIGN EXPERIENCE

Apreleva I.V. "Stalin Relay" for the Accessibility of Public Preschool Education in the Ukrainian SSR (in the early 1930s)	241
Golub N. M., Protsenko L. I. The Contribution of S.P.Lukach to the Development of Methodological Thought (to the 210th anniversary of Nizhyn Higher School)	246
Kostiuk O. O. Methods of Boys' Studying Process Optimization (based on Canadian secondary school experience)	250
Litichenko O. D. The Pedagogical Press on Preschool Education in the 1950s – 1980s	254
Melenets' L. I. The Role of Women in the Development of Public Preschool Education in Rural Areas in Ukraine (the second half of the 20th century)	260
Melnyk N. I. Educational Policy in the Field of Preschool Teacher Training in Ireland.....	266
Mishchenko O. V. Scientific Contribution of Professor Y.I.Bondarenko to the Methods of Studying Out-of-Plot Elements in a Literary Composition.....	274
Nazaruck Y. B. Theory and Practice of Media Education of Children: Domestic and Foreign Experience	277
Sadova T. A. Problems of Preschool Linguo-Didactics in the Pedagogical Heritage of V.O.Sukhomlinsky	284
Tonkonog I.V. Training of Teachers in Pedagogical Courses of Poltava Region (the end of the 19th – the beginning of the 20th century)	290
Uliukaieva I.G. The Impact of Foreign Experience on the Formation of the National Preschool Education (the end of the 19th – the beginning of the 20th century)	297
Halimon N.M. Lidiya Depolovich and Her Ideas about a Comprehensive Approach in the Organization of the Teaching and Educational Process	304
Shynkar T.Y. Characteristics of Preschool Institutions of Ukraine in the 1920s	308

УДК 373.2:81'233(072)

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ МОВЛЕННЕВОЇ ОСОБИСТОСТІ В ДОШКІЛЬНОМУ ДИТИНСТВІ

Аніщук А. М.

У статті виділено і проаналізовано мовленнєву складову в характеристиці особистісного розвитку дошкільника, розкрито шляхи формування мовленнєвої особистості в дошкільному дитинстві.

Ключові слова: мовленнєва складова, особистісний розвиток, мовленнєва особистість, мовленнєве самовираження, культура спілкування, мовленнєвотворча діяльність, педагогічні умови.

В статье выделено и проанализировано речевую составляющую в характеристике личностного развития дошкольника, раскрыты пути формирования речевой личности в дошкольном детстве.

Ключевые слова: речевая составляющая, личностное развитие, речевая личность, речевое самовыражение, культура общения, творческо-речевая деятельность, педагогические условия.

The author identifies and analyzes a speech component in the characteristics of preschoolers' personal development and reveals ways of speech personality formation in preschool age.

Key words: speech component, personal development, speech personality, self-expression in speech, culture of communication, creative speech activity, pedagogical conditions.

Суспільні зміни, що відбуваються в Україні, висувають нові вимоги до особистості та прояву її активності у всіх сферах життєдіяльності. Особливої значущості набуває розвиток особистісного потенціалу дитини, становлення її здатності самовизначитися в різних життєвих ситуаціях, виражати у мовленнєвих конструктах своє ціннісне ставлення до довкілля та самої себе.

Один із напрямів розвитку дитини є мовленнєвий. Він не обмежений однією освітньою лінією "Мовлення дитини", оскільки проходить крізь усю життєдіяльність дитини, оскільки мовлення виступає засобом і способом реалізації життєдіяльності у різних її формах та проявах. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні як нормативний документ орієнтує педагогів на цілісний підхід до особистості, передбачає створення виховних технологій для повноцінного особистісного розвитку дитини, в тому числі і мовленнєвого. За допомогою мовлення особистість отримує унікальні можливості не лише для свого пізнавального розвитку, а й умови для самовираження, самоствердження і самопрезентації себе як цілісної особистості.

Сьогодні центральною фігурою освітнього процесу є дитина – мовленнєва особистість, яка ставиться до слова не лише як до інструмента відтворення почутої від дорослого мови, а як до дійства розкриття свого внутрішнього світу, свого ставлення до інших та до самої себе. Мовлення стає об'єктом уваги дитини – вона грається словами, римами, смислам, експериментує; задовольняючи свої ділові, пізнавальні та особистісні потреби, використовує ситуативні мимовільні висловлювання, не мовленнєві засоби (жести, міміку, рухи), контекстне мовлення. Різні види й форми мовлення співіснують, створюючи неповторний індивідуальний портрет мовленнєвої особистості [11].

Мета статті: проаналізувати сучасні підходи до розвитку мовленнєвої особистості в дошкільному дитинстві.

Особливу увагу розвитку мовленнєвої особистості дошкільника у широкому життєвому контексті приділяють такі фахівці, як-от: Н. Гавриш, А. Гончаренко, Л. Калмикова, С. Кулачківська, Т. Піроженко та ін., надають пріоритет саме

мовленнєвому розвитку, в процесі якого дошкільник вчиться висловлювати, передавати словом різноманітні життєві враження. Автори зосереджують свою увагу на особистісних якостях дитини, які проявляються у мовленнєвій комунікації.

Засвоєння дітьми мовленнєвих умінь та навичок ще не гарантує дитині уміння використовувати їх у різних життєвих ситуаціях. Самих по собі мовленнєвих знань та умінь недостатньо, щоб сформувати у дошкільника *соціально прийнятну мовленнєву поведінку*. Тому поряд з формуванням та розвитком мовних здібностей до опанування рідної мови, слід виділити мовленнєву складову в характеристиці особистісного розвитку дошкільника, звернути важливу увагу саме на особистісному компоненті проблеми – *мовленнєвому самовираженні, вияву творчості у мовленнєвій діяльності, культурі спілкування, особливостях мовлення хлопчиків та дівчаток*.

У дитини дошкільного віку уже сформоване прагнення до мовленнєвого самовираження. Визначаючи зміст поняття "*мовленнєве самовираження*", беремо до уваги такі складові: мовленнєві засоби (слова, словосполучення, фрази); форму висловлювання (тональність, інтонаційну забарвленість); спрямованість висловлювання (мотив, вибір об'єкта, на який спрямоване мовлення); емоційну забарвленість (модальність). Під *мовленнєвим самовираженням* розуміється вміння дошкільників за допомогою мовленнєвих засобів та форм заявити про себе; виразити свої думки, почуття, бажання, ставлення; оцінити ставлення до себе інших; відстояти власну гідність; проявити індивідуальність, творчу активність, інтонаційну виразність [2].

Мовленнєве самовираження дошкільників відбувається в різних видах діяльності: *комунікативній, предметно-практичній, ігровій*. У *комунікативній* діяльності дошкільник презентує себе іншим; обмінюється думками, враженнями; висвітлює бажання та наміри; проявляє увагу, співчуття, співпереживання; виражає товариські почуття; вживає емоційно забарвлені слова; у *предметно-практичній* – вербалізує практичні дії; виражає переживання успіху – неуспіху; проявляє словесну творчість; проявляє радість, захоплення; розв'язує суперечки; в *ігровій* – вживає слова-звернення; передає почуття і ставлення; емоційний стан (прояв турботи, чуйності, переживання, захоплення, задоволення, незадоволення); проявляє творчість у створенні сюжетів; вживає лексику дорослого оточення.

Однак дитині ще важко вербалізувати свої почуття, переживання, прагнення, ставлення до інших. Це пояснюється, з одного боку, обмеженістю вікових можливостей; з другого – відсутністю в досвіді дошкільнят практики обговорення з дорослими проблем; з третього – обмеженістю відповідної лексики дорослих, насамперед педагогів.

Потреба у визнанні й підтримці є власне потребою дітей у спілкуванні – в бажанні отримати від людей, що оточують, оцінку своєї особистості, реалізувати прагнення до спільності з іншими людьми. Сучасний вихователь має розвивати в собі вміння розуміти дитину, що слугуватиме своєрідним містком між дорослим і вихованцем [1]. Мовленнєва культура батьків та вихователів, створення мовленнєвих ситуацій, стимулювання дітей до вираження своїх почуттів засобами мовлення, сприяють розвитку мовленнєвого самовираження.

Закономірним явищем розвитку мовленнєвої особистості є *вияв творчості у мовленнєвій діяльності*: уміння дитини варіювати словами, фразами, використовувати влучні слова, уникати мовленнєвих шаблонів, самостійно формулювати елементарні гіпотези, генерувати ідеї, проявляти креативність, самобутність та раціоналізаторство.

Явище словотворення є закономірним віковим етапом розвитку мовленнєвої особистості. Як зазначає А. Гончаренко, аналітико-синтетичні процеси мовлення породжують словесну творчість, яка є проявом не копіювання образів, явищ реального довкілля, а результатом діяльності, уяви, досвіду в незвичному їх поєднанні [7]. Досліджуючи мовленнєвотворчу діяльність дітей дошкільного віку, Н. Гавриш зазначає, що мовленнєва творчість проявляється у спілкуванні з однолітками і дорослими через самопрезентування і фантазування. Автор підкреслює "*щиросердність, відвертість творчих поривань емоційного запалу*" [5, с. 81]. Мовленнєвотворча діяльність виступає засобом самовираження, оскільки саме через неї дитина дошкільного віку задовольняє свою головну потребу – вона самостверджується і самореалізується [6, с. 86].

Водночас Т. Піроженко зазначає, що фантазування і творчість згасають і знижуються у дітей старшого дошкільного віку. Таке явище вона пояснює тим, що з віком діти привласнюючи соціально задані норми, неминуче стають реалістами. І основна причина в тому, що прояв творчості в багатьох ситуаціях життєдіяльності дитини не здобуває особистісно-значущої цінності [10, с. 27]. Тому за певних умов виховання в освітньому закладі і родині дитина може досягти більш високих рівнів виявлення мовленнєвої активності і реалізації творчих можливостей.

Останнім часом з'являються дослідження, безпосередньо присвячені проблемі творчого мовленнєвого самовираження. Л. Березовська визначила й обґрунтувала сутність феномену "*творче мовленнєве самовираження*", під яким розуміється вміння розкрити власне "Я"; у творчій розповіді виявити свою індивідуальність і неповторність; це вміння передавати через засоби художньої виразності свої емоції і почуття, свій настрій і переживання, власні думки і фантазії; вміння шляхом творчого пошуку знаходити нове вирішення певної проблеми; вміння творчо та оригінально мислити, передавати свої думки словами і діями [4].

Потреба дошкільників у творчому мовленнєвому самовираженні знаходить своє задоволення в сюжетно-рольовій грі, де проявляється вміння дітей зрозуміти один одного, творчо розвинути власну думку, домовитись та спланувати послідовність своїх дій відповідно до виконуваних ролей. Провідним видом діяльності дитини-дошкільника, пише Н. Луцан, є "самодіяльна гра", яка дозволяє дитині реалізувати себе як особистість, тобто самореалізуватися, виявити своє ставлення до навколишнього [9]. Діти виражають своє ставлення до учасників гри, дають поради, віддають накази за допомогою слів, що вказують на різні емоційні прояви (любоб, турботу, переживання, захоплення, невдоволення, задоволення та ін.), проявляють елементи творчості у мистецтві використовувати влучні слова, відповідно до виконуючих ролей. Саме гра, за словами О. Запорожця, створює найсприятливіші умови для творчості й самовияву кожною дитиною свого внутрішнього світу [8]. Як зазначає К. Чуковський, дитина 2–5 років характеризується винятковою словотворчістю, яка засвідчує не лише її здатність гратися словами, а й здатність творчо відображати у слові, вербалізувати свої життєві враження [13]. Творча атмосфера, створена педагогом, збагачує чуттєвий досвід дитини, стимулює її до власних запитань, міркувань, висновків, надихає на творче мовленнєве самовираження, припущення ("А що було б, якби...", "Що вийде, якщо...", "Уявіть, що...") навчає дитину висувати гіпотезу і моделювати уявні дії, передбачати результат.

Отже, мовленнєво-творча діяльність забезпечує розвиток початкових літературно-художніх здібностей дітей, стимулює та збагачує інші види дитячої творчості.

Одним з найважливіших чинників формування мовленнєвої особистості є *спілкування*. У процесі спілкування реалізуються особистісні потреби дитини. *Культура спілкування* передбачає виконання дитиною норм і правил спілкування з дорослими й однолітками, заснованих на повазі і доброзичливості, а також ввічливе поведіння в громадських місцях, у побуті.

У Базовому компоненті дошкільної освіти виховання культури спілкування викремлено як одну з провідних видів діяльності дітей дошкільного віку. Дотримання дитиною правил мовленнєвої поведінки та мовленнєвого етикету і коректне виявлення власного емоційного ставлення до предмета розмови є важливим завданням розвитку особистості в системі дошкільної освіти. Щоб спілкування було успішним, потрібно навчити дітей не тільки поступати відповідно до норм, але й утримуватися від недоречних у даній обстановці дій, слів, жестів, помічати стан інших людей. Під час спільної гри, виконання трудових доручень, діти набувають досвіду позитивного спілкування. Дитина вчиться встановлювати контакт з однолітком: ввічливо звернутися із запитанням, домовитися, тактовно заперечити або відстояти власну думку [3].

Основними напрямками виховання культури мовленнєвого спілкування є: виховання чистого і правильного мовлення згідно з літературними нормами; розвиток якостей культури мовлення (багатство лексики, адекватність, доречність, логічність, різноманітність мовних форм, естетичність, влучність, послідовність, змістовність, етичність, виразність); вживання різноманітних формул мовленнєвого етикету, адекватних ситуаціям мовленнєвого спілкування, включення дитини в природні життєві ситуації, забезпечення правдивих і зрозумілих мотивів мовленнєвої діяльності.

На зміст, форму і засоби мовленнєвого висловлювання дошкільників впливає статеві належність. Наукові дослідження Т. Хризман, В. Єремєєвої, Т. Лоскутової, Т. Титаренко показують, що мовленнєві висловлювання представників різної статі відрізняються за своїм змістом, формою, засобами та їх оформленням. Результати наукових досліджень Т. Хризман показали, що під час називання слів частіше за все домінує одна з півкуль головного мозку. Було з'ясовано, що лівопівкульна стратегія пов'язана з переважною більшістю дієслів, а правопівкульна – з іменниками та прикметниками. Довели, що у представників чоловічої статі домінує лівопівкульна стратегія, а у жінок – правопівкульна. Водночас під час висловлювання приємних слів активною є одна півкуля, а неприємних – інша. Така тенденція частіше спостерігається у дівчаток [12].

Загальновідомо, що сучасним дітям – як хлопчикам, так і дівчаткам – часто бракує зразків чоловічої моделі поведінки, оскільки педагогами як у дошкільному закладі, так і в початковій школі є жінки. Тож перед вихователями постає завдання – формувати в дитини внутрішній погляд на себе як на члена сім'ї, певного угруповання, при цьому важливу роль відіграють соціальні й культурні впливи. Хлопчики та дівчатка мають бачити в собі особистість зі своїми чеснотами та недоліками. Вони повинні навчитися невимушено поводитися, регулювати власні емоції, опанувати культуру спілкування з дорослими та однолітками чоловічої та жіночої статей, оскільки статеві диференціація набуває сенсу лише за умови її включеності в діяльність, передусім у спілкування дитини з іншими людьми.

Мовленнєві висловлювання хлопчиків і дівчаток мають свої особливості. Мовлення хлопчиків носить практичний характер. Вживають приємні слова більш справедливо по відношенню до інших; у використанні мовленнєвих конструктивів рідше вдаються до лагідних, привітних слів; іноді використовують образливі слова. Мовлення дівчаток характеризується активним застосуванням емоційно-забарвлених мовленнєвих конструктивів; зменшувально-пестливих форм; виявленням емоційного ставлення до інших. Вдаються до особистісного вибіркового звернення, яке залежить від ставлення до співрозмовника; використовують неприємні слова іншого характеру, ніж хлопчики (не стільки брутальні, скільки образливі). Знання особливостей мовлення хлопчиків та дівчаток допоможе дорослому правильно оптимізувати процес мовленнєвого самовираження вихованців.

Виходячи з аналізу окреслених статевої особливостей мовленнєвого висловлювання дошкільників, можна виділити такі *педагогічні умови його оптимізації*: культивування дорослими позитивного ставлення до дитини, що виражається в першу чергу у мовленні через емоційно забарвлені мовні конструкти; освоєння дітьми життєвостислових мовленнєвих конструктивів у контексті їх творчої самореалізації; гармонізація до певної міри висловів хлопчиків і дівчаток повноцінними мовленнєвими конструктами, заповнення їх більшою повнотою і виразністю [2].

Таким чином, розвитку мовленнєвої особистості в дошкільному дитинстві сприяють: створення розвивального мовленнєвого середовища, яке забезпечує право кожної дитини на мовленнєву активність, вияв творчості, креативності, самобутності; активізація мовленнєвої діяльності шляхом залучення дітей до різних видів діяльності, де поєднуються діти з різним мовленнєвим розвитком; проведення інтерактивних форм виховання та навчання, що включають: обґрунтування позиції, укладання угоди, вихід з конфліктної ситуації, висловлення подяки, визнання провини тощо; збагачення активного та пасивного словника емоційно-забарвленими словами та словосполученнями; врахування індивідуальних характеристик особистості хлопчиків та дівчаток; виховання позитивного ставлення дошкільника до себе і до тих, хто його оточує.

Література

1. Аніщук А. М. Мовлення як засіб самовираження старшого дошкільника : навч.-метод. посіб. для вихователів, практичних психологів, батьків та студентів дошкільних відділень педагогічних вишів / А. Аніщук. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2013. – 113 с.
2. Аніщук А. М. Педагогічні умови оптимізації процесу мовленнєвого самовираження дошкільників різної статі : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 "Дошкільна педагогіка" / Аніщук А. М. – К., 2009. – 258 с.

3. Базовий компонент дошкільної освіти України / авт. кол-в: А. М. Богуш, Г. В. Беленька та ін. – К. : Видавництво, 2012. – 26 с.
4. Березовська Л. І. Розвиток творчого мовленнєвого самовираження старших дошкільників : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Березовська Людмила Іванівна. – О., 2004. – 217 с.
5. Гавриш Н. В. Розвиток мовленнєвотворчої діяльності в дошкільному дитинстві : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 / Гавриш Наталія Василівна. – К., 2002. – 438 с.
6. Гавриш Н. В. Художнє слово і дитяче мовлення / Наталія Василівна Гавриш. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2005. – 128 с. – (Бібліотека "Шкільного світу". Дитячий садок).
7. Гончаренко А. М. Розвиток мовленнєвої компетентності старших дошкільників : навч. метод. посіб. до Базової прогр. розв. дитини дошк. віку "Я у Світі" / А. М. Гончаренко. – К. : Світич, 2009. – 160 с.
8. Запорожец А. В. Избранные психологические труды : в 2 т. Психология развития ребенка / Александр Владимирович Запорожец ; под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – М. : Педагогика.
Т. 1: Психологическое развитие ребенка. – 1986. – 318 с.
9. Луцан Н. І. Місце вербальних ігор у мовленнєвому розвитку дошкільників / Н. І. Луцан // Актуальні проблеми дошкільного виховання : міжвуз. зб. наук. праць. – Рівне, 1997. – С. 112–116.
10. Пироженко Т. А. Развитие коммуникативно-речевых способностей детей старшего дошкольного возраста : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Пироженко Тамара Алексеевна. – К., 1995. – 213 с.
11. Програма розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" (нова редакція) : у 2 ч. Ч. II. Від трьох шести (семи) років / О. П. Аксьонова, А. М. Аніщук, Л. В. Артемова та ін. ; наук. кер. О. Л. Кононко. – Київ : ТОВ "МЦФЕР"–Україна, 2014. – 452 с.
12. Хризман Т. П. Эмоции, речь и активность мозга ребенка / Т. П. Хризман, В. П. Еремеева, Т. Д. Лоскутова. – М. : Педагогика, 1991. – 231, [1] с.
13. Чуковский К. И. От двух до пяти / Корней Иванович Чуковский. – Минск : Учпедгиз БССР, 1959. – 275 с.

УДК 378.016

МОЛОДИЙ ПЕДАГОГ – ПРОБЛЕМИ ЧИ ПЕРСПЕКТИВИ?**Безсонова О. К.**

Статтю присвячено пошукам шляхів оптимізації процесу професійної адаптації молодих педагогів у системі неперервної освіти. Проведено аналіз понять "наставництво", "тьюторство", "коучинг", "менторинг". Розглядається наставництво як процес, що забезпечує всебічну підтримку молодого фахівця без відриву від робочого місця, який сприяє його швидкій адаптації, а також ефективному й якісному становленню у професійній діяльності.

Ключові слова: молодий фахівець, професійна адаптація, тьюторство, коучинг, менторинг, наставництво, неперервна освіта.

Статья посвящена поискам путей оптимизации процесса профессиональной адаптации молодых педагогов в системе непрерывного образования. Проведён анализ понятий "наставничество", "тьюторство", "коучинг", "менторинг". Рассматривается наставничество как процесс, обеспечивающий всестороннюю поддержку молодого специалиста без отрыва от рабочего места, способствующий его быстрой адаптации, а также эффективному и качественному становлению в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: молодой специалист, профессиональная адаптация, тьюторство, коучинг, менторинг, наставничество, непрерывное образование.

The article is devoted to the search for ways of optimizing the process of professional adaptation in young teachers in the system of continuing education. The notions of "instructorship", "tutoring", "coaching", and "mentoring" have been analyzed. Instructorship is examined as a process that provides all-round in-service support to young specialists, which is conducive to their quick adaptation, as well as effective and qualitative establishment in professional activities.

Key words: young specialist, professional adaptation, tutoring, coaching, mentoring, instructorship, continuing education.

У житті кожного з нас був свій перший вихователь, вчитель. Людина, яка відкрила для нас новий світ, проводила з нами багато часу, яка значуща для нас тією чи іншою мірою. Хто ж він Педагог-наставник? Педагог це не той, хто закінчив учбовий заклад та отримав диплом про освіту, і навіть не той, хто щодня приходиться у дитсадок і проводить заняття з дітьми... Той, хто зможе повести за собою велінням і щедрістю душі, добротою серця, силою таланту. У мене був свій шлях між педагогом за дипломом і завідувачем ДНЗ, по суті, шлях непростий. І не кожному дається його осилити. Але я намагаюся. Тільки через кілька років, пройшовши через зайву самовпевненість, зробивши помилки, тільки тоді починаєш усвідомлювати, що "не багато тих хто робляться вчителями" (біблійна мудрість).

Вступ. Сучасне техногенне суспільство постійно перебуває у вирі змін, а відтак потребує фахівців, які вміють, готові й здатні нестандартно реагувати на ці зміни. На початку роботи в навчальному закладі молодий вчитель одномоментно стикається з цілим комплексом проблем, серед яких можна виділити основні: невідповідність реалій тим теоретичним знанням, які було отримано під час навчання у ВНЗ; розбіжність між намальованими в уяві образами дітей, які створено ще на студентській лаві, та живими реальними дітьми; складності у взаєминах з іншими вчителями, оскільки не всі розуміють специфіку адаптаційного періоду і не всі налаштовані на підтримку молодого працівника; особистісно-професійна невизначеність молодого вчителя, який ще не все зрозумів про себе, свій образ, свою місію тощо.

Сучасний стан роботи щодо входження в професію викликає багато запитань: чому існуюча система роботи з молодими педагогами не сприяє швидкому входженню в професію? Чому велика кількість спеціалістів, що закінчили вищі навчальні заклади, не приходять працювати в освітні заклади? Чому велика кількість педагогів залишає ДНЗ так і не пройшовши адаптацію?

Виклад основного матеріалу. Кодекс законів України про працю, зокрема ч. 2 ст. 197, розглядає *молодих спеціалістів* як випускників державних навчальних закладів, потреба в яких раніше була заявлена підприємствами, установами, організаціями, і яким надається робота за фахом на період не менше трьох років. Оскільки вікові обмеження при цьому не встановлюються, то можна зробити висновок, що "*молодий*" вживається стосовно професії, а не віку. Отже, "*молодий у професії*" означає *початківець*.

У багатьох західних країнах, як стверджують Т. Лучкіна, П. Жегін, поняття "вчитель-початківець" (noviceteacher) та "новий вчитель" (newteacher) є синонімами, що вживаються на позначення випускника вищого навчального закладу, який розпочинає повноцінну педагогічну діяльність [5]. Подібну думку висловлюють А. М. Сафіна, М. М. Гумерова, Л. Х. Гараєва, які розглядають адаптацію як вступ *нового* вчителя школи до процесу викладання.

Професійна адаптація (з психологічної точки зору) – розвиток сталого позитивного ставлення до обраної професії, що виявляється у суб'єктивному почутті задоволеності; (з соціальної) – процес входження початківця педагога в нове соціальне середовище, а саме, в систему міжособистісних відносин певного колективу.

На цей момент у молодих людей з'являється можливість оцінити, наскільки реально збігаються їхні мрії та уявлення про обрану професію педагога. Дуже важливо, щоб майбутній педагог зміг прийняти новий для нього спосіб життя й зумів у нього вписатися. Як відзначав відомий педагог і психолог М. М. Рубінштейн, "педагог у вузькому сенсі слова народжується не в навчальному закладі, а у практичному житті". Входження в самостійне життя супроводжується руйнуванням юнацького романтизму, з'являється перша в житті незадоволеність собою.

Формування та розвиток професіоналізму пов'язані з певними умовами та факторами.

Акмеологічні фактори – основні причини, рушійні сили професіоналізму. Більшість із них – суб'єктивні: мотиви, спрямованість, інтереси, компетентність, умілість; об'єктивні: зовнішня заданість і реальна система професійної діяльності; об'єктивно-суб'єктивні: організація професійного середовища, професіоналізм керівників, якість управління.

Акмеологічні умови – значущі обставини, від яких залежить досягнення особистості в професійній діяльності. Вони мають об'єктивний характер: задатки, загальні та спеціальні здібності особистості, стан суспільства, умови виховання, можливість отримати освіту, доступ до культурних цінностей.

Але професійна ефективність та шляхи її досягнення невід'ємні від самої особистості, її внутрішнього потенціалу, готовності до особистісного зростання та вдосконалення. В. О. Сухомлинський писав: "Покликання – це маленький паросток таланту, що перетворюється в міцне, могутнє дерево на благодатному ґрунті працьовитості... Утверджувати в собі покликання – це значить щось робити, щось створювати...".

Мотив (фр. motif і лат. moveo – рухаю) – внутрішня спонукальна сила, що забезпечує інтерес особистості до діяльності, активізує її зусилля.

Мотив самоствердження – пов'язаний з почуттям власної гідності, честю, самолюбством, самолюбством.

Мотив ідентифікації з іншою людиною – полягає у прагненні бути схожим на героя, кумира, авторитетну особистість.

Мотив влади – це прагнення суб'єкта впливати на людей, прагнення зайняти "керівну позицію" у групі (колективі), намагання керувати людьми, визначати і регламентувати їхню діяльність.

Процесуально-змістові мотиви – це спонукання до активності змістом і процесом діяльності, а не зовнішніми чинниками.

Мотив саморозвитку – прагнення до саморозвитку, самовдосконалення.

Мотив досягнення – це прагнення досягти високих результатів і майстерності в діяльності.

Мотив афіліації – це прагнення до встановлення або підтримання стосунків з іншими людьми, прагнення до контакту і спілкування з ними.

Негативна мотивація – це спонукання, викликане усвідомленням можливих неприємностей, незручностей, покарань, що можуть мати місце в разі невиконання діяльності.

Згідно закону Йеркса–Додсона ефективність діяльності залежить від сили мотивації, тобто чим сильніше спонукання до дії, тим вища результативність. Дослідження в галузі педагогіки вищої школи проведені А. А. Реалом, В. А. Якуніним, Н. І. Мешковим, виявили, що "сильні" і "слабкі" педагоги відрізняються не рівнем інтелекту, а силою, якістю і типом мотивації діяльності. Результати досліджень дозволяють стверджувати, що висока позитивна мотивація може заповнити нестачу спеціальних здібностей чи недостатній рівень знань, умінь та навичок, відіграючи роль компенсаторного чинника.

Новий співробітник може зіткнутися з багатьма проблемами, якщо поруч не буде мудрих наставників, то з педагога-початківця ніколи не вийде цінний фахівець. Сьогодні як і сотні років назад ще цілком актуально звучать слова великого педагога Й. О. Песталоцці: "Підготовка хороших учителів потребує захоплення цією метою людей, які самі вже стали тим, що вони повинні зробити з тих кого навчають".

У сучасному освітньому середовищі існує декілька напрямків роботи з молодими спеціалістами. Аналіз публікацій свідчить, що проблема наставництва сьогодні активно вивчається науковцями в різних аспектах: досвід західних країн, зокрема, нормативні аспекти діяльності наставників у сучасних школах Німеччини (О. Грачева), США (М. Широкова), Канади (Л. Волосович). Узагальнення досвіду засвідчує увагу до різних форм інституту наставництва у цих країнах, що знаходить своє втілення в увазі керівників навчальних закладів до молодих учителів, практику не лише морального, а й фінансового стимулювання діяльності наставників; визначення доцільності введення інституту інтернатури для молодих педагогів; передбачуваність штатними розписами навчальних закладів посад учителя-наставника, учителя-помічника, учителя-ментора, орієнтованих на підтримку майбутніх учителів, тобто взаємодію зі студентами під час їхньої практики в школі, яка відбувається вже після закінчення вищого навчального закладу [3; 4,11].

Так, терміном "наставництво" позначається процес професійного становлення молодого спеціаліста за умов підтримки і супроводу його дій у реальній виробничій ситуації (Е. Фомін) [10]. Суті цього терміну відповідають аналогічні поняття в інших мовах: в англійській – "менторинг", що передбачає не тільки роботу з новачками, але й займається розкриттям можливостей працівників, розвитком кадрового резерву (Л. Нордберг) [6, с. 51]; "коучинг" – процес підтримки, тренування, стимулювання того, хто навчається, до пробудження його внутрішньої сили; "тьюторство", яким позначається опікуєнство, наставництво в навчальній взаємодії, що забезпечує реалізацію індивідуального підходу, допомога студентам у визначенні свого шляху освоєння матеріалу, персональної освітньої траєкторії прямування до мети (Т. Пахомова, І. Романовська та І. Хафізулліна) [8; 9].

У дослідженні П. Жегіна *тьюторство* розглядається як програма супроводу молодих спеціалістів. Цікавим у цьому плані, на думку вченого, є досвід Нової Зеландії, де тьютори планують програму супроводу на адаптаційний період та готують бюджет на його реалізацію у відведених на це межах. Також вони щомісячно надають директору або його заступнику звіт про роботу, де зазначаються сильні та слабкі сторони новачка [5, с. 242].

На відміну від тьюторства *коучинг* не просто здійснює індивідуальне консультування, а готує керівника високого рівня, як зазначають Л. Нордберг та Н. Ладижець) [6]. У перекладі з англійської мови "coach" означає "тренувати, готувати до змагань; навчати" [6, т. 1, с. 315]. Коучинг являє собою ліберальний тип партнерських відносин, що будуються на тому, що коуч, який забезпечує розвиток, ніколи не буде давати поради, як вчинити у тій чи іншій ситуації. Коучинг спрямований на розкриття можливостей у процесі взаємодії. Саме тому можна говорити про те, що менторинг відносно коучингу – достатньо жорсткий та якоюсь мірою авторитарний тип відносин; тоді як коучинг – це м'який та ліберальний тип взаємодії між суб'єктами у парі [6, с. 52].

Вторинне навчання – *secondment* можна сплутати з командириванням або стажуванням, проте вони різняться. Суть цього способу підготовки полягає в обміні персоналом, причому кадрами можуть обмінюватися цілі компанії. Даний вид

навчання зарекомендував себе в компаніях з обмеженою можливістю службово-професійного просування працівників.

Сутність процесу *buddying* (від англ. "дружок") полягає в тому, що за молодим спеціалістом закріплюється свій "buddy" – партнер, в обов'язки якого входить надання допомоги, підтримки і постійного зворотнього зв'язку про рішення і дії колеги. Отже, адаптація молодого спеціаліста відбувається через приятельство з напарником. Тимчасові строки проведення підготовки за способом підготовки *buddying* – один рік. Переваги *buddying* полягають у можливості придбання об'єктивних відомостей про трудові результати новобранця, наявності безперервного двостороннього зв'язку, встановлення точок професійного та особистісного зростання, підтримці впровадження перетворень, адаптації молоді, відсутності ієрархічності.

Shadowing (від англ. shadow – тінь) максимально активно використовується в Англії та США, де його застосовують 71 % компаній. Значення методу *shadowing* полягає в тому, що молодий фахівець слідує за наставником як тінь, супроводжує його в реальній виробничій обстановці. Так, у підготовці за способом *shadowing* є свої переваги: занурення працівників у реальні умови, прискорення процесу адаптації, а також дає можливість розвинути навички трудової діяльності та підвищити професійний рівень не лише новобранців, а й самим наставникам.

Дуальне навчання передбачає поєднання підготовки у виші з періодами трудової діяльності. Майбутній спеціаліст навчається у двох установах, де освоює і практику і теорію. З одного боку, молодий фахівець отримує освіту у професійному навчальному закладі (ВНЗ дає теоретичні знання), а з іншого – у виробничій організації, де формуються потрібні для даної праці компетенції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій дає підстави стверджувати, що до проблеми наставництва, як у теоретичному так і в практичному плані була звернена увага науковців у всі часи. Теорія наставництва бере свій початок з епохи античності (Сократ, Платон, Аристотель, Сенека) та Середніх віків (Вінсент із Бове, П. Абеляр, Ф. Аквінський, Еразм Роттердамський, Н. Макиавеллі), сучасні часи (митрополит Іларіон, В. Мономах, Ж. Ж. Руссо, Й. Песталоцці, Я. Коменський, К. Ставровецький, К. Д. Ушинський, В. О. Сухомлинський, В. С. Макаренко, Н. Гаврилів та ін.). Інститут наставництва був розвинений у Запорізькій Січі і ґрунтувався на народно-християнських принципах дружби, любові, взаємоповаги й демократизму. Послідовність і системність цього процесу досягалися завдяки піклуванню освідчених козаків, їх товариській підтримці молодих лицарів. У радянський період *наставництво* сприяло оволодінню професійними знаннями молодим робітником або колгоспником [10, с. 399]. Але для радянського періоду характерним був авторитарно-директивний тип наставника-вихователя, що не відповідав демократичним засадам, що, можливо, і спричинило спрощення інституту наставництва у зв'язку зі зміною характеру соціальних відносин у суспільстві.

Наставник – це особистість, яка здійснює підготовку і цілеспрямоване виховання робітників. Наставник поряд із навчанням нової професії вводить нового робітника у сферу соціально-психологічних стосунків, через які відбувається реалізація професійної ролі робітника.

Наставником для молодого спеціаліста може бути:

досвідчений педагог освітньої установи, з великим досвідом роботи та певними досягненнями у професійній сфері;

видатний учений, який надихає на наслідування його діяльності. Молодий вихователю може розвиватися професійно через вивчення та впровадження у практику роботи ідей видатного вченого;

Е-наставництво – молодий спеціаліст професійно зростає через спілкування у професійних інтернет-товариствах: приймає участь у онлайн-конференціях, вебінарах, інтернет-конкурсах, онлайн-презентаціях.

Кандидат на роль наставника повинен володіти компетенціями:

– експертне володіння передачею професійних навичок (технічних, мануальних тощо);

– комунікативні навички – вміння знаходити спільну мову з людьми, вибудовувати вертикальні і горизонтальні зв'язки;

– адміністративні навички – вміння формулювати і ставити завдання, організувати та контролювати виконання робіт, аналізувати результати і проводити коригування;

– самонавчання, що дозволяє наставнику черпати з наставницької роботи нові знання, навички і досвід; наставника не слід сприймати як чистий аркуш паперу, на якому можна тільки писати новий текст, кожна людина є носієм певного досвіду та знань, які можуть виявитися корисними для організації в цілому і для наставника зокрема, їх потрібно вміти вчасно розгледіти і правильно використовувати;

– вміння працювати з інформацією; вся інформація, яка акумулюється у наставника в ході його роботи, повинна їм аналізуватися і правильно інтерпретуватися.

Пропонуємо запровадити у практику роботи освітніх установ Інституту наставництва. Університет наставництва спонукає до науково-пошукової роботи не лише молодих спеціалістів, але й тих, хто працюватиме з ними.

Наставництво – це домовленість, за якою один користувач ("наставник") допомагає іншому користувачеві ("опікуваному"). Залежно від характеру домовленості, наставник може давати поради користувачеві щодо більш ефективної роботи у проекті та допомагати вирішувати дискусійні питання. Л. В. Лебедевою дано визначення наставництва, за яким воно належить до ефективної форми міжособистісної комунікації, на основі якої під впливом досвідченого спеціаліста виконується цілеспрямований розвиток молодого спеціаліста.

В ідеальному вигляді наставництво має бути безперервним, забезпечуючи постійний розвиток співробітників. Однак існує обмеження: знання і навички наставника не безмежні, рано чи пізно учень може "перерости" свого наставника. В цьому випадку процес наставництва втрачає практичний сенс. Для забезпечення безперервності процесу, необхідно, щоб наставник завжди був на крок попереду підопічного або за рахунок зовнішнього навчання, або за рахунок саморозвитку в ході інтенсивного обміну інформацією з підопічним. І, мабуть, одним з основних чинників успіху є парадигма, заснована на філософії "я виграв – ти виграв". Невелика особиста перемога учня – це успіх наставника і, в кінцевому підсумку, успіх всієї команди в цілому.

У сучасному контексті вивчення проблеми наставництва відкритим залишається питання про його доцільність і ефективність. Так, проведене моніторингове дослідження ефективності системи наставництва в умовах модернізації педагогічної освіти (дані Москви) засвідчило, що 78 % учасників (молоді вчителі, наставники, методисти, керівники освітніх установ) вважають наставництво ефективною формою роботи з молодими фахівцями; 70 % молодих учителів вважають, що діяльність наставника вплинула на їх успішне професійне становлення (Е. Бевз) [1, с. 10]. Проте ставлення до наставництва з боку досвідчених фахівців скоріше негативне. Так, за даними Е. Фоміна, 60 % працівників не планують допомагати молодим фахівцям, лише 15 % опитаних працівників згодні ділитися з молоддю досвідом [10, с. 7]. Отже, відновлення інституту наставництва є в сучасній теорії і практиці неперервної освіти надзвичайно гострою й актуальною проблемою, яка вимагає спеціального дослідження.

Висновки. Проведений термінологічний аналіз понять *наставництво*, *менторинг*, *коучинг*, *тьюторство* засвідчив спільні й відмінні риси в термінах, якими позначається процес професійної підтримки, супроводу досвідченим фахівцем молодого працівника на шляху його професійного становлення. Спільним є усвідомлення функції, місії наставника чи ментора, тьютора або коуча, який повинен не виконувати будь-які дії за молодого фахівця, не давати готових відповідей, а підтримувати, підводити своїх учнів до самостійного прийняття рішення, супроводжувати особливо в адаптаційний період процес професійного становлення працівника через взаємодію з ним, консультування, надання позитивного прикладу. Термінологічний аналіз довів найбільшу близькість понять "*наставництво*" та "*менторинг*". Якщо перше у вітчизняній практиці використовується для підтримки та супроводу молодих фахівців, то досвід західних країн підтверджує більш широке застосування другого. Педагогічний потенціал наставництва на даному етапі використовується не у повному обсязі, проте є очевидним, що шляхом наставництва стає можливим прискорити процес професійної адаптації молодих фахівців, що значно вплине на якість виконання ними посадових обов'язків.

Література

1. Бевз Е. В. Наставничество как условие профессиональной подготовки бакалавров педагогического образования / Е. В. Бевз // Среднее профессиональное образование: ежемесяч. теорет. и науч.-метод. журн. – 2011. – № 9. – С. 8–10
2. Большой англо-русский словарь : в 2 т. Ок. 160 000 слов / авт. Н. Н. Амосова, Ю. Д. Апресян, И. Р. Гальперин и др. ; под общ. рук. И. Р. Гальперина и Э. М. Медниковой. – 4-е изд., испр., с дополнением. – М. : Рус. яз., 1987–1988.
3. Волосович Л. В. Роль института "наставников" в организации практики студентов педагогических колледжей Канады / Л. В. Волосович // Среднее профессиональное образование : ежемесяч. теорет. и науч.-метод. журн. – 2008. – № 5. – С. 81–82.
4. Грачёва Е. Ю. Особенности наставничества начинающего учителя в современной школе Германии [Электронный ресурс] / Е. Ю. Грачева // The Emissia. Of fline Letters. – 2012. – № 2. – С. 1747. – Режим доступа:
<http://www.emissia.org>. – Назва з екрана.
5. Жегин П. А. Поддержка начинающих учителей : опыт Австралии, Новой Зеландии, Ирландии / П. А. Жегин // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 2.
6. Нордберг Л. В. Менторинг как социальная система властных отношений / Л. В. Нордберг, Н. С. Ладыжец // Вестник Удмуртского университета. – 2008. – Вып. 1. – С. 51–58.
7. Ожегов С. И. Словарь русского языка: Ок. 57 000 слов / С. И. Ожегов ; под ред. докт. филол. наук, проф. Н. Ю. Шведовой. – 15-е изд., стереотип. – М. : рус. яз., 1984. – 816 с. – С. 399.
8. Пахомова Т. М. Тьюторський інструментарій як складова професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів / Т. М. Пахомова // Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу : науковий посібник / під загальною редакцією професора С. І. Якименко. – К. : Видавничий дім "Слово", 2011. – 464 с.
9. Романовская И. А. Представления будущих учителей о проблемах качества образования / И. А. Романовская, И. Н. Хафизуллина // Вектор науки ТГУ. – 2012. – № 3 (10). – С. 180–183.
10. Фомин Е. Н. Диверсификация института наставничества как потенциал успешной адаптации молодого специалиста / Е. Н. Фомин // Среднее профессиональное образование: ежемесяч. теорет. и науч.-метод. журн. – 2012. – № 7. – С. 6–8.
11. Широкова М. В. Технология управления качеством подготовки выпускников педагогических вузов в США / М. В. Широкова // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 11 (ноябрь). – С. 5–6.

УДК 378.1

ОСВІТНІЙ ПРОСТІР УНІВЕРСИТЕТУ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИПУСКНИКА

Беленька Г. В.

У статті представлено освітній простір університету як умову формування професійної компетентності студента. Розкрито складові поняття "освітній простір" та подано їх характеристику. Особливу увагу автор звертає на інформаційні ресурси університету, наголошуючи, що серед них базовим компонентом інформаційного простору лишається бібліотека.

Ключові слова: університет, освітній простір, матеріальна база, інформаційні ресурси, кадровий потенціал, психологічний клімат.

В статье рассмотрено образовательное пространство университета как условие формирования профессиональной компетентности студента. Раскрыты составляющие понятия "образовательное пространство" и представлена их характеристика. Особое внимание автор обращает на информационные ресурсы университета, подчеркивая, что среди них базовым компонентом информационного пространства остается библиотека.

Ключевые слова: университет, образовательное пространство, материальная база, информационные ресурсы, кадровый потенциал, психологический климат.

The article describes educational space of a university as a condition of professional competence formation in students. It reveals constituent parts in the notion of "educational space" and shows their characteristic features. The author draws special attention to informational resources of a university, emphasizing, that the basic component is still a library.

Key words: university, educational space, resource base, informational resources, human resources, psychological climate.

Актуальність теми зумовлена потребою часу, який характеризують процеси трансформації системи освіти в усьому світі та в Україні, зокрема. Сучасна вища освіта вийшла за межі інтелектуального дискурсу і стала справжнім джерелом передбачення та формування майбутнього. Для неї є характерним факт пріоритету особистісних цінностей студента перед навчальними, полікультурність, інтегративність, демократичність, динамічність. Все це накладає відбиток і висуває нові вимоги до освітнього простору вищого навчального закладу.

Аналіз останніх публікацій, окреслення невирішених питань. Поняття "освітній простір" (ОП), набуло широкого розповсюдження завдяки працям Н. В. Бастун, А. О. Веряєва, М. Я. Виленського, В. І. Гинецінського, В. Я. Конєва, Л. В. Левчук, В. Марачі, В. І. Панів, І. К. Шалаєва, Н. В. Щіголева та ін. У працях даних авторів розкрито переважно внутрішні (педагогічні, психологічні, дидактичні та ін.) зміни в системі освіти, що формують освітній простір навчального закладу. Проте все нагальніше, особливо для вищих навчальних закладів, постає потреба зв'язків освітнього процесу університету з діяльністю інших державних, недержавних та міждержавних установ. Це дозволяє розширити освітній простір і забезпечити інтеграцію навчальних занять не лише з практикою майбутньої професійної діяльності випускника, але й з життям соціуму, залучити його до загального вітчизняного та міжнародного співтовариства однодумців.

Мета статті полягає у характеристиці складових освітнього простору університету та висвітленню досвіду його організації в Київському університеті імені Бориса Грінченка.

Виклад основного матеріалу. Освітній простір вищого навчального закладу багатовимірний. Насамперед, він визначається як соціальний простір, тобто простір соціальної взаємодії суб'єктів освітнього процесу. Його складовими є матеріальна база, що забезпечує умови навчання; інформаційний простір, що реалізується через

змістове наповнення всіх видів діяльності студента; кадровий потенціал та психологічний клімат, що забезпечують комфортність суб'єктивного освітнього простору (простору особистості) кожного з учасників освітнього процесу.

Матеріальна база вищого навчального закладу нерідко створює його репутацію як сучасного чи ретроградного. Мова не йде про зовнішній вигляд приміщень, хоча і він впливає на формування іміджу закладу. Більш значущим є стан технічного обладнання. Саме воно засвідчує конкурентоздатність вишу у світі медіатехнологій та міжнародного співробітництва. Наявність сучасної техніки, комп'ютерних класів, програмового забезпечення, вільної WI-FI зони, електронних навчальних ресурсів тощо сьогодні є необхідним атрибутом освітнього простору університету.

Інформаційний простір сучасного вишу насичує кожну мить перебування студента в його стінах. Його призначення – створення умов, за яких наявність інформації призводить до появи нового знання та нового рівня освіти. Основними компонентами *інформаційного простору* є:

- 1) інформаційні ресурси;
- 2) засоби інформаційної взаємодії;
- 3) інформаційна інфраструктура.

Серед інформаційних ресурсів базовим компонентом інформаційного простору університету лишається бібліотека. Традиційні, базові функції вишівської бібліотеки з часом не зазнали значних змін. Актуальні вони і в наш час: супровід освітнього процесу, забезпечення науково-дослідної діяльності, культурно-просвітницька та методична робота. Але сьогодні в умовах, коли значна кількість годин у навчальних планах вишів відведено самостійній роботі студентів, зросла роль бібліотеки як навігатора, що орієнтує читача в інформаційних потоках (масивах), у міру можливості допомагає йому долати складнощі пошуку і збору інформації. Електронні каталоги, вітчизняні та зарубіжні бази даних не завжди можуть допомогти студентам, особливо перших курсів. Новачкам необхідний суб'єктний супровід. Роль такого "куратора" може взяти на себе хтось із працівників бібліотеки, викладачів, а можуть студенти старших курсів – магістри, які, наприклад, у Київському університеті імені Бориса Грінченка є справжніми кураторами груп студентів першого курсу. Саме вони проводять у вересні для першокурсників так звані "тренінги адаптації" і допомагають їм увійти в університетське середовище. У зміст тренінгів включено і роботу з каталогами та комп'ютерами у читальному залі бібліотеки.

Для ефективної інформаційної підтримки студентів заочної форми навчання, як і тих, хто навчається за індивідуальним графіком, у бібліотеках великих ВНЗ створюються абонементи відділу дистанційної освіти, оснащені сучасною комп'ютерною і телекомунікаційною технікою та найбільш повним асортиментом електронних навчальних матеріалів. Звичним явищем у більшості вишів України стали університетські репозиторії, електронні наукові журнали, електронні методичні кабінети.

Проте задля забезпечення конкурентоздатності сучасного випускника як на вітчизняному, так і зарубіжному ринку праці, необхідне розширення інформаційного простору університету. Воно можливе за рахунок проведення міських, регіональних, Всеукраїнських та Міжнародних конференцій, семінарів, конкурсів наукових студентських робіт, що все частіше переводяться в режим онлайн спілкування. Використання соцмереж, спілкування у наукових групах за інтересами, обговорення навчальних і наукових проблем у чаті також розширює інформаційний простір і сприяє забезпеченню якості вищої освіти. Соціальні мережі використовуються як додаткові засоби інформаційної взаємодії, до якої долучаються як вітчизняні (наприклад, студенти інших українських університетів, письменники, вчителі, вихователі тощо), так і зарубіжні (студенти, викладачі, волонтери, журналісти). Комплекс програмно-технічних засобів, організаційних систем та нормативних баз, що забезпечує організацію взаємодії інформаційних потоків, функціонування та розвиток засобів інформаційної взаємодії та інформаційного простору вищого навчального закладу складає його цілісну інформаційну інфраструктуру.

Розширенню університетського інформаційного простору сприяє проведення лекційних і практичних занять на базах практики, у музеях, бібліотеках, виставкових залах, ботанічному саду, планетарії тощо. Такі заняття не лише урізноманітнюють студентські будні, але й сприяють розвитку пізнавальних та задоволенню професійних інтересів студентів, самостійності мислення, розширюють світогляд.

До інформаційних ресурсів відносимо й ту інформацію, яку студенти отримують від викладачів під час навчальних занять і у позанавчальний час. Зміст, якість та доцільність отриманої інформації обумовлена *кадровим потенціалом* навчального закладу, кафедри. Перехід від навчання на компетентнісних засадах до навчання на засадах дослідження, що є актуальним на сьогоднішній день, зумовлює увагу до наукових досліджень викладачів вишів.

Беззаперечною є думка, що визначальною в освітньому просторі будь-якої ланки освіти є роль особистості педагога. У вищій школі, коли мова йде про формування професійної компетентності студентів – майбутніх фахівців своєї справи, ми говоримо про *формуючу* роль педагога. Проте особистість педагога визначається не даною йому "владою", і не "нормованістю" ролі, а соціальною значущістю його праці, особистісними якостями, сповідуваними та демонстрованими цінностями, професійними здібностями та вміннями. До останніх відноситься вміння здійснювати наукові дослідження, організовувати освітній простір і вибудовувати взаємини зі студентами.

Дослідження низки авторів (А. Алексюка, Л. Артемової, В. Бондаря, Н. Гузій, Н. Кузьміної та ін.) довели, що розвиток освіти на сучасному етапі неможливий без залучення студентів університету до науково-дослідної роботи. Це пояснюється тим, що перебудовчі процеси в суспільстві набули такої сили та динамічності, що активно впливають на систему освіти і потребують від молодого фахівця не лише знань та умінь професійної діяльності, але й умінь досліджувати змінні процеси, оцінювати їх, передбачати та прогнозувати доцільність педагогічних дій тощо. Сучасна вища школа впевнено набуває статусу школи мислення, а не школи пам'яті, а наукова діяльність суб'єктів навчального процесу в ній – вектору формування професійної компетентності.

Для сучасних студентів вищих навчальних закладів характерна самостійність мислення, активність і впевненість у своїх силах. Вони здатні до продукування нових ідей, і більш схильні до отримання навчальної інформації через практико-орієнтовані дії аніж через вивчення теоретичних джерел. Це робить можливим залучення їх з першого курсу до самостійних пошуків у професійній сфері, що сприяє формуванню дослідницького характеру їхньої подальшої роботи.

Цілісно систему організації наукової діяльності студентів в умовах ВНЗ можна представити наступним чином: аудиторна (в межах вивчення навчальних дисциплін) і позааудиторна, що відбувається спочатку у тісній співпраці з викладачем, а згодом набуває все більшої самостійності. В умовах аудиторного навчання студенти отримують інформацію про мету створення університетів, відмінність університетської освіти від освіти, що здобувається в інших навчальних закладах, завдання університетів та організацію фахової підготовки в них, роль наукових досліджень у розвитку науки, знайомляться з методами наукового педагогічного дослідження. Надалі робота здійснюється за двома напрямками: перший – сегментарне включення студентів у галузь наукового дослідження через надання завдань для самостійної роботи в межах вивчення тем навчальних курсів. Насамперед мова йде про збір та аналіз інформації, тобто про експрес-дослідження в контексті опанування фахом. Студенти послуговуються методами спостереження (наприклад: у які ігри грають сучасні діти, чим цікавляться), опитування (наприклад, батьків: скільки часу в день вони приділяють іграм з дитиною?), аналізу продуктів діяльності дітей (наприклад, малюнків на тему "Мій вихідний день"). Вміння збирати й аналізувати інформацію є основою успішного проведення крос-досліджень та довготривалих бакалаврських і магістерських досліджень на старших курсах.

Інша форма організації наукової роботи: ознайомлення у позанавчальний час з системою проведення наукових досліджень студентів в університеті (інституті) через включення у діяльність наукових студентських гуртків, залучення до конкурсів, акцій, конференцій тощо. На перших засіданнях наукових гуртків студентів знайомлять з перспективами втілення їхніх наукових розробок в освітній процес дошкільних та позашкільних навчальних закладів, школи, ВНЗ, що посилює мотивацію до наукового пошуку.

Наукове пізнання розпочинається з визначення мети дослідження та накопичення фактів. На першому курсі навчання у вищому педагогічному закладі освіти така діяльність може бути виконана студентами у вигляді навчально-дослідних

завдань у контексті вивчення курсу "Вступ до спеціальності". Наприклад, з метою включення студентів у професійну діяльність та формування фахової мотивації навчання, як навчальне завдання, їм ставиться завдання поспілкуватися з дитиною – спробувати самостійно встановити контакт, поставити низку запитань, записати відповіді. Іншого разу – поспостерігати за іграми дітей: визначити, що покладено в основу ігрового сюжету (події оточуючого життя, літературний чи телевізійний сюжет тощо). Наступного – зібрати інформацію про особливості адаптації дітей, які відвідували і тих, що не відвідували дошкільний навчальний заклад, до навчання в школі. Надалі – на практичних заняттях інформація, отримана студентами, порівнюється, аналізується і влітається в контекст теми курсу. Вміння збирати, аналізувати та узагальнювати факти дозволяє студентам з перших кроків навчання у виші налаштуватися на активну дослідницьку діяльність, робить навчальний процес більш цікавим і практико-орієнтованим.

Наступний крок – ознайомлення з класичними і новітніми науковими дослідженнями у фаховій сфері, що підтверджують, пояснюють чи інтерпретують отримані факти. Як показує досвід роботи зі студентською аудиторією, найбільш цікавими для них виявляються дослідження, що здійснювалися їхніми викладачами і які можна детально обговорити, оперуючи фактичними матеріалами більше, ніж теоретичними положеннями. Це покладає обов'язок на кожного викладача вищої школи – займаючись викладанням не виходити з поля самостійних наукових досліджень, втілювати їх у навчальний процес та долучати до них студентів.

Традиційно студентів з першого курсу залучають до написання рефератів, розглядаючи такий вид роботи як підготовку до наступних і більш ґрунтовних видів наукових праць. Проте у вік розвинених комп'ютерних технологій студенти, у підготовці рефератів, здебільшого компілюють готову інформацію з інтернет-джерел, механічно підтасовуючи її під тему реферату. Щоб цього не сталося, формуємо у студентів ставлення до реферату як до моделі первинного документу, а реферування розглядаємо як процес аналізу документа й складання його скороченого тексту, що відтворює основні положення. Спочатку вчимо мікрозгортання інформації, пропонуючи студентам на практичних заняттях невеликі статті для прочитання і наступного реферування, результати якого аналізуються тут же в аудиторії. Викладач також виконує цю роботу і пропонує її студентам для аналізу. Статті для реферування можуть бути запропоновані як викладачем, так і студентами.

Методика реферування полягає у послідовному здійсненні операцій, пов'язаних з оцінкою, відбором, аналізом і узагальненням відомостей, які містяться у первинному джерелі. Тож студенти вчать послідовному виконанню цих логічних операцій. Спочатку вчимо готувати монографічні, або одностжерельні реферати, згодом – зведені, або багатджерельні, оглядові.

Важливими засобами оволодіння вміннями з дослідницької діяльності є консультування студентів викладачем та спільні з ним дослідження, за результатами яких оформляються наукові статті. Індивідуальні навчально-дослідницькі завдання у такому разі вписуються у схему колективного дослідження. Студентам подобається працювати з викладачами, вони відповідально ставляться до завдань і пишуться статтями, в яких мають авторство. Спільна діяльність мотивує їх до подальшої активності у наукових пошуках.

Звичайно, бажано, щоб навчально-дослідницькі завдання були цікавими для студентів і допомогали їм по-новому поглянути на деякі звичні речі. Наприклад, ми пропонували наступне: переглянути впродовж тижня якомога більшу кількість мультимедійних фільмів для дітей, що демонструються на головних телеканалах українського телебачення і проаналізувати їх за наступними показниками: країна – виробник мультфільму (вітчизняний чи зарубіжний); зручність часу для перегляду мультфільму дітьми; яскравість сюжету; пізнавальна цінність; моральна цінність; тривалість у часі. Дані необхідно було внести до таблиці і проаналізувати. При першому обговоренні отриманих результатів ми побачили, що студенти в першу чергу звертають увагу на сюжет і привабливість персонажів, не аналізуючи їхню поведінку та її вплив на поведінку дитини. Так, наприклад, всі без винятку позитивно оцінили мультсеріал "Маша і Ведмідь" (Росія, студія Анімакорд), мультфільми "Шрек" та "Аладдін" (США, студія WaltDisney).

Проте, при більш детальному і вдумливому аналізі рис характеру та поведінки героїв, студенти змогли побачити, що Маша вперта і неслухняна, у неї зовсім

відсутня емпатія і навіть бажання подумати про ближнього, Фіона з легкістю готує яєчню з яєць, узятих з живого гнізда, Алладін здійснює на базарі дрібні крадіжки, а принцеса Жасмін демонструє надзвичайно еротичне вбрання танцівниці, а ніяк не принцеси. Водночас всі ці герої сприймаються дітьми як зразок для наслідування – від зовнішності до поведінки. Без сумніву, є у героїв улюблених мультфільмів і позитивні риси, які діти також наслідують. Це доброта, вірність і щирість, весела вдача і кмітливність, винахідливість тощо. Студентам ставиться питання: "Що ж мають робити дорослі? Заборонити дітям дивитися мультфільми?" На основі аналізу психологічних особливостей, потреб та інтересів дітей дошкільного й молодшого шкільного віку студенти самостійно шукають відповідь на поставлені питання. У своїх пошуках вдаються до інших методів наукового дослідження – опитування дітей, анкетування батьків, спостереження за поведінкою та іграми дітей після перегляду мультфільмів тощо.

Результатом такої роботи може стати: педагогічний аналіз мультфільму; презентація добірки мультфільмів з їх педагогічним аналізом та методичними рекомендаціями для батьків; складання каталогу та педагогічних анотацій до зарубіжних і вітчизняних мультфільмів за рубрикаціями: пізнавальні, спрямовані на розвиток моральних якостей, спрямовані на розвиток естетичної сфери, філософські тощо; створення дидактичних мультфільмів власними силами; написання методичних рекомендацій для батьків з питань використання мультфільмів у вихованні дітей тощо. В іншому варіанті результатом самостійного дослідження може стати доповідь на науковій конференції, виступ на науково-методичному семінарі, участь у науковому конкурсі чи науковому проекті з проблем освіти та виховання. Завдання викладача на цьому етапі – сформулювати у студентів ставлення до процедури думання як до цінності, спонукати до самостійності у міркуваннях та формуванні висновків.

Наукові студентські проекти є найбільш цікавими для їх виконавців у тому випадку, коли результатом виступає конкретний продукт – самостійно створений фільм, мультфільм, дидактична гра, каталог творів сучасної дитячої літератури чи художніх картин, доступних дитячому сприйманню, до яких додаються самостійно розроблені методичні рекомендації тощо.

Нова парадигма освіти обумовила зміни видів і характеру навчальної взаємодії у ВНЗ у напрямку підсилення активності та розвитку самостійності студентів у процесі оволодіння знаннями. Провідними і стандартними в ході навчальної взаємодії стають:

– спільне визначення студентами та викладачем кола актуальних питань фахової підготовки, організація викладачем діяльності студентів у напрямку їх розв'язання;

– спільний пошук шляхів розв'язання, окреслених викладачем та студентами, питань їхньої фахової підготовки та особистісного розвитку;

– співпраця студентів у контексті оволодіння базисними знаннями з курсу між собою, колективами баз практики, іншими державними й недержавними установами;

– самоорганізація студентами навчально-пізнавальної діяльності за рівнями складності та самоконтроль за якістю підготовки під коригуючим впливом викладача.

Такий підхід до організації освітнього процесу забезпечує позитивний *психологічний клімат у колективі*. Він виступає передумовою успішного формування професійної компетентності студентів. Про це свідчать праці таких авторів, як А. Влащенко, О. Киричук, Н. Мансуров, Е. Овчиннікова, Б. Паригін, О. Петровський та ін.

Сприятливий психологічний клімат характеризується певними суб'єктивними ознаками, які розкривають його внутрішню суть:

- 1) наявність позитивної перспективи для групи і кожного її індивіда;
- 2) взаємодовіра і висока взаємовимогливість у групі;
- 3) ділова критика;
- 4) вільне висловлювання власної думки, відсутність тиску викладача на студентів, достатня поінформованість студентів про цілі та завдання, що стоять перед ними;
- 5) задоволеність навчанням і належністю до групи;
- 6) прийняття на себе відповідальності за стан справ у групі;
- 7) уболівання за честь колективу, бажання зробити посильний внесок у його подальший розвиток;

8) відсутність тиску викладача на студентів і визначення за ними права приймати рішення;

9) чуйність, але водночас вимогливість викладача у ставленні до кожного студента;

10) створення в колективі умов для активної професійної та творчої діяльності, самореалізації, самоствердження та саморозвитку кожного.

Позитивний психологічний клімат визначається тим, наскільки в колективі усвідомлені мета та завдання діяльності, наскільки в ньому гарантоване дотримання всіх прав і обов'язків його членів. Важливими є моральні цінності, що прийнятні в колективі, а також ті неофіційні відносини, що складаються між учасниками освітнього процесу. Відповідальність за психологічний клімат у студентській групі ми цілком покладемо на викладачів. Тож знову повертаємося до ролі особистості педагога у формуванні особистості студента.

Та все ж ядром освітнього простору, або його "центром тяжіння" є освітня програма ВНЗ [3]. Сьогодні вищі навчальні заклади самі визначають перелік нормативних та вибіркових дисциплін для студентів, кількість годин на їх вивчення, форми контролю. Ми ще не знаємо, чим обернеться самостійність та автономність вишів у наданій можливості для їх випускників. Кожен університет вибудовує свій освітній простір, що стає освітнім середовищем для формування особистості, закладає в його основу власні цінності і виконує вже не покладену кимось ззовні, а самостійно визначену місію. Місія Київського університету імені Бориса Грінченка – "сприяти кожному в цілісному розвитку і лідерському становленні, служити людині, громаді, суспільству". Над реалізацією місії працює весь колектив, створюючи той освітній простір, що забезпечує формування цілісної особистості й конкурентно-спроможного фахівця.

Література

1. Биков В. Ю. Навчальне середовище сучасних педагогічних систем / В. Ю. Биков // Професійна освіта: педагогіка і психологія / за ред.: І. Зазюна, Н. Ничкало, Т. Левовицького, І. Вільш // Україно-польський журнал. Видання IV. – Ченстохова ; Видавництво Вищої Педагогічної Школи, 2004. – С. 59–80.

2. Нечітайло І. С. Освітній простір вищого навчального закладу: особливості організації з позиції соціології [Електронний ресурс] / І. С. Нечітайло. – Режим доступу:

http://scientists.kharkov.ua/media/kunena/attachments/422/2012_2013-04-07.doc –

Назва екрана.

3. Попов А. А. Образовательное пространство: социология и технология конструирования [Електронний ресурс] / А. А. Попов // Матеріали учасників ММК. – Режим доступу:

<http://www.fondgp.ru/lib/mmk/50> – Назва з екрана.

4. Рибка Н. М. Єдиний освітній простір як інтегративна система: соціально-філософський аспект : автореф. дис. ... канд. філос. наук : спец. 09.00.03 "Соціальна філософія та філософія історії" / Н. М. Рибка. – Одеса, 2005. – 16 с.

5. Ткач Т. В. Структурно-цільовий аналіз розвитку освітнього простору як психолого-педагогічної категорії / Т. В. Ткач // Українська педагогіка. – 2008. – Вип. 14. – С. 118–123.

УДК 373.21

ЦІННІСНЕ СТАВЛЕННЯ ДО ВЛАСНОГО ЗДОРОВ'Я ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Бобро Л. В.

У статті розглядаються основні підходи до визначення поняття "ціннісне ставлення до власного здоров'я" у старших дошкільників як психолого-педагогічної проблеми; розкрито базові поняття окресленої проблеми: "цінність", "ціннісне ставлення", "ціннісне ставлення до власного здоров'я", "здоров'я", а також схарактеризовані їх взаємозв'язки.

Ключові слова: старші дошкільники, цінність, ціннісне ставлення, ціннісне ставлення до власного здоров'я, здоров'я.

В статье рассматриваются основные подходы к определению понятия "ценностное отношение к собственному здоровью" в старших дошкольников как психолого-педагогической проблемы; раскрыты базовые понятия обозначенной проблемы: "ценность", "ценностное отношение", "ценностное отношение к собственному здоровью", "здоровье", а также охарактеризованы их взаимосвязи.

Ключевые слова: старшие дошкольники, ценность, ценностное отношение, ценностное отношение к собственному здоровью, здоровье.

The author considers main approaches to the definition of the concept of "value attitude to one's health" in senior preschoolers as a psycho-pedagogical problem, reveals basic concepts pertaining to this problem ("value", "value attitude", "value attitude to one's health", "health") and describes their interrelations.

Key words: senior preschoolers, value, value attitude, value attitude to one's health, health.

Життя і здоров'я є найвагомішими цінностями для людини. Водночас існують чинники, які продукують найнижчу тривалість життя українців порівняно з європейськими країнами. До них відносяться нездорове харчування, неактивний спосіб життя, наявність шкідливих для здоров'я звичок, зростання нервово-психічного напруження. Поступове усвідомлення на державному рівні значущості збереження і зміцнення здоров'я нації активізувало пошуки шляхів формування у населення ціннісного ставлення до здоров'я, мотивації щодо збереження здоров'я і навичок здорового способу життя.

Вимоги сучасності потребують переорієнтації змісту виховання підростаючого покоління, зміщення акцентів на створення умов для поступального, повноцінного, різнобічного розвитку особистості. Для того, щоб навчити дітей здоровому способу життя, прагненню докладати зусиль для досягнення успіху, самовизначитися у ньому відповідно своєму природному потенціалу, необхідно сформувані у них, починаючи з дошкільного віку, ціннісне ставлення до себе взагалі, до "Я-фізичного" зокрема. Означена проблема залишається однією із найбільш значущих у дошкільній педагогіці та потребує подальших наукових розробок, чим зумовлюється своєчасність поданих у статті матеріалів.

Аналіз останніх публікацій. Проблема ціннісного ставлення до власного здоров'я розглядається філософами, педагогами, соціологами, психологами, соціальними педагогами в різних аспектах. Зокрема, дослідження Б. Ананьєва, І. Беха, А. Здравомислова, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, Н. Чавчавадзе та ін. присвячені визначенню та осмисленню сутності категорії "цінність", розкриттю істотного впливу ціннісних новоутворень на розвиток і життєдіяльність особистості.

Проблему ставлення особистості до життєвих цінностей досліджено С. Анисимовим, В. Бойком, О. Лазурським, В. М'ясищевим, Б. Ломовим, С. Рубінштейном та ін. Ученими М. Амосовим, Г. Апанасенком, І. Брехманом, В. Дімовим, Ю. Лісіциним, В. Петленком, І. Муравовим та ін. схарактеризовано феномен здоров'я: розкрито гармонійну єдність фізичної, психічної, духовної та соціальної його сфер, визначено чинники, що сприяють збереженню і зміцненню здоров'я.

У педагогічних працях проблема ціннісного ставлення до власного здоров'я розглядалася в контексті підвищення ефективності системи фізичного виховання школярів та дошкільників (Е. Вільчковський, Н. Денисенко, Т. Дмитренко, О. Дубогай та ін.). Проблему формування психічного здоров'я в дітей старшого дошкільного віку досліджували І. Бех, Л. Божович, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Кононко, В. Котирло, В. Кузь, В. Кузьменко, С. Кулачківська, С. Максименко, В. Мухіна, Т. Пироженко та ін.

Формування у старших дошкільників ціннісного ставлення до власного здоров'я розглянуто сучасними науковцями: Н. Денисенко, Л. Лохвицькою, Т. Андрющенко, Г. Бельською, В. Маршицькою, М. Рогановою та ін., до соціальної дійсності – Т. Поніманською та ін. Пошуку шляхів зміцнення фізичного здоров'я дітей старшого дошкільного віку присвячено праці О. Богініч, Л. Волкова, Н. Денисенко, О. Дубогай та ін.

Завданнями статті є:

- аналіз та узагальнення даних досліджень з проблеми формування у старших дошкільників ціннісного ставлення до власного здоров'я;
- характеристика ціннісного ставлення до власного здоров'я як психолого-педагогічної проблеми.

Виклад основного матеріалу. Теорія цінностей почала застосовуватись лише з початку 80-х років, до сфери фізичної культури і фізичного виховання. На думку багатьох провідних фахівців (Е. Вільчковський, Н. Денисенко, Т. Дмитренко, О. Дубогай та ін.), саме за допомогою розробленої в аксіології методології можливе ефективне вирішення багатьох проблем і протиріч, що склалися в теорії та практиці фізичного виховання. Слід зазначити, що, незважаючи на багату історію розвитку аксіології, до цих пір серед учених немає єдиної думки щодо природи, сутності, значення, умов реалізації та класифікації цінностей. Фахівці трактують поняття "цінність", як правило, виходячи з методології, прийнятої в науці, представниками якої вони є, привносячи у визначення такі моменти, які в подальшому сприяють вирішенню окремих проблем і завдань як теоретичного, так і практичного плану.

Філософський підхід передбачає визначення шляхів, за якими досягається гармонія в житті людини, різнобічний розвиток особистості. Так, французький філософ XVI ст. М. Монтень, характеризуючи здоров'я як найвищу цінність, зазначав, що воно залежить більшою мірою від самої людини, її психологічної готовності бути здоровою. На його думку, людина зможе докласти достатньо зусиль для збереження і зміцнення здоров'я лише у випадку, коли усвідомлює, що життя без нього стає надзвичайно складним, навіть нестерпним.

Для визначення сутності та змісту ціннісного ставлення до здоров'я необхідно уточнити значення наступних понять: "цінність", "ціннісне ставлення", "ціннісне самоставлення", "ціннісне ставлення до власного здоров'я", "здоров'я", а також схарактеризувати їх взаємозв'язки.

За визначенням провідних фахівців "цінність" кваліфікується як важливість, значущість, користь, користь чого-небудь. Зовнішньо цінність виступає особливістю предмета або явища. Однак значущість і користь належить їм не від природи, не просто завдяки внутрішній структурі об'єкта самого по собі. Цінність виступає суб'єктивною оцінкою конкретних особливостей, включених у сферу суспільного буття людини. Остання зацікавлена або відчуває в них потребу. Система цінностей відіграє роль щоденних орієнтирів у предметній та соціальній діяльності людини, значень її різних практичних відношень до оточуючих предметів та явищ. Згідно аналізу даних [11], вживається в декількох смислах:

- як характеристика предмета, що означає визнання його *значущості* (виділяють "матеріальні цінності" та "духовні цінності"; використовується поняття "вічні цінності");
- вказівник на особистісну, *соціально-культурну значущість* окремих об'єктів та явищ (у філософії);
- "система цінностей" вказує на цінності, яким надається особистісного смислу, які є суспільно схвалюваними, визначають мотивацію поведінки (в психології).

Психолог І. Бех трактує цінності як елементи структури свідомості особистості (потреби, мотиви, інтереси, переконання). Існує думка, що своїм виникненням будь-яка цінність зобов'язана потребам людини. Справедливе, на наш погляд, також

твердження, що всі цінності реалізуються в процесі задоволення наших потреб (біологічних, психологічних, соціальних тощо), при цьому "зародковим" центром цінностей людини є біологічні потреби [2].

Згідно підходу А. Чаговець, у процесі реалізації цінностей в особистості формуються нові потреби. У цьому полягає діалектична взаємодія цінностей і потреб. Говорячи про взаємозв'язок цінностей і мотивів, необхідно зазначити, що цінності мотивують діяльність і поведінку людини. Цей факт дуже важливий для розуміння значення цінностей при формуванні мотиваційної сфери особистості [10].

На думку М. Боришевського, будь-яка усвідомлена цінність спрямовує життєву енергію людини на себе і вимагає здійснення. Здійснення ж цінностей полягає в тому, щоб слідувати вимозі, що визначається цінністю й підпорядковувати цій вимозі повсякденне життя. У цьому полягає значення цінностей у формуванні норм, звичок, способу життя, стилю поведінки, необхідних для успішного функціонування певного суспільства, держави, соціуму [3].

У філософській, соціологічній і психологічній літературі (І. Бех, В. Шапар та ін.) термін "цінність" використовується для визначення культурного і соціального значення для людини певних предметів і явищ дійсності. Предмети діяльності людини, суспільні відносини, а також природні явища, які мають вплив на життєдіяльність індивіда, виступають у якості "предметних цінностей" як об'єктів ціннісного ставлення. Способи і критерії, на основі яких відбувається оцінювання відповідних явищ, закріплюються в суспільній свідомості і культурі як "суб'єктні цінності". Вони є орієнтирами діяльності людини [2, с. 11].

А. Здравомислов у своїх дослідженнях розкриває процес формування цінностей у взаємозв'язку з поняттями "потреби" та "інтереси". У результаті експериментальної діяльності вчений виявив, що в духовній сфері "стимули та причини діяльності людини отримують подальший розвиток: потреби, перетворені в інтереси, у свою чергу, "перетворюються" в цінності" [6].

Вивчаючи вплив об'єктів ціннісного ставлення на життєдіяльність особистості, С. Рубінштейн дійшов висновку, що у процесі відображення явищ зовнішнього світу відбувається і визначення їх значення для індивіда й тим самим його ставлення до них (що психологічно виражається у формі прагнень і почуттів). Предмети і явища зовнішнього світу виступають не лише як об'єкти пізнання, але і як рушії поведінки, та спонукання до неї.

Згідно підходу М. Боришевського, в різних сферах життєдіяльності та у задоволенні індивідуальних потреб особистості велику роль відіграють ціннісні стимули. Загальноприйнятим у суспільній практиці є поділ цінностей на дві групи: матеріальні, що пов'язані з практичними потребами, і духовні – вищі потреби особистості, а саме: наукові, соціально-політичні, естетичні, моральні тощо [3].

Вказаний вище автор до духовних цінностей відносить і валеологічні. Детермінація валеологічних цінностей виявляється у відповідальному ставленні особистості до власного здоров'я. На його думку, лише та людина повністю реалізує фізичні та психічні можливості організму, яка з дитинства набуває навичок здорового способу життя. Турбота про власне здоров'я стає не тільки особистою справою індивіда, а й проявом відповідальності перед суспільством, державою [3].

У дослідженні О. Смакули зроблено спробу уточнити і поглибити загальне визначення поняття "ціннісне ставлення". Автором воно трактується таким чином: "Ціннісне ставлення – це таке усвідомлення суб'єктом цінності певного об'єкта, за яким його відносини з цим об'єктом стають неперервними, самодетермінованими, стійкими і успішними" [9].

У працях учених (А. Чаговець, Ю. Лісіцин, І. Брехман) доведено, що становлення і розвиток ідеї ціннісного ставлення особистості до власного здоров'я зумовлювалася наступними чинниками:

- 1) самою природою людини (потребою бути сильною, здоровою, загартованою);
- 2) особливостями національного світогляду, ментальності, усім розвитком цивілізації та визначалася з таких позицій:
 - суспільної (готовність до активної суспільної діяльності);
 - медичної (умова забезпечення позитивних змін організму);
 - трудової (здатність до ефективної трудової діяльності) [10].

Для подальшого розгляду динаміки розвитку ціннісного ставлення до власного здоров'я в дошкільному дитинстві важливо розглянути поняття "здоров'я" та його види. Дане поняття в науково-педагогічному просторі розглядається як цілісний, системний феномен, що характеризує внутрішню сутність життя, її якісний стан у конкретної особистості й виражає рівень духовного, психічного, фізичного та соціального благополуччя індивідуума.

За І. Брехманом, поняття "здоров'я" – це найвище благо, це не відсутність хвороб, а фізична, соціальна, психологічна гармонія людини, доброзичливі, спокійні стосунки з людьми, з природою і з самим собою [4, с. 60].

І. Брехман виділяє такі види здоров'я: фізичне, психічне, соціальне.

Фізичне здоров'я – це стан організму, коли інтегровані показники основних фізіологічних систем перебувають у межах фізіологічної норми та адекватно змінюються при взаємодії людини з навколишнім середовищем.

Як зазначає І. Брехман, фізичне здоров'я – один з важливих компонентів у структурі здоров'я людини. Він обумовлений властивостями організму як біологічної системи. Організм складається з окремих елементів, без взаємозв'язку вони не можуть існувати, хоча мають свої властивості, але сам організм у цілому характеризується інтегральними якостями. Організм має здатність зберігати індивідуальне існування за допомогою самоорганізації. До проявів самоорганізації належать:

- здатність до самовідновлення;
- здатність до саморегуляції.

До базових факторів фізичного здоров'я В. Грушко відносить:

1. Рівень фізичного розвитку.
2. Рівень фізичної підготовки.
3. Рівень функціональної підготовки організму до виконання фізичних навантажень.

4. Рівень та здатність до мобілізації адаптаційних резервів організму [5, с. 15].

У зв'язку з наявністю різних поглядів на здоров'я як цінність доречно навести класифікацію цінностей, запропоновану З. Плохій:

- *особистісні цінності* (цінності, що стосуються особистісного буття);
- *цінності сімейного життя* (цінності, що регулюють родинне життя);
- *громадянські цінності* (цінності, на основі яких вибудовується сфера суспільно-громадських стосунків);
- *національні цінності* (цінності, що характеризують особливості життя певної національності та державного устрою);
- *абсолютно вічні цінності* (цінності, що акумулюють досвід усього людства і є еталоном його буття) [8, с. 4].

Виходячи з даної класифікації, можна визначити поняття "здоров'я" як цінність, яка правомірно належить до всіх ціннісних категорій і є актуальною для різноманітних сфер людського життя.

О. Смакула зазначає, що ціннісне ставлення до свого здоров'я та фізичного "Я" характеризує вміння особистості позитивно оцінювати свою зовнішність, тілобудову, поставу, розвиток рухових здібностей, фізичну витривалість, високу працездатність, функціональну спроможність, швидке відновлення сил після фізичного навантаження, статеву належність, гігієнічні навички, корисні звички, стан свого здоров'я, турботу про безпеку власної життєдіяльності, здоровий спосіб життя, активний відпочинок, вольові риси особистості.

Згідно підходу І. Беха, коли певна суспільна цінність, об'єкт чи явище набувають для індивіда особистісного смислу, стають особистісно значущими, то вони переходять у категорію "особистісної цінності", яка проектує в подальшому поведінку індивіда [2].

Питання формування особистісних цінностей вказаним вище психологом досліджувалося ґрунтовно. За визначенням ученого, особистісна цінність – це "психологічне новоутворення, що виражає найбільш безпосередньо значущу для суб'єкта узагальнену форму довкілля, через ставлення до якої він виділяє, усвідомлює й утверджує себе, своє "Я", і в результаті цього дана сфера стає простором його діяльності [1].

Учений доводить, що процес усвідомлення особистістю своїх якостей зводиться до того, що кожна особистісна якість виражає певне ставлення, тобто

конкретну дію, яка знаходить відбиток у вчинках. Спонукальна сила особистісної цінності буде постійною, якщо матиме ознаки домінантності, тобто коли особистісна цінність як смислове переживання відволікатиме внутрішньо спрямовану увагу від інших суб'єктивних явищ, адже "особистісна цінність як одиничний образ "Я" завжди опосередковується реальною поведінкою та її конкретними результатами [1; 2].

І. Бех розкриває ставлення людини до самої себе як "осмислене ставлення до власних суб'єктивних утворень (ставлень), тобто до особистісних властивостей". Під час цілеспрямованого виховного впливу відбувається процес створення "Я", що визначає соціальну та індивідуальну цінність життя кожної людини.

В. Бойко розглядав особистість як суб'єкт ціннісного ставлення, розкрив взаємозв'язок між якостями особистості та якостями цінності, що засвоюється. З точки зору автора, ціннісне ставлення виникає в тому випадку, коли у процесі пізнавальної і практичної діяльності якості цінності, яка засвоюється, починають збігатися з потребами та інтересами людини, впливають на її розвиток, стають обов'язковою умовою її життєдіяльності. Це визначення, на нашу думку, може стати підґрунтям для побудови методики формування ціннісного ставлення до власного здоров'я в дітей старшого дошкільного віку.

Пріоритетним напрямом наукових пошуків О. Богініч є формування в дітей ціннісного ставлення до здоров'я. Дослідженням автора визначено послідовність процесу формування системи цінностей індивіда, а саме: отримання інформації про цінності, її усвідомлення, сприйняття (особистісне прийняття) та переконання.

Висновки. На підставі аналізу підходів вітчизняних та зарубіжних фахівців, науковців сучасного та минулих часів нами визначено зміст понять "цінність", "ціннісне ставлення", "здоров'я", "ціннісне ставлення до власного здоров'я", а також їх взаємозв'язок. Проаналізовано психолого-педагогічні аспекти проблеми ціннісного ставлення дошкільників до власного здоров'я, розроблено концептуальні підходи власного дослідження.

Література

1. Бех І. Д. Образ "Я" як мета формування і розвитку особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 2. – С. 30–40.
2. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. ред. / І. Д. Бех; О. І. Цибульська. – К. : Либідь, 2003. – С. 280.
Кн. 1: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – 2003. – С. 280.
3. Боришевський М. Й. Духовні цінності як детермінанта громадського виховання особистості / М. Й. Боришевський // Цінності освіти і виховання : наук.-метод. зб. / за ред. О. В. Сухомлинської. – К. : АПН України, 1997. – С. 21–25.
4. Брехман І. І. Валеологія – наука о здоровье / І. І. Брехман. – 2-е изд., доп., перераб. – М. : Физкультура и спорт, 1990. – 208 с. – С. 60.
5. Грушко В. С. Основи здорового способу життя : навч. посіб. із курсу "Валеологія" / В. С. Грушко. – Тернопіль : Ватра, 1999 – 365 с. – С. 15.
6. Здравомыслов А. О. Потребности, интересы, ценности / А. О. Здравомыслов. – М. : Политиздат, 1980. – 166 с. – С. 16.
7. Плохий З. Валеологія та екологія у змісті дошкільної освіти / З. Плохий // Підготовка педагогічних кадрів і діяльність навчальних закладів нового типу в системі національної освіти: досвід і перспективи розвитку : зб. наук. пр. – Чернівці : ЦНТІ, 2002. – Ч. 2. – С. 506–512.
8. Смакула О. І. Формування ціннісного ставлення майбутніх вихователів до фізичної культури : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Смакула О. І. ; Центральний ін-т післядипломної педагогічної освіти АПН України. – К., 2004. – 264 с. – С. 21.
9. Чаговець А. І. Проблема формування здорового способу життя дітей дошкільного віку у вітчизняній педагогіці : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Чаговець А. І. ; Інститут проблем виховання АПН України. – К., 2007. – 16 с.
10. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник / В. Б. Шапар. – Х. : Прапор, 2004. – 640 с.

УДК 372.47(045)

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МАТЕМАТИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ОГЛЯД ДОСЛІДЖЕНЬ

Брежнєва О. Г.

У статті представлений огляд наукових досліджень, дидактичних підходів, концепцій математичного розвитку дітей дошкільного віку періоду середини ХХ – початку ХХІ століть. Аналіз категорій "навчання" і "розвиток" у контексті проблеми математичного розвитку дітей здійснений на основі досліджень Ж. Піаже, В. Виготського, В. Давидова; проаналізовані шляхи опанування дитиною дошкільного віку основних математичних понять "число" і "кількість". Стисло охарактеризовані головні завдання із побудування системи математичної підготовки дітей дошкільного віку, націленої на математичний розвиток.

Ключові слова: навчання, розвиток, математичний розвиток, дидактичні принципи, математична освіта, математична культура, математичні здібності.

В статье представлен обзор научных исследований, дидактических подходов, концепций математического развития детей дошкольного возраста периода середины ХХ – начала ХХІ веков. Анализ категорий "обучение" и "развитие" в контексте проблемы математического развития детей осуществлен на основе исследований Ж. Пиаже, В. Выготского, В. Давыдова; проанализированы пути овладения ребенком дошкольного возраста основными математическими понятиями "число" и "количество". Кратко охарактеризованы главные задачи построения системы математической подготовки детей дошкольного возраста, нацеленной на математическое развитие.

Ключевые слова: обучение, развитие, математическое развитие, дидактические принципы, математическое образование, математическая культура, математические способности.

The article provides an overview of scientific studies, didactic approaches, conceptions of mathematical development of preschoolers in the middle of the 20th – the beginning of the 21st century. An analysis of the categories of "teaching" and "development" in the context of mathematical development of children has been carried out on the basis of the research conducted by J. Piaget, V. Vygotsky, V. Davydov. Ways of mastering the main mathematical notions of "number" and "quantity" in preschool age have been analyzed. Key tasks in designing a system of mathematical preparation of preschoolers aimed at mathematical development have been briefly described.

Key words: teaching, development, mathematical development, didactic principles, mathematical education, mathematical culture, mathematical abilities.

Постановка проблеми. Аналізований історичний період (середина ХХ ст. – початок ХХІ ст.) відзначається численними спробами вчених відійти від традиційного технологічного підходу до математичної підготовки, знайти альтернативу у забезпеченні математичного розвитку дитини. Оскільки нова освітня парадигма в Україні характеризується особистісною орієнтацією, проникнута ідеєю розвивального навчання, то й сучасні дослідники спрямовують власні зусилля на створення умов для саморозвитку і самореалізації особистості, починаючи з дошкільного віку. Інакше кажучи, сучасна система дошкільної освіти націлена на конструювання змісту, форм, методів навчання і виховання, що забезпечують розвиток кожної дитини, її пізнавальних здібностей і особистісних якостей. У цьому аспекті математичний розвиток дошкільника також має розглядатися як частина загального розвитку особистості і спрямовуватися на навчання дітей прийомам мислення і методам пізнання, формування у них якостей математичного мислення, математичних розумових здібностей і вмінь. Важливість досліджень зазначених проблем посилюється зростаючим значенням застосування математики в різних галузях науки, економіки і виробництва. Отже, відправна ідея, покладена в основу нашого дослідження ґрунту-

ється на необхідності створення концепції математичної підготовки дітей дошкільного віку, розробки механізму стійкого математичного розвитку особистості. Кінцевою метою математичної підготовки дошкільників повинно стати досягнення певного рівня математичної розвиненості. Відтак, математична підготовка дошкільників має розглядатися як своєрідний синтез навчання і розвитку.

Аналіз останніх досліджень. Дискусії про необхідність систематичної математичної підготовки дітей дошкільного віку не припиняються протягом століть, починаючи від праць А. Грубе, Й. Песталоцці, Ф. Фребеля, П. Гольденберга, В. Лая, А. Дістервега, С. Шохор-Троцького та інших. Продовжуючи їхню справу, великий внесок у розробку шляхів забезпечення математичної підготовки дітей здійснювали Ф. Блехер, Л. Шлегер, Є. Тихєєва, Г. Леушина, М. Янпольська та інші. У дошкільній дидактиці нараховуються численні підходи до визначення дидактичних характеристик процесу математичної підготовки дітей (П. Блонський, Н. Ветлугіна, Г. Леушина, З. Пігулевська, Є. Тихєєва, О. Усова та інші). Разом з тим у дитячий садок неодноразово проникали шкільні форми і методи роботи (А. Грубе, В. Лай, В. Євтушевський, С. Шохор-Троцький, Г. Леушина, Л. Метліна, А. Конфорович, З. Лебедева та інші). Все це спричинило поштовх до розвитку і закріпленню у практиці знанневої концепції набуття дітьми математичних уявлень і понять, яка ґрунтувалась на методах прямого навчання. За цією концепцією успішність дитини дошкільного віку в опануванні математикою залежала від набуття повноцінних знань, умінь і навичок на заняттях і поза ними (А. Конфорович, З. Лебедева, Л. Метліна, Т. Тарунтаєва, К. Тарханова, А. Маркушевич та інші). Подібна навчальна модель слугувала основою для математичної підготовки дошкільників до початку 90-х років ХХ століття. Починаючи з 90-х років ХХ століття і дотепер, в Україні здійснюються дослідження особливостей математичної підготовки дітей дошкільного віку: вивчалися особливості часових уявлень за допомогою моделей часу (О. Фунтікова); засоби формування математичних знань (Л. Гайдаржійська); індивідуально-диференційований підхід до формування математичних уявлень у дітей (Н. Баглаєва, Т. Степанова); педагогічні умови логіко-математичного розвитку дітей (М. Машовець, В. Старченко); пізнавальна активність і пізнавальна самостійність, як фактори математичного розвитку старших дошкільників (О. Брежнєва, Л. Гайдаржійська, Ю. Демидова, К. Щербаківа); зміст, форми, методи формування елементарної математичної компетентності (Л. Зайцева); формування математичних понять у процесі пізнавальної діяльності (С. Татарінова), особливості організації природничо-математичної освіти дітей (А. Сазонова), комп'ютерні технології як засіб навчання старших дошкільників рахунку (Т. Павлюк) та інші.

Метою даної статті є огляд різних підходів до забезпечення математичного розвитку дітей дошкільного віку, аналіз категорій "навчання" і "розвиток" у контексті математичного розвитку дітей, визначення центрального завдання щодо забезпечення математичного розвитку дитини-дошкільника.

Виклад основного матеріалу. Подальший аналіз доцільно зорієнтувати на узагальнення і систематизацію дидактичних підходів до забезпечення математичного розвитку дошкільників.

Дослідження історії становлення самої методики математики показує, що на цьому шляху виникали нові концепції, підходи до розуміння сутності навчального процесу, про співвідношення навчання і розвитку, принципи, форми і методи навчання дітей математики.

Ідеї вчених у визначенні сутності цілеспрямованого навчання дошкільників математики багато в чому схожі. Так, за думкою психологів і педагогів, сутність навчання полягає у концентрованому відображенні соціально-культурних потреб суспільства і їх задоволення засобами координації спеціальним чином організованого і стихійно-життєвого навчально-виховного процесу (В. Давидов, Д. Ельконін, О. Запорожець, Г. Костюк, Г. Леушина, З. Михайлова, Р. Непомняща та інші). Що до питань співвідношення *навчання математики* і *математичного розвитку*, з початку 20-х років ХХ століття автори розробляли питання про принципи відбору і побудовання програми знань, умінь і навичок в опануванні елементарною математикою (Є. Тихєєва, Ф. Блехер, Л. Шлегер, К. Лебединцев, М. Морозова та інші). Зокрема, Є. Тихєєва висунула ідею про необхідність організованої роботи з розумового виховання дошкільників. Отже, Є. Тихєєва вперше вказала на необхідність

створення такої програми математичної підготовки дітей, яка буде ґрунтуватися на чітко окресленому циклі математичних занять і пристосована до інтересів дітей. Позиція Є. Тихєєвої розкрита і обґрунтована у запропонованому нею "природному" шляху розвитку дітей у опануванні математикою, який вона розуміла як єдиний, що веде до нормального розвитку числових і в цілому математичних уявлень у дітей [8, с. 6].

У теорії Ж. Піаже категорії навчання і розвитку розглядаються як умова пристосування педагогічного процесу до психічного розвитку дитини. Педагогічний процес немовби слідує за розвитком. Цю думку, розглянуту стосовно навчання математики, Ж. Піаже формулює так: "... Дидактичну математику потрібно засновувати тільки на прогресивній організації операторних структур" [6; 7, с. 29]. Детальний аналіз праць Ж. Піаже здійснив В. Давидов. Психолог зазначав, що в процесі розвитку дитячого мислення, згідно Ж. Піаже, відбуваються послідовні переходи від *сенсомоторного* інтелекту до *доопераційного*, а далі – до конкретних і формальних операцій. Ці переходи представляють собою спонтанний процес, який підпорядковується закономірностям координації операцій і тенденціям операторних структур до рівноваги. В результаті психічний розвиток інтерпретується як незалежний від спеціально організованого навчання, яке організує педагог [7, с. 29]. Вплив джерел такого розвитку і в часі, і функціонально передують оволодінню дітьми конкретними поняттями і вміннями. Наприклад, згідно поглядам Ж. Піаже, дитина, діючи із речами, спочатку буцімто самостійно вловлює і виділяє загальний принцип збереження їхньої кількості, і лише потім на цій основі у неї при спеціальному навчанні може було сформовано поняття числа. Але за твердженням Л. Виготського, таке навчання "іде позаду дитячого розвитку" [3, с. 252], орієнтуючись не на його завтрашній, а на вчорашній день. Подібна оцінка такого тлумачення проблеми підтримується й іншими педагогами. Згідно з цими концепціями, розвиток повинен пройти свої певні цикли до того, як навчання зможе приступити до виконання своїх специфічних завдань; розвиток завжди йде попереду навчання, а останнє надбудовується над ним. У викладеній вище системі поглядів розвиток і навчання розглядаються як незалежні один від одного процеси. У зв'язку з цим Л. Виготський писав, що тут "розвиток дитини представляється як процес, підпорядкований природним законам і протікає по типу дозрівання, а навчання розуміється як суто зовнішнє використання можливостей, які виникають у процесі розвитку" [2].

При загальному критичному ставленні вітчизняних учених до теорії Ж. Піаже, психологи все ж таки уважно вивчали її положення. Так, В. Давидов зазначав, що при ретельному експериментальному вивченні особливостей інтелекту дітей Ж. Піаже виявив, зокрема, ту обставину, що їх власна орієнтація в різних сферах дійсності (наприклад, у сфері математичних відносин) інша, ніж та, яку намагаються формувати в дітей під час навчання. Досліди показали, що у дітей 3–4 років у їхній власній практиці спочатку складаються топологічні уявлення, а потім вже орієнтація в напрямку проєктивних і метричних структур. Тому, зокрема, при перших спробах малювання дитина не розрізняє квадрати, кола, трикутники та інші геометричні фігури, але вже добре розрізняє фігури відкриті і закриті, положення "поза", "всередині" по відношенню меж, розділення і сусідство (не розрізняючи до пори до часу відстані) тощо. З цього приводу сам Ж. Піаже писав наступне: "Цікаво, що цей психологічний порядок набагато ближче до порядку дедуктивного або аксіоматичної побудови сучасної геометрії, ніж історичний порядок її відкриттів" [7]. Загальний сенс цих положень Ж. Піаже був виділений Л. Виготським в аналізі праць Ж. Піаже. Викладаючи суть його позиції, Л. Виготський писав: "Для Піаже показником дитячого мислення є не те, що дитина знає, не те, що вона здібна засвоїти, а те, як вона мислить у тій області, де ніякого знання не має. Тут самим різким чином протиставляється навчання і розвиток, знання і мислення" [3, с. 227].

У контексті викладеної вище теорії питання можна розглянути розвивальний потенціал різних систем навчання. Подальший розвиток методики математики був пов'язаний із появою концепції Л. Виготського про здібності дітей дошкільного віку встановлювати причинно-наслідкові зв'язки й оволодівати системними знаннями. У цей період розроблені дидактичні принципи, на яких спиралося навчання дітей математики: розвивального навчання; виховного навчання; доступності; системності і послідовності; свідомості й активності у засвоєнні і застосуванні знань; наочності;

індивідуального підходу до дітей. Зазначені принципи є основою для визначення освітнього змісту, який повинна засвоїти дитина-дошкільник. Нам пропонується, що у сучасному ДНЗ ці принципи знайдуть свою реалізацію, якщо зміст навчання дітей математики буде транслюватись через засвоєння дітьми різних знань про навколишню дійсність у їх взаємозв'язку і взаємопроникненні, що, на нашу думку, буде слугувати переходу дитини з "зони найближчого розвитку" на "рівень актуального розвитку" (Л. Виготський).

В останні три десятиліття науковцями здійснювалися спроби визначити мету, завдання, зміст математичного розвитку дітей дошкільного віку. Вже в 80-і рр. почали обговорюватися шляхи вдосконалення як змісту, так і методів навчання дітей дошкільного віку елементам математики. Фахівці з'ясовували можливості інтенсифікації та оптимізації навчання, що сприяють загальному і математичному розвитку дитини, відзначали необхідність підвищення теоретичного рівня освоюваних дітьми знань. Вирішення цих складних проблем здійснювалося по-різному.

Психологи в якості основи для формування початкових математичних уявлень і понять пропонували різні предметні дії (П. Гальперін та інші). У дослідженні В. Давидова був розкритий психологічний механізм лічби як розумової діяльності та намічені шляхи формування поняття числа через освоєння дітьми дій зрівнювання, комплектування та вимірювання [5]. Аналіз змісту навчання дошкільників з точки зору нових завдань призвів дослідників до висновку про необхідність вчити дітей узагальненим способом вирішення пізнавальних завдань, засвоєнню зв'язків, залежностей через моделювання, схематизацію зображень (Л. Венгер, М. Вовчик-Блакитна, В. Давидов та інші).

Комплексний підхід у навчанні, ефективні дидактичні засоби, збагачення змісту і різноманітні прийоми навчання знайшли відображення в конспектах занять з формування математичних уявлень та методичних рекомендацій щодо їх використання, розроблених Л. Метліною як послідовницею Г. Леушиної.

Ідеї найпростішої передматематичної підготовки дошкільників на основі навчальних ігор розроблялися білоруськими вченими під керівництвом А. Столяра [9]. А. Столяр вважав, що зміст передматематики спрямований на розвиток найважливіших складових особистості дитини – її *інтелекту й інтелектуально-творчих здібностей*. Результатами освоєння передматематики є не тільки знання, уявлення й елементарні поняття, але і загальний розвиток пізнавальних процесів. Здатність до абстрагування, аналізу, порівняння, узагальнення, серіації і класифікації, вміння порівнювати предмети і явища, з'ясовувати закономірності, узагальнювати, конкретизувати й упорядковувати є найважливішою складовою логіко-математичного досвіду дитини, який дає їй можливість самостійно пізнавати світ [9].

У педагогічних дослідженнях з'ясовувалися можливості розвитку у дітей уявлень про величину, встановлення взаємозв'язків між лічбою і вимірюванням (Р. Березіна, Н. Білоус, З. Лебедева, Р. Непомняща, О. Проскура, Л. Левінова, Т. Тарунтаєва, К. Щербакіна та інші). Методи і прийоми математичного розвитку дітей за допомогою гри були розроблені Л. Артемовою, О. Брежнєвою, З. Михайловою, Т. Ігнатовою, А. Смоленцевою, І. Щербініною та іншими.

Пошук шляхів удосконалення методики навчання математики дітей дошкільного віку здійснювався і в інших країнах: розвиток уявлень про числа в процесі практичних дій з множинами предметів досліджували польські та німецькі (Е. Дум, Д. Альтхауз); розглядали арифметичні дії в якості основи розвитку поняття числа Р. Грін і В. Лаксон (США). При цьому автори зосереджувалися на пізнанні дітьми принципу збереження кількості в процесі практичних дій з перетворення дискретних і безперервних величин.

Протягом аналізованого історичного періоду фахівцями здійснювалися неодноразові спроби створити концепцію математичної освіти дітей. На важливість створення єдиної концепції математичної освіти підростаючого покоління вказували як педагоги, так і сучасні вчені – математики (В. Тихомиров, П. Локхард, А. Колмогоров та інші).

Окремі дисертаційні праці присвячені дослідженню питання забезпечення неперервного математичного розвитку дітей у системі дошкільної і початкової освіти (Г. Белошиста). Дослідниця вибудовує концепцію математичного розвитку дитини дошкільного віку з опорою на математичні здібності. Г. Белошиста констатує, що

математичні здібності відносяться, як правило, до спеціальних здібностей. Для їх подальшого прояву і розвитку необхідно засвоєння певного кола знань, умінь, у тому числі вміння застосовувати знання в мислительній діяльності. Дослідниця надає розгорнуті характеристики особливостей мислительного процесу математично здібної дитини, як гнучкість мислення, нешаблонність, неординарність, уміння варіювати способи рішення пізнавальної задачі, легкість переходу від одного рішення до іншого, вміння знаходити нові способи розв'язання. У концепції Г. Белошистої метою математичної освіти дитини в системі дошкільного і початкового навчання є не накопичення математичних знань і умінь, а математичний розвиток дитини.

Грунтовне дослідження з реалізації ідеї створення інноваційної моделі математичної освіти в період дошкільного дитинства здійснена Л. Вороніною. У докторському дослідженні вона розглядає *математичну освіту* як цілеспрямований процес навчання математики та виховання математичної культури, спрямований на підготовку дітей до застосування необхідних математичних знань і умінь у процесі життєдіяльності і здійснюваний у ході вивчення математики на етапі дошкільної освіти з метою формування у дітей математичних знань і умінь, відповідних потребам суспільства і можливостям інтелектуального розвитку дітей, а також способів раціональної розумової діяльності, що сприяють розвитку мислення дітей та їх математичної мови [4, с. 29–30]. В концепції Л. Вороніної математична освіта в період дошкільного дитинства розглядається як механізм розвитку математичної культури дитини дошкільного віку. Математична культура дитини дошкільного віку – це особистісна інтегративна якість, що представляє собою відповідний особливостям дитячого віку результат взаємодії ціннісно-оцінного, когнітивного, дієво-практичного та рефлексивно-оцінного компонентів, які характеризуються відповідним віком рівнем сформованості ціннісного ставлення до одержуваних математичних знань (ціннісно-оцінний компонент), що задаються суспільством об'ємом математичних знань і умінь, необхідних для успішної адаптації дитини до процесів соціальної комунікації (когнітивний компонент) і рівнем розвитку здатності до рефлексії процесу (рефлексивно-оцінний компонент) і до практичного застосування в самостійній діяльності математичних знань і умінь (дієво-практичний компонент). На думку Л. Вороніної, результатом математичної освіти дошкільників є розвиток розумової діяльності дитини, формування необхідної математичної культури зростаючої людини, культури логічного, аналітичного та алгоритмічного мислення.

Отже, математика для дитини це не просто система знань, а потужний інструмент пізнання навколишнього світу, стимулюючий самостійну розробку дитиною засобів логічного відображення об'єктів і осягнення відносин між ними, що зрештою всукупності забезпечує інтелектуально-пізнавальний розвиток особистості. Саме такий підхід до розуміння суті і змісту математичної підготовки освіти дітей закладений у праці О. Тупічкіної та М. Ареста, які пропонують оригінальний авторський підхід до визначення змісту математичної освіти. Математичний розвиток дослідники розглядають як якісний перехід з одного типу математичного мислення до іншого, дотримуючись послідовності: метричне, топологічне, аналітичне, структурне, алгоритмічне, системне мислення, які забезпечують освоєння відповідних їм математичних відносин. Автори реалізують модель організації математичної освіти та розвитку на різних етапах дошкільного дитинства, обумовлюючи її "просуванням" дитини за пізнавальними рівнями освоєння математики: від сенсорно-предметного до образного. Плавне просування дитини сходами математичного розвитку забезпечує самостійне відкриття дітьми сенсу математичних відносин за допомогою предметної дії та наочного образу.

На думку Л. Зайцевої, З. Михайлової, Т. Степанової, К. Щербакової, О. Фунтікової та інших завдання математичного розвитку дітей дошкільного віку мають бути визначені з урахуванням закономірностей розвитку пізнавальних процесів і здібностей дітей дошкільного віку, особливостей становлення пізнавальної діяльності та розвитку особистості дитини в дошкільному дитинстві. Вирішення цих завдань має забезпечувати реалізацію принципу наступності в розвитку і вихованні дитини на дошкільному і початковому шкільному рівнях освіти.

Висновки. Отже, узагальнимо вищевикладене: формування елементарних математичних уявлень, математичний розвиток дитини, формування і розвиток математичних здібностей за думкою вчених (М. Арест, Г. Белошиста, Л. Вороніна,

О. Тупічкіна, Т. Степанова, О. Фунтікова, Л. Зайцева, К. Щербакова та інші) може відбуватись тільки в процесі і результаті організованої математичної підготовки. На нашу думку, під математичною підготовкою дошкільника слід розуміти цілеспрямований процес навчання елементарним математичним уявленням і способам пізнання математичної дійсності у дошкільних навчальних закладах і сім'ї, метою якого є виховання як культури мислення та математичного розвитку в цілому.

Математична підготовка спрямована на освоєння дошкільниками уявлень, які є передумовою формування математичних понять (число, величина, геометричні фігури). Математичні уявлення (про множину, рахунок, форми предметів і геометричні фігури, величини і їх розміри, найпростіші обчислення), що опановуються дитиною на емпіричному, чуттєвому рівні, називають елементарними. Таким чином, формування елементарних математичних уявлень – це цілеспрямований процес передачі і засвоєння знань, прийомів і способів розумової діяльності, передбачених програмними вимогами. Основна його мета – не лише підготовка до успішного оволодіння математикою в школі, але і всебічний розвиток дітей.

Таким чином, процес формування елементарних математичних уявлень повинен давати широкий розвиваючий ефект, тобто математичний розвиток.

Предметом математики для дошкільників є скерований дорослим процес освоєння дитиною математичного змісту, який сприяє пізнавальному, особистісному розвитку за умови спеціальної організації і застосування в навчанні ефективних технологій розвитку та виховання.

Розв'язання центрального завдання – забезпечення математичного розвитку дитини-дошкільника – потребує розвитку дитини як активного суб'єкту пізнавальної діяльності, розкріпачення суб'єктивності дитини. Для того, щоб підхід до навчання дітей математики був націлений на математичний розвиток дитини, він повинен використовувати не тільки прямі методи розв'язання тих або інших навчальних завдань, але як цілісний процес забезпечував сходження дитини від запам'ятовування окремих знань до розуміння явищ математичної дійсності. Ці положення показують, що системоутворюючим при такому підході повинно стати вибудовування процесу навчання математиці, виходячи із процесів формування основних математичних понять як ефективних і стратегічних знарядь математичної діяльності дитини.

Література

1. Белошистая А. В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников: Вопросы теории и практики : курс лекций для студ. дошк. факультетов высш. учеб. заведений / Анна Белошистая. – М. : Гуманит. изд. центр "ВЛАДОС", 2003. – 400 с.
2. Виготський Л. С. Дитяча психологія. Зібрання творів : у 6 т. / Лев Виготський ; за ред. Д. Б. Ельконіна. – М. : Педагогіка, 1984. Т. 4. – 1984. – 432 с.
3. Виготський Л. С. Психологія розвитку дитини / Л. С. Виготський. – М. : Видавництво : Ексмо, 2003. – 512 с.
4. Воронина Л. А. Математическое образование в период дошкольного детства: методология проектирования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 / Воронина Л. А. – Екатеринбург, 2011. – 47 с.
5. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с. – (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).
6. Пиаже Ж. Роль действия в формировании мышления / Жан Пиаже // Вопросы психологии. – 1965. – № 6. – С. 33–51.
7. Пиаже Ж. Структуры математические и операторные структуры мышления / Жан Пиаже // В кн.: Преподавание математики. – М., 1960. – С. 29.
8. Тихеева Е. И. Счет в жизни маленьких детей / Елизавета Тихеева. – Изд. музея "Жизнь ребенка", 1920. – С. 6.
9. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников / под ред. Абрама Столяра. – М. : Просвещение, 1988. – 303 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
http://i-gnom.ru/books/formirovaniye_math_pred.html. – Назва з екрана.

УДК 373.2.037.1(091)(477)

АНАЛІЗ ЗАВДАНЬ І ЗМІСТУ ОРГАНІЗАЦІЇ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ РОБОТИ У СИСТЕМІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Гаращенко Л. В.

У статті представлено вивчення історичного досвіду програмового забезпечення фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми для виокремлення найбільш оптимальних орієнтирів розвитку дошкільної освіти. Показано, що використання результатів вивчення історичного досвіду програмового забезпечення фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми уможливило підвищення якості професійної підготовки фахівця. Результати дослідження можуть бути затребуваними під час розроблення програм навчання і виховання дітей.

Ключові слова: програми навчання та виховання, фізкультурно-оздоровча робота, діти дошкільного віку, здоров'язбережувальна компетентність.

В статье представлено изучение исторического опыта программного обеспечения физкультурно-оздоровительной работы с детьми для определения оптимальных ориентиров развития дошкольного образования. Показано, что использование результатов изучения исторического опыта программного обеспечения физкультурно-оздоровительной работы с детьми повышает качество профессиональной подготовки специалистов. Результаты исследования могут быть использованы в разработке программ обучения и воспитания детей.

Ключевые слова: программы обучения и воспитания, физкультурно-оздоровительная работа, дети дошкольного возраста, здоровьесберегающая компетентность.

The article presents a study of historical experience in physical culture and health promotion work with children with the aim of identifying optimal guidelines for the development of preschool education. It has been shown, that using the results of research on programs of physical culture and health promotion work with children makes it possible to enhance the quality of professional preparation of specialists. The research results can be used in designing programs of teaching and upbringing of children.

Key words: programs of teaching and upbringing, physical culture and health promotion work, children of preschool age, health protection competence.

Вагомим підґрунтям у розвитку системи фізичного виховання дітей дошкільного віку є створення програмово-методичних документів із дошкільної освіти, у яких визначено завдання, зміст роботи з фізичного виховання дітей кожної вікової групи, комплекс адекватних засобів, принципова послідовність їх використання. Ефективність організації фізкультурно-оздоровчої роботи та здоров'язбережувальної діяльності дошкільних навчальних закладів визначається змістом та якістю освітніх програм для дітей.

Аналіз актуальних досліджень. Розглядаючи динаміку програмового забезпечення фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми, ми спиралися на рекомендації щодо експертизи освітніх програм для дошкільних навчальних закладів, дане сучасними дослідниками (Г. Беленька, О. Богиніч, Е. Вільчковський, Н. Гавриш, Н. Денисенко, О. Кононко, Т. Піроженко та ін.) [1; 2; 3; 4; 5; 6]. Аналіз результатів наукових пошуків засвідчує, що автори наголошують на визначенні в освітній програмі нормативних орієнтирів творчої діяльності вихователя, відображенні наукової, методологічної і світоглядної спрямованості змісту освіти, фіксуванні такого змісту за декількома (комплексна програма) чи одним (спеціалізована, парціальна) напрямками розвитку особистості дитини. Саме тому **метою** нашої статті стало вивчення історичного досвіду програмового забезпечення фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми для виокремлення найбільш оптимальних орієнтирів розвитку дошкільної освіти. **Основні завдання** нашого дослідження:

- здійснення ретроспективного аналізу програм навчання і виховання дітей (розділ "Фізичне виховання");
- встановлення факторів впливу на особливості змістового наповнення розділу "Фізичне виховання".

Методи дослідження: аналіз, узагальнення, систематизація наукових даних з метою визначення теоретичного й практичного розв'язання проблеми дослідження.

Виклад основного матеріалу. Ставлячи перед собою завдання здійснити ретроспективний аналіз програм навчання і виховання дітей дошкільного віку (розділ "Фізичне виховання"), вважаємо за доцільне керуватися критеріями змістового наповнення цього розділу програм, розробленими сучасними дослідниками (О. Богиніч, Е. Вільчковський, Н. Кожухова, Е. Степаненкова, В. Шебеко, В. Шишкіна та ін.):

- відповідність програмових вимог віковим особливостям дошкільників; досягнення повноцінного фізичного, психічного здоров'я та емоційного благополуччя дошкільників під час реалізації програми;
- створення соціального та предметного середовища для різних видів діяльності з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей;
- обов'язкове проведення усіх процесів життєдіяльності з урахуванням дотримання необхідних психолого-педагогічних та гігієнічних вимог, кліматичних та географічних умов, особливостей розвитку та здоров'я дітей;
- різноманітність структури, змісту, методик проведення занять; варіювання їх тривалості з урахуванням завдань, віку дітей; доцільне чергування різних видів діяльності; використання різноманітних форм активного відпочинку;
- забезпечення ефективних шляхів та засобів удосконалення рухової сфери дітей на основі формування у них потреби в рухах;
- використання традиційних та нетрадиційних форм фізкультурно-оздоровчої роботи;
- використання найбільш ефективних форм роботи з дітьми, спрямованих на створення сприятливого емоційно-психологічного клімату у групі та дошкільному навчальному закладі;
- створення комфортного соціального середовища, що передбачає гуманізацію форм і стилю спілкування між вихователем і дитиною (повага дитячої особистості, взаєморозуміння, співробітництво з дитиною, урахування її інтересів і бажань, доброзичливість) [2; 3; 7; 8].

Зміст дошкільної освіти в Україні у перші роки незалежності визначався низкою державних актів і розвивався відповідно до визначення нових концептуальних засад і стандартів. Уперше були створені альтернативні програми з новими оригінальними ідеями та змістовим наповненням для дошкільних закладів. У програмі "Малятко" (1991) вперше з'явився розділ "Виховуємо здорову дитину". Цей факт підкреслює пріоритетність фізичного виховання дітей дошкільного віку. З метою актуалізації та вирішення завдань охорони життя та здоров'я автори програми пропонують в усіх вікових групах проведення щоденних занять з фізичної культури, плавання у басейні тощо. Загальнорозвивальні вправи, основні рухи, рухливі ігри та інші засоби фізичного виховання дітей підібрані з урахуванням вікових особливостей. У кінці розділу подано "Показники засвоєння змісту", що давало можливість вихователям проектувати фізкультурно-оздоровчу роботу з дітьми та обумовлювало її оптимізацію.

Заслугує на увагу і програма "Дитина в дошкільні роки" (1991). Зміст і методика фізичного розвитку та виховання дітей дошкільного віку відображені у розділі "Здорова дитина – здорове суспільство". Запропоновані авторами показники фізичного розвитку є орієнтирами та індикаторами здоров'я дитини. Програму вирізняє доцільно поданий у таблицях розпорядок дня для кожної вікової групи. Показовим у контексті нашого дослідження є той факт, що враховуються різні категорії дітей: практично здорові, частохворючі, ослаблені, з різним терміном перебування у дитячому садку тощо. Дана програма вирізнялася енциклопедичністю викладу матеріалу, в якому прописані методичні рекомендації щодо культурно-гігієнічних навичок, загартування, створення умов для розвитку рухів, представлено різноманітні моделі

фізичного виховання. Варто зазначити, що цей варіант програми був суттєво доопрацьований та опублікований у 2004 р.

Фактично ідентичним щодо змістового наповнення у контексті фізичного виховання програми "Малятко" є виклад матеріалу в програмі "Дитина" (1993). Запропонована назва розділу "Зростаємо дужими" характеризувалася емоційною насиченістю та орієнтуванням більшою мірою на дітей як суб'єктів освітнього процесу.

Аналіз програм "Малятко" (1991), "Дитина в дошкільні роки" (1991), "Дитина" (1993) дозволив зробити висновок, що задекларовані у них підходи щодо організації фізичного виховання у дошкільному закладі мали майже ідентичне змістове наповнення, оскільки авторами розділів "Виховуємо здорову дитину" (програма "Малятко"), "Зростаємо дужими" (програма "Дитина"), "Фізичний розвиток. Здоровий малюк" ("Дитина в дошкільні роки") були О. Богініч та Е. Вільчковський. Усі розділи відповідали певним критеріям: урахування вікових особливостей дітей; обов'язкове проведення усіх режимних моментів; реалізація завдань фізичного виховання на спеціальних заняттях та у повсякденному житті; використання традиційних і нетрадиційних форм роботи; дотримання гігієнічних вимог. Відмінність полягає лише у структурі матеріалу, що зумовлено концепцією написання кожної програми. Вагомість та значущість означених програм у контексті фізичного виховання дітей дошкільного віку полягає у тому, що в них повноцінно представлені засоби фізичного виховання та спрямовано практиків на обов'язковість урахування стану здоров'я, фізичного розвитку і фізичної підготовленості дітей. Заслужує на увагу той факт, що в усіх цих програмах у контексті фізичного виховання детально висвітлені оздоровчі, освітні, виховні завдання, завдання формування рухових умінь та навичок, представлено перелік основних рухів, загальноорозвивальних вправ, вправ спортивного характеру, рухливих ігор, ігор з елементами спорту. Передбачено послідовне формування у дітей системи рухових умінь та навичок і пов'язаних із ними фізичних якостей.

Яскравим прикладом регіональних програм була програма "Українське дошкільля" (1999). Оздоровча спрямованість програми зумовлена підсиленням вимог щодо необхідності формування правильної постави у дітей, загартування організму, виховання інтересу до активної рухової діяльності та формування потреби у систематичних заняттях фізичними вправами.

Вивчення й аналіз комплексних програм у контексті фізичного виховання дітей дошкільного віку дозволили стверджувати: а) всі вони орієнтовані на виховання і навчання здорових дітей; б) відсутність програм і методичних рекомендацій у контексті фізичного виховання для дітей другої і третьої груп здоров'я.

В умовах поліпрограманого простору з'явилися спеціалізовані програми з фізичної культури для дошкільних закладів. У 1997 р. вийшла програма з фізичного виховання "Будь здоровим, малюк!" для дітей, які мають порушення опорно-рухового апарату (укладачі: Е. Вільчковський та Н. Денисенко). В основу змісту цієї програми покладена програма "Малятко", проте відмінність полягала в урахуванні особливостей стану та функціональних можливостей організму дітей з порушеннями опорно-рухового апарату. Відзначимо як позитивне схематичне зображення усіх форм роботи з фізичного виховання дошкільників із орієнтовно визначеними дозуваннями, тривалістю, місцем у розпорядку дня тощо. Авторами вперше було виокремлено розділ "Охорона життя та зміцнення здоров'я дітей", що передбачав рекомендації щодо проведення загартування із використанням природних факторів; організації фізкультурно-оздоровчої роботи; формування культурно-гігієнічних навичок. Визначальною стала позиція науковців щодо використання усіх режимних процесів у формуванні навичок правильної постави – це систематичне привчання правильно сидіти, стояти, ходити, бігати. Програма містила перелік вправ для корекції порушень постави та для профілактики плоскостопості, перелік фізкультурного обладнання. Зазначена програма вирізнялася чіткістю, лаконічністю та науковістю. Структура і зміст програми зручні у використанні практиками, а сучасні вимоги до здійснення здоров'язбережувальної діяльності роблять програму актуальною для використання і на теренах сучасної практики дошкільної освіти.

В умовах варіативності освіти Е. Вільчковським була створена Програма для батьків та вихователів дошкільних закладів "Фізична культура від народження до трьох років" (1997). Цінність її у тому, що автором для кожної вікової групи рекомендовано режими дня для дітей першого, другого, третього років, на які можуть орієн-

туватися батьки, пристосовуючись до своїх побутових умов, вихователі дошкільних навчальних закладів.

Співзвучною за своїми ідеями із вищезначеними програмами була "Програма з фізичної культури для дошкільних закладів фізкультурно-оздоровчого напрямку" Е. Вільчковського (1998). Особливою відмінністю цієї програми стало тлумачення фізичного виховання дітей дошкільного віку як дієвого засобу збереження, зміцнення та формування здоров'я дітей, а дошкільний вік – важливим періодом життя, коли закладаються основи фізичного і психічного здоров'я, на базі яких відбувається всебічний розвиток особистості.

Одним із пріоритетних напрямів авторської програми Л. Блудової "Створення умов природного розвитку дітей у системі дошкільного виховання" (1992) був розвиток саморегуляції дітей через спілкування з природою та природне оздоровлення. Варто зазначити, що ця програма не є досконалою, адже задекларовані у ній умови функціонування дошкільного навчального закладу дещо ідеалізовані, а вправління в основних рухах вимагало певної підготовки та постійного супроводу педагога. Під сумнів можна поставити і диференціацію проведення занять з фізичної культури щодо дітей дошкільного віку тренером чоловічої та жіночої статі. Особливістю цієї програми стала перша спроба протиставлення традиційній системі суспільного виховання дитини – максимальне використання природних умов (повітря, сонця, води, снігу), а також споживання рослинної їжі.

У ході наукового пошуку встановлено, що варіативність підходу до здійснення фізичного виховання, як і інших видів виховання, допустимі як умови наявності базового компонента (стандартизації дошкільної освіти), що мають забезпечити основу становлення і розвитку особистості дитини, наступність переходу до інших вікових періодів життєдіяльності дитини. Це спричинило розроблення Базового компонента дошкільної освіти в Україні (1998).

Відповідно до концептуальних засад Базового компонента дошкільної освіти в Україні (1998) колектив авторів під керівництвом О. Кононко створив програму розвитку та виховання дитини раннього віку "Зернятко" (2004). Основним у програмі є поняття компетентності, що передбачає орієнтацію на здоровий спосіб життя. Змістове наповнення програми чітко структуроване: вікові можливості – зміст розвитку особистості – завдання – організація життєдіяльності – показники розвитку. Автори виокремлюють основні структурні компоненти фізичного розвитку дитини: стан здоров'я, розвиток рухів, культура харчової поведінки, гігієнічні навички та навички безпечної життєдіяльності. Продовження позицій даної програми знаходимо у Базовій програмі розвитку дитини дошкільного віку "Я у світі" (2008). Вона принципово відмінна від типових програм та передбачає ґрунтовну і глибинну підготовку вихователя дітей дошкільного віку з психології. Авторами програми започатковано цілісний та ціннісний підхід до формування дитячої особистості, для реалізації якого виокремлено лінії розвитку дошкільника, серед яких є і фізична. Проте деталізувати зміст програми за звичними складовими виховання дитини, зокрема і фізичною складовою, досить складно. Практика функціонування даної програми свідчить про значні труднощі у її реалізації в освітньому процесі дошкільних навчальних закладів, що пов'язані, у першу чергу, з плануванням роботи з дітьми молодшої, середньої та старшої груп, оскільки зміст роботи у програмі спрямований на дітей молодшого та старшого дошкільного віку.

Позиція авторів програми "Я у Світі" знайшла своє віддзеркалення у програмі навчання і виховання для дітей старшого дошкільного віку "Впевнений старт" (2011). Структура програмового змісту відповідає традиційному підходові щодо програмового забезпечення розділу "Фізичне виховання", а наявність у його назві терміну "розвиток" спрямовує освітній процес на результативність. Позитивним виділяємо обґрунтування авторами необхідності ознайомлення дітей із правилами охорони зору, слуху, постави, шкіри та інших органів, формування уявлення про ознаки здоров'я і хвороби та шляхи їх запобігання, залежність повноцінного життя від стану власного здоров'я, усвідомлення, що здоровий спосіб життя та безпечна поведінка є джерелом зміцнення здоров'я і запобігання хворобам тощо.

Інтегративні процеси в Україні відкрили простір для функціонування у системі дошкільної освіти адаптованих зарубіжних програм навчання і виховання дітей. Зокрема, у рамках національного проекту "Stepbystep" за сприяння фонду "Відроджен-

ня" було започатковано створення цілісної програми навчання і виховання дітей "Перші кроки в Україні", розробленої творчим колективом кафедри дошкільної педагогіки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Ця програма нетрадиційна за змістом і формою побудови та розрахована на вихователів і батьків. У контексті теми нами проаналізована одна із частин вищезначеної програми – "Природа і рух" авторів О. Богініч та Г. Беленької (2003).

Відзначаємо, що особливість програми полягає у її спрямуванні на індивідуальні досягнення кожної дитини, тобто зміст засобів фізичного виховання у кожному віковому періоді розміщено на трьох сходинках, цими засобами дитина оволодіває у властивому їй темпі, залежно від уподобань, можливостей та особистісних досягнень. Такий підхід реалізовано у програмі вперше. У розділі "Дитина та її руховий досвід" (автор О. Богініч) зміст рухової діяльності дошкільників поєднується із методичними рекомендаціями щодо його реалізації. Першочерговим завданням автор визначає зміцнення здоров'я дітей, забезпечення якого можливе за рахунок оптимальної рухової активності. Імпонує позиція автора щодо ознайомлення дітей з традиціями та звичаями українського народу, що пов'язані з руховим досвідом. Заслужують на увагу запропоновані О. Богініч рекомендації щодо обладнання рухового центру, урахування місцевого компонента, орієнтування на індивідуальний підхід у засвоєнні дитиною рухового досвіду. Питомої ваги автор надає використанню природного довкілля у формуванні рухової активності: щоденне перебування на свіжому повітрі, пішохідні переходи, організація рухливих ігор, вправління в основних рухах та вправах спортивного характеру із залученням об'єктів природи тощо.

Уперше в оновленому Базовому компоненті дошкільної освіти як державному стандарті дошкільної освіти в Україні (2012) результати освітньої роботи знаходять відображення у показниках виявлення фізичної, емоційно-ціннісної, здоров'язберезувальної компетентності. У руслі вимог Базового компонента створено оновлену програму "Дитина" (2012), у якій структура розділу "Фізичне виховання" є досить традиційною та спорідненою з попередніми виданнями. Однак погіршення стану здоров'я дітей як одна з проблем сучасності, інтелектуалізація змісту дошкільної освіти, безсистемність і недоцільність запровадження інновацій в освітній процес дошкільних навчальних закладів спонукала авторів до розробки рекомендацій щодо формування здорової та фізично розвинутої особистості.

У зв'язку з цим в оновленій програмі "Дитина" (2012) з'явився новий підрозділ "Здоров'язберезувальна діяльність". Автори пропонують обґрунтовано включати оздоровчі технології у систему фізичного виховання та оздоровлення дітей на основі виваженого наукового підходу та даних практичної апробації щодо доцільності застосування усіяких новомодних, але подекуди абсолютно неправомірних, а іноді й шкідливих для здоров'я дітей сеансів ароматерапії на тлі загострення алергічних реакцій дітей дошкільного віку, неконтрольованого використання фіточаїв, захоплення нетрадиційними формами роботи з фізичного виховання на тлі нівелювання традиційних занять з фізичного виховання тощо.

Вивчення та аналіз сучасних програм дозволив виділити загальні тенденції здоров'язберезувального фізичного виховання дітей: особистість дитини розглядається як центральна фігура в освітньому процесі; здоров'я дитини як збереження стійкої життєздатності і життєдіяльності організму в конкретних умовах соціального та екологічного середовища розглядається як умова повноцінного фізичного і психічного розвитку; технологізація фізичного виховання як інноваційний шлях у забезпеченні здоров'язберезувального характеру освітнього процесу в дошкільних навчальних закладах; визначення діяльнісно-компетентнісного підходу як базисної основи здоров'язберезувальної діяльності у дошкільних навчальних закладах; відповідність застосування методичного інструментарію фізкультурно-оздоровчої роботи психологічним особливостям дітей та специфіці їхнього розвитку в різні періоди дошкільного дитинства.

Висновки. Вивчення та аналіз програм навчання і виховання дітей (розділ "Фізичне виховання") засвідчує, що фізичне виховання уперше набуває здоров'язберезувального характеру. У межах гуманістичного виховання, реалій динамічного життя, утвердження нової системи цінностей, законодавчо-правової основи, наукових пошуків та практикологічних підходів до його реалізації здоров'язбереження у фізичному вихованні дітей дошкільного віку набуло стратегічної спрямованості.

Розглянута проблема потребує подальших наукових розвідок, спрямованих на вивчення закономірностей та особливостей ефективного використання здоров'яз-збережувальних технологій у системі фізичного виховання дітей.

Література

1. Богініч О. Пріоритети у сфері фізичного розвитку дитини дошкільного віку / Ольга Богініч // Оптимізація фізичного розвитку дитини у вітчизняній системі освіти : монографія / Е. Вільчковський, Н. Денисенко, А. Цьось та ін. – Запоріжжя : ЗОІППО, 2010. – С. 124–148.
2. Богініч О. Здоров'я та фізичний розвиток дитини: реалізація завдань освітньої лінії "Особистість дитини" / Ольга Богініч // Дошкільне виховання. – 2012. – № 9. – С. 3–7.
3. Вільчковський Е. Насамперед – фізичний гарт / Е. Вільчковський, Н. Денисенко // Дошкільне виховання. – 1996. – № 5. – С. 10–11.
4. Гавриш Н. Відійти від подвійних стандартів / Наталія Гавриш // Дошкільне виховання. – 2013. – № 7. – С. 11–17.
5. Кононко О. Щоб у житті не заблукали: головне завдання виховання / Олена Кононко // Дошкільне виховання. – 2012. – № 2. – С. 5–10.
6. Піроженко Т. Життєздатність дитини як цікава та змістовна подія / Тамара Піроженко // Дошкільне виховання. – 2006. – № 9. – С. 6–8.
7. Шебеко В. Формирование личностной физической культуры в дошкольном возрасте / Вадим Шебеко // Пед. образование и наука. – 2009. – № 6. – С. 49–55.
8. Шишкина В. А. Физическое воспитание дошкольников : пособие для педагогов и руководителей учреждений, обеспечивающих получение дошк. образования / Валентина Андриановна Шишкина. – Мн. : Зорны верасень, 2007. – 160 с.

УДК 37.013

БАТЬКІВСЬКИЙ ВСЕОБУЧ ЯК УМОВА ОПТИМІЗАЦІЇ РОБОТИ З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Дубровська Л. О., Дубровський В. Л.

У статті автори піднімають проблему педагогічної культури батьків дітей дошкільного віку. Звертають увагу на батьківський всеобуч як форму ефективності взаємодії ДНЗ і сім'ї, що сприяє всебічному розвитку дітей та допомагає сім'ї у їх вихованні. Акцентується увага на критеріях підвищення педагогічної культури батьків, її структури, правилах успішності у спілкуванні з батьками.

Ключові слова: педагогічна культура батьків, педагогічний всеобуч, сімейне виховання, суспільне виховання, консультативна робота, корекційна робота, культура спілкування.

В статье авторы поднимают проблему педагогической культуры родителей детей дошкольного возраста. Обращают внимание на родительский всеобуч как форму эффективности взаимодействия ДУЗ и семьи, что способствует всестороннему развитию детей и помогает семье в их воспитании. Акцентируется внимание на критериях повышения педагогической культуры родителей, ее структуры, правилах успешности в общении с родителями.

Ключевые слова: педагогическая культура родителей, педагогический всеобуч, семейное воспитание, общественное воспитание, консультативная работа, коррекционная работа, культура общения.

The authors raise the question of pedagogical culture of parents of preschool children and draw attention to the universal education of parents as a form of effective interaction between PEE and families that contributes to comprehensive development of children and helps families in bringing them up. The focus is on the criteria of enhancing pedagogical culture of parents, its structure, and rules of successful communication with parents.

Key words: pedagogical culture of parents, universal education, family education, public education, counseling, remedial education, culture of communication.

В Концепції дошкільного виховання в Україні, Державній національній програмі "Освіта. Україна XXI ст.", Законі України "Про дошкільну освіту та виховання", "Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні" підкреслюється велика роль родинного виховання, передбачається взаємопроникнення сімейного і суспільного виховання з метою створення для кожної дитини єдиного виховного середовища й водночас підкреслюється відповідальність за виконання своїх батьківських обов'язків.

Сьогодні лише незначна частина батьків може спрямувати у правильне русло виховання своєї дитини, отже, потребує допомоги фахівців. Такою допомогою повинна бути діяльність педагогів, які сприяють всебічному розвитку дітей та допомагають сім'ї у їх вихованні. Розуміння того, що саме в сім'ї закладається фундамент повноцінного фізичного і психічного розвитку дитини, спонукає дошкільний заклад до пильного вивчення запитів, потреб і вимог сучасної сім'ї, тобто, до тісної взаємної ДНЗ і родини.

Співдружність з сім'єю – одне з першочергових завдань у кожному дошкільному закладі. Сучасне життя спонукає до урізноманітнення та оновлення форм спільної роботи з батьками. Використання різних форм і методів, залучення батьків до співпраці, творчість педагогів, дипломатичність – запорука успішної взаємодії ДНЗ і сім'ї.

У Концепції сімейного та родинного виховання зазначено, що сучасна сім'я має стати головною ланкою у вихованні дитини, забезпечити їй належні матеріальні та педагогічні умови для фізичного, морального і духовного розвитку [4].

Багато педагогів надавали великого значення родинному вихованню, його системі, педагогічній культурі батьків.

Так К. Ушинський, досліджуючи педагогічну підготовку батьків щодо виховання дітей зазначав, що батьки завжди є вихователями своїх дітей і кладуть перші зерна майбутніх успіхів чи неуспіхів виховання. "Багато прикрих помилок і педагогічних вад у сімейному вихованні і навчанні дітей буває саме тому, що батьки не завжди ознайомлені тим педагогічним мінімумом, яким повинен оволодіти кожен, хто взявся за таку відповідальну справу, як догляд і виховання підростаючого покоління" [7, с. 25].

Значний внесок у дослідження проблеми взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї внесли сучасні дослідники, теоретики, так і практики. Виходячи з позиції, що родина і дошкільний навчальний заклад, виконуючи специфічні виховні функції, не можуть замінити один одного взаємодіяти задля повноцінного розвитку дитини-дошкільника. Серед відомих педагогів можемо назвати таких педагогів, як Н. Аксаріна, О. Волкова, І. Гребенніков, Т. Кирієнко, В. Сухар, Л. Островська, О. Низковська, Т. Маркова, Л. Свирська тощо.

Останнім часом суспільство відчуває потребу щодо консультативної та цілеспрямованої роботи з батьками.

Щоб набути позитивного імпульсу у вихованні дітей, батьки повинні самі усвідомити можливість і необхідність свого внутрішнього зростання, з чого саме і розпочинається виховання батьків.

Педагогічна допомога батькам повинна ґрунтуватись на ретельному і всебічному вивченні кожної родини, кожної дитини. Це повинен бути союз особливого призначення, який спирається на тонкі духовно-моральні емоційно-інтелектуальні переконання [5, с. 200].

Важливою складовою у системі роботи з батьками є педагогічний всеобуч. Методологічна основа всеобучу: народний педагогічний досвід та досягнення вітчизняної та зарубіжної наукової педагогіки з питань родинного виховання. Педагогічний всеобуч повинен бути диференційованим, тобто, передбачати якісні відмінності та особливості різних груп сімей, які до них відносяться: соціальні аспекти (особливості сімей за місцем проживання, соціального статусу сім'ї); демографічний аспект (урахування віку, освіти батьків та дітей, структури сім'ї); світоглядний (світоглядні позиції, стиль сімейних стосунків, ставлення до суспільства); етнографічний (урахування рівня загальної педагогічної та професійної культури батьків, характер сімейних традицій, культури домашнього побуту).

Форми педагогічного всеобучу батьків різноманітні – батьківські лекторії, методичні консультації, батьківські конференції, батьківські дні. Вищою, але не єдиною ланкою освіти є університети педагогічних знань, вони працюють на громадських засобах при дитячих садках, бібліотеках. Основна їх мета – педагогізація батьків, активізація виховної функції батьків.

Беручи до уваги єдине розуміння результату освіти і виховання педагогами та батьками, взаємодію з батьками у дитячому садку потрібно проводити за такими основними напрямками:

Профілактична, роз'яснювальна робота з усіма категоріями батьків з питань здоров'я дітей, формування особистості та індивідуальна виховна робота.

Виявлення проблемних сімей, дітей, які мають певні особливості, корекційна робота з ними.

Захист прав дитини.

Всю роботу з батьками доцільно здійснювати у декілька етапів.

Перший етап – щорічне обстеження на початку навчального року батьківського контингенту дитячого садочка та аналіз його складу. Необхідно виявляти також запити батьків, потреби в освітніх послугах та оцінку роботи колективу.

Другий етап – виявлення сімей, що перебувають у соціально небезпечному стані, і дітей, які мають ті або інші проблеми психологічного плану:

- труднощі з адаптацією;
- агресивність;
- страхи;
- проблеми спілкування з однолітками;
- незасвоєння програми тощо.

Третій етап – аналіз отриманих даних та укладання бази даних для складання плану взаємодії педагогів і батьків на поточний рік.

Безумовно, активний курс щодо створення єдиного простору розвитку дитини повинні підтримувати як дитячий садочок, так і батьки.

Всю роботу вихователя з сім'єю необхідно розподілити на щотижневу, щомісячну та разову.

Щоденне спілкування з батьками дітей, які відвідують дошкільний навчальний заклад, здійснюється вихователями. При цьому необхідно уникати стихійності таких контактів. Зважаючи на це, необхідно:

- збалансувати частоту спілкування з батьками всієї групи;
- планувати частоту і зміст спілкування, його мету, очікувані результати;
- продумувати позитивну інформацію про дитину;
- вести бесіди лише на теми виховання, розвитку і здоров'я дитини;
- працювати над формуванням стилю спілкування.

Щотижня кожен із батьків повинен мати змогу поспілкуватися з вихователями щодо індивідуального розвитку своєї дитини.

Педагогічна культура батьків є складною і динамічною системою. Структуру її становлять:

- *педагогічні знання* – уявлення батьків про вікову динаміку розвитку дитини, самоцінність періоду дошкільного дитинства, про основні завдання виховання, які виявляються у ставленні до дитини, в оцінюванні її поведінки, реальній діяльності та спілкуванні з нею;

- *педагогічна та психологічна компетентність* – здатність зрозуміти потреби дітей, раціонально спрямовувати зусилля і засоби та уміння бачити перспективи розвитку дитини;

- *педагогічна рефлексія* – вміння батьків аналізувати, критично оцінювати власну виховну діяльність, знаходити причини своїх педагогічних помилок;

- *педагогічна емпатія* – співпереживання, адекватна реакція на вчинки і почуття дітей.

Викликати у батьків бажання цікавитися вихованням дітей – головне на першому етапі формування педагогічної культури батьків. Зацікавленість у вирішенні "дитячих" проблем – запорука зростання освіченості кожного з батьків.

Досягти мети у взаємодії з батьками педагог зможе за умови правильно налагодженого педагогічного спілкування з ними, яке має відбуватися за дотримання певних правил.

Правила успішності у спілкуванні з батьками:

- Щирий інтерес до батьків вихованців, особистісний підхід до проблем сімейного виховання у спілкуванні з ними.

- Залучення батьків до аналізу (оцінювання) успіхів дитини, прогнозування перспектив її розвитку.

- Заохочення батьків до участі в спільній роботі з дитиною і педагогом, колективом ДНЗ.

- Уміння вислуховувати батьків, намагання зрозуміти їхні проблеми, допомогти прийняти найоптимальніше рішення.

- Доброзичливість, оптимізм, привітність у стосунках з батьками.

- *спрямованість та адресованість* – даючи конкретні поради, рекомендації, педагогам слід ураховувати особливості конкретних сімей;

- *оперативний зворотний зв'язок* – робота педагога з батьками має відбуватися на основі живого діалогу, в процесі якого він з'ясовує рівень сформованості педагогічних знань і навичок батьків, вносить за потреби відповідні корективи;

- *індивідуалізація педагогічного впливу* – працюючи з батьками, вихователь допомагає їм використовувати педагогічні знання не як абстрактні істини, а як вказівку до практичних виховних дій, спрямованих на конкретну дитину з її особливостями, перспективами вікового та індивідуального розвитку.

Досвід роботи показує, що питання підвищення педагогічної культури батьків необхідно розглядати в тісному зв'язку (паралельно) з підвищенням педагогічної кваліфікації вихователів, тому що відношення педагога до дітей, до їх батьків, рівень вихованості дитини і зумовлює відношення батьків до тих вимог, які висуває перед ними дошкільний навчальний заклад.

Умовами, що забезпечують ефективність взаємодії є:

- висока культура спілкування батьків та педагогів;
- доброзичливість, неупередженість у розв'язанні різних проблем;

- забезпечення мотивації взаємодії;
- актуальність та конкретність спільних завдань.

Взаємодія являє собою спосіб організації спільної діяльності з родинами, яка здійснюється на основі соціальної перцепції за допомогою спілкування. Сутність взаємодії полягає в узгодженні в інтересах дитини вимог, дій дошкільного закладу і сім'ї як суб'єктів її виховання; активне залучення батьків до педагогічного процесу; надання допомоги педагогічному колективу дошкільного закладу.

Завдання взаємодії: забезпечення дитині в сім'ї та дошкільному закладі оптимальних умов для повноцінного фізичного та психічного розвитку, сприяння задоволення її потреби в емоційно-особистісному спілкуванні, розвиток її творчих інтересів та здібностей, підвищення рівня сформованості педагогічної культури вихователів та батьків. Щоб найкраще, найвідповідальніше підійти до виховання дитини, батьки разом з вихователями повинні збудувати свої стосунки на принципах взаємної поваги, розуміння важливості один одного й усвідомлення того, що таке партнерство матиме довготривалий вплив, на користь усіх.

Основна мета роботи дошкільних закладів – допомогти вихователеві у формуванні насправді єдиного і повноцінного соціального середовища для щасливого життя і правильного виховання кожної дитини. При цьому під повноцінним соціальним середовищем слід розуміти не тільки зовнішні, організаційні умови (єдиний режим життя, харчування, єдині правила поведінки вдома й у дитячому садку), а й єдині норми та стиль спілкування дорослих з дитиною, гуманне ставлення до малюка, повага до його потреб у спілкуванні з дорослими і товаришами, в цікавих іграх і спостереженнях, предметно-практичній діяльності, а також у схваленні, позитивній оцінці батьками і вихователями своєї особистості в цілому і конкретних вчинків або дій.

Процес удосконалення – довготривалий та безперервний. Його можна здійснювати у різних напрямках. Методологічна основа всеобучу: народний педагогічний досвід та досягнення вітчизняної та зарубіжної наукової педагогіки з питань родинного виховання.

Щоб педагогічний всеобуч був достатньо ефективним, він має бути диференційованим. Тобто, він повинен передбачати якісні відмінності та особливості різних груп сімей, які до них відносяться.

Від того наскільки ці взаємовідносини будуть узгоджені, настільки залежить успіх формування особистості в цілому. А саме, взаємодія в педагогічному процесі сім'ї та дошкільної установи здатна формувати індивідуальність, активізувати особистий творчий потенціал не тільки дитини, але і педагогів та батьків. Удосконалювати роботу з батьками – це у разі необхідності вносити зміни, які збагачують зміст і форми роботи, покращують різні її показники, роблять більш доцільною, сучасною, гнучкою.

Література

1. Базова програма по розвитку дитини дошкільного віку "Я усвіті" / М-во науки України, Акад. пед. наук України ; наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко. – К. : Світич, 2008. – 430 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К. : Освіта, 1999. – 178 с.
3. Богуш А. "Духовність і моральність: виховний контекст" / А. Богуш // Дошкільне виховання. – 2009. – № 10. – С. 5–7.
4. Концепція сімейного та родинного виховання // Нормативно-правове забезпечення освіти.– Харків, 2004. – Ч. 2. – С. 101–103.
5. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навч. пос. для студ. вищ. навч. закл. / Т. І. Поніманська. – К. : Академвидав, 2006. – 456 с.
6. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка. Практикум : навч. пос. для студ. вищ. навч. закл., спеціальність "Дошкільне виховання" / Т. І. Поніманська, І. М. Дичківська. – К. : Слово, 2007. – 352 с.
7. Ушинський К. Д. Про сімейне виховання / К. Д. Ушинський. – К. : Рад. школа, 1974. – 151с.

УДК 372.2:811.161.2'246.2

МЕТОДИЧНІ ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ БІЛІНГВІЗМУ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ПОЛІЛІНГВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА

Казанцева Л. І.

У статті аналізуються сучасні дослідження, які доводять переваги формування білінгвізму у дошкільному віці з позицій психофізіології і психолінгвістики. Надано зріз досліджень, що висвітлюють широкий спектр питань методики паралельного навчання мов з опорою на рідну мову. Аналізується характер мовленнєвого середовища південно-східного регіону України як чинник стихійного формування білінгвізму в дітей та особливості його впливу на цей процес. Представлено методичні позиції формування білінгвізму в російськомовних дітей у процесі навчання української мови на засадах культурологічного, комунікативного і компетентнісного підходів.

Ключові слова: дошкільний вік, білінгвізм, розвивальне мовленнєве середовище, дискурс, комунікативний, культурологічний підхід, компетенції.

В статье анализируются современные исследования, доказывающие преимущества формирования билингвизма в дошкольном возрасте с позиций психофизиологии и психолингвистики. Представлен срез исследований, который освещает широкий спектр вопросов методики параллельного обучения языкам с опорой на родной язык. Анализируется характер речевой среды юго-восточного региона Украины как фактор стихийного формирования билингвизма у детей и особенности её влияния на этот процесс. Представлены методические позиции формирования билингвизма у русскоговорящих детей в процессе обучения украинскому языку на основе культурологического, коммуникативного и компетентностного подходов.

Ключевые слова: билингвизм, развивающая речевая среда, дискурс, коммуникативный, культурологический подход, компетенции.

The article is an analysis of modern studies that show advantages of fostering bilingualism in preschool age from the standpoints of psychophysiology and psycholinguistics. It presents a cross-section of the investigations that throw light on a wide range of questions in methods of parallel teaching of languages on the basis of a native language. The character of the language environment in the south-eastern region of Ukraine is analyzed as a factor of spontaneous development of bilingualism in children and peculiarities of its impact on this process. The article presents methodological standpoints in the formation of bilingualism in Russian-speaking children in the process of learning the Ukrainian language based on culturological, communicative, and competence-based approaches.

Key words: bilingualism, environment conducive to language development, discourse, communicative, culturological approach, competencies.

Постановка проблеми. Теоретико-методологічні та організаційно-методичні питання навчання дошкільників етнічних меншин української мови як державної впродовж останніх десятиліть належать до числа найбільш актуальних у мовній освіті. Україна, стверджуючи демократичні процеси, просувається до відкритого суспільства, в якому формується українська політична нація через підтримку та розвиток усіх культурних, етнічних і етномовних груп населення. Ці процеси формують багатомовне і полікультурне українське суспільство. Вирішення багатьох проблем полікультурного суспільства пов'язується з діяльністю держави в галузі мовної політики та мовної освіти. Сучасна мовна політика і мовна освіта реалізується у двох напрямках – шляхом розширення функціонування української мови як державної в усіх суспільних сферах, у тому числі як засобу міжетнічного спілкування, а також через підтримку культурної та мовної спадщини всіх етнічних спільнот країни.

Відповідно до концептуальних положень освітніх програм сьогодні відроджуються етнічні мови і впроваджується українська мова в навчально-виховний процес дошкільних закладів, де мовою навчання і виховання є рідна етнічна мова дітей.

Таким чином, стосовно дітей етнічних спільнот нашої країни, для яких рідною є етнічна мова (білоруська, болгарська, вірменська, гагаузька, грецька, ідіш, кримськотатарська, молдавська, німецька, ромська, російська, румунська, польська, угорська тощо), постає проблема формування білінгвізму. Мета навчання української мови в дошкільних закладах етнічних меншин співвідноситься з кінцевою метою концепції безперервної мовної освіти – забезпечити автономну двомовність (багатомовність), вільне володіння рідною, державною і міжнародними іноземними мовами в різних соціальних сферах та відповідно до особистісних потреб мовців.

Аналіз досліджень. Теоретико-методичні питання навчання дітей української державної мови в етнічних дошкільних закладах ґрунтуються на теоретичних положеннях лінгвістики (У. Вайнрайх, Е. Верещагін, О. Гаркавець, Ю. Жлуктенко, Г. Іжакевіч, Ю. Розенцвейг, С. Семчинський, Г. Чередніченко та ін.), психолінгвістики (О. Залевська, М. Жінкін, І. Зімня, О. Леонтєв, Г. Колшанський, О. Негневицька, Ю. Пассов, І. Румянцева, О. Шахнарович), психології (В. Артемов, Б. Беляєв, Б. Бенедиктов, А. Богуш, Л. Виготський, Н. Імедадзе, І. Синиця, Т. Ушакова), лінгводидактики (Л. Булаховський, О. Біляєв, І. Гудзик, Г. Коваль, Т. Коршун, І. Луценко, В. Мельничайко, Н. Месяць, Л. Паламар, Н. Пашковська, М. Пентиліук, А. Супрун, В. Трунова, М. Успенський, О. Хорошковська, М. Шанський, Л. Щерба та ін.).

Білінгвізмом вважаємо властивість індивіда або мовного колективу систематично користуватися двома мовами в основних сферах комунікації. Провідним критерієм двомовності є регулярна практика використання двох мов у комунікативно-мовленнєвій діяльності мовців. Дитячий білінгвізм більш як століття є об'єктом уваги вчених різних галузей гуманітарного знання. Сучасне розуміння більшості проблем дитячого білінгвізму вказує на те, що їх розв'язання має виконуватися на суміжжі наук і не може бути за своїм характером виключно психологічним, психолінгвістичним або педагогічним. Теорії дитячої двомовності досить різноманітні і представлені широким спектром поглядів. Принциповими і найбільш суперечливими питаннями дитячого білінгвізму є ті, що досліджують час початку і спосіб навчання другої мови, основний метод навчання і методи дослідження білінгвізму, характер впливу білінгвізму на психо-соціальний, когнітивний і лінгвістичний розвиток дитини, рівень компетенції дитини кожною з мов, взаємний вплив мов на різних етапах формування білінгвізму, послідовність оволодіння мовами, психологічні та нейролінгвістичні механізми, які беруть участь у формуванні двомовності.

У науці й педагогічній практиці напрацьовано багато підходів до навчання іноземних мов і формування двомовності та багатомовності, але серед розмаїття цих підходів викристалізуються три основних методичних напрями, а саме: навчання двох мов від народження у спосіб "одна особа – одна мова"; навчання дітей раннього або молодшого дошкільного віку з опорою на рідну мову; паралельне навчання двох мов зі шкільного віку (з опорою на рідну мову). Ми схильні вважати оптимальним початок навчання близькоспоріднених мов, якими виступають російська і українська мови, з дошкільного віку, оскільки цей віковий відрізок є найбільш продуктивним. Обираючи спосіб навчання другої мови, слід зважувати ще на одну обставину, з якою необхідно рахуватися. Об'єктивно діти дошкільного віку вже є носіями певної мови, тому формування білінгвізму має відбуватися з урахуванням наявного мовленнєвого досвіду і здібностей, мовних знань з рідної мови тощо.

Вчені (Р. Антонюк, А. Богуш, Т. Виноградова, О. Дем'яненко, І. Луценко, В. Ляпунова, Л. Надудварі, О. Негневицька, Е. Ніколаєва, У. Пенфільд, К. Протасова, Е. Пулгрем, Е. Райт, Н. Родіна, О. Шахнарович, Т. Шкваріна та ін.) вбачають підґрунтям успішності в навчанні другої мови психофізіологічні можливості дітей переддошкільного віку. У. Пенфільд фізіологічною основою швидких темпів засвоєння дітьми декількох мов вважає наявність спеціалізованої здібності мозку до засвоєння мов. "Мозок дитини пластичний. Мозок дорослого, яким би не був продуктивним в іншому, зазвичай стоїть нижче у порівнянні з мозком дитини відносно навчання мови" [3, с. 221].

Е. Пулгрем вважає оптимальним часом початку навчання другої мови 3–4 роки. Це найсприятливіший у психофізіологічному відношенні час, тому що саме в цей період найінтенсивніше функціонує природжений механізм засвоєння мов. М. Жінкін, У. Пенфільд, Л. Робертс, Х. Уолт оптимальним для вивчення другої мови визнають вік п'ятирічної дитини, адже до цього часу завершується формування основних мовленнєвих функцій.

Відштовхуючись від принципової відмінності процесів "присвоєння" рідної мови і засвоєння нерідної, О. Шахнарович вважає, "що час початку формування ранньої двомовності повинен збігатися з часом сформованості мовної здібності дитини", з моменту вільного володіння рідною мовою, адже в навчанні доведеться покладатися на механізм перенесення навичок реалізації комунікативної інтенції з рідної мови на нерідну [5, с. 65].

Раннє засвоєння нерідної мови створює фізіологічну базу до опанування мови, практично виключаючи інтерференцію, вважають учені (В. Артемов, Б. Бенедиктов, А. Валлон, У. Пенфільд, Л. Робертс, К. Протасова, І. Румянцева). Вони відзначають, що в дитини в ранньому періоді розвитку спостерігаються надзвичайні вимовні можливості, вони навіть перевершують вимовний матеріал живих мов. "На початку засвоєння чужої мови немає підстав для інтерферуючих явищ, адже вибір вимовного матеріалу здійснюється дитиною із однаково незміцнених артикуляційних рухів. Чим менша дитина, тим можливості міжмовної інтерференції менш значущі" [2, с. 57]. Учені (В. Артемов, Б. Бенедиктов, Е. Хауген, Л. Щерба) вважають закономірним, що друга мова, засвоєна в ранньому дитинстві, частіше буває досконалішою, більш позбавленою впливу інтерференції, особливо в плані вимови.

Більшістю вчених (У. Вайнрайх, Ю. Жлуктенко, М. Успенський, М. Шанський, Л. Щерба, Е. Хауген та ін.) констатуються значні відмінності між двомовністю дітей і дорослих. Дорослі засвоюють другу мову, коли їхні навички з рідної мови вже склались у міцну, автоматизовану систему, яка суттєво впливає на ті навички користування другою мовою, які щойно набуваються. В умовах імітативного вивчення другої мови дорослі припускаються багатьох помилок, тому що вони несвідомо, мимовільно намагаються аналізувати мовлення у відповідності до схем і моделей рідної мови. Л. Щерба вважає, що правильна вимова виробляється в ранньому дитинстві так добре, тому що дитина звуки засвоює на основі наслідування, тоді як підлітку необхідна тривала свідомо робота над артикуляцією.

Психологічні та педагогічні дослідження в галузі дитячого білінгвізму мають багатовекторну спрямованість. Так, досліджена роль мотивації мовленнєвої дії другою мовою (Т. Левченко, О. Негневицька, Ю. Пассов), особливості й етапи становлення спілкування другою мовою (А. Понігатко, К. Протасова, Н. Родіна), процес формування оцінно-контрольних дій при одночасному засвоєнні двох мов (А. Богуш). Чимало досліджень присвячено обґрунтуванню лінгвометодичних засад і технологій навчання дошкільників другої мови: формуванню лексичного запасу з урахуванням інтерферентних і транспозиційних процесів міжмовної взаємодії (І. Луценко), формуванню слухо-вимовних навичок у трилінгвальній навчальній ситуації (О. Дем'яненко), становленню міжкультурного спілкування в умовах багатонаціонального дошкільного закладу (Р. Гасанова), вивченню дидактичних можливостей мовленнєвих ігор у розвитку вторинних розмовних навичок (Ф. Кадирова, Т. Кунашева, О. Матецька, Е. Райт, Л. Урушадзе). Українськими вченими вивчалися психологічні та лінгводидактичні засади формування в дошкільників близькоспорідненої українсько-російської (А. Богуш) і російсько-української двомовності (А. Богуш, І. Луценко, В. Ляпунова, Л. Фесенко).

Метою статті є висвітлення методичних засад навчання української мови як другої (нерідної) з урахуванням тих об'єктивних закономірних процесів, які супроводжують взаємодію мов і формування двомовності, зовнішніх умов гетерогенного, полілінгвального середовища (стихійного й організованого), в якому перебувають діти дошкільного віку тощо.

Висвітлення основного змісту. Формування мовленнєвої особистості дитини-дошкільника в полілінгвальному середовищі південно-східної України містить специфіку, спричинену низкою його соціокультурних особливостей. Відомо, що дитина у процесі розвитку не може не взаємодіяти з довколишнім світом – із цієї взаємодії складається механізм розвитку. Перебуваючи і взаємодіючи із середовищем з певними характеристиками, розвиток дитини набуває відповідних рис і ознак. Складне, гетерогенне, багатополісне середовище здійснює неоднозначний вплив на мовленнєвий розвиток дітей.

Якщо мовну ситуацію південно-східного регіону проаналізувати як чинник формування двомовності, то виявляється, по-перше, що від народження на становлення мовленнєвої поведінки дітей впливають кілька мов, це – літературна та

розмовна російська й українська мови, російсько-український "суржик"; у сім'ях етнічних меншин додається розмовний стиль етнічної мови. Подібний вплив на дитину з несформованим "мовним імунітетом" кількох ідіом сприяє розвитку "змішаної" двомовності. По-друге, панування російської мови в більшості сімей створює об'єктивні перешкоди для розвитку етнічно-української двомовності. Сім'ї росіян, етнічних українців, етноспільнот регіону, а також змішані сім'ї здебільшого є російськомовними, оскільки саме російська мова в побутовій і приватній комунікації посідає вищий комунікативний статус порівняно з українською. Російська мова продовжує виконувати роль засобу міжетнічного спілкування для мешканців цього регіону. Виокремлено кілька причин орієнтації білінгвів та трилінгвів на російську мову як основну: 1) домінуючим є російськомовне оточення; 2) відсутня україномовна практика; 3) російська мова засвоюється з дитинства. Таким чином, результати дослідження виявили в цілому несприятливі умови для опанування дітьми дошкільного віку української мови в стихійному соціомовленнєвому середовищі південно-східного регіону країни. В родинній та побутовій комунікації діти не можуть наслідувати українську мову, оскільки контактують переважно з російськомовним оточенням. Незадовільною для засвоєння дітьми української мови виявилася організація мовного режиму в дошкільних навчальних закладах південно-східного регіону як з україномовним, так і російськомовним статусом.

Оптимізація лінгводидактичної системи навчання дошкільників української мови та формування в них автономної двомовності має здійснюватися у світлі нових наукових парадигм. Такими є положення культурологічного, комунікативного, компетентнісного підходів, які визначають увесь дидактичний інструментарій і технології навчання старших дошкільників української мови в полілінгвальному середовищі.

Концептуальними положеннями культурологічного підходу стали ті, що передбачають формування мовленнєвої особистості дошкільника через залучення його до опанування культурних цінностей народу, мова якого вивчається; паралельне вивчення рідної і нерідної культур у процесі формування комунікативних умінь міжкультурного спілкування. Засвоєння української і рідної мов на засадах культурологічного підходу формує у дітей інтерес до української мови і представленої культури; зіставлення фактів і явищ рідної та української культури розвиває мислення, спонукає до розумової діяльності, розширює пізнавальну сферу. Опанування мовних засобів (лексем, словосполучень, фразем) з одночасним засвоєнням їх культурно-історичного та етно-культурного значення сприяє ефективному формуванню комунікативної компетенції як здатності до спілкування в полілінгвальному оточенні.

Положення комунікативного підходу в навчанні мови спрямовуються на розвиток умінь практично користуватися "живою" мовою, мовними засобами у реальному дискурсі, та покликаний навчати свідомому співвіднесенню мовних засобів з їхніми комунікативними функціями в усіх можливих і доступних дітям дошкільного віку ситуаціях спілкування.

Процес навчання на засадах комунікативного підходу стає моделлю процесу комунікації і відповідати всім основним характеристикам процесу спілкування: відбуватися в мовленнєвій діяльності, мати цілеспрямованість і мотивацію, бути ситуативно співвіднесеним, мати конкретний предмет і зміст інтеракції. Методично процес навчання на комунікативній основі відбувається в таких напрямках: ознайомлення дітей з типологічними ознаками різних комунікативних жанрів; засвоєння дітьми вербальних і невербальних форм спілкування та знань про їх функції в мовленні відповідно до норм і правил культури спілкування; створення комплексу мовних і мовленнєвих вправ із поступовим збільшенням комунікативного навантаження та складності; створення системи комунікативних ігрових ситуацій для набуття дітьми досвіду створення цілісних дискурсів з урахуванням усіх параметрів комунікативних ситуацій та застосуванням адекватних виражальних засобів української мови.

Компетентнісний підхід передбачає формування в дошкільників різних видів предметних компетенцій, результатом набуття яких є компетентність дитини. Компетенціями у сфері навчання мови виступають мовна і мовленнєва компетенції, кінцевим результатом яких має стати комунікативна компетенція.

Процес навчання української мови в дошкільних закладах етнічних спільнот має за мету розвиток у дітей культури спілкування у процесі формування всіх

компонентів україномовної комунікативної компетенції, яка передбачає формування мовних знань на основі порівняння мовних одиниць рідної і нерідної мов та засвоєння інвентарю мовних засобів української мови; розвиток мовленнєвих аудіативних, орфоепічних, граматичних, лексичних навичок, їх нормативне використання в усному мовленні. Під час вивчення української мови в центрі уваги знаходиться послідовний розвиток усіх компонентів комунікативної компетенції у процесі оволодіння різноманітними стратегіями говоріння і слухання.

Педагогічними умовами ефективного навчання дітей дошкільного віку української мови визначено такі: забезпечення україномовного розвивального потенціалу мовленнєвого середовища дошкільного навчального закладу; наявність позитивних емоційних стимулів у навчанні мови; максимальне занурення дітей в активну україномовну мовленнєву ігрову діяльність; усвідомлене засвоєння дітьми української мови.

Оптимальним вплив мовленнєвого середовища на мовлення дитини буде тільки за можливості реалізації розвивальної функції цього оточення. О. Трифонова вважає, що розвивальним є таке мовленнєве середовище, в якому створюються "потенційні можливості для позитивного впливу різноманітних чинників у їх взаємодії на мовленнєвий розвиток дитини і формування її мовної особистості" [4, с. 249]. На нашу думку, найважливішим компонентом розвивального мовленнєвого середовища є літературно унормована мова дорослих, що виступає зразком для наслідування. У навчанні дошкільників української мови необхідно враховувати домінуючий російськомовний тип стихійного мовленнєвого середовища, а отже, відсутність можливості отримати україномовні зразки мовної поведінки в сімейній та побутовій сферах. Лише в умовах організованого розвивального середовища ДНЗ діти можуть отримати зразки для наслідування. Це зобов'язує дорослих використовувати літературну мову, наситити мовленнєве середовище оригінальними літературними текстами і бездоганними зразками розмовного українського мовлення.

Розвивальне середовище забезпечується організованим навчанням на спеціальних заняттях. Засвоєння української мови як нерідної старшими дошкільниками в умовах організованого навчання має здійснюватися в системі спеціальних занять (комплексних і тематичних занять з української мови, з народознавства засобами української мови, інтегрованих занять з української мови та народознавства, корекційних та індивідуальних занять) і різноманітних видів і форм освітньої діяльності в повсякденному житті.

Розвивальний ефект середовища залежить від характеру спілкування дорослого і дитини, від тих ситуацій, завдань, прийомів, засобів, які забезпечують розвиток мовленнєвої активності і самостійності дітей. І. Баєва вказує: психологічною сутністю освітнього середовища є "сукупність діяльнісно-комунікативних актів і взаємовідносин учасників навчально-виховного процесу" [1, с. 13]. Взаємодія суб'єктів – це "жива тканина" освітнього процесу; взаємодія, діалог, комунікація, спілкування, – це сутність мовленнєвого середовища. З огляду на відзначену позицію, процес засвоєння української мови вибудовується як простір комунікації, який включає дітей в освоєння, обмін, споживання культурних і мовних цінностей, створює умови для діалогового спілкування. Провідними методами обираються ті, які занурюють дітей в активну комунікацію, – різної складності комунікативні вправи, проблемні та ігрові ситуації з комунікативним контекстом, створення діалогів, дидактичні ігри з комунікативно-мовленнєвим компонентом, складання розповідей з колективного досвіду, обговорення художніх творів і реальних ситуацій тощо.

Висновки. Потужний пласт досліджень засвідчує суттєві переваги дитячого білінгвізму перед двомовністю, набутою в дорослому віці. Найбільш сприятливими в умовах організованого навчання виступають вікові періоди раннього і, особливо, дошкільного дитинства. Це пов'язується з найвищою пластичністю мозку, найінтенсивнішим функціонуванням вроджених механізмів, достатнім рівнем опанування рідної мови як засобу комунікації, сформованою до цього віку мовною і мовленнєвою здібностями. Чисельними дослідженнями відзначаються унікальні можливості дітей в одночасному засвоєнні двох і більше мов, що позитивно позначається на лінгвістичному, інтелектуальному, комунікативному й особистісному розвитку дітей.

Сучасна методика навчання української мови дітей етностільот будується з опорою на культурологічний, комунікативний і компетентнісний підходи. Умовами ефективного навчання дітей дошкільного віку визначено такі: забезпечення україномовного розвивального потенціалу мовленнєвого середовища дошкільного навчального закладу; наявність позитивних емоційних стимулів у навчанні мови; максимальне занурення дітей в активну україномовну мовленнєву ігрову діяльність; усвідомлене засвоєння дітьми української мови.

Література

1. Баева И. А. Психологическая безопасность образовательной среды: теоретические основы и технологии создания : автореф. дисс. на соискание науч. степени докт. психол. наук : спец. 19.00.07 "Педагогическая психология" / Баева И. А. – СПб., 2002. – 24 с.
2. Бенедиктов Б. А. Психология овладения вторым языком / Б. А. Бенедиктов // Психолінгвістический журнал. – 1981. – Т. 2, № 3. – С. 55–69.
3. Пенфильд У. Речь и мозговые механизмы / У. Пенфильд, Л. Робертс ; пер. с англ. ; под ред. В. Н. Мясищева. – Л. : Медицина, 1964. – 264 с.
4. Трифонова О. С. Теоретико-методичні засади формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку : дис. ... доктора пед. наук : спец. 13.00.02 / Трифонова Олена Сергіївна. – Одеса, 2013. – 419 с.
5. Шахнарович А. М. Раннее двуязычие: психолінгвістическая природа / А. М. Шахнарович // Национально-языковые проблемы. – М., 1990. – С. 63–80.

УДК 371.14.07

ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Коваленко Є. І.

У статті розкрито сутність поняття педагогічні інновації, проаналізовано використання деяких інноваційних технологій у дошкільній освіті та критерії оцінки педагогічних інновацій, запропоновані сучасними вітчизняними вченими.

Ключові слова: інновації, класифікація інновацій, інноваційна діяльність, критерії оцінювання інноваційної діяльності.

В статье раскрыта сущность понятия педагогические инновации, проанализировано использование некоторых инновационных технологий в дошкольном образовании и критерии оценки педагогических инноваций, предложенные современными отечественными учеными.

Ключевые слова: инновации, классификация инноваций, инновационная деятельность, критерии оценивания инновационной деятельности.

The article reveals the essence of the concept of pedagogical innovations. The author analyzes the application of some innovative technologies in preschool education and criteria of evaluation of pedagogical innovations proposed by contemporary Ukrainian scientists.

Key words: innovations, classification of innovations, innovative activities, criteria of evaluation of innovative activities.

В умовах необхідності зміцнення національної державності, побудованої на засадах демократії і верховенства права, в Україні роль освіти стала визначальною, бо саме вона прокладає шлях до оновлення суспільства, орієнтує молодь на виховання, враховуючи потреби часу. Освіта працює для майбутнього, а отже передбачає розвиток нового типу особистості – людини відповідальної і здатної до прийняття самостійних рішень. Водночас для вирішення цих завдань потрібне оновлення і всієї системи освіти, її інноваційний розвиток.

Поява інноваційних освітніх процесів зумовлюється низкою суперечностей, які мають різне джерело, предметне походження і різну складність. Головна суперечність розвитку системи освіти – невідповідність старих методів навчання, виховання та розвитку дітей новим умовам життя; друга – суперечність між масою нових відомостей і рамками навчально-виховного процесу; третя – суперечність старого і нового (мається на увазі становлення альтернативної освіти, нових типів навчальних закладів). Потреба вихователя в оновленні психолого-педагогічних знань, інтерес до передового педагогічного досвіду, з одного боку, й усталені стандарти змісту, форм і методів освітньо-виховного процесу, з іншого, викликаючи суперечність між можливостями особистості й реальною дійсністю, також живлять педагогічні інновації [13].

Метою даної статті є спроба здійснити аналіз розвитку інноваційних процесів у педагогічній думці України і їх вплив на дошкілля. Враховуючи, що українська педагогіка тривалий час розвивалася в контексті російської чи радянської, ми намагалися виокремити процеси, які безпосередньо стосувалися нашої країни.

В історії розвитку світової педагогічної думки практично все ХХ століття – це інноваційний процес, розпочатий реформаторським рухом кінця ХІХ ст. Саме в той час сформувалися педагогічні течії експериментальної педагогіки, педагогіки прагматизму, педагогіки дії, теорія вільного виховання, теорія трудової школи, вальдорфська педагогіка, педагогіка особистості, педагогіка культури та ін. Всі ці течії об'єднувало прагнення до індивідуалізації навчально-виховного процесу, формування самодостатньої, ініціативної, творчої особистості. Інноваційні процеси охопили й педагогічний простір України.

У розвитку інноваційних процесів у педагогіці України ми виділяємо три основних періоди.

Перший період – це кінець XIX – перша третина XX ст. Діяльність провідних педагогів України того періоду (С. Русової, Я. Чепіги, Т. Лубенця, Н. Лубенець, О. Музиченка, С. Ананьїна, І. Сікорського, С. Сірополка, І. Соколовського, Я. Мамонтова та ін.) свідчить про їх включення в світовий інноваційний процес. У працях цих учених простежується критичне ставлення до традиційної авторитарної педагогіки, висловлюється думка про необхідність індивідуалізації (педоцентризму) навчально-виховного процесу, опори на принципи гуманізації та самодіяльності, що передбачало збудження внутрішніх потенцій і здібностей кожної дитини. 20-ті роки XX ст. в педагогіці України були наповнені пошуком інноваційних форм і методів роботи школи (комплексна система навчання, дальтон-план, бригадно-лабораторний метод). Ці ідеї охопили й дошкільні заклади, які інтенсивно почали розвиватися. Значний інтерес викликали ідеї індивідуалізації, самонавчання і самовиховання М. Монтесорі, педагогіка дії В. Лая, педагогіка центрів інтересів О. Декролі, методу проектів У. Кілпатрика. Виховна робота в дошкільних закладах будувалася навколо "організуючих моментів", які створювали певне проблемне поле для розвитку дитячої творчості. Проте постановами ЦК ВКП(б) початку 30-х років колишнього Радянського Союзу інноваційні підходи до організації навчально-виховного процесу в закладах освіти було віднесено до реакційних, "методичного прожектерства", що на тривалий час призупинило творчі пошуки педагогів.

Друга хвиля розвитку інновацій у педагогіці України розпочалася творчістю В. О. Сухомлинського та педагогів-новаторів (Асоціації творчих учителів). Обґрунтовані ними ідеї гуманної педагогіки, педагогіки співробітництва починають знаходити свій вияв і в практиці роботи дошкільних закладів, у роботі творчо працюючих вихователів.

Третій етап співпадає з утворенням незалежної суверенної України, з реформуванням усього суспільного життя, трансформаційними змінами в економіці, політиці, соціальній сфері, освіті. Створення єдиного освітнього простору в рамках ЄС, а також Болонський процес сприяли справжньому "вибуху" інноваційних процесів в освіті України. Сьогодні створюються авторські навчально-виховні заклади, навчально-виховні комплекси (від дошкільного закладу до вишу), розробляються варіативні комплексні програми, ініційовані МОН України, та авторські програми навчальних закладів, педагогам надано право вибору методик, засобів організації навчально-виховного процесу з дітьми.

За дослідженнями В. Паламарчук, тенденція розповсюдження інновацій полягає в тому, що освіта, згідно з законами синергетики, "поглинає" інновації, змінюючись лише частково. Тому незворотної дестабілізації деструктивних змін у соціально-педагогічному середовищі не відбувається. Процес виникнення інновацій має спіралевидний характер, і реалізуються вони не завжди, що залежить від багатьох чинників (економічних, соціальних, політичних, психолого-педагогічних та ін.) [13].

Інноваційну діяльність в освіті регламентує низка нормативних актів: Закон України "Про інноваційну діяльність" (2002), "Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності" (2000) та "Положення про експериментальний загальноосвітній навчальний заклад" (2002).

В Законі України "Про інноваційну діяльність" визначені правові, економічні та організаційні засади державного регулювання інноваційної діяльності в Україні, в тому числі й в освітній галузі.

Інноваційна діяльність у закладах освіти, в тому числі і в дошкільних закладах здійснюється у відповідності з "Положенням про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності". В документі зазначено, що інноваційною освітньою діяльністю у системі освіти є діяльність, що спрямована на розроблення й використання у сфері освіти результатів наукових досліджень та розробок. До освітніх інновацій віднесено вперше створені, вдосконалені освітні, навчальні, виховні, управлінські системи, їх компоненти, що мають істотно поліпшити результати освітньої діяльності. Об'єктами інноваційної освітньої діяльності є: нові знання, інноваційні освітні програми і проекти, навчальний та виховний процеси, організаційні та адміністративні рішення, а також рішення іншого характеру, що істотно поліпшують якість освіти. Суб'єктами інноваційної освітньої діяльності в дошкільних закладах можуть бути як окремі вихователі, так і в цілому педагогічні колективи та установи й організації, що взаємодіють з дошкільними закладами у наданні освітніх послуг.

Керуючись нормативними документами, що регламентують інноваційну діяльність, сучасні українські вчені розглядають інновацію в освіті як процес створення, поширення і використання нових засобів (нововведень) для розв'язання тих педагогічних проблем, які досі розв'язувались по-іншому (О. Савченко, Л. Ващенко); як результат (продукт, нові ідеї) творчого пошуку вихователя або колективу, що відкриває принципово нове в науці й практиці (В. Паламарчук); як процес і кінцевий результат інноваційної діяльності (О. Попова); як процес оновлення чи вдосконалення теорії і практики освіти, який оптимізує досягнення її мети (Л. Даниленко). Інновації – це актуально значущі й системні новоутворення, які виникають на основі різноманітних ініціатив і нововведень, що стають перспективними для еволюції освіти й позитивно впливають на її розвиток (В. Курило) [5–8].

Ми схиляємося до визначення інновації як складного поняття, що включає і ідеї, і процеси, і засоби, і результати, взяті в єдності якісного вдосконалення педагогічної системи, і забезпечує високу якість освітньої діяльності при оптимальних затратах сил і часу педагогів (вихователів) і вихованців.

Отже, педагогічні інновації – це новостворені, застосовані чи вдосконалені конкурентоспроможні технології, продукція, послуги, рішення, що істотно поліпшують структуру та якість навчально-виховного процесу.

Широкий спектр, багатоваріантність педагогічних технологій зумовлюють необхідність їх класифікації. На сьогодні немає єдиного підходу до цього питання [5; 13]. Найдосконалішою серед багатьох ми вважаємо класифікацію, за якою педагогічні інновації згруповано за різноманітними системними та інструментально значущими ознаками. Так, Л. Даниленко пропонує класифікувати інновації за напрямками та складовими освітнього процесу (навчання, виховання, управління). Вона поділяє інновації на масштабні – у меті, завданнях, змісті, структурі і результатах та локальні – у формах, методах і засобах освітнього процесу [11].

Освітні інновації, що здійснюються на сучасному етапі розвитку в українській системі дошкільної освіти ми класифікуємо за складовими освітнього процесу, зокрема: за змістом навчально-виховного процесу; формах, методах і технологіях виховання і навчання дошкільнят; змістом, структурою, формах і методах управління закладом освіти; за організаційною структурою навчального закладу, а саме:

- у змісті навчально-виховного процесу дошкільних закладів інноваційними є введення Базового компоненту дошкільної освіти та Базової програми розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі", створення авторських парціальних програм ("Дитина", "Українське дошкілля"), а також доопрацювання і перевидання варіативних комплексних програм, посібників тощо;

- у формах, методах і технологіях виховання та навчання дошкільнят – технології інформаційного навчання (використання ІКТ у роботі з дітьми, батьками, в самоорганізації власної педагогічної діяльності): технології діалогового навчання; технології ігрового навчання і виховання; технології проблемного навчання ("Дитяче дослідження як метод навчання старших дошкільників"), технології проектного навчання; здоров'язбережувальні технології (виховання валеологічної культури та культури здоров'я дошкільників); технологія ТРВЗ (розвиток творчих здібностей); технології створення предметно-розвивального середовища; технології організації самостійної діяльності дітей; гуртки і конкурси, екскурсії; технології інтегрованого навчання і виховання; технології особистісно орієнтованого навчання і виховання, гуманна педагогіка Ш. Амонашвілі, технології раннього розвитку дитини та ін. Характер ретровведень мають такі інновації, як "технологія саморозвитку (самонавчання і самовиховання) М. Монтессорі", Вадьдорфська педагогіка, використання спадщини В. Сухомлинського ("Проектування, розвиток і самореалізація особистості"), С. Русової ("Український дитячий садок"; "Світ малого українця" та ін.;

- у змісті, формах і методах управління закладом освіти – запровадження модернізованих управлінських функцій керівника опрацьованих Л. Даниленко, таких як прогностична, політико-дипломатична, менеджерська, представницька, консультативна; громадсько-державних форм управління; моніторингу; економічних методів управління тощо;

- в організаційній структурі закладів освіти – створення варіативних організаційних освітніх структур, як-от: школа-дитячий садок, дитячий садок-школа-позашкільні навчальні заклади, дитячий садок-школа-виш, Центр розвитку

дитини, сімейний дошкільний заклад, освітній центр Софії Русової, освітній центр В. Сухомлинського, Вальдорфський дитячий садок тощо.

Сьогодні настав час критичного всебічного аналізу щодо використання інновацій у дошкільній освіті. Не можна не погодитися з думкою В. Кузьменка стосовно того, що в роботі окремих педагогів є певні крайнощі: захоплення створенням гнучкого режиму призводить до безладдя в житті дитини; індивідуалізацією навчально-виховного процесу перекреслюються можливості і значення фронтальних занять; гурткова робота заступає собою нормативний навчально-виховний процес; педагоги замість щоденного спостереження за діяльністю і поведінкою своїх вихованців переходять на їх тестування; народознавство змішується з релігієзнавством тощо [14]. Спостерігається й декларування інноваційних процесів, зокрема гуманізації, індивідуалізації, особистісно орієнтованого підходу та ін. А суттєво ж, подеколи нічого й не міняється, оскільки тому дійсно реальному, глибокому впровадженню інновацій часто-густо заважають, з одного боку, об'єктивні обставини (зокрема, перевантажені групи, сучасні умови існування дошкільних закладів), а з іншого і суб'єктивні (недостатній освітній, культурний, особистісний рівень педагогів, відсутність мотивації, готовності до інноваційної діяльності).

Творчий пошук, впровадження інновацій не може бути й самодіяльністю педагогів, яка призводить до порушення нормального розвитку дитини. Будь-яка інновація має бути спрямована передусім лише на позитивний результат. У педагогіці, як і в медицині діє принцип: "Не нашкодь!". Тому інноваційні процеси в освіті, в тому числі і дошкільній, вимагають теоретичного осмислення й обґрунтування, наукової експертизи з тим, щоб обмежити їх стихійність і навчитися ефективно управляти ними. Під експертизою психолого-педагогічних інновацій учені розуміють проведення таких операцій і дій як оцінювання інновацій; діагностика результатів їх здійснення; прогнозування їх життєздатності та конкурентоспроможності [16].

На нашу думку, заслуговують на увагу критерії оцінки педагогічних інновацій, запропоновані сучасними вітчизняними дитячими психологами та, зокрема, Т. Піроженко, які можуть бути застосовані й до інновацій у діяльності дошкільних начальних закладів. Це:

1. Опора на певну концепцію (постановка певної мети й органічний зв'язок зі змістом освіти). Будь-яка інновація має осмислюватись з позицій якісних змін, передбачати чітку відповідь на запитання: "Поліпшенню чого конкретно сприяють пропоновані зміни?"

2. Визначення місця інноваційної технології в ряді інших за загальною класифікацією, спроектувавши тим самим очікуваний результат.

3. Визначення рівня інновацій (зовсім нові, досі невідомі; розгорнуті або переоформлені ідеї та дії, які набувають актуальності в певному середовищі, в певний час; педагогічні ідеї, що існували раніше, але оновлені у зв'язку зі зміною умов та завдань сучасного життя).

4. Визначення доцільності інновації. Інновацію можна вважати доцільною, якщо пріоритетною, ключовою ідеєю в ній є розвиток дитини. Всі інші мотиви, як-от: соціальне замовлення, вимоги навчального закладу, традиції сім'ї та суспільства, догми педагогіки, віяння моди тощо слід визнати зовнішніми, другорядними. Причому під розвитком слід розуміти не просто зміни або ускладнення знань, умінь, навичок, а появу у дитини здатності до самореалізації.

5. Призначення (місія) інновацій – забезпечення наступності та змін у соціокультурному процесі життя всіх його учасників (вихованців, батьків, педагогів).

6. Характер інновацій – продуктивний, творчий.

7. Зміст навчання – гуманізований, структурований за освітніми галузями. Інтегрований за новими і традиційними навчальними програмами.

8. Організація навчання – технології, орієнтовані на різнобічну і творчу реалізацію потенціалу особистості [16–18].

Специфічними особливостями інноваційного навчання є його відкритість майбутньому, здатність до передбачення на основі постійної переоцінки цінностей, налаштованість на конструктивні дії в оновлюваних ситуаціях, основою яких є інноваційні педагогічні технології. Складність, багатогранність педагогічної діяльності є чинником, що відкриває простір для багатьох педагогічних технологій, динаміка продукування яких постійно зростає.

Отже, інноваційна діяльність у роботі ДНЗ – вимога часу, яка спрямована на забезпечення адекватності навчально-виховного процесу та його результатів сучасним вимогам суспільства.

Література

1. Оцінювання і відбір педагогічних інновацій: теоретико-прикладний аспект : наук.-метод. посібник / за ред. Л. І. Даниленко. – К. : Логос, 2001. – 185 с.
2. Низковська О. Нормативні засади діяльності експериментальних дошкільних навчальних закладів / О. Низковська // Дитячий садок. – 2009. – № 29–31 (509–511). – С. 33–35.
3. Ващенко Л. М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону : монографія / Л. М. Ващенко. – К. : Тираж, 2005. – 380 с.
4. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. – К. : Гол. ред. УРЕ АН УРСР, 1975. – 775 с.
5. Інноваційні пошуки в сучасній освіті / за ред. Л. І. Даниленко, В. Ф. Паламарчук ; упор. Г. М. Перевознікова. – К. : Логос, 2004. – 220 с.
6. Попова О. В. Становлення і розвиток інноваційних педагогічних ідей в Україні в ХХ ст. / О. В. Попова. – Харків : ОВС, 2001. – 256 с.
7. Інноваційні педагогічні технології : словник довідник / автор-упор. І. М. Дичківська. – Рівне : РДГУ, 2003. – 43 с.
8. Курило В. С. Інноваційні процеси в освітніх системах / В. С. Курило. – Вісник Луганського державного педагогічного університету. – 2000.
9. Бурова А. Педагогічні інновації в дошкільній освіті / А. Бурова // Дошкільне виховання. – 1999. – № 7. – С. 5–6.
10. Підласий І. Педагогічні інновації / І. Підласий, А. Підласий // Рідна школа. – 1998. – № 12. – С. 2–4.
11. Даниленко Л. Основні проблеми освітньої інноватики в сучасній теорії і практиці / Л. Даниленко // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи : зб. наук. пр. – К. : Логос, 2000. – Вип. 3. – С. 6–11.
12. Слостенін В. А. Педагогика : инновационная деятельность / В. А. Слостенін, Л. С. Подымова. – М. : Магистр, 1997. – 224 с.
13. Паламарчук В. Ф. Системний підхід до впровадження педагогічних ідей у практику роботи школи / В. Ф. Паламарчук // Радянська школа. – 1987. – № 12. – С. 16–20.
14. Педагогічні новації в роботі дошкільних закладів / упор. В. Кузьменко. – К. : Навчальні посібники, 1999. – 44 с.
15. Юсуфбекова Н. Общие основы педагогической инноватики: опыт разработки теории инновационных процессов в образовании / Н. Юсуфбекова. – М., 1991. – 41 с.
16. Даниленко Л. І. Експертиза інноваційних освітніх проектів та технологія їх здійснення / Л. І. Даниленко, В. І. Довбищенко // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: зб. наук. пр. / за ред. Л. І. Даниленко. – К. : Логос, 2001. – Вип. 4. – С. 12–18.
17. Реалізація інноваційної практики в дошкільному навчальному закладі: психологічний аспект / за заг. ред. С. Д. Максименка, С. Є. Кулачківської. – Запоріжжя : ЛІПС, 2004. – 128 с.
18. Піроженко Т. Педагогічні інновації: критерії оцінки / Т. Піроженко // Дошкільне виховання. – 2000. – № 8. – С. 3–4.

УДК 371.315.6:372.4

РОЛЬ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ЛАНОК ОСВІТИ В ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕРЕДШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Ковшар О. В.

У статті автор дає аналіз феномену партнерська взаємодія, яка є наслідком педагогічної взаємодії, організованого педагогічного спілкування в навчальному процесі та в процесі виховання. Також у статті присутній аналіз загального явища взаємодії в суспільстві. Заслуговує на увагу аналіз критеріїв партнерської взаємодії в організації передшкільної освіти – зв'язуючого ланцюжка між дошкільною та початковою освітою.

Ключові слова: взаємодія, педагогічна взаємодія, функції педагогічної взаємодії, співробітництво, партнерська взаємодія, суб'єкти партнерської взаємодії, критерії партнерської взаємодії в передшкільній освіті.

В статті автор дає аналіз феномена партнерское взаимодействие, которое есть следствием педагогического взаимодействия, организованного педагогического общения в учебном процессе и в процессе воспитания. Также в статье подается анализ общего явления взаимодействие в обществе. Заслуживает внимания анализ критериев партнерского взаимодействия в организации дошкольного образования – связующего звена между дошкольным и начальным образованием.

Ключевые слова: взаимодействие, педагогическое взаимодействие, функции педагогического взаимодействия, сотрудничество, партнерское взаимодействие, субъекты партнерского взаимодействия, критерии партнерского взаимодействия в дошкольном образовании.

The author of the article analyzes the phenomenon of partnership that is a consequence of pedagogical interaction, organized pedagogical communication in the educational process and in the process of upbringing. The article also provides an analysis of the general phenomenon of interaction in society. Attention is drawn to the analysis of criteria of partnership in the organization of preschool education – a connecting link between preschool and primary education.

Key words: interaction, pedagogical interaction, functions of pedagogical interaction, collaboration, partnership, subjects of partnership, criteria of partnership in preschool education.

Проблема модернізації, безперервності, наступності, взаємодії дошкільної та початкової ланок освіти та зв'язуючого ланцюжка між дошкільною та початковою освітою – передшкільною освітою має комплексний і міждисциплінарний характер, перебуваючи на перетині проблемних сфер педагогіки, психології, філософії, соціології, фізіології. Тому сучасний стан дошкільної та початкової освіти характеризується різнобічністю охоплення багатьох питань та неоднозначністю їх трактування у взаємодії педагогічного процесу суміжних ланок освіти.

Проблемі категорії "взаємодія" приділяли увагу В. Вернадський, В. Соловйов, П. Флоренський, К. Цюлковський, А. Чижевський, К. Кедров та ін. Вони розглядали взаємодію як явище, методологічну категорію, засадовий принцип філософії.

З цим поняттям пов'язана і потреба людини в спілкуванні, навчанні, освіті, власному розвитку (К. Абульханова-Славська, А. Авер'янова, Л. Архангельський, В. Афанасьєв, Л. Буєва, І. Жбанкова, М. Качан, В. Князева та ін.). Педагогічний аспект взаємодії розглядався багатьма вченими-педагогами. Базові положення категорії "взаємодія" розглянуто в працях Ю. Бабанського, М. Данилова, Л. Новікової та ін.

Поняття "взаємодія" в найзагальнішому значенні відображає універсальну, загальну форму руху, вплив об'єктів один на одного. Під взаємодією розуміється процес одночасного впливу двох або більше систем один на одного як найбільш загальна форма зміни їх станів, властивостей. Для людини це проявляється у

прагненні до взаємодії з різними об'єктами довколишнього світу. Через взаємодію людина досягає природні та суспільні явища, закономірності, процеси, орієнтується в довкіллі, визначає способи свого мислення і поведінки, пізнає інших і себе.

Мета нашої статті розглянути поняття "взаємодія" в педагогічному процесі та ацентувати увагу на ролі партнерської взаємодії в організації передшкільної освіти.

Звернемося до загальнонаукових уявлень про взаємодію.

У філософському словнику "взаємодія" тлумачиться як "філософська категорія, що відображає особливий тип відносин між об'єктами, за якого кожен з об'єктів діє (впливає) на інші об'єкти, внаслідок чого вони змінюються, водночас зазнаючи впливу з боку кожного з цих об'єктів, що, в свою чергу, зумовлює зміну його стану. Її фундаментальне значення зумовлене тим, що вся людська діяльність у реальному світі, практика, а саме: наше існування і відчуття його реальності ґрунтуються на різноманітних взаємодіях, які людина здійснює і використовує як засіб пізнання, знаряддя дії, спосіб організації буття" [10, с. 47].

Отже, у філософії взаємодія як категорія позначає загальну форму зв'язку тіл і явищ. З філософського погляду, це категорія, що відображає процеси впливу різних об'єктів один на одного, їх взаємну зумовленість, зміну стану, взаємоперехід, а також породження одним об'єктом іншого.

У педагогічних словниках: "Взаємодія – особлива форма зв'язку між людьми, процесами, діями, явищами, в результаті якої відбувається зміна їх початкових якостей або станів. Вона веде до синтезу, інтеграції об'єктів, до єдності дій" [6, с. 30].

Педагогічна взаємодія – це особлива форма зв'язку між учасниками освітнього процесу, яка передбачає взаємозбагачення їх інтелектуальної, емоційної, діяльнісної сфери; їх координацію і гармонізацію. Педагогічна взаємодія означає чіткий розподіл функцій, взаємне делегування, дотримання прав і обов'язків сторін взаємодії [6]; "це процес, що відбувається між вихователем і вихованцем у перебігу навчально-виховної роботи і спрямований на розвиток особистості дитини" [7].

У психологічному словнику "взаємодія" трактується як "процес безпосередньої взаємодії об'єктів (суб'єктів) один з одним, що викликає їхній взаємний зв'язок" [8, с. 113].

У психології взаємодія виражає динамічну рівновагу, інтер- та інтрапсихічні зв'язки психічних процесів, явищ, властивостей станів. Один з психологічних законів підкреслює зв'язок розвитку особистості та діяльності. Цей зв'язок лежить в основі розуміння педагогічної значущості взаємодії, в якому і через яке розкривається вся складна система здібностей – предметно-практичних і душевних [8].

Сучасне трактування педагогічної взаємодії є різновидом соціальної взаємодії людей і розглядається як: педагогічне спілкування (О. Бодальов, В. Кан-Калик, О. Леонтьєв, І. Зимня, С. Кондратьєва та ін.); педагогічна система, що об'єднує кілька самостійних структурних компонентів, які підпорядковані цілям освіти формуванню розвиненої особистості кожного вихованця (А. Бойко); спосіб організації навчально-виховного процесу (Ю. Бабанський, В. Бондар, О. Киричук, О. Кіліченко та ін.); особливий вид педагогічної діяльності (Р. Берне, К. Роджерс, Б. Джойс, Л. Тайлер та ін.); 5) істотна характеристика педагогічного процесу (В. Сластьонін); сукупність педагогічних ситуацій (І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос, Н. Тарасевич, В. Семиченко та ін.); взаємна активність вихователів і вихованців (Н. Мойсеюк); процес виховання в сучасному розумінні (І. Бех, І. Підласий).

В. Семенов [9] одним із перших висунув тезу, згідно з якою основою теоретичної концепції педагогіки є педагогічна взаємодія сторін, і запропонував таку класифікацію:

- взаємодія вихователя і вихованця;
- процес, що створює види діяльності (пізнання, гра, праця, спілкування);
- процес, у якому, з одного боку, розвивається і формується особистість вихованця, а з іншого – вдосконалюється особистість вихователя.

В. Котюков стверджує, що педагогічна взаємодія – це доцільні контакти педагога з дитиною (тривалі чи тимчасові), метою яких є зміни у поведінці, діяльності й стосунках дитини. Сутність педагогічної взаємодії, на думку вченого, полягає в тому, що однобічний вплив змінюється взаємодією, в основі якої – спільна діяльність педагога та вихованців. Основними параметрами її є взаємини, взаємоприйняття, підтримка, довіра [5, с. 215–216].

За О. Киричуком, педагогічна взаємодія є спільною роботою педагога і вихованця, яка засновується на їхньому взаєморозумінні [4, с. 3–12]. Автор убачає в педагогічній взаємодії єдність виховання (передання цінностей як зміст педагогічної праці) та спілкування (форма організації педагогічного процесу). Головним у цій концепції є поняття "спільна робота". Видові ознаки, які, власне, і характеризують педагогічну взаємодію як специфічне явище, становлять її складові – виховання і спілкування.

На думку В. Гриньова, найважливішою характеристикою особистісного аспекту педагогічної взаємодії є можливість впливати один на одного та викликати реальні перетворення не лише в пізнавальній, а й у особистісній сферах [2, с. 151].

Учені (Є. Євладова, Л. Логінова, Н. Михайлова) виокремлюють такі функції педагогічної взаємодії:

- перетворювальну – стосовно предмета, завдань і змісту спільної діяльності, її суб'єктів, умов взаємодії;
- пізнавальну – стосовно спільно "відкритого" довколишнього середовища, взаємозв'язків між людьми;
- ціннісно-орієнтаційну – визначає становлення та розвиток соціокультурних цінностей, настанов, головних поведінкових орієнтацій у педагога та дітей;
- комунікативну – яка є не лише процесом трансляції інформації, власного досвіду, а й двобічним процесом спілкування між педагогом та учнями, між самими дітьми [3].

Вченими виділено такі елементи педагогічної взаємодії:

- взаємопізнання як упізнання один одного, позитивне оцінювання індивідуальних та особистісних рис, можливостей і здібностей;
- взаєморозуміння як стан спільності та взаємності досягнення сенсу та мотивів суб'єктів діяльності та міжособистісних відносин, очікування адекватної ідентифікації та готовність до неї, що дозволяє досягати мети спільної діяльності або спілкування, максимально сприяє дотриманню інтересів, що надає можливості для саморозкриття здібностей кожного;
- взаємовплив, що викликає зміну поведінки, думок, почуттів учасників;
- взаємовідносини як двобічна готовність до спільних дій [3].

Оптимальною формою взаємодії є навчальна співпраця. Останні роки проблему навчальної співпраці активно розвивають А. Мудрик, В. Ляудіс, В. Панюшкін та ін. Саме такі відносини, які складаються під час співпраці, найбільш ефективно сприяють розвитку учнів як суб'єктів діяльності, становленню їхньої активної життєвої позиції.

Лише в суб'єкт-суб'єктній взаємодії є можливим діалог, позитивний розвиток і зміни особистості. Саме цей тип взаємодії створює більш сприятливі умови для формування особистості [2, с. 152].

Цей вид взаємодії в навчальному процесі можна назвати інтерактивним. Інтерактивний процес характеризується високою інтенсивністю комунікації, спілкування, обміном діяльністю, зміною та різноманітністю видів діяльності, процесуально (зміною станів учасників), цілеспрямованою рефлексією учасників діяльності та взаємодії, постійний зв'язок із життям.

Педагогічну взаємодію в організації навчально-виховного процесу дошкільного закладу і початкової школи досліджувала Л. Федорович. Науковець зазначає, що педагогічна сутність взаємодії полягає у спільному вирішенні сім'єю, дошкільною установою та школою завдань педагогічного процесу, його доцільності, цілеспрямованості позитивних взаємовпливів і взаємозамін тих, хто бере участь у педагогічному процесі. Взаємодія об'єднує педагогів, батьків і дітей, забезпечує їхній активний взаєморозвиток. За доцільно організованої педагогічної взаємодії найвища результативність виявляється у позитивній динаміці та особистісних змінах, розвитку кожного суб'єкта та переходу до вищого рівня функціональності [11].

Педагогічна діяльність має подвійну спрямованість свого впливу як на вихованців, так і на самого педагога, тому позитивна, продуктивна, педагогічна взаємодія в освітньому просторі дошкільного закладу – обов'язкова умова виховання і навчання дітей дошкільного віку.

Серед досвіду сучасних надбань дошкільної та початкової освіти, відзначимо досвід В. Сухомлинського, який вказував на особливе місце у вирішенні проблем

взаємодії сім'ї, дошкільної установи і школи. Він обґрунтував теоретико-методологічні засади взаємодії сім'ї і школи у справі навчання й виховання. На думку педагога, батькам і вчителям слід глибоко усвідомлювати, що ані школа без сім'ї, ані сім'я без школи не можуть вирішити найтонші, найскладніші завдання становлення людини [12]. Узагальнений педагогічний досвід В. Сухомлинського щодо підготовки дітей до школи свідчить про виняткове місце відносин, що складаються в середовищі перебування дитини. Учений наголошує, що можна виховувати не тільки педагогікою, а й "особливою організацією" стилю життя, коли діти просто живуть у такій атмосфері, створеній вихователем, яка формує уважність, доброту, турботу, радість буття. У зв'язку з цим у Павлишській школі було створено батьківський університет. До нього батьки записувалися за два роки до вступу їхньої дитини до школи. Відвідували заняття обов'язково і мати, і батько. Слухачі університету були розподілені на групи (дошкільна, I–II клас, III–IV, V–VII, VIII–X класи) відповідно до віку дітей. Основною формою занять були лекції і бесіди директора, завуча, вчителів. Теоретичні знання з психології і педагогіки тісно пов'язувалися зі шкільною та сімейною практикою виховання. Батьки, діти яких мали вступати до школи, навчалися в секціях "Батько і син", "Мати і дочка", "Сім'я як школа людських взаємовідносин" [12]. Майбутні першокласники відвідували "Школу радості" за рік до навчання, де на "Уроках мислення" в зеленому класі пізнавали радість від споглядання довколишнього світу, переживали задоволення від праці, досягнутого успіху. Радість, моральні взаємини В. Сухомлинський уважав надійною ланкою, що пов'язує школу із сім'єю у підготовці майбутніх учнів, а для дітей є стимулом думки, інтелектуальної діяльності в навчально-виховному процесі.

Гармонійну єдність виховних і навчальних зусиль видатний педагог розглядав як необхідну умову всебічної підготовки кожної дитини. Духовною серцевиною спеціально організованої взаємодії він вважав сім'ю з її люблячими взаєминами між дітьми і батьками, а школу сприймав як світ складних людських стосунків, керувати якими повинен вихователь. Багатство стосунків учнів, педагогів і батьків вважав основним принципом підготовки дітей до школи [12].

Група педагогів-новаторів (Ш. Амонашвілі, М. Гузик, С. Лисенкова, С. Соловейчик, В. Шаталов та ін.) розробили концепцію, яка отримала назву "педагогіки співробітництва". Було доведено, що співробітництво – це не спеціальна педагогіка, а високий рівень педагогічних відносин [1]. Теоретичні засади цілеспрямованого, гуманного співробітництва педагогів, батьків і дітей у процесі підготовки до школи було розроблено НДІ педагогіки Грузії під керівництвом Ш. Амонашвілі. У його науково-методичних працях "Здрастуйте, діти!" та "Як живе, діти?" розкрито засади педагогіки співробітництва, подано зразки педагогічної взаємодії учителя і дітей, спільних пошуків і творчості. Навчально-виховний процес учений уважав процесом співробітництва педагога і дитини, впродовж якого вихователь допомагає дитині долати труднощі: пояснює, показує, нагадує, підказує, радить, попереджає, підтримує, стимулює, співпереживає, дає впевненість, зацікавлює. Суть такої взаємодії – у цілеспрямованому створенні гуманної атмосфери для радісного, змістового, духовно багатого життя кожної дитини в колективі. На думку Ш. Амонашвілі, за таких педагогічних умов, в атмосфері педагогічної взаємодії, допомоги і підтримки духовного життя дитячого колективу кожна дитина стає здібною і готовою долати труднощі більш високого рівня, максимально виявити і розкрити свої можливості [1].

Отже, педагогічна взаємодія розглядається як процес, який відбувається між суб'єктами освіти (вихователем і вихованцем, вихователями та вихованцями, педагогами та батьками, педагогами між собою) в ході навчально-виховної роботи і спрямований на розвиток особистості кожного із суб'єктів, що взаємодіють. Таку взаємодію можна визначити як партнерську.

Особистість є найвищою цінністю, натомість повноцінний розвиток її можливий тільки одночасно з розвитком усіх суб'єктів взаємодії, які виступають партнерами. У процесі партнерської взаємодії в передшкільній освіті базовими структурними компонентами визначаємо сім'ю, дошкільний навчальний заклад і школу, які є провідними ланками в системі освіти та розглядаємо їх, як сукупні самостійні суб'єкти, узгодженість дій яких як частин цілого створює освітнє середовище. У процесі взаємодії дошкільного навчального закладу, початкової школи і сім'ї відбувається процес цілеспрямованого становлення особистості дитини.

Відзначимо, що партнерська взаємодія в передшкільній освіті визначається всім соціальним оточенням. Суб'єктами партнерської взаємодії в педагогічній системі передшкільної освіти є особистість дитини, сім'я, педагоги – вихователі та вчителі початкових класів, заклади освіти – дошкільний навчальний заклад та початкова школа, управлінський аспект між закладами освіти. Сім'я стає рівноправною поряд із дошкільним навчальним закладом і школою у справі виховання та становлення особистості дитини. Дошкільний навчальний заклад, початкова школа включають у себе підсистеми нижчого порядку: групи, класи, педагогів, батьків, вихованців, які мають певні зовнішні і внутрішні взаємозв'язки.

Отже, цей вид взаємодії можна визначити як партнерським, оскільки всі учасники взаємодії мають спільну мету, щодо розвитку дитини старшого дошкільного віку, набуття нею складових дошкільної зрілості, зв'язані між собою спільними формами та методами роботи, утворюють системну взаємодію та намагаються досягти спільного результату у процесі взаємодіяльності. Суб'єкти є рівноправними учасниками освітнього процесу, де досягається єдність усіх чинників, у центрі з особистістю дитини. Всі члени такої взаємодії – дитина, батьки, педагоги є не тільки учасниками, а партнерами, які об'єднані однією метою – дати дитині рівні стартові можливості напередодні її вступу до школи. Організація партнерської взаємодії в навчально-виховному процесі передшкільної освіти відбувається на основі спеціально організованої суб'єкт-суб'єктної взаємодії, педагогічно доцільних гуманних відносинах.

Процес партнерської взаємодії має властивості інтегрованості й комплексності. Основними зовнішніми чинниками, що зумовлюють принцип комплексності та інтегрованості взаємодії є, по-перше, центральне місце дитини в навчально-виховному процесі (дитиноцентризм) та єдність педагогічних вимог до неї; по-друге, педагогічно організоване освітнє середовище, передусім суб'єкт-суб'єктні відносини вихователів, дітей і батьків, учителів, дітей і батьків, вихователів, дітей і вчителів; по-третє, гуманна виховуюча суб'єкт-суб'єктна взаємодія педагогічного та дитячого колективу в педагогічному процесі.

Завдяки ефективній організації передшкільної освіти на основі партнерської взаємодії, відбувається індивідуальний розвиток особистості, поступове їх включення до системи особистісних і громадських відносин, соціалізація особистості, формується життєва компетентність дошкільників.

Кількість відносно самостійних суб'єктів, які можуть бути залучені до партнерської взаємодії не може бути обмеженою, а навпаки, бажаним є уведення тих, які мають виховний потенціал і здатні узгоджувати свої дії і зумовлюють включення їх до організації передшкільної освіти.

Сучасний дошкільний навчальний заклад розглядається як відкрита соціальна система. Це означає, що дошкільний заклад наділений правом устанавлювати взаємовідносини з будь-якими організаціями, установами, підприємствами, приватними особами, які висловлюють зацікавленість у спільній роботі і можуть надати допомогу дошкільній установі у вирішенні її основних завдань.

Будь-який дошкільний заклад включений в єдину інфраструктуру міста, а це означає, що в безпосередній близькості від нього знаходяться інші установи, організації, підприємства, громадські об'єднання, які потенційно можуть бути зацікавлені у вирішенні спільних з дошкільним закладом освітніх завдань. Така соціальна взаємодія розглядається як об'єднання зусиль суб'єктів для спільного оптимального вирішення педагогічних проблем у галузі навчання, розвитку та виховання дитини (О. Алексєєва, Т. Бабаєва, Т. Березина, Т. Нежнова, А. Майер, І. Хоменко).

Отже, партнерство у дошкільній освіті – це спільна колективна розподілена діяльність різних соціальних груп, мету діяльності поділяють всі учасники цієї групи і вона призводить до позитивних результатів і ефектів.

При цьому партнерська діяльність може здійснюватися:

- регулярно, якщо завдання, що вирішуються соціальними партнерами, не мають чітких часових меж, а розв'язуються постійно (наприклад, завдання охорони життя і зміцнення здоров'я дітей – безстрокове завдання; дошкільний заклад її вирішує впродовж кожного навчального року, тому і дитяча поліклініка як соціальний партнер у виділеному напрямку взаємодіє з дошкільним закладом на регулярній основі);

- тимчасово, якщо дошкільний заклад зацікавлений у соціальному партнері на певний строк (наприклад, взаємодія з кафедрою дошкільної освіти педагогічного вишу на період здійснення інноваційної діяльності дошкільного закладу);

- ситуативно, на момент участі ДНЗ запланованих у межах соціального партнерства, в акціях (наприклад, взаємодія з виставковим центром для організації презентації дитячих робіт з теми "Світ навколо мене").

Останнім часом з'явилися нові терміни, такі як "мультивзаємодія", "полісуб'єктна взаємодія" (А. Майєр), що вказує на якісно новий рівень професійних контактів між дошкільними установами, музеями, бібліотеками, театрами, спортивними і художніми школами.

Аналізуючи зміст та структуру партнерської взаємодії, були розроблені критерії і показники партнерської взаємодії в організації передшкільної освіти

Когнітивний критерій з показниками:

- обізнаність вихователів і вчителів з державними стандартами дошкільної і початкової ланок освіти;

- обізнаність з програмами навчання, виховання і розвитку дітей в ДНЗ і 1 класі школи;

- обізнаність вихователів і вчителів початкових класів навчальною і методичною літературою для ДНЗ і 1 класу.

Методичний критерій з показниками:

- обізнаність вихователів і вчителів зі специфікою провідної діяльності дітей і учнів;

- обізнаність з провідними формами, методами і принципами навчання в ДНЗ і 1 класі;

- обізнаність з наявним наочно-демонстративним та дидактичним матеріалом для ДНЗ і 1 класі школи.

Практично-дієвий критерій спрямований на досягнення навчальної мети в практичній діяльності.

Показники практично-дієвого критерію:

- наявність документації партнерської взаємодії в ДНЗ і початковій школі в організації передшкільної освіти;

- наявність дієвих форм партнерської взаємодії в організації передшкільної освіти;

- залучення батьків і громадськості до партнерської взаємодії в організації передшкільної освіти.

Отже, партнерська взаємодія – це особлива форма зв'язку між учасниками освітньо-виховного процесу, в ході і результаті якого відбувається взаємне збагачення інтелектуальної, емоційної, діяльнісної сфер учасників цього процесу, що має соціально значущий характер.

Це спеціально створене розвивальне освітнє середовище на основі взаємозв'язків сім'ї, дошкільного навчального закладу і школи, сукупність процесів, що сприяють безперервності й між компонентами у змісті діяльності суб'єктів передшкільної освіти, сприяння особистісному їх розвитку, зумовленому специфікою організації педагогічного процесу.

Отже, партнерська взаємодія між учасниками навчально-виховного процесу в передшкільній освіті є інтегрований феномен організації принципової єдності впливів сім'ї, дошкільного закладу і початкової школи наданні рівних стартових можливостей кожній дитині напередодні її навчання в школі.

Основне завдання партнерської взаємодії – надати кожній дитині оптимальні умови для реалізації її здібностей з урахуванням індивідуальних особливостей.

Таким чином, механізм руху організації партнерської взаємодії у передшкільній освіті можна визначити як педагогічний процес, у контексті якого здійснюється навчання й оволодіння соціальним досвідом, який у дошкільному дитинстві проходить переважно за допомогою дорослих, а в наступні періоди – більш самостійно, завдяки власній активності. Це передбачає спеціально організовану цілеспрямовану партнерську взаємодію дітей і дорослих, у процесі якої повинна здійснюватися пізнавально-практична діяльність, яка б сприяла загальному розвитку дитини, забезпечувала її особистісні зміни.

Подальше вивчення питання партнерської взаємодії спрямоване на набуття старшими дошкільниками якостей дошкільної зрілості в навчально-виховному процесі в ДНЗ.

Література

1. Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества. Книга для учителя / Ш. А. Амонашвили – К. : Освіта, 1991. – 111 с.
2. Гриньов В. М. Взаємодія суб'єктів педагогічного процесу : монографія. / В. М. Гриньов, Р. В. Дорогих, С. Ю. Масич, Т. С. Розумна. – Харків : ТОВ "Щедра садиба плюс", 2013. – С. 151.
3. Евладова Е. Б. Дополнительное образование детей / Е. Б. Евладова, Л. Г. Логинова, Н. Н. Михайлова. – М. : ВЛАДОС, 2002. – 352 с.
4. Киричук О. В. Проблемы психологии педагогической взаимодействия / О. В. Киричук // Психология : респ. науч.-метод. зб. / ред. кол.: О. В. Киричук (відп. ред.) та ін. – К. : Освіта, 1965. – Вип. 37. – С. 3–12.
5. Котюков В. Г. Проблема формирования коммуникативной культуры (КК) студентов средствами освоения дополнительной педагогической профессии (ДПП) / В. Г. Котюков, В. П. Котюкова // Учебная научно-производственная и инновационная деятельность высшей школы в современных условиях. – Оренбург, 2000. – С. 215–216.
6. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. – Київ : Педагогічна думка, 2001. – 514 с.
7. Педагогическая энциклопедия. – Москва : Советская энциклопедия, 1996. Т. 3. – 1996. – 879 с.
8. Психологический словарь / В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, Б. Ф. Ломов и др. ; под ред. В. В. Давыдова. – Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1983. – С. 113.
9. Семенов В. Д. Социальная педагогика: история и современность / В. Д. Семенов. – Екатеринбург : УрГУ, 1993. – 187 с.
10. Філософський енциклопедичний словник. – Київ : Арабіс, 2002. – С. 47.
11. Федорович Л. О. Підготовка дітей до школи в умовах навчально-виховного комплексу : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 / Людмила Олександрівна Федорович. – Полтава, 2003. – 253 с.
12. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / Василь Олександрович Сухомлинський. – Київ : Рад. школа, 1977. Т. 3. – 1977. – 670 с.

УДК 378/.048.2+376.1+[001.51/.92]

СИНТЕЗ СТРУКТУРНО-ЦІЛІСНОЇ МЕТОДИКИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ АСПІРАНТІВ

Козубцов І. М.

У статті обґрунтовано структурну цілісність методики розвитку методологічної компетентності аспірантів. Розвиток здійснюється в нерозривному контексті професійної підготовки аспірантів у системі вищої військової освіти. Враховано феноменальні умови організації навчально-виховного процесу у системі вищої військової освіти. Ключовим ядром методики розвитку є технологія науково-педагогічного супроводження. Вона ґрунтується на якісно новому оновленні та закладених психолого-педагогічних та мотиваційних підходах.

Ключові слова: цілісність, методика, технологія, розвиток, методологічна компетентність, аспірант, ад'юнкт, система, вища військова освіта.

В статье обосновано структурную целостность методики развития методологической компетентности аспирантов. Развитие осуществляется в неразрывном контексте профессиональной подготовки аспирантов в системе высшего военного образования. Учтены феноменальные условия организации учебно-воспитательного процесса в системе высшего военного образования. Ключевым ядром методики развития является технология научно-педагогического сопровождения. Она основывается на качественно новом обновлении и заложенных психолого-педагогических и мотивационных подходах.

Ключевые слова: целостность, методика, технология, развитие, методологическая компетентность, аспирант, адъюнкт, система, высшее военное образование.

The article substantiates structural integrity of the methods of methodological competence development in graduate students. The development takes place in the continuous context of graduate student preparation in the system of higher military education. Phenomenal conditions of the organization of the teaching and educational process in the system of higher military education are taken into consideration. The core element in the methods of development is the technology of scientific pedagogical support. It is based on qualitatively new renewal and underlying psycho-pedagogical and motivational approaches.

Key words: integrity, method, technology, development, methodological competence, graduate student, adjunct, system, higher military education.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку системи вищої освіти України в процесі реформування потребує науково-обґрунтованих рішень. Якісний процес реформування затягнув і підсистему системи вищої освіти України – підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації через аспірантуру. Однією зі складових реформ нами вбачається необхідність розширення можливостей залучення інноваційних методів та технологій професійного навчання (розвитку), які б задовольняли вимоги існуючих стереотипів та канонів системи вищої військової освіти. Тож нами сформовано часткове завдання в робочій концепції [7] щодо обґрунтування організаційно-педагогічного забезпечення. Побудувати чітке логічне уявлення місця та ролі інноваційного методу та технологій розвитку методологічної компетентності аспірантів у нерозривному контексті професійної компетентності в умовах організації навчально-виховного процесу аспірантури прийнятною в системі вищої військової освіти.

Невирішеним питанням на практиці залишається пошук підходів чіткого уявлення місця та ролі інноваційних методів та технологій професійного навчання (розвитку), які б задовольняли вимоги існуючих стереотипів та канонів системи вищої військової освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проведений аналіз публікацій досліджень за темою стаття у відкритих джерелах, заслуговує звернення уваги на розгляд публікацій: Г. С. Альтшуллера [1], В. Д. Заболотного, А. М. Зельницького, О. Б. Черниха [2], А. С. Михалев [16; 15], Н. Г. Рябкова [21], Р. В. Майєра [14], В. В. Ягупова [22–26].

Метою статті є обґрунтувати цілісну структуру методики професійного розвитку аспірантів у системі вищої військової освіти зі складу педагогічних технологій.

Виклад основного матеріалу. Вихідними даними для рішення наукового завдання є отримані часткові результати представлені в серії публікацій [3; 4; 6; 10; 12; 13;].

Систему компетенцій випускника ад'юнктури ВВНЗ можна уявити ієрархічною моделлю, як продовження набуття компетентностей випускником ВВНЗ [2] (рис. 1).

Законами чітко визначені учасники навчально-виховного процесу [17; 19], методи та форми [23, 26]. В той же час відсутній чіткий опис їх взаємодії, який здебільшого носить традиційний характер, не задовольняє сучасним умовам [9]. Моделювання військово-навчального процесу не складає значної складності, оскільки більшість відносин чітко детерміновані [25] і визначаються [17; 19].

Ґрунтуючись на методологічних основах впровадження інформаційних технологій навчання у навчальний процес [24], ми у відповідності до вимог [17; 19] розробили діяльнісну схему процесу взаємодії всіх процесів, а саме: аспіранта з викладачами під час планового навчально-виховного процесу аспірантури; аспіранта з науковим керівником під час самостійної роботи; викладачів з науковим керівником аспіранта. Результат представлено у вигляді функціональної моделі педагогічної системи (див. рис. 2).

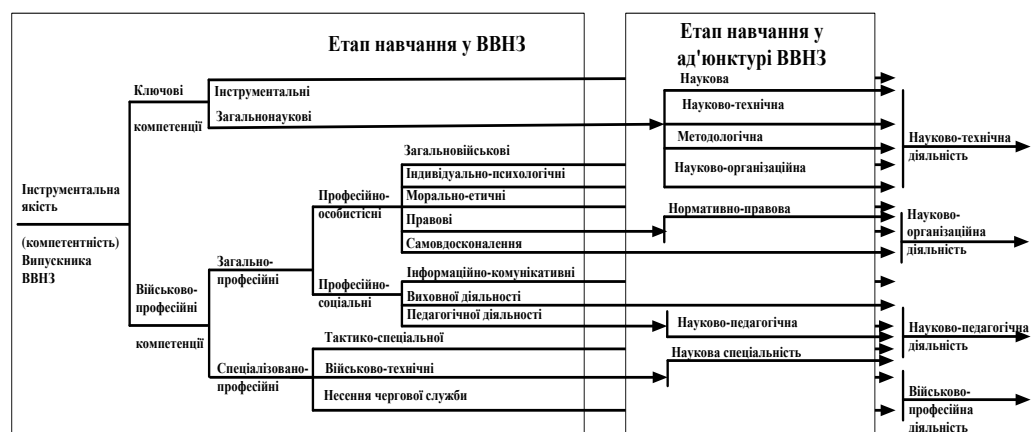


Рис. 1. Система компетенцій випускника ВВНЗ та ад'юнктури

Результатом навчально-виховного процесу є формування і розвиток знань, умінь, навичок, компетенції та культури взаємовідносин. Причому певні види взаємовідносин, форм навчально-виховного процесу і є канонічними [20; 18], а з рештою виникають труднощі. Тож виникає наукова та інженерна задача з розробки комплексу мір та заходів забезпечення досягнення позитивного успіху в розвитку методологічної компетентності аспірантів у нерозривному контексті професійної компетентності в умовах організації навчально-виховного процесу аспірантури прийнятної в системі вищої військової освіти.

Результат обґрунтування мір та заходів можна представити як системно-цілісну методику та технології розвитку методологічної компетентності аспірантів у нерозривному контексті професійної компетентності в умовах організації навчально-виховного процесу аспірантури прийнятної в системі вищої військової освіти. Якщо відносини та порядок спілкування між аспірантом та викладачами в аудитор-

ний час визначено регламентом, то цікавою є трансформація передового досвіду Р. В. Майєр [14], Н. Г. Рябкова [21] до рішення цього наукового завдання. За достатньої кількості теоретичних та практичних результатів наше завдання зводиться до інженерної задачі структуривання.

Науково-педагогічний склад аспірантури

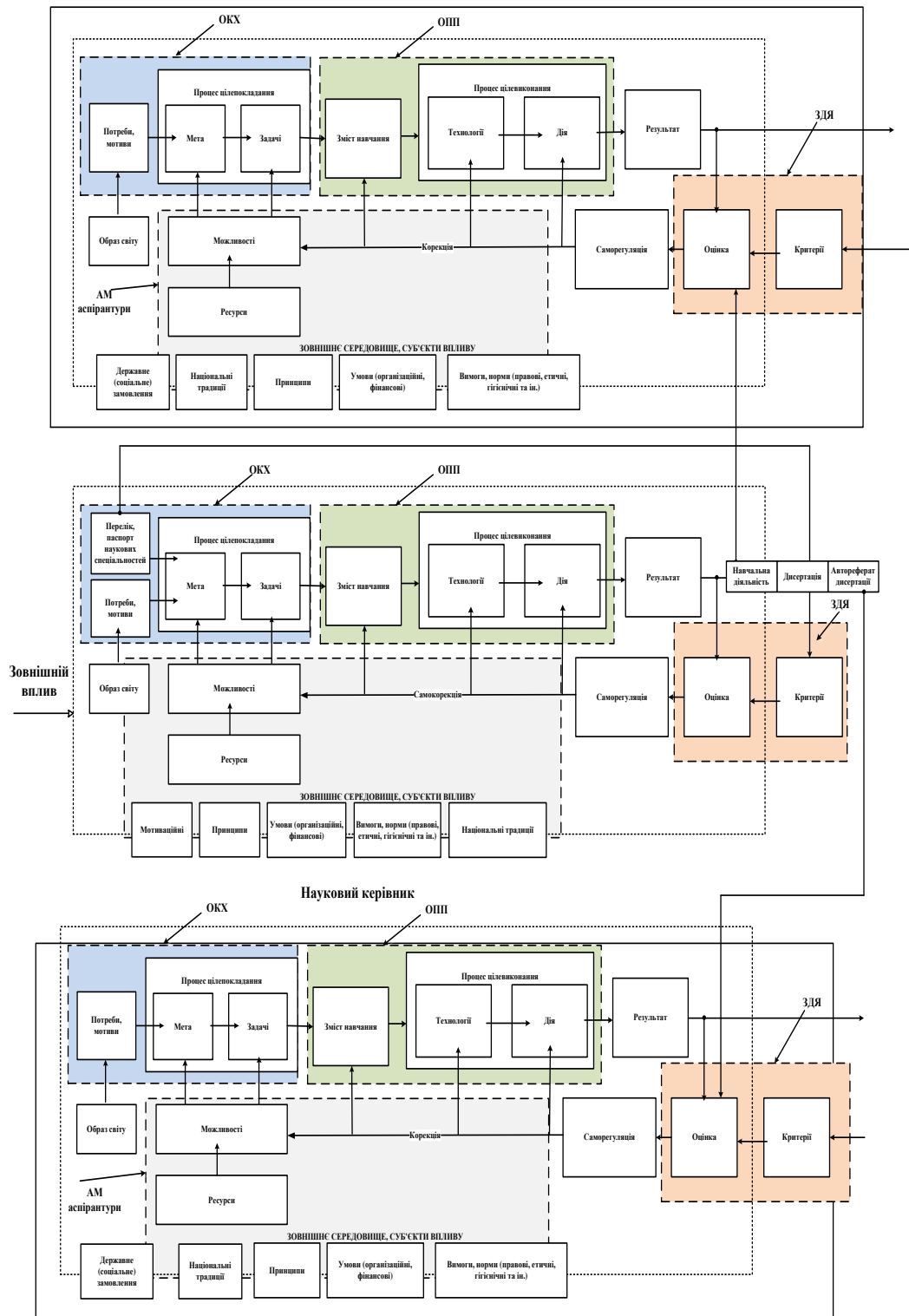


Рис. 2. Функціональна модель педагогічної системи

Практична фаза розвитку професійної компетентності аспіранта здійснюється в час самостійної роботи, як наслідок, продовження позитивного отримання досвіду. В процесі самостійної роботи аспірант більшою мірою керується порадами наукового керівника.

Н. Г. Рябкова [21] звертає нашу увагу на педагогічну технологію супроводу дослідної діяльності аспірантів в умовах постійно діючого методологічного семінару. Технологія не є новою, вона лише узагальнила досвід кращих традицій радянської школи (Н. К. Крупська, С. Т. Шацький, В. О. Сухомлинський, А. С. Макаренко), досягнення російської школи (К. Д. Ушинський, Н. П. Пірогов, Л. М. Толстой). Дійсно, як цілісна технологія, педагогіка співпраці поки не втілена в конкретній моделі, не має нормативно-виконавського інструментарію; вона вся "розсипана" по сотнях статей і книг, її ідеї увійшли майже до всіх сучасних педагогічних технологій.

Дотримуючись принципу самостійної роботи аспіранта в технології науково-педагогічного супроводу, визначену взаємодію між науковим керівником та аспірантом, можна представити наступним чином (рис. 3).

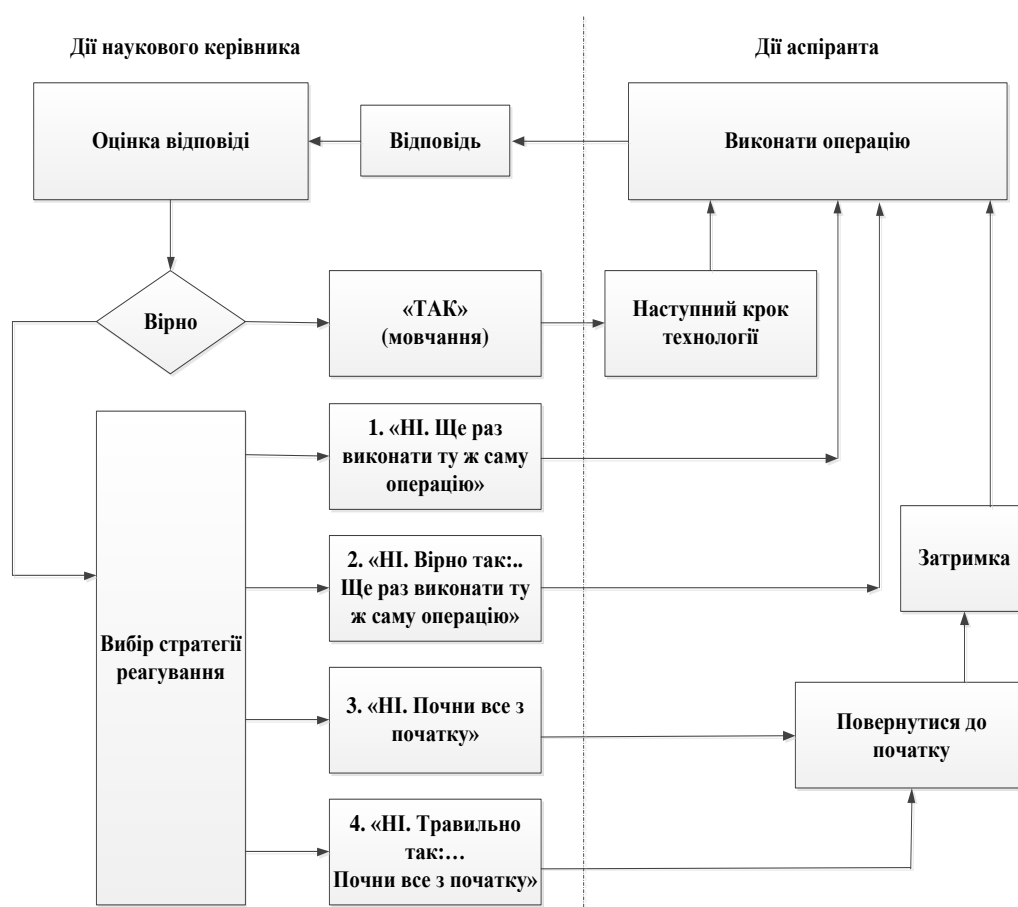


Рис. 3. Взаємодія між науковим керівником та аспірантом

Чому саме така взаємодія? А. Дістерверг стверджував: "Плохой учитель преподносит истину, хороший учит ее находить". Для реалізації цієї істини пропонується застосувати навчання методом керування відкриттів, що передбачається створити наближені навчальні ситуаційні умови, при яких аспірант оволодіє складними поняттями та вміннями індуктивно, внаслідок проблиску розуміння. Виникаючий при цьому інтерес сприяє більш глибокому проникненню в сутність питання, що вивчається. Внаслідок цього явища стимулюється самостійна активність аспіранта, що необхідно для забезпечення розвитку у нього методологічної компетентності.

Загальний задум методичної єдності представлено на рис. 4.

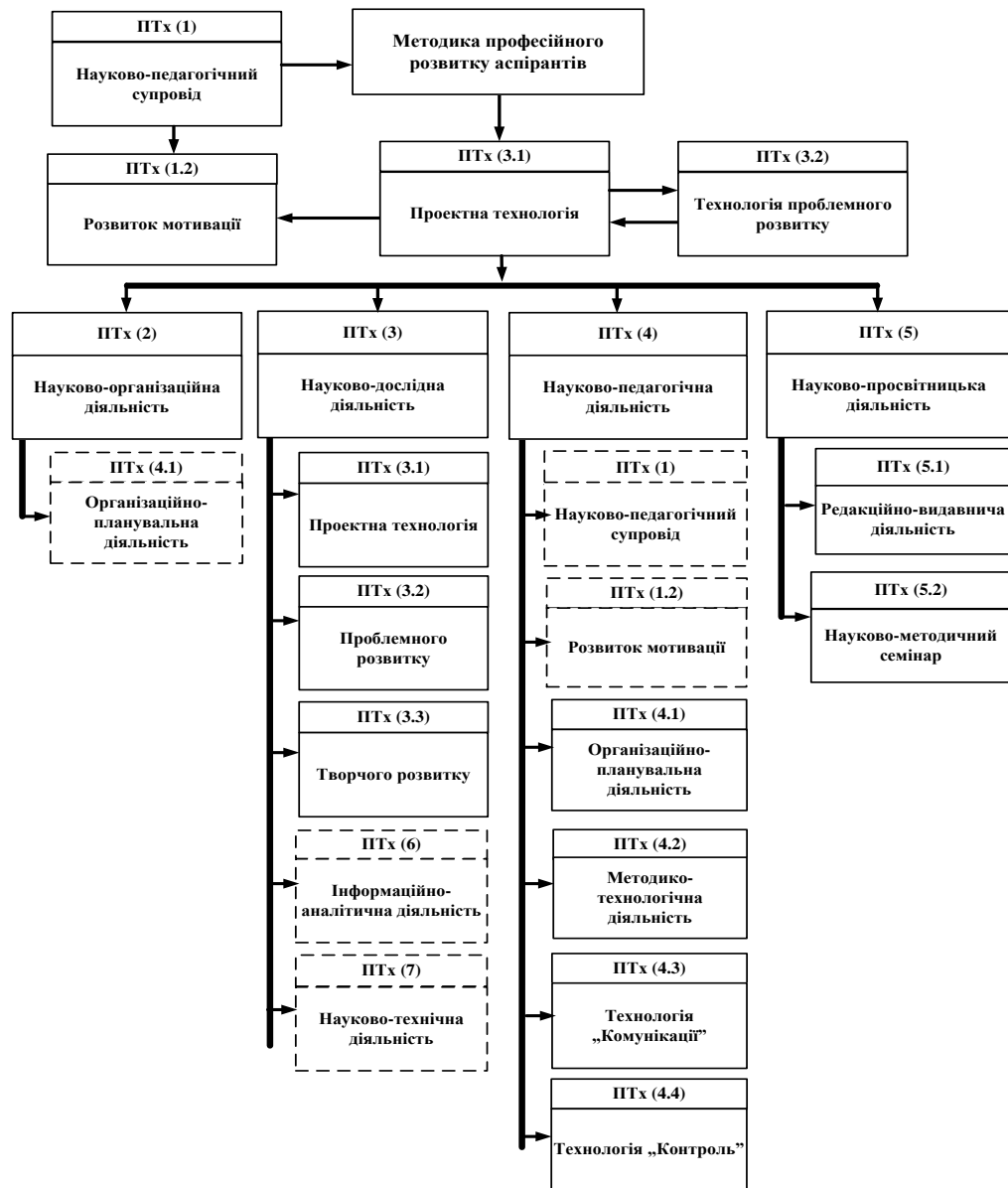


Рис. 4. Місце педагогічних технологій в структурі методики професійної підготовки аспірантів

Розгляд окремих педагогічних технологій або вже описано або буде надано опис у наступних публікаціях автора дослідження [7].

Функціональні зв'язки між педагогічними технологіями у структурі методики професійної підготовки аспірантів представлено на рис. 5. Також зазначено низку діагностичних (контрольних) точок, результат яких заносять до методики допуску аспірантів до атестації [11] та діагностування професійного рівня [8]. Перелічимо педагогічні технології, які виступають системно й утворюють метод професійного розвитку методологічної компетентності в аспірантів за видами професійної діяльності:

- ПТх(1) – педагогічна технологія науково-педагогічного супроводу [4];
- ПТх(2) – педагогічна технологія науково-організаційної діяльності;
- ПТх(3) – педагогічна технологія науково-дослідної діяльності;
- ПТх(4) – педагогічна технологія науково-педагогічної діяльності;
- ПТх(5) – педагогічна технологія науково-просвітницької діяльності;

ПТх(6) – педагогічна технологія інформаційно-аналітичної діяльності;

ПТх(7) – педагогічна технологія науково-технічної діяльності.

В свою чергу системно виокремлюють складові ключових видів діяльності аспірантів:

ПТх(1. 2) – педагогічний технологічний прийоми формування у аспірантів мотивації;

ПТх(1. 3) – педагогічна технологія контролю. Зазначимо, що в цій технології розширили можливості метода В. В. Ягупов [22], апробувавши його в складних умовах обмежень можливостей та ресурсів при навчанні курсантів [5];

ПТх(3. 1) – педагогічна технологія проектна технологія навчання [10];

ПТх(3. 2) – педагогічна технологія проблемного навчання;

ПТх(3. 3) – педагогічна технологія творчого розвитку особистості аспіранта.

Технологія ґрунтується на ідеях [1];

ПТх(4. 1) – педагогічна технологія організаційно-планувальної діяльності;

ПТх(4. 2) – педагогічна технологія методико-технологічної діяльності;

ПТх(4. 3) – педагогічна технологія розвитку комунікативних здібностей;

ПТх(5. 1) – педагогічна технологія редакційно-видавничої справи [3];

ПТх(5. 2) – педагогічна технологія науково-методичного семінару.

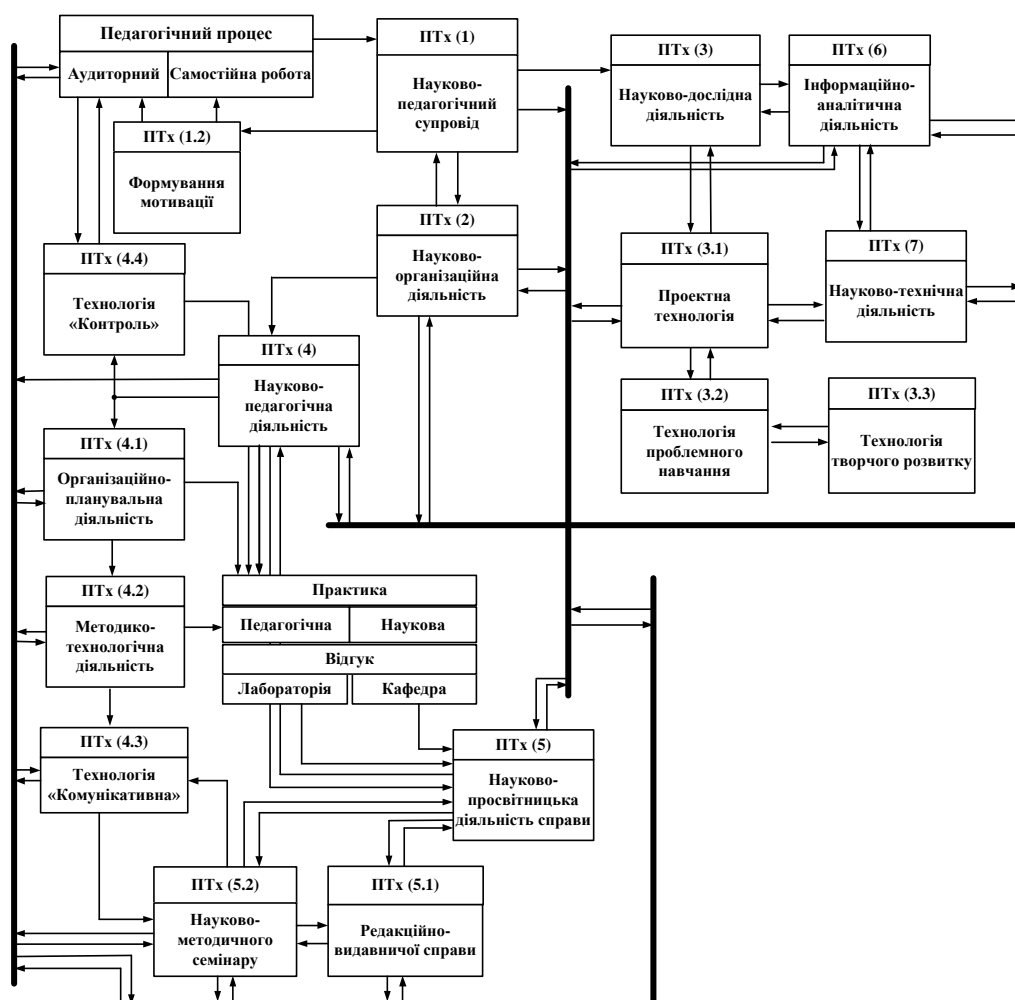


Рис. 5. Функціональні зв'язки між педагогічними технологіями у структурі методики професійної підготовки аспірантів

Адекватність застосування методики неможливо оцінити без висунутих таких же адекватних критеріїв та індикаторів діагностування рівнів розвиненості компе-

тентності. Осмисливши проблему розробки адекватних критеріїв методологічної компетентності в контексті професійної компетентності, ми приходимо до думки про необхідність відмовитися від абстрактних критеріїв, а зосередитися на вдосконаленні знань-діяльничної моделі випусника аспірантури [16]. Модель відповідає адекватності парадигми компетентного навчання [15].

Висновки. Виходячи з розглянутого матеріалу, можна логічно стверджувати, що мета статті досягнута. Нам вдалося на логіці очевидних речей та функціонально важливих вимогах побудувати структурно-цілісну методику розвитку методологічної компетентності аспірантів у системі вищої військової освіти в контексті професійної підготовки. Загальна методика включає окремі самостійно завершені технології. Ключовим ядром методики розвитку виступає технологія науково-педагогічного супроводження на якісно новому оновленні та закладених психолого-педагогічних та мотиваційних підходах. Методика в цілому вписується в концепцію системи вищої військової освіти.

Перспективи подальших досліджень доречно спрямувати на обґрунтуванні критеріїв діагностування рівнів розвитку методологічної компетентності аспірантів у системі вищої військової освіти.

Література

1. Альтшулер Г. С. Как стать гением: жизненная стратегия творческой личности / Г. С. Альтшулер, И. М. Верткин. – Минск : Беларусь, 1994. – 479 с.
2. Заболотний В. Д. Якість підготовки військових фахівців як процесуальна складова педагогічної системи ВВНЗ / В. Д. Заболотний, А. М. Зельницький, О. Б. Черних // Зб. наукових праць "Військова освіта" НУОУ. – 2014. – № 2 (30). – С. 88–98.
3. Козубцов И. Н. Философско-технические подходы к решению некоторых научно-педагогических парадоксов / И. Н. Козубцов // Научно-практический журнал. Сучасні інформаційні технології у сфері безпеки та оборони. 2014. – № 1(19). – С. 147–154.
4. Козубцов И. Н. Алгоритм научно-педагогической технологии сопровождения развития методологической компетентности у аспирантов в условиях учебно-воспитательного процесса высшего военного образования / И. Н. Козубцов // Сб. статей "Проблемы современного педагогического образования". Серия "Педагогика и психология". 2014. – Вып. 45. – Ч. 5. – С. 147–155.
5. Козубцов И. Н. Обучения электротехнических дисциплин методом виртуальной компьютерной игры / И. Н. Козубцов // Электротехнологии, электропривод и электрооборудование предприятий : сборник научных трудов II Всероссийской научно-технической конференции : в 2 т. / редкол.: В. А. Шабанов и др. – Уфа : Изд-во УГНТУ, 2009. – Т. 2. – С. 107–110.
6. Козубцов И. Н. Теоретическое описание протекающих процессов во время развития методологической компетентности аспирантов / И. Н. Козубцов // "Ғылым және білім" Жәңгір хан атындағы Батыс Қазақстан аграрлық-техникалық университетінің ғылыми-практикалық журналы. – 2014. – № 3 (36). – С. 128–137.
7. Козубцов І. М. Концепція розвитку методологічної компетентності аспіранта військового вищого навчального закладу [Електронний ресурс] / І. М. Козубцов // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України : електрон. наук. фах. вид., 2013. – № 5. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2014_1_6.pdf. – Назва з екрана.
8. Козубцов І. М. Модель діагностування творчеської складової методологічеської компетентності ученого / І. М. Козубцов // Вісник ЧНПУ ім. Т. Г. Шевченка. – 2014. – Вип. 115. – С. 107–109.
9. Козубцов І. М. Національні особливості та перспективні принципи удосконалення систем підготовки і атестації вчених в контексті Болонського процесу / І. М. Козубцов // Вісник Глухівського НПУ ім. О. Довженка : зб. наук. праць. – 2012. – Вип. 20. – С. 50–54.
10. Козубцов І. М. Методологія організації роботи аспірантами над дисертаційним дослідженнями / І. М. Козубцов // Професійна освіта: проблеми і перспективи / ІПТО НАПН України. – 2013. – Вип. 5. – С. 16–22.
11. Козубцов І. М. Наукометрична методика оцінки допуску аспірантів до атестації у системі вищої військової освіти / І. М. Козубцов // Вісник ЧНПУ ім. Т. Г. Шевченка. – 2014. – Вип. 122. – С. 113–116.
12. Козубцов І. М. Реалізація теорії розвитку методологічної компетентності аспірантів на основі моделі діяльності / І. М. Козубцов // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2014. – № 1 (35). – С. 184–194.

13. Козубцов І. М. Суть процесу розвитку індивідуальних творчих компетенцій і здібностей у аспірантів / І. М. Козубцов, Л. М. Козубцова // Зб. наукових праць "Військова освіта" НУОУ. – 2014. – № 1 (29). – С. 141–150.
14. Майер Р. В. Кибернетическая педагогика: Имитационное моделирование процесса обучения / Р. В. Майер. – Глазов : ГГПИ, 2013. – 138 с.
15. Михалев А. С. Знание-деятельностная парадигма обучения / А. С. Михалев, Ю. Г. Казеко // Управление в социальных и экономических системах : материалы XVIII международной научной-практической конференции, г. Минск, 30–31 мая 2009 г. – Минск : Изд-во МИУ, 2009. – С. 148–149.
16. Михалев А. С. Математическая знание-деятельностная модель специалиста / А. С. Михалев // Инновационные образовательные технологии. – 2009. – № 4 (20) – С. 5–12.
17. Положення про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів. Постанова Кабінету Міністрів України від 1 березня 1999 р. – № 309. [Електронний ресурс] // Верховна Рада України. – Режим доступу:
<http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/309-99-п>. – Назва з екрана.
18. Про затвердження Інструкції про організацію освітньої діяльності у вищих військових навчальних закладах [...] Міноборони України, МОН України; від 13.04.2005 № 221/217 [Електронний ресурс] // Верховна Рада України. – Режим доступу:
<http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0574-05>. – Назва з екрана.
19. Про затвердження Інструкції про організацію підготовки науково-педагогічних і наукових кадрів у Збройних Силах України. Наказ Міністра оборони України / Міністра освіти і науки України № 194/265 від 30.06.2000. [Електронний ресурс] // Верховна Рада України. – Режим доступу:
<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0433-00>. – Назва з екрана.
20. Про затвердження Положення про вищі військові навчальні заклади Міноборони України; Наказ від 03.06.2014 № 350 [Електронний ресурс] // Верховна Рада України. – Режим доступу:
<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0671-14>. – Назва з екрана.
21. Рябкова Н. Г. Научно-педагогическое сопровождение исследовательской деятельности аспирантов в условиях постоянно действующего методологического семинара / Н. Г. Рябкова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия "Педагогика". – 2012. – № 4. – С. 106–111.
22. Ягупов В. В. Контроль як метод навчання / В. В. Ягупов // Зб. наук. пр. Військового гуманітарного інституту НАОУ. – 2000. – № 3 (16). – С. 68–74.
23. Ягупов В. В. Методи навчання військовослужбовців / В. В. Ягупов // Зб. наук. пр. Військового гуманітарного інституту НАОУ, 2000. – № 4 (17). – С. 80–85.
24. Ягупов В. В. Методологічні основи впровадження інформаційних технологій навчання у навчальний процес / В. В. Ягупов // Інформатика та комп'ютерно орієнтовані технології навчання : зб. наук. пр. всеукр. наук.-практ. конф. – К. : Педагогічна думка, 2001. – С. 120–122.
25. Ягупов В. В. Моделювання військово-навчального процесу / В. В. Ягупов // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі і вузі : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. – Рівне : Волинське обереги, 2002. – Вип. 3. – С. 155–158.
26. Ягупов В. В. Наочні методи навчання військовослужбовців / В. В. Ягупов // Теоретичні питання освіти та виховання : зб. наук. пр. / за заг. ред. академіка АПН України М. Б. Євтуха ; укладач О. В. Михайличенко. – К. : ВЦ КДЛУ, 2000. – Вип. 9. – С. 94–98.

УДК 376.2-3:37.042

ДО ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Коломоєць Т. Г.

У статті досліджується проблема соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в умовах сучасного українського освітнього простору і суспільства загалом. Окреслюється коло проблем, яке варто вирішувати в системі дошкільної спеціальної освіти, як першої освітньої ланки. Пропонуються ефективні шляхи підвищення рівня професіоналізму фахівців, формування нових взаємовідносин між педагогами і вихованцями та запровадження нових форм залучення батьків до корекційно-розвиткової роботи з неповносправними дітьми.

***Ключові слова:** соціалізація, діти-дошкільники з особливими освітніми потребами, корекційно-розвиткове навчання, суб'єктно-суб'єктні відносини, професійна діяльність, взаємодія, батьки.*

В статье исследуется проблема социализации детей с особыми образовательными потребностями в условиях современной украинской образовательной сфере и общества в целом. Определяется круг проблем, который следует решать в системе дошкольного специального образования, как первого образовательного звена. Предлагаются эффективные пути повышения уровня профессионализма специалистов, формирование новых взаимоотношений между педагогами и воспитанниками и внедрение новых форм привлечения родителей к коррекционно-развивающей работе с такими детьми.

***Ключевые слова:** социализация, дети-дошкольники с особыми образовательными потребностями, коррекционно-развивающее образование, субъектно-субъектные отношения, профессиональная деятельность, взаимодействие, родители.*

The article addresses the problem of socialization of children with special educational needs in conditions of the present-day Ukrainian educational space and society in general. It outlines a range of problems that should to be solved in the system of preschool special education as the first educational stage. It proposes effective ways of raising the professional levels of specialists, building new relationships between educators and wards, and introducing new forms of involving parents in remedial and developing instruction of children with special needs.

***Key words:** socialization, preschool-age children with special educational needs, remedial and developing instruction, subject-subject relations, professional work, interaction, parents.*

Постановка проблеми. Інтеграція дітей з особливими потребами у суспільство в сучасних умовах його розвитку стає все більш актуальним питанням, характерним для процесів глобальної соціалізації та соціальної адаптації, що базується на дотриманні принципу рівноправності громадян, закріпленому законодавством усіх цивілізованих країн, зокрема в Україні. Зміцнення статусу дитинства в українському соціумі відображається у державних законодавчих документах: Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, законах України "Про освіту", "Про дошкільну освіту", "Про соціальну роботу з дітьми та молоддю", "Про охорону дитинства", Концепціях державного стандарту спеціальної освіти дітей з особливими потребами та розвитку інклюзивної освіти. Такі інтеграційні процеси, зазвичай, базуються на реформуванні організаційних основ спеціальної освіти і в першу чергу її дошкільної ланки, скороченні кількості спеціалізованих закладів при одночасному збільшенні закладів інклюзивної освіти, переосмисленні взаємовідносин масової та спеціальної освіти.

Сучасна система спеціальної освіти, за якої поширеними є: незабезпеченість дошкільних освітніх закладів компенсуючого типу компетентними різнопрофільними

фахівцями, суб'єктно-об'єктні відносини між педагогами та вихованцями, ізольованість батьків від активної взаємодії з педагогами цих закладів, громадськими організаціями, соціумом, непідготовленість суспільства до сприйняття таких дітей, як рівних, не може сприяти успішній адаптації та соціалізації їх у майбутньому житті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Активний розвиток спеціальної освіти в Україні та інших державах обумовлює зростання наукових досліджень, спрямованих на пошук ефективних шляхів соціалізації та інтеграції дітей з особливими потребами у загальноосвітньому просторі та суспільстві. Проблема підвищення організації та реалізації корекційного навчально-виховного та компенсаторно-адаптаційного процесу стала предметом аналізу таких відомих вітчизняних та зарубіжних науковців, як: В. Бондар, В. Синьов, А. Шевцов, М. Шеремет, О. Хохліна, М. Матвеева, А. Колупаєва, В. Знаков, І. Парфьонова.

Мета статті. Соціалізація дітей з вадами психофізичного розвитку – це складний процес, у якому беруть участь як самі діти, так і їх батьки, педагоги дошкільних корекційних закладів освіти (КЗО), в яких виховуються діти, громадські організації та суспільство в цілому. Вирішення питань ефективної взаємодії усіх складових ланок цього процесу, підвищення якості її впливу на дитину, удосконалення професіоналізму педагогів та зростання свідомої активної участі батьків у вихованні дітей є основними завданнями нашого наукового дослідження.

Виклад основного матеріалу. Корекційні заклади освіти України мають першорядне значення для підвищення соціальної реабілітації та абілітації таких дітей з обмеженими функціональними можливостями у суспільстві. Їх специфіка, як середовища виховання дітей з особливими потребами накладає свій відбиток на процеси виховання особистості та її соціалізації [6]. Поширеним недоліком, що потребує термінової зміни у відносинах між педагогом та вихованцем КЗО є суб'єктно-об'єктні відносини, що дісталися нам у спадок від традиційної системи корекційної освіти. За такої позиції, на нашу думку, нівелюється сам факт соціалізації в контексті соціальних відносин. Педагогічний працівник КЗО, як суб'єкт корекційно-розвиткових відносин виступає в ролі центральної детермінанти освітньо-виховного процесу в закладі, стає вагомим чинником формування соціальної культури та соціалізації вихованця. Проте в контексті суб'єктно-об'єктних відносин вихованець розглядається як об'єкт впливу, щодо якого вивчаються зміни його внутрішнього "я", динаміка показників психофізичного та розумового розвитку, вимірюються досягнуті результати, за необхідності порівнюються з нормативами. Проте малоімовірно, що наданою можливістю об'єкт зможе вміло скористатися, якщо залишатиметься для працівника КЗО лише об'єктом, якщо вплив на нього протягом усього перебування в закладі буде суб'єктно-об'єктний. Адже за умов такого впливу часто спостерігається ігнорування соціального статусу вихованців, порушення їх прав як повноцінних членів суспільства. Частіше за все вони ще довго почувають себе частиною обмеженої соціальної групи – інвалідів, яким фактично нав'язується тавро неповноцінних членів суспільства.

Згадаємо також твердження В. В. Знакова, що взаємодія суб'єкта й об'єкта призводить до фактичного включення "пізнаючого" у "пізнаване". Особистість протистоїть об'єктивним обставинам свого життя, як чомусь зовнішньому, а сама є їх внутрішньою умовою. А суб'єкт, на відміну від об'єкта, не тільки пасивно фіксує та розуміє природні і соціальні явища, але й намагається активно на них впливати, перетворюючи не тільки світ, а й себе в цьому світі [2, с. 161].

Вважаємо, що дитина в КЗО має виступати найважливішою детермінантою навчально-виховного процесу, чинником формування культури поведінки в суспільстві, що є чи не одним із провідних підходів до процесів її соціалізації. Суб'єктно-об'єктні відносини відкривають значно більші можливості для отримання певних соціальних результатів від діяльності працівників цих освітніх установ. Зосередження на вихованцеві як на суб'єкті з певним соціальним статусом дозволяє ширше дивитися на його взаємодію з іншими членами суспільства як у межах КЗО, так і в оточуючому середовищі. І це не випадково, оскільки за такого підходу з'являється можливість по-іншому поглянути на становлення "соціальності" дитини, як на процес ініціативний, адаптивний та ефективний. Відбувається становлення особистих якостей дитини не ізольовано (в межах рівня її розвитку), а у взаємодії з оточуючим соціальним середовищем.

Таким чином, суб'єктивний характер соціалізації вихованців КЗО проявляється в моменти узгодження індивідуальних (внутрішньосистемних) особливостей функціонування із зовнішніми умовами та факторами суспільного співіснування. Тому, на нашу думку, відносини працівників і вихованців КЗО повинні мати яскраво-виражений суб'єктно-суб'єктний характер, що певним чином удосконалив їх соціальну взаємодію і прискорить соціальну адаптацію та інтеграцію вихованців у суспільство.

Іншим колом проблем, яке варто вирішувати в системі дошкільної спеціальної освіти з метою підвищення рівня соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, зводиться до проблеми професіоналів [1, с. 170]. Характер роботи в корекційних закладах освіти дійсно є специфічним, тому наявність лише базової педагогічної освіти в таких професійних умовах є недостатньою. Важливість психологічних чинників професійної діяльності вимагає від працівника КЗО відповідної спеціальної психологічної підготовки, що дозволить враховувати особливості розвитку дітей з особливими потребами. За результатами опитування (проводилось у КЗО Дніпропетровської області у 2013–2014 рр.) нами було виявлено, що лише третина працівників вважають достатнім рівень освіти, отриманої ними у ВНЗ. Решта – бажають підвищувати рівень своєї освіти та професіоналізму, проте в закладах освіти майже не створено відповідних умов. Такий стан ситуації автоматично вказує на важливість підвищення кваліфікації відповідних фахівців для якісного корекційно-реабілітаційного супроводу дітей з психофізичними вадами розвитку [3, с. 189].

Таким чином, у корекційних закладах освіти бажано створити більш сприятливі умови для підвищення кваліфікації та набуття більш високого рівня професіоналізму працівниками. На нашу думку, найбільш вдалим шляхом покращення в цьому напрямку може стати формування багаторівневої системи професійної перепідготовки та підвищення кваліфікації, професійної майстерності та професіоналізму працівників КЗО (табл. 1).

Таблиця 1

Система професійної перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників КЗО

Етапи системи	Форми і методи надання освітніх послуг	Обсяг набуття освіти	Тривалість набуття освіти
Перший	Вищі навчальні заклади регіону	Отримання додаткової освіти в потрібному напрямку спеціалізації з отриманням відповідного диплома про закінчення вишу та набуття спеціальності	Від 1 до 4-х років залежно від характеру та змісту освіти
Другий	Навчально-курсівні комбінати, курси підвищення кваліфікації, інші курси різних напрямків освіти	Отримання базових освітніх навичок у потрібному напрямку спеціалізації	Від 1 місяця до 1 року
Третій	Семінари (вебінари), конференції, круглі столи з обміну досвідом, наукові бази в самих КЗО, експериментальні майданчики тощо	Отримання конкретних освітніх навичок у межах заданого питання або проблемної ситуації	Від 1 до декількох днів

Тим самим, вказана система починає виконувати роль соціальних стимуляторів у сфері зайнятості працівників КЗО, впливаючи на рівень їх конкуренції на ринку праці в розрізі певної професійної спеціалізації.

Дослідження основних напрямків удосконалення професіоналізму працівників КЗО показало, що в якості джерела здобуття нових освітніх знань, умінь, навичок домінує самоосвіта. Враховуючи отримане, в ході анкетування побажання педагогів підвищувати свою кваліфікацію хоча б частково за рахунок свого місця роботи. В цьому напрямку особливої актуальності набуває не тільки комфортне та зручне облаштування приміщень для занять з дітьми, а й створення сприятливих умов

працівнику для роботи над самовдосконаленням, над можливістю пошуку та опанування новими прогресивними формами і методами навчання. Для цього бажано облаштувати на робочому місці педагога комп'ютер з підключенням до мережі Інтернет. Найбільш бюджетним варіантом такої самоосвіти вважається проведення семінарів та тренінгів. Крім того, сьогодні актуальними стають так звані вебіари – семіари, що проводяться дистанційно за допомогою електронних комунікацій та Інтернету. Така ж "економічність" та одночасно ефективність характерна для звичайних інтернет-конференцій.

Отже, підвищення кваліфікації та рівня професіоналізму працівника КЗО не обов'язково має досягатися за рахунок здобуття другої (третьої) вищої освіти з витрачанням на це коштів та років навчання. Звичайні семіари та конференції, постійне обговорення сучасних освітніх технологій за круглими столами в межах трудових колективів, обмін інформацією, отриманою з глобальної інформаційної мережі, також можуть сприяти зростанню професійної майстерності працівника КЗО.

Можемо долучити до вищенаведеного побажання батьків, отримані в ході проведеного анкетування, які також, на нашу думку, є логічним доповненням до сформованих напрямків удосконалення. Так, більшість респондентів відзначила необхідність запровадження спеціальних технологій та адаптативних технічних засобів навчання, сучасних інформаційно-комунікативних та комп'ютерних технологій, створення спеціалізованої матеріально-технічної бази КЗО. Вважаємо таке побажання батьків дійсно актуальним, оскільки в сучасному світі інформаційних технологій, коли кожен повноцінний член суспільства не обходиться без мобільного телефона, комп'ютера, Інтернету, соціалізація та соціальна адаптація дітей з особливими потребами буде відбуватися повільніше без можливості освоєння ними цього напрямку діяльності.

До вищенаведених невирішених питань системи корекційної освіти можна додати проблеми сім'ї: забезпечення необхідною фінансовою підтримкою, житловими умовами, оволодіння навичками догляду та навчання дитини, вирішення емоційних проблем, подолання соціальної ізоляції [5, с. 7].

Одним з численних побажань батьків, виявлених у ході анкетування, було саме покращення роботи з батьками: частіше надавати консультації в питаннях виховання дітей – інвалідів, проводити майстер-класи і відкриті уроки, ввести консультації психолога для батьків, формувати колектив батьків у межах класу і школи. За таку співпрацю з педагогічним колективом корекційних закладів у тому чи іншому напрямку висловилося 41,7 % батьків, що свідчить про їх активне бажання допомагати своїй дитині в активному соціальному розвитку.

Щодо вказаного напрямку співпраці батьків і педагогічного колективу КЗО, то на нашу думку, важливим кроком на цьому шляху могло б стати створення так званих сімейно-педагогічних комплексів (СПК). Такі об'єднання вбачаються нами як організована взаємодія батьків і працівників КЗО навколо окремої дитини або групи дітей у напрямку створення найбільш сприятливого оточуючого соціального середовища в місцях взаємодії дитини з іншими членами суспільства.

В основі створення та функціонування СПК повинні бути такі принципи:

- стимулювання батьків до набуття нових і поліпшення уже набутих навичок виховання, навчання і розвитку дитини з особливими потребами;
- відвідування батьками занять дитини в КЗО з метою вивчення досвіду колективу закладу із взаємодії з дитиною, способів і методів навчально-виховного впливу на неї;
- створення колективом КЗО періодичних занять з батьками в плані донесення до них передових психолого-педагогічних технологій, навчання їх поведінці з дитиною в домашніх умовах, яка б сприяла кращій соціалізації та соціальній адаптації дитини в оточуючому соціальному середовищі;
- підготовка для батьків інформації в друкованому або електронному вигляді щодо правильної поведінки з дітьми вдома, щоб батьки, які не змогли відвідати заняття, також долучались до взаємодії в межах СПК;
- дотримання батьками рекомендацій колективу КЗО в домашніх умовах;
- створення батьками "скриньки побажань" у роботі колективу КЗО з метою встановлення двобічної взаємодії та обміну інформацією.

Найголовніше завдання функціонування таких СПК, на нашу думку, має полягати в безперервності взаємодії та постійному контакті батьків і педагогів. Вважаємо,

що пропонується система взаємодії на основі сімейно-педагогічних комплексів спрямована, з одного боку, на формування у педагогів-дефектологів компетентного підходу щодо залучення батьків до навчання і виховання дітей з психофізичними вадами та стратегічного його бачення, з іншого боку значно зростає можливість підвищення рівня соціальної зрілості дітей з особливими освітніми потребами, оскільки відбувається акцентування уваги членів сім'ї на соціальній адаптації та соціалізації дитини, що вирішує глобальні завдання реалізації процесів інноваційно-освітньої інтеграції.

Висновки. Таким чином, на нашу думку, обравши соціальне питання як основне педагогічне спрямування, а не лише як медичне питання реабілітації, вважаємо за потрібне зосередити зусилля на розбудові такої освітньо-реабілітаційної системи, яка була б спрямована на розв'язання завдання корекційного навчання, виховання та соціальної адаптації дітей з особливими потребами. Необхідно створити таку систему спеціальної освіти, яка б забезпечила комплексний підхід до організації реабілітаційної, корекційно-розвиткової та виховної роботи з метою формування індивідуальних умінь і навичок дітей, що уможлиблює підвищення якості і зміну стилю їхнього життя, забезпечує нові соціально-статусні позиції у самостійному житті, які згодом допоможуть їм ефективно інтегруватися у соціальному середовищі.

Література

1. Журавльова Л. До проблеми навчання і виховання дітей із особливостями психофізичного розвитку в дошкільних навчальних закладах / Л. Журавльова, В. Кисличенко // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету : зб. наук. праць. – 2014. – № 1 (12). – С. 170–174.
2. Знаков В. В. Психология субъекта и психология человеческого бытия / В. В. Знаков // Субъект, личность и психология человеческого бытия. – Москва: Институт психологии РАН, 2009. – С. 161–172.
3. Парфенова И. С. Социальная эффективность профессиональной переподготовки безработных: опыт социолого-управленческого анализа : дисс. на соиск. учен. степ. канд. социол. наук : спец. 22.00.08 "Социология управления" / Парфенова Ирина Сергеевна ; Уральская академия государственной службы. – Екатеринбург, 2005. – 189 с.
4. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами : навч.-метод. посіб. : у 9 кн. / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. – Київ : Літопис – ХХ, 2010. Кн. 1 : Інклюзивна освіта : вибір батьків. – 2010. – 70 с.
5. Сім'я і дитина в умовах інклюзивної освіти: методичні поради батькам щодо сімейного супроводу навчання дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату : навч.-метод. посіб. / А. Г. Шевцов, А. В. Романенко, Л. О. Ханзерук, А. В. Чеботарьова ; за заг. наук. ред. А. Г. Шевцова. – Київ : Видавничий дім "Слово", 2013. – 112 с.
6. Соціальна реабілітація дітей з обмеженими можливостями [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
<http://osvita.ua/vnz/reports/sociology/12302/>. – Назва з екрана.

УДК 159.923.2

ВНУТРІШНІЙ СВІТ ДОШКІЛЬНИКА ТА УМОВИ ЙОГО АКТУАЛІЗАЦІЇ

Кононко О. Л.

У статті обґрунтовано сутність та визначено структуру внутрішнього світу як важливої складової особистісного зростання в ранньому онтогенезі. Визначено особливості становлення внутрішнього світу на різних етапах дошкільного дитинства. Розкрито психологічні механізми та психолого-педагогічні умови актуалізації внутрішнього життя особистості у дошкільному закладі.

Ключові слова: структурні компоненти особистості, свідомість та самосвідомість як ядро особистості, внутрішній світ дошкільника, ціннісне самоставлення, совість як внутрішня етична інстанція, психолого-педагогічні умови актуалізації внутрішнього світу дитини дошкільного віку.

В статье обоснована сущность и определена структура внутреннего мира как важной составляющей личностного взросления в раннем онтогенезе. Определены особенности становления внутреннего мира на разных этапах дошкольного детства. Раскрыты психологические механизмы и психолого-педагогические условия актуализации внутренней жизни личности в дошкольном учреждении.

Ключевые слова: структурные компоненты личности, сознание и самосознание как ядро личности, внутренний мир дошкольника, ценностное самотношение, совесть как внутренняя этическая инстанция, психолого-педагогические условия актуализации внутреннего мира ребенка дошкольного возраста.

The article substantiates the essence and shows the structure of the inner world as an important component of personal growth in early ontogenesis. It points out peculiarities of the development of the inner world at different stages in preschool childhood. It reveals psychological mechanisms and psychological conditions for the actualization of the inner world in a preschool institution.

Key words: structural components of personality, consciousness and self-consciousness as the core of personality, inner world of a preschooler, value self-attitude, conscience as the internal ethical authority, psychological and pedagogical conditions of actualization of the inner world of a child of preschool age.

Постановка проблеми. Сьогодні актуалізує необхідність посилення уваги науковців до проблеми формування в особистості, починаючи з дошкільного дитинства, активної позиції "Я – у – Світі", системи ціннісних ставлень до довкілля та самої себе, свідомості та самосвідомості [2]. Як зазначає І. Калінаускас, людство побудувало гігантську цивілізацію навкруги себе, а необхідність створення *цивілізації у внутрішньому світі* лише починає усвідомлювати [1; 2].

За висловом Е. Фромма, сьогодні, у все більш механізованому індустріальному світі, набуває особливої виразності феномен "байдужого ставлення до життя" – все більше людей з острахом, байдужістю або з ненавистю "протистоять життю", замість того, щоб жити у злагоді з довкіллям та згоді з собою [8, с. 7]. Це актуалізує необхідність дослідження, спрямованого на вивчення особливостей становлення психологічно здорової особистості в дошкільному віці.

Розгортаючи своє дослідження, ми керувались розумінням того, що основними компонентами особистості в ранньому онтогенезі виступають: *уявлення про своє "Я"* (внутрішнє і зовнішнє), *ціннісне ставлення до себе, емоційно-почуттєва та потребово-мотиваційна сфери, довільна поведінка*. Збалансований розвиток у дошкільному дитинстві усіх зазначених компонент сприяє формуванню в особистості свідомого ставлення до життя, відчуття задоволеності ним, зм'якшує вплив суперечностей, що виникають між її внутрішнім самопочуттям і намірами та зовнішніми вимогами й соціальними обмеженнями.

Важливим механізмом регуляції зовнішньої поведінки дошкільника виступає совість як внутрішня етична інстанція. *Совість* є здатністю дитини самостійно фор-

мулювати елементарні моральні обов'язки, реалізовувати моральний самоконтроль, вимагати від самої себе їх виконання, здійснювати оцінку своїх вчинків. Сформованість цього психологічного механізму засвідчують почуття провини та докори сумління. З цього часу дитина здатна встановлювати ієрархію між "хочу" і "треба", узгоджувати внутрішню і зовнішню реальності, самостійно регулювати свої дії, поведінку, емоції, самовизначатися у нових й невизначених ситуаціях за відсутності поряд дорослого.

Як зазначають провідні фахівці, можливість самодостатнього перебування у світі є запорукою повноцінного особистісного буття, функціонування в якості суб'єкта, носія єдиної самосвідомості, розвиненої рефлексії, прагнення до самовираження. Відомі психологи наголошують: процес становлення суб'єкта значною мірою залежить від того, як організоване та структуроване внутрішнє життя, внутрішня робота зростаючої особистості. Адже для неї важлива не стільки сама по собі життєва подія, скільки власні суб'єктивні можливості її інтерпретації [6].

У дослідженні ми виходимо з тези, що особистість змушена координувати свою поведінку між суб'єктивними переживаннями та загальноприйнятими оцінками. Якщо вони суттєво відрізняються між собою, вона або приховує своє суб'єктивне переживання (тікає у "внутрішню еміграцію"), або відстоює його, або шукає таке соціальне місце, де суб'єктивно пережите сприймається, як спільне. Згідно підходу І. Калінаускаса, найпоширенішою проблемою є невідповідність між тим, що в особистості відбувається всередині, і тим, що пропонує їй соціальний простір. Знаходження балансу між внутрішніми переживаннями та соціальними вимогами, узгодження внутрішнього життя зростаючої особистості з її зовнішньою поведінкою, залишається одним з важливих наукових та практичних завдань сьогодення.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Екскурс у психолого-педагогічну літературу засвідчив, що вітчизняними та зарубіжними науковцями накопичено значний матеріал з проблеми розвитку самосвідомості у різному віці. Згідно даних К. О. Абульханової-Славської, Б. Г. Ананьєва, Л. С. Виготського, І. С. Кона, О. М. Леонтьєва, С. Л. Рубінштейна, проблема становлення самосвідомості на різних етапах онтогенезу відноситься до вузлових у педагогічній психології. Як зазначає В. Д. Шадриков, особливої уваги дослідників потребує у цьому контексті вивчення внутрішнього життя особистості [9].

Зазначено, що істотним і малодослідженим залишається до сьогодні аспект авторства людини щодо власного внутрішнього світу. Положення про особистість як суб'єкта формування свого внутрішнього світу радше теоретично заявлене, ніж експериментально обґрунтоване й доведене. У першу чергу, це стосується раннього онтогенезу. Як підкреслює М. В. Папуча, явище самодетермінованості процесу становлення особистості не може визначатися лише біологічними та соціальними чинниками. Автор вказує на духовну складову особистісного розвитку взагалі, розвитку внутрішнього світу як важливої компоненти і показника його нормальної динаміки [4, с. 7].

Як зазначає І. І. Чеснокова, самосвідомість є складним феноменом, який визначає особистісний спосіб існування дитини. Основною функцією особистості в дошкільному віці є *розвиток внутрішніх процесів, які інтегрують результати самосвідомості*. На думку Д. Б. Ельконіна і О. В. Запорожця, на етапі дошкільного дитинства виникнення самосвідомості вважається найважливішим досягненням у розвитку особистості.

У дослідженні базуємося на узагальненнях М. І. Лісіної та А. І. Силвестру стосовно того, що самосвідомість дошкільника має складну, багатовимірну структуру, характеризується специфічною активністю суб'єкта на адресу свого "Я", його певними внутрішніми діями, установкою на ці дії, які мають емоційну специфіку і предметний зміст [3].

В єдиному процесі самосвідомості фахівці виділяють два аспекти: процес одержання *знань про себе* і процес *самоставлення*. Природно, що таке розмежування є науковою абстракцією, оскільки розділити знання про себе та ставлення до себе в межах психологічної реальності вкрай важко та й недоцільно. Адже будь-яка спроба дитини дошкільного віку схарактеризувати себе містить оцінний елемент. Я-образ і самоставлення складають цілісну Я-концепцію як сукупність уявлень про себе, спряжену з їх оцінкою.

Особливе місце серед розробників проблеми самосвідомості посідає концепція В. В. Століна, заснована на ідеї О. М. Леонтьєва про зв'язок діяльності, свідомос-

ті та особистості; про *особистісний смисл* як один з основних "утворюючих" свідомості. Згідно даного підходу, самосвідомість спрямована на власний особистісний спосіб інтеграції діяльностей, ієрархізації їх мотивів.

Відомий вітчизняний психолог С. П. Тищенко зазначає, що завдяки спілкуванню з дорослими й однолітками, а також самостійній діяльності в дошкільника виникає Я-образ, який у п'ятирічному віці є вже досить стійким утворенням. Автор підкреслює, що у зв'язку з цим *внутрішній світ* набуває для нього якісно нового суб'єктивного забарвлення, стає важливим регулятором життєдіяльності [7, с. 40].

На думку вказаного фахівця, *внутрішній світ* дошкільника хоча й відображає об'єктивні умови його існування у зовнішньому оточуючому світі, тим не менше *відносно автономний* по відношенню до останнього. Ця автономність уможлиблюється завдяки активності самої дитини, спрямованої на *самопізнання та самоствердження* в соціальному мікросередовищі [7, с. 42].

Як зазначає С. Г. Якобсон, психологічною реальністю, яка визначає позицію дитини у випадку негативної оцінки її з боку оточуючих, є, у першу чергу, *позитивне уявлення про себе, позитивний образ себе, властивий більшості дошкільників*. При цьому автор підкреслює: лише подолання самою дитиною протиріччя між позитивним ставленням до себе в цілому та негативним, пов'язаним з оцінкою її окремих вчинків, слугує механізмом формування поведінки зростаючої особистості [10, с. 125].

Метою статті є аналіз сутності й особливостей розвитку внутрішнього світу дошкільника, визначення психолого-педагогічних умов його актуалізації в умовах дошкільного закладу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Матеріали базуються на доробку вітчизняних та зарубіжних фахівців з проблеми розвитку самосвідомості в дошкільному дитинстві. Відправною слугує теза провідних фахівців стосовно самосвідомості як ядра особистості та важливого новоутворення дошкільного віку. Вона покладена в основу концептуальних засад дослідження, розробки понятійного апарату, визначення умов оптимізації освітнього процесу дошкільного закладу.

У дослідженні ви виходили з розуміння, що процес розвитку внутрішнього світу зростаючої особистості як цілісного утворення проходить упродовж дошкільного дитинства певні етапи. Встановлено вікові відмінності в його розвитку.

Уточнено, що процес інтенсивного становлення внутрішнього світу відноситься до двох або трирічного віку – періоду первинного народження особистості. Якщо раніше дитина говорила про себе у третій особі, то тепер починає використовувати займенник "я". Цим засвідчуються глибокі зміни в усвідомленні нею себе як суб'єкта дій, бажань, переживань. Від уявлень про себе дитина переходить до думок про себе. Вона диференціює зовнішнє і внутрішнє.

Визначено, що у молодшому дошкільному віці внутрішній світ дитини наповнюється новим змістом. Дитина усвідомлює власні бажання, зрілі можливості, своє прагнення до самостійності та досягнення успіху. Вона диференціює "я" і "не-я", розрізняє ставлення до самої себе та оточуючого світу, виділяє значуще-незначуще, безпечно-небезпечно, приємне-неприємне. Між чотирма-п'ятьма роками структура внутрішнього світу ускладнюється: в центрі знаходяться знання дитини про себе як суб'єкта та особистість, елементарна самооцінка, особисте ставлення до довкілля (предметного, природного, соціального). У п'ятирічної дитини сформоване почуття самоідентичності, яке становить фундамент особистості.

З'ясовано, що у старшому дошкільному дитинстві внутрішній світ набуває все більшої смислової визначеності й "закритості". Дитина починає приховувати від інших свої міркування, наміри, плани, поривання. Водночас внутрішній світ дитини шостого-сьомого років відкритий для зовнішніх впливів, звернений до зовнішнього світу, знаходиться з останнім в єдності. Це не перекреслює думки стосовно певної автономності і незалежності від зовнішнього середовища внутрішнього світу дитини-дошкільника. Свідченням цього є різні манери її поведінки з різними дорослими та однолітками. Дитина починає хитрувати, уводити дорослих в оману, таїтися. Її внутрішній стан і проявлена назовні поведінка можуть не співпадати.

Констатовано: у старшому дошкільному віці відбувається інтенсивне формування центральних смислових новоутворень внутрішнього світу – Я-образу та почуття самоідентичності. Завдяки набутому досвіду формуються і так звані "периферійні" його компоненти – здатність усвідомлювати і переживати усе, пов'язане з поняттям "моє". Отже, внутрішній психологічний світ дитини – це мікрокосм, центром якого є вона сама як *суб'єкт і об'єкт життєдіяльності*. За умови побудови

внутрішнього світу, його повноцінного функціонування, дитина завжди буде мати "внутрішню опору" для своїх життєвих вивів.

Зазначено, що з цією метою важливо розвивати у дошкільника базову потребу – в *емоційному контакті, у співпереживанні*. На базі цієї потреби виникає безліч соціалізованих дій і ставлень, у тому числі все те, що називається *інтимним життям*. Сучасне життя призводить до ущемлення задоволення цієї потреби, наслідком чого маємо невротизацію багатьох дітей. Ось чому вкрай важливо, щоб освітяни розуміли: внутрішнє життя дитини може суттєво відрізнитися від її зовнішньої поведінки. Це є результатом неспівпадання її суб'єктивних переживань і раціонального прийняття змісту та форми пред'явлення вимог того соціального простору, в якому вона прагне себе реалізувати.

Зафіксовано існування зв'язку між показниками внутрішнього комфорту дошкільників, мікрокліматом у групі однолітків та стилем спілкування з ними педагогів. У цілому емоційне благополуччя більшості дітей може бути оцінене як задовільне. Водночас слід визнати, що понад половини досліджуваних надали перевагу перебуванню вдома з рідними порівняно з відвідуванням дошкільного закладу. Найбільший емоційний комфорт відчувають самодостатні дошкільники, які посідають в групі високий статус. Найбільший дискомфорт відчувають "ізолювані", неприйнятні однолітками, невпевнені у собі, надміру покірні, з низькою самооцінкою, тривожні діти. Вони потерпають від незадоволення ними педагогів та їхніх санкцій, а також від недобррозумілого й образливого поводження однолітків.

Усвідомлюючи важливість своєчасної та повноцінної актуалізації дошкільниками своїх внутрішніх проблем та конфліктів, педагог має збалансувати свою діяльність, спрямовану на підготовку дитини до школи (переважно фізичну та інтелектуальну), з вихованням таких важливих компонент особистості, як *почуття, воля та система цінностей*. Саме вони визначають справжню цінність особистості, її життєздатність, спроможність гармонійно входити у широкий світ, адаптуватися доплинних умов сучасного життя, узгоджувати внутрішні потреби із зовнішніми реаліями.

У дослідженні визначено умови, що сприяють гуманітаризації взаємодії дорослого з дошкільниками, а отже й актуалізації внутрішнього життя останніх. До важливих *психологічних умов та механізмів* відносяться:

- формування у дітей *свідомого ставлення* до свого душевного стану, уміння зосереджувати на ньому увагу, диференціювати за модальністю, визначати причини виникнення, адекватно на нього реагувати;
- розвиток *рефлексії* – здатності дитини усвідомлювати свої думки, бажання, переживання, самопочуття та те, як вони сприймаються іншими; будувати свою поведінку з урахуванням ймовірних реакцій на них значущих людей;
- заохочення проявів *совісті*, здатності самовизначатися, контролювати та регулювати свою поведінку та діяльність, давати собі звіт стосовно їх наслідків для оточуючих;
- актуалізація механізму *децентрації*, спроможності дошкільника поставити себе на місце іншої людини, виявити співчуття, емоційно відгукнутися на проблеми інших.

До *педагогічних умов*, які мають на меті актуалізувати внутрішнє життя дошкільника, допомогти узгодженню ним зовнішніх вимог та внутрішніх поривань, попередженню виникнення внутрішніх конфліктів, відносимо:

- збагачення педагогом своїх знань про стан та динаміку *психологічного здоров'я, емоційного благополуччя* кожної дитини групи;
- розширення *уявлень* дітей про внутрішнє життя, про ймовірні відмінності в їхніх думках, переживаннях та зовнішній поведінці; про власні чесноти і вади;
- вправлення дошкільників в умінні виробляти *адекватну самооцінку*, обґрунтовувати і відстоювати її;
- формування у зростаючої особистості *ціннісного самоставлення, почуття власної гідності*;
- виховання *емоційної сприйнятливості* як базової якості особистості;
- заохочення дітей до *самореалізації, самовираження та самоствердження* у соціально прийнятний спосіб;
- сприяння набуттю дітьми навичок *самопідтримки, самодопомоги, самозахисту*;

• стимулювання *креативності*, заохочення проявів дошкільниками творчої активності, висловлення оригінальних ідей та прийняття самобутніх рішень.

Схарактеризовані вище умови та психологічні механізми сприятимуть гармонізації процесу перетворення соціальних вимог на внутрішні регулятори поведінки та діяльності дошкільника, слугуватимуть для нього внутрішніми опорами та зовнішніми орієнтирами, закладатимуть фундамент для формування його особистісного стрижня.

Оскільки функції сучасного педагога не обмежуються реалізацією навчальних та виховних завдань, привертаємо особливу увагу до такої важливої функції, що часто залишається в тіні, як **"догляд за душею"** зростаючої особистості. Адже більшість дітей, які відвідують дошкільний заклад, проводять з вихователем часу більше, ніж з батьками. Тривале перебування у галасливому й водночас жорстко регламентованому середовищі, неможливість побути наодинці, переважання орієнтації педагога "на усіх" над орієнтацією "на кожного", спричиняють емоційний дискомфорт, прояви нервовості, агресивності або відчуженості дитини. Усвідомлюючи це, слід частіше використовувати у педагогічній діяльності сучасні методи психогігієнічної спрямованості, створювати рекреаційні "зони", сприяти уникненню, винесенню назовні та витісненню дітьми своїх негативних переживань [5].

Висновки. У процесі дослідження особливостей становлення в дошкільному віці внутрішнього життя та забезпечення ефективних умов його актуалізації визначено, що дана проблема залишається однією з найменш розроблених у вітчизняній науковій літературі – філософській, психологічній, педагогічній.

Характеристика вікової динаміки змін у розвитку внутрішнього життя дошкільника, ускладненні його структурної організації та змістового наповнення дозволяють використати здобуту інформацію у сучасній педагогічній практиці – збагатити тематику виховної роботи дошкільного закладу, осучаснити технології, посилити увагу до такої педагогічної функції, як "догляд за душею" дитини.

За діяння у сучасному дошкільному закладі визначених вище психологічних механізмів та забезпечення психолого-педагогічних умов оптимізації освітньої діяльності сприятимуть актуалізації внутрішнього життя дітей дошкільного віку, розвиватимуть в них свідоме ставлення до своєї діяльності та поведінки, вдосконалюватимуть уміння співвідносити внутрішні потреби із зовнішніми умовами, свої бажання – з соціальними вимогами та узгоджувати їх.

До перспективних напрямів, що вимагають подальшого поглибленого вивчення, можна віднести дослідження статевих модифікацій внутрішнього життя дошкільників; розробка психологічного та методичного забезпечення процесу впровадження у педагогічну практику ідеї комплексного підходу до розвитку в ранньому онтогенезі внутрішнього життя особистості.

Література

1. Калинаускас И. Интеллектуальная авантюра. Революция сознания / И. Калинаускас. – СПб. : Афина, 2011. – 224 с.
2. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника / О. Л. Кононко. – К. : Стило, 2000. – 336 с.
3. Лисина М. И. Психология самосознания у дошкольников / М. И. Лисина, А. И. Силвестру. – Кишинев : Штипица, 1983. – 110 с.
4. Папуча М. В. Внутрішній світ людини та його становлення : наукова монографія / М. В. Папуча. – Ніжин : Видавець Лисенко М. М., 2011. – 656 с.
5. Стожарова М. Ю. Формирование психологического здоровья дошкольников / М. Ю. Стожарова. – Ростов н/Д : Феникс, 2007. – 2008 с.
6. Татенко В. А. Психология в субъективном измерении / В. А. Татенко. – К. : Просвіта, 1996. – 404 с.
7. Тищенко С. П. Развитие внутреннего мира ребенка / С. П. Тищенко // Воспитание детей дошкольного возраста / под ред. Л. Н. Прокопиенко. – К. : Рад. шк., 1991. – С. 40–82.
8. Фромм Э. Душа человека / Эрих Фромм ; пер. с нем. – М. : АСТ: АСТ МОСКВА, 2010. – 251 с.
9. Шадриков В. Д. Мир внутренней жизни человека / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, – 2006. – 388 с.
10. Якобсон С. Г. Роль субъективного отношения к этическим эталонам в регуляции морального поведения дошкольников / С. Г. Якобсон, Л. П. Почеревина // Вопросы психологии. – 1981. – № 1. – С. 41–49.

УДК 373.2.015.311:316.647.5

ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ У СТАРШОМУ ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Ляпунова В. А.

Стаття присвячена аналізу принципів толерантності у вихованні підростаючого покоління. Окреслюються основні принципи, що визначають базові механізми формування толерантності. Показано, що успішність вирішення проблеми формування толерантності дітей старшого дошкільного віку ґрунтується на низці принципів діяльності вихователів. Розкривається сутність цих принципів. Встановлюється зв'язок даної інформації з розробкою системи підготовки студентів до формування толерантності у дітей дошкільного віку.

***Ключові слова:** старші дошкільники, толерантність, декларація принципів толерантності, загальні принципи формування толерантних установок, педагогічні принципи формування толерантності, діалогізм, толерантне освітнє середовище, педагогічна компетентність.*

Статья посвящена педагогическому осмыслению принципов толерантности в воспитании подрастающего поколения. Очерчены основные принципы, которые определяют базовые механизмы формирования толерантности. Показано, что успешность решения проблемы формирования толерантности у детей старшего дошкольного возраста базируется на ряде принципов деятельности воспитателя. Раскрывается сущность этих принципов. Устанавливается взаимосвязь данной информации с разработкой системы подготовки студентов к формированию толерантности у детей старшего дошкольного возраста.

***Ключевые слова:** старшие дошкольники, толерантность, декларация принципов толерантности, общие принципы формирования толерантных установок, педагогические принципы формирования толерантности, диалогичность, толерантная образовательная среда, педагогическая компетентность.*

The author devoted her paper to the analysis of the principles of tolerance in the education of younger generation. The main principles that determine the basic mechanisms of fostering tolerance are outlined. The author shows that the success in solving the problem of fostering tolerance in children of senior preschool age is based on a range of principles of the educator's work. The essence of these principles is revealed. The relation of this information to the development of a system of preparation of students for fostering tolerance in preschool-age children is described.

***Key words:** children of senior preschool age, tolerance, declaration of the principles of tolerance, general principles of forming tolerant attitudes, pedagogical principles of fostering tolerance, dialogue, tolerant learning environment, pedagogical competence.*

Постановка проблеми. Одним із найважливіших завдань сучасного суспільства є формування в підростаючого покоління здатності взаємодіяти з оточуючими на основі порозуміння, співробітництва, готовності прийняти інших людей, їхні звичаї, інтереси такими, якими вони є. З огляду на необхідність формування толерантності у дітей старшого дошкільного віку набуває особливого сенсу розуміння дорослими принципів реалізації цього процесу.

Аналіз актуальних досліджень. Педагогічні ідеї толерантності містяться в працях багатьох педагогів минулого й сучасності, зокрема, представників вільного виховання Ж.-Ж. Руссо, М. Монтесорі. Особливе місце щодо втілення в педагогічну практику принципів толерантності надається вальдорфській педагогіці, яка базується на засадах Р. Штейнера.

Окремі аспекти проблеми виховання толерантності у дітей старшого дошкільного віку представлені в працях А. Г. Арушанової, Р. С. Буре, О. В. Запорожця, С. А. Козлової, К. Л. Крутій, Т. І. Поніманської, Н. І. Скрипник, Л. П. Стрелкової, Е. К. Суслової. Окремі питання формування толерантності у дошкільників розгля-

далося в дисертаційних дослідженнях Н. С. Авраменко, Н. М. Іванової, Є. О. Ільїнської, О. О. Конишевої, С. В. Мажаренко, Е. А. Музенітової, О. Н. Подівілової, О. О. Овсянникової та інших учених. Цілісних досліджень, присвячених проблемі підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку до формування толерантності, не проводилося.

Метою статті є розкриття сутності принципів формування толерантності у дітей старшого дошкільного віку як складової, що забезпечує успіх педагогічної діяльності вихователя в реалізації означеного завдання.

Виклад основного матеріалу. Толерантність – поняття багатоаспектне й розглядається з сучасними психолого-педагогічними науками як з позицій особистості, її настанов, цінностей, так і з погляду виховання, розвитку. Толерантність – це, з одного боку, мета й результат виховання, який супроводжується формуванням певних соціальних настанов, а з іншого – цінність і якість особистості, що виявляється в поведінці і вчинках.

Процес формування толерантності – центральний компонент виховної системи, спрямованої на розвиток толерантних якостей особистості. Виховання толерантності – цілеспрямований, планомірно організований компетентним педагогом процес формування у дітей толерантного ставлення до відмінних поглядів, вдачі та звичок, поваги до особливостей різних народів, націй, релігій, процес розвитку толерантної свідомості, світогляду, почуттів, властивостей особистості дитини дошкільного віку, а також здатності до толерантної взаємодії на основі використання системи педагогічних засобів. Це важлива умова позитивної соціалізації дитини, трансформації толерантності в принцип, який визначає діяльність людини, норму і зразок поведінки.

Систему формування толерантності ми визначаємо як цілісний соціальний організм, який функціонує за умови толерантної взаємодії його основних компонентів і наділяється такими інтегративними характеристиками, як спосіб життя дошкільного закладу, його психологічний клімат. Система виховання толерантності складається з таких компонентів: мети, змісту, принципів, засобів і методів.

В Декларації принципів толерантності визначено основні принципи навчання і виховання підростаючих поколінь у дусі терпимості. Серед них: виховання відкритості і розуміння інших народів, їх різноманіття культур та історії; навчання розуміння необхідності відмови від насильства, використання мирних засобів для розв'язання суперечностей і конфліктів; залучення ідей альтруїзму і поваги до інших, солідарності і відповідальності, що базуються на усвідомленні і прийнятті власної самобутності та здатності до сприйняття множинності людського існування в різних культурних соціальних контекстах [1, с. 178].

Г. У. Солдатова, Т. А. Нестик, Л. А. Шайгерова [7] окреслюють основні принципи, що визначають базові механізми соціокультурних практик та інструментів формування толерантності.

1. Принцип необхідної різноманітності. Управління міжгруповими відмінностями вимагає формування громадянської та глобальної ідентичності, що дозволяє піднятися над вузькогруповими інтересами, виробити спільні правила взаємодії та способи запобігання загрозам (А. Р. Асмолов, А. Н. Берштейн, Г. У. Солдатова).

Формування толерантності може бути успішним тільки при збереженні позитивного "Ми-образу". Толерантність слід розуміти і пропагувати не як поступку, компроміс або ознаку слабкості, а як ознаку сили, здатності діяти на випередження, включаючись у діалог.

Відмінності між людьми повинні швидше викликати інтерес, ніж нести загрозу, незалежно від того, чи пов'язані вони зі статтю людини, кольором шкіри, расою, мовою, політичними переконаннями або релігійними віруваннями. Норма, яка показує, що ми, при всій відмінності і при всій несхожості, близькі, – це і є норма толерантності, норма цінності відмінностей від іншої людини і підтримки цих відмінностей. Відмінності – це не привід для конфлікту, це привід для цікавої розмови. Вони забезпечують можливість захоплюючої міжкультурної мандрівки, повної духовних відкриттів. Такий досвід ще більш збільшує можливості виживання та адаптації в навколишньому світі. Не можна обмежуватися приватними судженнями і смаками, пріоритетом має бути виховання почуттів громадянськості і приналежності до спільноти, прагнення якої завжди ширші.

2. Принцип переходу від парадигми Конфлікту до парадигми Толерантності (О. Г. Асмолов) [7, с. 71]. Для розвитку толерантних установок у суспільстві необхідні не тільки заборони і санкції проти екстремізму, але і толерантні соціальні практики (публічне обговорення соціальних проблем за участю всіх зацікавлених сторін, розвиток інституту посередництва, розвиток міжкультурної компетентності, комунікативних навичок тощо).

Дії з розвитку толерантності нерідко зводяться до різного роду заборон і санкцій за їх порушення. Конструювати толерантність через толерантність технологічно набагато складніше, але набагато ефективніше з точки зору суті, яка в неї вкладається її прихильниками. Саме до цього треба прагнути при розробці практичних програм її формування, реалізуючи принцип переходу від парадигми конфлікту до парадигми толерантності.

3. Принцип синергізму та діалогу [7, с. 73]. Толерантність формується в процесі діалогу представників різних культур і світоглядів при спільному пошуку вирішення значущих для них соціальних проблем.

Ідея синергізму (від грец. *synergos* – разом діючий) передбачає об'єднану спільну дію. Вона вперше з'явилася в працях Р. Бенедикт і була розвинена А. Маслоу. Діалогічний принцип, введений в інтелектуальне життя ХХ століття працями М. Бахтіна, М. Бубера і Р. Марселя, Х.-Г. Гадамера, М. Хабермаса, Ю. Кристевою, Р. Барта, Ю. М. Лотмана і В. С. Біблера, дозволяє побачити культуру як безперервний процес взаємної інтерпретації. Стає очевидним, що культурна ідентичність формується в діалозі з іншим.

Принцип діалогічності і синергізму вимагає визнання мінливості культурних форм, права особистості на вибір своєї культурної ідентичності, стимулювання різних форм публічної рефлексії нових соціальних ризиків.

4. Принцип рефлексивного публічного дискурсу. Громадянська ідентичність і толерантні установки об'єктивуються і легітимізуються через дискурс, а для того щоб подолати ксенофобію, потрібна самокритична рефлексивна позиція.

Толерантність конструюється через публічні висловлювання в ЗМІ і в повсякденному міжособистісному спілкуванні. Як зазначають Дж. Поттер і М. Уезерел, "може бути, що індивіди, висловлюючи певні судження, і не намагаються свідомо конструювати світ, але конструювання все одно так чи інакше породжується їх прагненням надати оцінку того чи іншого явища або їх включенням у неусвідомлювані, неререфлексовані соціальні дії, такі, як засудження або виправдання".

5. Принцип свободи культурного вибору. Необхідною умовою колективної рефлексії і вироблення загальнокультурних цінностей в умовах культурного розмаїття є надання особистості права і можливості свідомо обирати свою культурну ідентичність. У центрі програм розвитку толерантності повинні знаходитися не групи, а індивідуальні права і свободи, формування інтересу до своєї і чужої культури, вміння робити свідомий світоглядний вибір. Важлива сторона такого підходу – це формування позитивного ставлення до самого себе, в першу чергу, почуття власної гідності та здатності до самопізнання. Бути толерантним до себе також означає розвиток здатності не зраджувати себе і свої інтереси. Г. У. Солдатова, Т. А. Нестик, Л. А. Шайгерова вважають це необхідною умовою позитивного ставлення до інших і доброзичливого ставлення до світу.

6. Принцип активної толерантності. Будь-який діалог здійснюється не культурами і цивілізаціями, а конкретними людьми і групами. Толерантність – це активна позиція, партнерство, полілог. А толерантна особистість – це людина з позитивним поглядом на світ, моральна і соціально активна, що усвідомлює власну унікальність і необхідність єднання з іншими людьми, бачить різноманіття і взаємообумовленість навколишнього світу, стурбована його долею.

Формування такої особистості можливе через вироблення життєво необхідних соціальних навичок, що дозволяють освоювати мистецтво жити в мирі й злагоді з собою та іншими. Це навички позитивної взаємодії, успішної комунікації, навички вирішення конфліктних ситуацій, формування соціальної адекватності і компетентності, соціально-психологічної стійкості, соціальної чутливості, здатності до емпатії, співчуття, співпереживання, корегування самооцінки, розвиток почуття власної гідності та поваги до досягнень інших, аналіз і пізнання свого "Я" і свого "Я серед інших". Через придбання корисного і життєво необхідного досвіду, який, зокрема,

підліток може отримати у процесі спеціально розроблених соціокультурних практик і психотехнологій, поняття толерантності наповнюється не абстрактним, а конкретним особистісним сенсом. Тільки так воно може стати реально діючим конструктом, що визначає поведінку людини.

7. Принцип урахування культурних кордонів. Соціальні дії з формування толерантності розширюють культурно обумовлені просторові і часові межі толерантності, здійснюють перенесення норм толерантності з однієї сфери життєдіяльності на інші. Толерантність не може бути проголошена і реалізована в односторонньому порядку. Історичні приклади свідчать, що толерантність – результат накопичення довіри в міжгрупових відносинах, яка поступово робить суб'єктивно безпечними розходження в цінностях, уявленнях і поведінці інших груп. При цьому толерантність, досягнута через подолання конфліктів і загроз у конкретних сферах життєдіяльності, поступово переноситься і на інші сфери суспільного життя. Таким чином, загальна логіка розвитку толерантності може бути представлена як поступове розширення меж толерантності в ході міжособистісної і міжгрупової взаємодії за рахунок домовленостей з приводу вирішення конкретних проблем спільного проживання та запобігання постійно виникаючих соціальних ризиків.

8. Принцип накопичення соціального капіталу. Розвиток толерантності та подолання ксенофобії здійснюється в довгострокових відносинах соціального обміну особистості з представниками своєї і чужих груп. Через накопичення соціального капіталу в конкретних міжособистісних відносинах довіра генерується на всю мережу контактів, а міжгрупові відмінності із загрози перетворюються на цінний ресурс. Толерантність, як і ксенофобія, має властивість накопичуватися в ході соціального обміну разом з формуванням соціального капіталу. Соціальний капітал має багаторівневу структуру: індивідуальний соціальний капітал, соціальний капітал групи (наприклад, молодіжного Інтернет-співтовариства), а також соціальний капітал міжгрупового партнерства.

Структурними характеристиками соціального капіталу є соціальна спрямованість особистості, середня величина індивідуальної соціальної мережі, а також ступінь її розгалуженості. Змістовними характеристиками соціального капіталу є рівень міжособистісної довіри та довіри до соціальних інститутів, соціальна ідентичність (перш за все, громадянська ідентичність), а також просоціальні установки – толерантність і вираженість орієнтації на цінності взаємної підтримки.

Просоціальні установки (толерантність, орієнтація на надання один одному допомоги знаннями, зв'язками, емоційною підтримкою і т. ін.) дозволяють індивідам здійснювати соціальний обмін і формувати довіру навіть у тих випадках, коли вони не знайомі, тобто там, де в соціальній мережі існують так звані "структурні порожнечі" [7, с. 77].

Розвиток толерантності як стійкості до відмінностей вимагає спеціальних зусиль з формування у молоді орієнтації на віддалене майбутнє, довготривале сумісне проживання з представниками різних культур, позитивного образу спільного майбутнього і проактивної позиції, готовності й уміння керувати соціальними ризиками.

9. Принцип довгострокової орієнтації. Перше, найбільш очевидне значення цього принципу полягає в тому, що саме формування толерантних установок повинно бути розраховане на довгострокову перспективу. Швидких результатів тут чекати не слід. Другий, більш глибокий смисл принципу довгострокової орієнтації пов'язаний з психологічними механізмами самої толерантності. Якщо розвитку ксенофобії сприяє короткострокова тимчасова перспектива, орієнтація на минуле і негативне ставлення до майбутнього, то прояв толерантності та готовності до діалогу передбачає довгострокову перспективу відносин, орієнтацію на майбутнє й оптимізм.

Аналіз досліджень з питань формування толерантності у дітей старшого дошкільного віку (Н. М. Іванова, Є. О. Ільїнська, О. Н. Подівілова, Н. І. Скрипник) дозволяє дійти висновку, що успішність вирішення проблеми формування толерантності саме у цієї вікової категорії базується на принципах діяльності вихователів:

1. *Принцип цілеспрямованості* [6]. Виховання толерантності вимагає чіткого усвідомлення доцільності педагогічних впливів, визначення конкретної мети педагогом. Однак формування цієї якості, заснованої на активній соціальній позиції та психологічній готовності, є можливим лише за наявності мотивації та

усвідомлення дитиною того, навіщо саме їй необхідна ця якість (особиста мета) та яке значення вона має для суспільства (соціальна мета). Єдність цілей педагога і дитини є одним із чинників успішності виховання толерантності.

2. *Принцип суб'єктності* [2, с. 19] вимагає опори на активність самої дитини, стимулювання її самовиховання, свідомої поведінки та самокорекції у стосунках з іншими людьми.

3. *Принцип адекватності* [6, с. 78] вимагає відповідності змісту й засобів виховання в соціальній ситуації, у якій організовується виховний процес. Завдання виховання орієнтовані на реальні відносини, що складаються між різними групами людей у певному соціумі.

4. *Принцип індивідуалізації* (врахування індивідуальних і статево-вікових особливостей). Виховання будь-якої моральної якості (у тому числі толерантності) багато в чому залежить від індивідуальних особливостей вихованця: уже наявних моральних засад поведінки, етичних настанов, розвиненості інтелектуальної та емоційно-вольової сфер, психічних процесів, характерологічних рис, особистого досвіду взаємин, природних і духовних здібностей тощо. У формуванні толерантності слід урахувати також гендерні особливості і, насамперед, відмінності в рисах особистості й соціальній поведінці. До таких відмінностей відносять: форми вияву агресивності (хлопчики фізично агресивніші за дівчаток, які частіше виявляють агресію в іншій формі, намагаючись зіпсувати стосунки інших дітей із однолітками), ступінь емоційної чутливості, підвладність впливу інших людей і переконанню себе іншими (дівчатка до цього більш схильні). Водночас необхідно пам'ятати і про вікову динаміку розвитку моральних якостей і спиратися на неї у разі виховання толерантності. У дошкільний період закладати толерантність як одну з основ особистості дитини, демонструвати й пояснювати вагомість позитивного спілкування, співпраці, підкреслювати значення інших дітей і людей, не схожих на саму дитину, толерантних міжособистісних відносин (таким чином відбувається закладення толерантних настанов) [3, с.167].

5. *Принцип культуровідповідності*. У процесі формування толерантності необхідно враховувати культурне та етнічне середовище виховання дитини. Зазначений принцип відбивається в інтегруванні виховання в культуру народу, сім'ї, світу. Виховання толерантності безпосередньо пов'язане з формуванням у дитини вміння будувати своє життя відповідно до правил, звичаїв і традицій свого народу, світової культури в цілому, не втрачаючи при цьому своєї індивідуальності.

6. *Принципи зв'язку виховання толерантності з життям*. Виховання толерантності багато в чому залежить від того, наскільки дитина усвідомлює значущість цієї категорії та зв'язок її з життям, бачить її результати чи наслідки інтолерантності у світі. При цьому необхідно орієнтуватися не лише на ситуації в суспільстві взагалі, а й на життєві ситуації, пов'язані з толерантною (інтолерантною) взаємодією у спілкуванні дитини з близькими, друзями, педагогами. Принцип полягає в єдності соціально організованого виховного процесу та реального життєвого досвіду, у відсутності розбіжності слова з ділом.

7. *Принцип шанобливого ставлення до особистості* [6, с. 78]. Незалежно від позиції дитини, її світогляду, шанобливе ставлення до неї є необхідним принципом виховного процесу. У формуванні толерантності цей принцип набуває подвійного значення. Поважаючи і приймаючи (не обов'язково погоджуючись) позицію й думку дитини, але за необхідності корегуючи їх, ми демонструємо їй приклад толерантного ставлення до людини з іншим поглядом на світ.

В. О. Сухомлинський зауважував: нема й не може бути виховання в душі гуманізму без людської любові і поваги до вихованців. Любов має поєднуватися з розумною строгістю і вимогливістю – розумною, а не педагогічно незручною, несправедливою. Василь Олександрович наголошував: "Які б грані людської волі і розуму, серця і мудрості не відкривались у вашій особі перед дитиною: схвалення похвала, захоплення, гнів, обурення, осуд (так, на ці почуття вихователь теж має право, він – не безплотний ангел), – кожна з цих граней повинна відкриватися на фоні головного – поваги людської, звеличення Людини" [6, с. 125]. Науковець не раз заявляв про свою непохитну впевненість у тому, що не має жодної дитини, яка б не могла стати при належних зусиллях вихователів людиною, освіченою, моральною, працьовитою, толерантною.

8. *Принцип опори на позитивне в дитині.* Під час виховання цієї моральної якості необхідно підтримувати розвиток, бачити в дитині особистість, яка сама вдосконалюється, є готовою до змін і самореалізації. При цьому основою успішності процесу формування толерантності у дошкільнят стає актуалізація позитивних рис, позитивного соціального досвіду, розвинених (нехай навіть незначною мірою) конструктивних умінь взаємодії з людьми.

9. *Принцип урахування сензитивних періодів розвитку (природовідповідності)* (Ф. Фребель, Й. Песталоцці, К. Д. Ушинський, С. Ф. Русова, В. О. Сухомлинський та ін.).

10. *Принцип єдності декларованих цінностей і реальних життєвих відносин.* У дошкільному віці у дітей формуються етичні еталони-зразки, що містять узагальнене уявлення про позитивну або негативну поведінку в життєвих ситуаціях. Дошкільник співвідносить свою поведінку не тільки з конкретним дорослого, але й з узагальненим уявленням. Тобто зовнішній зразок поведінки дорослого переходить у внутрішній план, розширюючи можливості морального розвитку особистості. Моральні цінності виступають основою і критерієм для формування у дітей старшого дошкільного віку моральної оцінки та шкалою для співставлення оцінки явищ життя, вчинків людини. Моральні цінності є добром і для людини, яка здійснює їх вибір, і для її оточення, на яке цей вибір впливає. У процесі міжособистих стосунків цінностями виступають добро і справедливість, що орієнтують на створення умов, за якими забезпечується мир і злагода між людьми, захист людського життя.

11. *Принцип соціальної обумовленості процесу виховання толерантності.* Формування толерантності багато в чому обумовлено впливом соціального середовища. Чим менше толерантне оточення дитини, тим складнішим є процес її виховання, тому необхідно вивчити соціальне середовище й перенести в нього ідеї толерантності, обираючи для цього відповідні форми, методи і прийоми роботи.

12. *Принцип завуальованості педагогічних впливів і опори на активність дитини* [6, с. 78]. Специфіка морального виховання полягає в тому, що дії дорослих щодо формування основ поведінки сприймаються дітьми як моралізаторство і тому вони часто чинять опір. Для того, щоб уникнути подібної ситуації, слід використовувати непрямі методи і прийоми роботи. Однак толерантність не може бути засвоєна під суто зовнішнім впливом, вона базується на персональній автономії і є принципом життя самої людини.

13. *Принцип єдності знання і поведінки.* Цей принцип вимагає побудови виховного процесу з формування толерантності на двох взаємопов'язаних рівнях: інформаційному (який надає знання про толерантність, її складові, її виявлення, про багатомірність людського буття, здійснення настанови на терпимість) і поведінковому (озброєння вміннями та навичками толерантної взаємодії), що становлять одне ціле. Основним критерієм сформованості толерантності повинно стати вміння конструктивно, толерантно взаємодіяти з людьми і групами, що мають певні відмінності.

14. *Принцип створення толерантного середовища в освітньому закладі* [4, с. 912]. Виховання толерантності можливе лише в умовах толерантного освітнього середовища: створення атмосфери ненасильства і безпечної взаємодії в педагогічному й дитячому колективі; використання демократичного стилю керівництва; організація діалогу і співпраці; здійснення психолого-педагогічної підтримки і забезпечення психологічного захисту членів колективу. Цей принцип вимагає утвердження в навчальному закладі гуманістичних відносин, в основі яких лежить реалізація права кожного на своєрідне ставлення до оточення, самореалізація в різних формах. Створення толерантного середовища пропонує взаємну відповідальність учасників педагогічного процесу, співпереживання, взаємодопомогу, здатність разом долати труднощі. Цей принцип також передбачає, що в групі й соціальному оточенні домінують творчі засади в організації навчальної та позанавчальної діяльності.

15. *Принцип діалогічності й співробітництва* [6, с. 78]. Діалогізація освітнього простору й опора на співпрацю як провідний тип взаємодії є обов'язковими для дотримання принципів виховання толерантності. При цьому діалог і співпраця повинні бути пріоритетами взаємодії в структурі: дошкільник – дошкільник, дошкільник – вихователь, дошкільник – вихователь – середовище, дошкільник – вихователь – культура.

16. *Принцип виховної рефлексії.* У процесі формування толерантних настанов і поведінки необхідно створювати умови для рефлексії вихованцями змін, які з ними

відбулися, та аналізу створених у колективі, сім'ї, суспільстві взаємин. Закріплення у дітей усвідомленої стійкої системи ставлення до якоїсь значущої для неї проблеми чи питання виявляється у відповідній поведінці та вчинках.

Висновки. Досліджені та визначені нами принципи формування толерантності у дітей старшого дошкільного віку дають підставу для розробки ефективної системи підготовки майбутніх педагогів до формування толерантності у дітей старшого дошкільного віку, відбору необхідного змісту їх теоретичної та практичної підготовки, яка б сприяла формуванню педагогічної компетентності на основі єдності установок на організацію означеного процесу, а також власну толерантну поведінку в особистісній та професійних сферах.

Література

1. Декларація принципів толерантності // Міграція і толерантність в Україні : зб. ст. / за ред. Ярослава Пилипинського. – К. : Стило, 2007. – С. 175–181.
2. Иванова Н. М. Воспитание толерантности у детей старшего дошкольного возраста : автореф. дисс. на соиск. учён. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теория и методика обучения и воспитания (дошкольное образование)" / Иванова Н. М. – Елец, 2012. – 23 с.
3. Ильинская Е. А. Формирование толерантности у детей старшего дошкольного возраста средствами социально-культурной деятельности : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.05 / Ильинская Елизавета Александровна. – СПб., 2009. – 182 с.
4. Личность в едином образовательном пространстве / под ред. К. Л. Крутий. – Запорожье : ООО "ЛИПС", ЛТД, 2011. – 428 с.
5. Подвилова О. Н. Методика воспитания основ толерантной культуры у детей старшего дошкольного возраста : автореф. дисс. на соиск. учён. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.07 "Теор. и метод. дошкольн. образования" / Подвилова О. Н. – Челябинск, 2009. – 27 с.
6. Скрипник Н. І. Психолого-педагогічні засади виховання гуманних взаємостосунків у дітей старшого дошкільного віку / Н. І. Скрипник. – Умань : Видавничо-поліграфічний центр "Візаві", 2012. – 153 с.
7. Солдатова Г. У. Принципы формирования толерантности и управления рисками ксенофобии / Г. У. Солдатова, Т. А. Нестик, Л. А. Шайгерова // Национальный психологический журнал. – 2011. – № 2 (6). – С. 60–79.
8. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. / Василь Васильович Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

УДК 371.2(477)

ІНФОРМАЦІЙНЕ СУСПІЛЬСТВО: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Маковська О. А.

У статті зроблено аналіз стану й можливостей модернізації освітнього процесу в Україні. Ефективність освітньо-виховної діяльності, індивідуальний розвиток особистості, фундаменталізація освіти, випереджальний характер системи освіти, володіння технологією прийняття рішень, утвердження особистісно орієнтованої педагогічної системи, ефективна система неперервної освіти впродовж усього життя людини, широкомасштабне застосування інноваційних педагогічних технологій.

Ключові слова: модернізація, система освіти, освіта впродовж життя, інноваційні педагогічні технології.

В статье сделан анализ состояния и возможностей модернизации образовательного процесса в Украине. Эффективность учебно-воспитательной деятельности, индивидуальное развитие личности, фундаментализация образования, опережающий характер системы образования, владение технологией принятия решений, утверждения личностно ориентированной педагогической системы, эффективная система непрерывного образования на протяжении всей жизни человека, широкомасштабное применение инновационных педагогических технологий.

Ключевые слова: модернизация, система образования, образования на протяжении жизни, инновационные педагогические технологии.

The author analyzes the state and possibilities of modernization of the educational process in Ukraine and considers effectiveness of educational activities, individual development of personality, fundamentalization of education, proactive character of the education system, mastery of a decision-making technology, establishment of the personality-oriented pedagogical system, the effective system of lifelong education, and wideranging application of innovative pedagogical technologies.

Key words: modernization, education system, lifelong education, innovative pedagogical technologies.

Постановка проблеми. Україна на початку XXI ст. переживає час реформ. Вони проводяться чи не у кожній сфері життєдіяльності людини. Але основною була і буде в усі часи і для всіх поколінь проблема освіти. Адже, від того, чи зуміє кожне наступне покоління пізнати і зрозуміти усе те, що виробили для них їхні попередники, залежить значною мірою їх розвиток. З іншого боку, суспільство має чітко з'ясувати для себе, що і як воно передасть нащадкам у спадок, якими мають бути діти, внуки, якими мають бути соціальні умови їхнього розвитку, як їх взагалі виховувати і чому навчати. З'ясування саме цих питань і є ключовим завданням філософії освіти.

Система освіти й виховання підростаючих поколінь у сучасній Україні стає одним з найбільш важливих і динамічних елементів соціальної інфраструктури. Від ефективності освітньо-виховної діяльності багато в чому залежить успіх соціально-економічних перетворень, спроможність українського суспільства переломити наростаючі негативні тенденції в розвитку духовної культури, відродити й збагатити найвищі моральні ідеали й життєві пріоритети людини.

Проблеми сучасної вітчизняної освіти й виховання значною мірою зумовлені відсутністю чітких, достовірних соціальних і моральних орієнтирів. У цих умовах українці необхідні фундаментальні педагогічні дослідження, що сприяють становленню методологічного плюралізму й формуванню нового педагогічного мислення. **Метою нашого дослідження** є звернутися до вивчення філософських основ навчання й виховання, тому що тільки їхнє осмислення допоможе виробити якісно нові педагогічні концепції, засновані на відповідних часу ідеалах і ціннісних орієнтаціях.

Ці три ідеї – осмислення проблем освіти України під кутом її "болонізації", практична орієнтація та необхідність власної філософії освіти – дозволяють, концептуально цілісно висвітлити проблематику сучасної української освіти.

Входження України у світовий освітній простір зумовлює наведення вітчизняних освітніх стандартів, зокрема щодо тривалості набуття загальної середньої освіти, згідно з нормами світового співтовариства.

Суспільство стає дедалі більш людиноцентричним. Отже, індивідуальний розвиток людини, особистості за таких умов є, з одного боку, основним показником прогресу, а з другого – головною передумовою подальшого розвитку суспільства. Ось чому найбільш пріоритетними сферами в XXI столітті стають наука як сфера, що продукує нові знання, та освіта як сфера, що олюднює знання і насамперед забезпечує індивідуальний розвиток людини.

Виклад основного матеріалу. Проблеми існуючих систем освіти і теоретичний образ перспективної системи освіти, що забезпечує не тільки добробут нації, але і подальший стійкий розвиток людства, хвилюють нині всіх. Необхідність оновлення і реформування освіти, покликаної відігравати в XXI ст. найважливішу роль у розвитку особистості і суспільства, очевидна.

Особливості перспективної системи освіти, до найбільш важливих особливостей якої потрібно віднести:

- 1) фундаменталізацію освіти, яка повинна істотним чином підвищити її якість;
- 2) випереджальний характер усієї системи освіти, її націленість на проблеми майбутньої постіндустріальної цивілізації;
- 3) розвиток творчих здібностей людини;
- 4) істотно більшу доступність системи реалізації творчого потенціалу для населення нашої планети шляхом широкого використання можливостей дистанційного навчання і самонавчання із застосуванням перспективних інформаційних і телекомунікаційних технологій.

Фундаменталізація освіти передбачає її орієнтацію на вивчення основних законів природи і суспільства, а також природи і призначення самої людини. Такий підхід повинен дозволити людям самостійно знаходити й оцінювати відповідальні рішення в умовах невизначеності, в критичних і стресових ситуаціях, коли людина стикається з новими складними природними і соціальними явищами. Наукові знання і високі етичні принципи є в цих випадках надійною опорою.

У нашому дослідженні під терміном "фундаменталізація" розуміється істотне підвищення якості освіти й освітнього рівня людей шляхом відповідної зміни змісту дисциплін, що вивчаються, і методології навчального процесу.

Вона може досягатися різними засобами, до яких можуть бути віднесені і такі:

- зміна співвідношення між прагматичною і загальнокультурною частинами утворення всіх рівнів. При цьому пріоритетними стають проблеми загальної культури людини, формування у нього наукових форм системного мислення;
- зміна змісту і методології навчального процесу, у яких акцент робиться на вивчення фундаментальних законів природи і суспільства, створюються принципово нові навчальні курси, орієнтовані на формування цілісних уявлень про наукову картину світу і здатності виходити на системний рівень його пізнання;
- забезпечення якісної загальної екологічної освіти, яке дозволить не тільки сформуванню нових засад світогляду, але і більш ефективно використати професійні знання і практичний досвід фахівців з різних сфер соціальної практики для спільного розв'язання екологічних проблем. Сюди потрібно віднести і поняття "екологічно чистих" людських відносин;
- забезпечення пріоритетності інформаційних компонент у перспективній системі освіти людей, які будуть жити і працювати в інформаційному суспільстві, де найважливішу роль будуть відігравати фундаментальні знання про інформаційні процеси в природі і суспільстві і нові інформаційні технології.

Підводячи деякі підсумки, ми можемо констатувати, що сучасні філософські концепції освіти, попри всю свою відмінність (іноді до протиріччя) одна від одної, демонструють повну домінуючу спрямованість і основні принципи реформування сучасної освіти, прийняті в Україні, загалом знаходяться в руслі цієї течії.

Цими основними принципами реформування сучасної освіти, прийнятими в Україні, є:

– принцип гуманітаризації, що потребує посиленої уваги до особистості, створення найбільшого сприяння розвитку всіх її здібностей, фізичних і моральних якостей, що здійснюється можливостями не лише гуманітарних, а й інших наук. І тут потрібна зміна співвідношення між прагматичною і загальнокультурною частинами утворення всіх рівнів. При цьому пріоритетними стають проблеми загальної культури людини, формування у неї наукових форм системного мислення;

– принцип диференціації, що означає забезпечення різних шляхів формування змісту предметів і різних способів організації його засвоєння і насамперед, передбачає свободу вчителя / викладача у виборі форм, методів і т. д., позбавлення його від тотальної опіки, оцінювання за кількісними показниками;

– принцип інтеграції, як принцип реформування змісту освіти, спрямований на забезпечення цілісності сприймання шляхом упровадження комплексних інтегрованих курсів, які об'єднують різноманітні знання на основі вільного вибору. Він вимагає зміни змісту і методології навчального процесу, в яких акцент робиться на вивчення фундаментальних законів природи і суспільства, створюються принципово нові навчальні курси, орієнтовані на формування цілісних уявлень про наукову картину світу і здатності виходити на системний рівень його пізнання.

На основі цих принципів (які вже викладені в основних документах про освіту, а зараз відображені і в новому Законі України "Про вищу освіту") можливе створення концепції освіти, що була б втіленням сучасних прагнень суспільства.

У XXI столітті освіта постала перед низкою викликів.

1. Необхідність забезпечити високу функціональність людини в умовах, коли ідеї, знання і технології змінюються набагато швидше, ніж покоління людей, а крім того, віднайти раціональні схеми співвідношення між лавиноподібним розвитком знань, високих технологій та людською здатністю їх творчо засвоїти.

2. Забезпечення оптимального балансу між локальним та глобальним, з тим, що людина, формуючись як патріот своєї країни, усвідомлювала реалії глобалізованого світу, була здатна жити і діяти в ньому, нести відповідальність за нього, бути, по суті, не тільки громадянином своєї країни, а й громадянином світу.

3. Сформувати на суспільному та індивідуальному рівнях розуміння людини як найвищої цінності, її права стати і лишатися самою собою відповідно до природних здібностей, бо лише це й може забезпечити високий демократизм суспільства.

4. Виробити в людини здатність до свідомого й ефективного функціонування в умовах небувалого ускладнення відносин у глобалізованому інформаційному суспільстві, зрослої комунікативності життя та інформаційної насиченості середовища життєдіяльності.

5. Звести до мінімуму асиметрію між матеріальністю і духовністю, культивувати в кожній особистості піднесеність думки та духу відповідно до національних традицій та переконань, формувати конструктивізм як основу життєвої позиції, утверджувати культуру толерантності.

Ці та інші вимоги зумовлюють необхідність переглянути низку звичних упродовж десятиріч і сторіч характеристик, усталених норм освітньої діяльності, що можна зробити в процесі модернізації освіти відповідно до Національної доктрини розвитку освіти.

Перше. Потребує зміни сам зміст навчання. Слід чіткіше та однозначніше визначити обсяг фундаментальних знань у різних сферах вивчення людини і світу. Звільнити їх від надмірної інформації, що має виконувати роль ілюстративного супроводу пізнавального процесу. Виходячи з людиноцентристських тенденцій, варто не обмежувати можливості пізнання природи та світу, надати більше простору для пізнання людини, її індивідуального самопізнання. Необхідно також відпрацювати механізм систематичного оновлення змісту навчання, що має відображати все багатство раціональних знань людства, у тому числі і в духовній сфері. І, безумовно, дедалі актуальнішим стає завдання забезпечити цілісне бачення дитиною навколишнього світу через систему окремих предметів та органічне включення в нього загальнолюдського, зокрема власної діяльності.

Друге. Потребує корекції спрямованість навчального процесу. Традиційно він передбачав засвоєння певної суми знань, умінь та здатність відтворити їх під час контролю. Робота конкретного педагога оцінювалася, та часто й нині поцінюється лише за сумою знань, засвоєних його підопічними.

Але ж неможливо навчити людину на все життя. Рано чи пізно вона втратить конкурентоспроможність, стане функціонально недієздатною, якщо не поновлюватиме свої знання. Отже, в дитини / того ж студента має бути вироблено розуміння необхідності та вміння вчитися упродовж життя. Це і є однією з найважливіших поряд із засвоєнням базових знань функцією навчального процесу.

Третє. В інформаційному суспільстві знання є безпосередньою продуктивною силою. І це, відповідно, вимагає від суспільства в цілому, а також від окремої людини вміння застосовувати все нові і нові знання, набуті впродовж життя, у власній практичній діяльності. Тобто, освітній процес від дитсадка до вищого навчального закладу має допомогти кожному набутти важливих компетенцій через застосування знань. Для цього необхідний перехід від кваліфікації до компетенції, яка дає змогу знаходити рішення в будь-яких професійних та життєвих ситуаціях, що уможливорює діяльність освіченої особистості незалежно від локального чи глобального ринку праці. Володіння технологією прийняття рішень гарантує людині свободу вибору, здатність адаптуватися в умовах постійних змін.

Четверте. Утвердження особистісно орієнтованої педагогічної системи, що могла б реалізувати принцип дитиноцентризму в навчально-виховному процесі, починаючи з дошкільного закладу, як відображення людиноцентристської тенденції у розвитку сучасного світу. Це завдання особливо актуальне для України, де упродовж цілої епохи пошанування особистості, культивування її свободи, м'яко кажучи, не було сильною стороною суспільства. Де індивідуалізація особистості, неможливість самореалізації в різних сферах суспільного життя призвели зрештою до краху суспільства тоталітаристського колективізму як одного з типів псевдоколективізму. Але крах певного типу суспільних відносин і навіть світової наддержави не супроводжувався автоматично зміною самої людини.

Безумовно, освіта в цілому не могла не сприяти, не культивувати тоталітаристські, а пізніше авторитарні відносини, і не могла не продукувати громадян для такого суспільства. Як не прикро це визнавати, але авторитаризм лишив глибокий слід і в сучасній вітчизняній освіті.

Маємо якнайшвидше зробити все можливе, щоб замінити авторитарну педагогіку на педагогіку толерантності, суб'єктивно-об'єктивні відносини між педагогом і учнем / студентом – на суб'єктивно-суб'єктивні, здійснити інші демократичні перетворення з тим, щоб зі стін навчальних закладів виходили самодостатні люди, підготовлені до свідомої та ефективної життєдіяльності в різних сферах життя. Тільки так можна утвердити стабільну демократію та громадянське суспільство у країні, адже лише самодостатня особистість здатна брати на себе відповідальність і бути ефективною у ринковій економіці.

Тільки за таких підходів зможемо забезпечити умови для повноцінного розвитку особистості, формування в неї творчого критичного мислення. Маємо наполегливо рухатися до великої мети – будувати всю справу навчання і виховання кожної конкретної людини, починаючи з дошкільця, на основі її природних здібностей, а отже, визнати основними стимулами навчання інтерес дитини, задоволення її потреби в пізнанні, самопізнанні та розвитку.

П'яте. Освіта має готувати людину, органічно адаптовану до життя у світі багатоманітних зв'язків – від контактів із найближчим оточенням до глобальних зв'язків. Тому так важливо навчати дітей змалку співіснувати з іншими людьми та суспільними структурами, виробляти вміння регулювати різні психологічні, соціальні, політичні, міжнаціональні конфлікти з дотриманням вимог культури плюралізму думок. Людина XXI століття повинна розуміти світоглядні принципи "Єдність в розмаїтті" та "Доповнення замість протиставлення" і керуватися ними.

В умовах глобалізації не зменшується, не зникає, а навпаки – актуалізується завдання зміцнювати внутрішньонаціональні, громадянські зв'язки, патріотичне єднання нації, народу, а отже – маємо виховувати відповідні почуття в дитини вже змалку, у дошкільному віці. Бо, як ми зазначили, глобалізація – це не тільки тенденція до єдності світу, а й загострення у цивілізованих рамках конкуренції між державами – націями. І тільки згуртована, консолідована нація зможе найбільшою мірою усвідомлювати власний національний інтерес і найбільш ефективно його відстоювати у стосунках з іншими державами. А це означає – створити найліпші умови для життя та розвитку громадян своєї держави.

Водночас дедалі очевиднішим стає, що держава матиме тим більший успіх, чим більше її громадяни будуть здатні до контактів зі світом. Ось чому так важливо спочатку в освіті, а потім і в суспільстві в цілому здійснити своєрідний "мовний прорив". Це означає, з одного боку, забезпечити знання усіма громадянами української мови як потужного національно-об'єднавчого чинника, а з другого – забезпечити вільне володіння кожним випускником навчального закладу однією чи кількома іноземними мовами.

Шосте. Освіта має набути інноваційного характеру, а всі її суб'єкти – від вихованця дошкільного закладу до студента – мають бути здатними до інноваційного типу життя та життєдіяльності. Важливо усвідомити: динамізм об'єктивно зумовлює змінність як надзвичайно важливу рису способу життя людини XXI ст. Звідси, необхідність формувати особистість, здатну сприймати зміни як природну норму, а застій, незмінність, застиглість – як прикрий виняток.

У свою чергу, сприйняття повсякчасних змін неможливе без задоволення певних освітніх потреб людини впродовж її життя. Звідси – практичне завдання перед Україною, як і іншими країнами, – побудувати ефективну систему неперервної освіти впродовж усього життя людини.

Освіта дорослих може здійснюватись як у діючих освітніх закладах, так і шляхом надання освітніх послуг через дистанційну освіту, ЗМІ, особливо телебачення, зусиллями громадських організацій. Можна з певністю сказати, що "Людина розумна" в XXI сторіччі – це людина, котра постійно навчається, пізнає. І ця думка має стати нормою життя.

Суспільство XXI сторіччя цілком слушно називають "суспільством знань", бо саме знання визначають і матеріальне і духовне життя. Здобуття вищої освіти стає все більш обов'язковим етапом у розвитку особистості. Держава, яка проводить таку освітню політику, створює цим передумови для впровадження новітніх науково-інформаційних технологій.

В сучасному світі життя не може бути успішним без масової педагогічної культури, без педагогізації суспільства, надання сучасних педагогічних знань батькам, усім дорослим. Адже ми не зможемо досягти поставлених цілей в освіті, якщо дорослі не зрозуміють, що віками пошановувана покірливість, слухняність дитини поряд з намаганням батьків "виліпити" з дитини вимріяний образ без урахування її здібностей, стає на заваді розкриттю дитиною власної сутності, формування її як особистості, може призвести до трагедії зламаного долі.

Педагогізація суспільства – багатовимірний процес, важливі складові якого – ліквідація педагогічно-психологічної неграмотності, розповсюдження сучасних знань з природи, навчання та виховання дитини. Але цього замало. Ми, дорослі, маємо завбачити педагогічні наслідки кожної суспільно-політичної, соціально-економічної дії. І не допускати, щоб результат копітких багатолітніх зусиль вихователя дошкільного закладу, учителя, викладача щодо формування особистості, системи її цінностей перекреслювалися антипедагогічними впливами поза освітою.

Нові завдання освіти у XXI столітті вимагають широкомасштабного застосування інноваційних педагогічних технологій. Органічно постає потреба у конституюванні множинності освітніх траєкторій, для яких характерна варіативність методик, що аналізують розумову діяльність і творчо організують освітній простір

При модернізації національної освіти нам треба враховувати інтеграційні процеси в європейській і світовій освіті, але в жодному разі не втрачати своє, національне надбання.

Оскільки в контексті застосування нових технологій центром тяжіння стає учень / студент, який активно вибудовує свій освітній процес, вибираючи основну траєкторію в навчальному середовищі, то важливою функцією педагога є його вміння сприяти ефективному і творчому освоєнню інформації, критичному її осмисленню. Наголосимо: навіть у застосуванні найсучасніших комп'ютерних систем, високих телекомунікаційних технологій, які поза будь-яким сумнівом стимулюють динаміку та ефективність навчального процесу, ніщо і ніхто не спроможний повністю витіснити й замінити мистецтво безпосередньо педагогічного діалогу "Вчитель – Учень". Тому в XXI столітті особливо важливою є підготовка високопрофесійних педагогічних та науково-педагогічних працівників, які відповідають інтеграційному критерію "педагогічна майстерність + мистецтво комунікування + нові технології".

Висновки. XXI століття вимагає, щоб Україна, як і кожна держава окремо, а також і всі суспільства разом, створювала необхідні умови – інтелектуальні, економічні, соціальні, політичні, моральні, які б підвищували педагогічну мотивацію і високо поцінювали гідність педагога, науковця, інтелектуала.

Таким чином, ми маємо чітко усвідомлювати: освіта в XXI сторіччі – далеко не лише навчання та виховання особистості. У добу глобалізації та високих технологій освіта є чинником соціальної стабільності, економічного добробуту країни, її конкурентноздатності та національної безпеки. Тому освіту не можна і надалі стереотипно відносити до сфери відомчої та галузевої політики, вона є загальнонаціональною, стратегічно важливою проблемою.

Освіта XXI століття – це заклади цілісного розвитку людини, у яких словом, ділом і фізичними вправами буде розвиватися повноцінна людина, духовно, фізично і соціально готова до змін. Для цього не потрібно нічого руйнувати, а тільки добудувати.

Література

1. Высшее образование: проблемы и перспективы развития: Вторые Академические чтения. – К. : Б. и. 1995. – 207 с.
2. Марченко О. В. Проблема конститування освітнього простору: від класичного осмислення до практик модернізму / О. В. Марченко // Мультиверсум. Філософський альманах / гол. ред. В. В. Лях. – К., 2011. – № 3. – С. 156–168.
3. Масальський В. І. Вища освіта на рубежі XX і XXI століть: нові орієнтири розвитку / Василь Масальський // Вісник Донецького університету. Серія Б. – Гуманітарні науки. – 2000. – № 1. – С. 258–262.
4. Морозов В. В. Поняття педагогічного дискурсу в системі сучасної освіти / В. В. Морозов // Мультиверсум. Філософський альманах / гол. ред. В. В. Лях. – Вип. 5 (123). – К., 2013. – С. 181–193.
5. Пішак О. В. Професійне та моральне становлення особистості студента як майбутнього фахівця в епоху інноваційних технологій / О. Пішак // Мультиверсум. Філософський альманах / гол. ред. В. В. Лях. – Вип. 3 (121). – К., 2013. – С. 218–228.
6. Семенюк Н. В. Розвиток національної системи освіти впродовж життя в умовах ринкової економіки / Н. В. Семенюк // Мультиверсум. Філософський альманах / гол. ред. В. В. Лях. – Вип. 2 (120). – К., 2013. – С. 163–168.
7. Семенюк Н. Природа і сутність компетентнісного підходу в безперервній освіті / Н. Семенюк // Мультиверсум. Філософський альманах / гол. ред. В. В. Лях. – Вип. 5 (123). – К., 2013. – С. 194–207.
8. Швець Д. Є. Теоретичні підходи в інтерпретації освіти як соціокультурного феномена та соціального інституту / Дмитро Швець // Мультиверсум. Філософський альманах / гол. ред. В. В. Лях. – Вип. 5 (103). – К., 2011. – С. 134–145.

УДК 371.134

РЕЗУЛЬТАТИ ДІАГНОСТИКИ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ОПЕРАЦІЙНО-ДІЯЛЬНІСНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО СТВОРЕННЯ ПОЗИТИВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ

Марєєва Т. В.

Стаття стосується проблеми готовності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до створення позитивного професійного іміджу. Подано аналіз отриманих експериментальних даних щодо визначення рівнів сформованості операційно-діяльній готівності студентів до створення позитивного професійного іміджу.

Ключові слова: імідж, позитивний професійний імідж вихователя дошкільного навчального закладу, готівність, професійна готівність, операційно-діяльній готівність, підготовка.

Статья касается проблемы готовности будущих воспитателей дошкольных учебных заведений к созданию положительного профессионального имиджа. Представлен анализ полученных экспериментальных данных по определению уровней сформированности операционно-деятельностной готовности студентов к созданию положительного профессионального имиджа.

Ключевые слова: имидж, положительный профессиональный имидж воспитателя дошкольного учебного заведения, готовность, профессиональная готовность, операционно-деятельностная готовность, подготовка.

The article concerns the problem of the readiness of future preschool educators to create a positive professional image. It presents an analysis of the obtained experimental data on the levels of formation of operational-functional readiness in students to create a positive professional image.

Key words: image, positive professional image of a preschool educator, readiness, professional readiness, operational-functional readiness, training.

Постановка проблеми. Вища педагогічна освіта виконує високе соціальне замовлення – підготовку кваліфікованого фахівця, здатного навчати, розвивати і виховувати підростаюче покоління. В умовах університетської освіти відбувається становлення молодого педагога: шляхом вивчення низки дисциплін у студента формуються педагогічні уміння і навички, які він творчо поєднує зі своїми індивідуальними особливостями та особистісними якостями. Унаслідок цього молодий педагог викристалізовує себе як професіонала, спроможного у практичній педагогічній діяльності створити власний позитивний професійний імідж, що є запорукою успішної взаємодії з дітьми дошкільного віку, їх батьками, колегами, педагогічною й суспільною громадськістю.

Аналіз останніх досліджень. У сучасній науковій літературі існує значна кількість досліджень, присвячених проблемі підготовки фахівців педагогічного профілю до професійної діяльності та формування готівності до неї. Зокрема різними аспектами цього питання займалися: О. Абдуліна, А. Алексюк, Г. Андреєва, Ю. Бабанський, Л. Бірюк, В. Гриньова, О. Дубасенюк, М. Євтух, Н. Ничкало, О. Пехота, Т. Сущенко (загальнопедагогічна та спеціальна підготовка вчителів і викладачів), О. Безпалько, А. Белінська, С. Григор'єв, І. Зимня, Л. Міщик (підготовка соціального педагога), Г. Беленька, А. Богуш, Т. Жаровцева, Л. Загородня [3], А. Залізняк, Н. Левінець, І. Мардарова, І. Мордоус, О. Поліщук, С. Петренко [4], Т. Поніманська, О. Шовкопляс (підготовка вихователя ДНЗ до взаємодії з різними учасниками освітнього процесу в різних напрямках) та ін.

При цьому фахівці (М. Дяченко [2], К. Дурай-Новакова [1], Є. Зеєр, Л. Кандибович [2], В. Сластьонін [5] та ін.) чітко розмежують поняття "підготовка" та "готівність". У цілому підготовку до педагогічної діяльності науковці визначають як

процес формування відповідних знань, умінь, навичок, виховання необхідних особистісних і професійних якостей, тоді як під *готовністю* розуміють мету і результат такої підготовки. Разом із тим учені вказують і на ту особливість готовності, яка характеризує її як психологічне новоутворення, що визначає можливість майбутнього фахівця вирішувати реальні та наближені до реальних навчально-виховні завдання, практичну здатність особистості до ефективної професійної діяльності, і тим самим сприяє успішній адаптації до неї.

Щодо складових готовності до професійної діяльності, то вона структурується низкою компонентів, провідними серед яких, на думку вчених, є: 1) мотиваційний (мотиваційно-ціннісний) – мотивація до професійної діяльності, адекватні їй потреби, інтереси, ціннісні орієнтації, особистісні якості, прагнення до самореалізації та самовдосконалення; 2) змістовий (пізнавальний, когнітивний, теоретичний) – професійні знання; 3) процесуальний (практичний, діяльнісний, операційний, операційно-діяльнісний) – професійні навички й уміння, мобілізація й активізація відповідних особистісно-професійних якостей.

Однак, незважаючи на зростання наукового інтересу до проблеми підготовки і формування готовності різних фахівців педагогічного профілю до професійної діяльності, виникає необхідність окремого вивчення питання підготовки їх до створення позитивного професійного іміджу на етапі навчання у ВНЗ, діагностики стану їх готовності до іміджування.

Мета статті полягає у висвітленні процесу та результатів діагностики стану операційно-діяльнісної готовності майбутніх педагогів дошкільних навчальних закладів до створення позитивного професійного іміджу.

Виклад матеріалів дослідження. У розрізі нашого дослідження вважаємо, що готовність майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу до створення позитивного професійного іміджу є складним професійно-особистісним утворенням, яке включає мотиваційно-ціннісний, когнітивний та операційно-діяльнісний компоненти. При цьому кожен із них характеризується певною сукупністю особливостей. Наприклад, мотиваційно-ціннісний компонент вирізняється наявністю позитивної мотивації до роботи вихователем у ДНЗ, прагненням гідно представляти себе цільовій аудиторії та бажанням постійно самовдосконалюватися, достатнім рівнем розвиненості необхідних професійних та особистісних якостей. Когнітивний виокремлюється сформованістю сукупності професійних знань із дошкільної психології і педагогіки, фахових методик, а також з іміджології та іміджування. Операційно-діяльнісний компонент передбачає уміння адекватно оцінювати свій професійний імідж та коригувати його у відповідності з сучасними вимогами до педагога дошкільного профілю, рекламувати себе та професійно взаємодіяти з різними учасниками освітнього процесу дошкільної установи, добирати та використовувати при цьому необхідні засоби демонстрації власного позитивного професійного іміджу. Крім того, така готовність є як станом особистості здатної до здійснення іміджетворчої професійної діяльності, так і результатом підготовки до неї. На нашу думку, оцінити готовність майбутніх вихователів до створення позитивного професійного іміджу можна за критеріями, суголосними означеним вище компонентам.

Найбільш повне уявлення про здатність молодих педагогів до практичного втілення умінь і навичок іміджування у майбутній професійній діяльності дає операційно-діяльнісний критерій. Показниками ж його сформованості, на нашу думку, виступають уміння студентів оцінювати компоненти власного професійного іміджу вихователя (візуальний, аудіальний, професійний і внутрішній), аналізувати й використовувати інформацію про нього для своєї іміджетворчої діяльності, створювати рекламу та рекламувати себе, добирати засоби демонстрації та підтримки позитивного іміджу педагога в ситуаціях взаємодії з різними учасниками освітнього процесу у відповідності з новими вимогами до сучасного вихователя.

Із метою визначення означених показників і рівнів сформованості операційно-діяльнісної готовності майбутніх вихователів до створення позитивного професійного іміджу проведено дослідження серед студентів 3–4 курсів вищих навчальних закладів України спеціальності "Дошкільна освіта". У процесі діагностування використано такі методи: самооцінка студентами компонентів професійного іміджу майбутнього вихователя та експертна оцінка їх відповідності тим

вимогам, які висуваються до сучасного фахівця дошкільного профілю (експертами виступали методисти ДНЗ та керівники педагогічних практик, які безпосередньо оцінювали студентів у практичній діяльності на робочому місці вихователя); розв'язання серії педагогічних ситуацій, педагогічні завдання щодо створення реклами і рекламування себе, аналізу наукової інформації про імідж.

Аналіз аркушів самооцінки студентів та експертних аркушів оцінки компонентів професійного іміджу майбутніх педагогів, а також спостереження за ними під час педагогічної практики дозволяють констатувати наступне. У більшості випадків студенти необ'єктивно оцінюють власний професійний імідж. Помічено: чим менше вони розуміють, що включає в себе та чи інша складова іміджу педагога, тим необ'єктивніше оцінюють ступінь її сформованості у себе. Зокрема, найбільш завищеною є оцінка майбутніми вихователями умінь володіти вербальними і невербальними засобами комунікації, створювати естетично привабливий зовнішній вигляд, предметне середовище. Студенти переконані, що означені компоненти їх професійного іміджу цілком відповідають тим вимогам, що висуваються до сучасного педагога-дошкільника. Водночас експерти відмічають недостатній рівень сформованості вмінь майбутніх педагогів до демонстрації візуальної та аудіальної складової власного образу професіонала. Завищеною (але меншою мірою) є самооцінка студентами сформованості психолого-педагогічних, фахових умінь і знань, соціально-значущих характеристик, розвитку педагогічних здібностей, які оцінюються ними як такі, що скоріше відповідають правилам побудови позитивного іміджу вихователя-професіонала.

Спостереження за студентами на заняттях та під час проходження ними педагогічної практики показали протилежні результати. Хоча майбутні педагоги і приділяють увагу власному зовнішньому вигляду, все ж не намагаються привести його у відповідність до вимог, що висуваються до зовнішнього вигляду вихователя. Наприклад, дівчата носять короткі спідниці, декольтовані светри і сукні, джинси із заниженими таліями, взуття на високих підборах, у деякого із них волосся має неприродний колір (з рожевим, синім, зеленим відтінком), іноді студентки забувають підбирати його у косу чи "хвіст", використовують велику кількість декоративної косметики. Хлопці нерідко вдягають спортивний одяг, носять кросівки, забувають про щоденне гоління. У мовленні студенти часто вживають нелітературні форми (діалектизми, просторіччя, слова-паразити): "дітьонак", "укроп" в значенні "окріп", "хадила", "рабила", "пашов", "вон", "йон", "йана"; "вада", "раду-юцця"; "ну", "ось", "цеєчки", "ето самоє". Майбутні вихователі не стежать за своєю поставою, використовують закриті жести (схрещують руки і ноги, намагаючись усіляко відгородити себе від співрозмовників) та жести-адаптори (переминають аркуші в руках, смикають елементи одягу), закривають рот під час розмови тощо. Інколи студенти не можуть самостійно організувати дітей на певну діяльність, доступно пояснити їм правила гри чи послідовність виконання дій тощо. Іноді майбутні педагоги виявляють лінощі, нетерплячість, невпевненість у собі, некомунікабельність, безвідповідальність, грубість, агресивність, нетактовність.

Невиправдано занижено оцінюють майбутні вихователі власні спеціальні та творчі вміння, вважаючи їх такими, що не відповідають вимогам до цього компоненту професійного іміджу педагога. Спілкування із викладачами і вихователями-методистами, а також спостереження за студентами показало, що як в експериментальних, так і у контрольних групах є творчі обдаровані особистості, які гарно співають, танцюють, малюють, пишуть і декламують вірші, створюють своїми руками красиві речі тощо. Їм, безумовно, є чим зацікавити, здивувати і захопити дітей, їх батьків, колег, педагогічну громадськість. Необхідно лише правильно спрямувати ці нахили і здібності майбутніх вихователів на їх професійну діяльність, створити відповідні умови для того, щоб кожен із них міг своєчасно розкрити і розвинути власні здібності й таланти.

Недостатній рівень сформованості вмінь об'єктивно оцінювати власний професійний імідж майбутнього вихователя студентами мав суттєвий вплив і аналіз ними наукової статті про педагогічний імідж та способи його створення. Даний метод застосувався з метою виявлення у майбутніх педагогів умінь роботи з відповідною інформацією, вибору в ній суттєвого для створення власного позитивного професійного іміджу вихователя та адаптування її відповідно до рівня професійної компетентності. Студентам було пропонувано ознайомитися з фраг-

ментом інформації про педагогічний імідж, уміщений у підручнику А. А. Калюжно-го "Психологія формування іміджу вчителя", опрацювати її, й написати у вигляді рецензії або відгуку, що із прочитаного можна використати у роботі над створенням власного позитивного професійного іміджу вихователя і як саме. Аналіз студентських робіт показав, що значна їх частина не вміє працювати з текстом і вибирати в ньому суттєве, адаптувати знайдене до власного професійного рівня і відповідно використати для педагогічного самовдосконалення. Більше того, майбутні педагоги не можуть пояснити, яким чином опрацьована інформація може бути корисною особисто для них. Вони просто обмежувалися констатацією того, що "інформація є цікавою", "дозволила дізнатися багато нового про імідж педагога", "про те, як слід його створювати" або переказували / переписували частину пропонуваного їм тексту. Лише окремі студенти відмічали, що ознайомившись із текстом, вони тепер можуть: 1) назвати власний тип професійного іміджу (переважно позитивний, дзеркальний і поточний), співставити його зі своїми бажаннями і можливостями, а також стереотипним образом вихователя ДНЗ; 2) визначити, які канали передачі інформації дозволять представити себе у вигідному світлі цільовій аудиторії (візуальний, комунікативний); 3) продумати спосіб побудови роботи над власним іміджем майбутнього професіонала (визначити вимоги до іміджу педагога, порівняти потрібний імідж із поточним і бажаним, удосконалювати власне мовлення, стежити за своєю поведінкою у ситуаціях спілкування з дітьми, їх батьками, з колегами, не боятися взаємодіяти із засобами масової комунікації для презентації себе як вихователя громадськості тощо).

Із метою виявлення умінь створювати рекламу і рекламувати себе студентам пропонувалося розробити буклет або прес-реліз, а також зняти рекламний ролик або написати статтю в ЗМІ про себе як про вихователя із висвітленням своєї професійної діяльності. Встановлено, що близько 65 % майбутніх вихователів взагалі не впоралися із жодним завданням. Аналіз виконаних студентами робіт засвідчує наступне: 1) розробляючи буклети або прес-релізи, майбутні педагоги переважно висвітлюють свої біографічні та особисті дані (дату і місце народження, навчання в школі й університеті, окремі особистісні і професійні якості, сімейний стан, номер телефону); 2) деякі із них вказують перелік освітніх послуг, які можуть надавати (фізичний, інтелектуальний, художній розвиток дитини, навчання іноземної мови, здійснення корекційно-логопедичної роботи тощо); 3) студенти рідко вказують своє педагогічне кредо чи девіз, яким керуються у професійній діяльності; 4) майже не висвітлюють форми роботи із дітьми та батьками; 5) значну увагу надають естетичному оформленню продуктів рекламного характеру (виготовляють буклети у техніці квілінг, оріґамі, розфарбовують їх, роблять аплікації, пишуть крилаті вислови, цитати, вірші), забуваючи про змістовне їх наповнення, через що ті сприймаються лише як "яскрава обгортка пустої цукерки". Жоден із учасників констатувального експерименту не став створювати рекламних роликів, віддавши перевагу написанню статей. У них майбутні педагоги здебільшого описували важливість професії вихователя, його роль у становленні особистості дитини, давали окремі рекомендації щодо виховання і розвитку дітей із певного напрямку. При цьому студенти не розкривали особливостей своєї роботи з різними учасниками освітнього процесу, унаслідок чого втрачався рекламний зміст виконуваного завдання.

Для виявлення сформованості умінь добирати засоби демонстрації та підтримки власного позитивного професійного іміджу вихователя у ситуаціях взаємодії з різними учасниками освітнього процесу відповідно до нових вимог до сучасного вихователя ми пропонували студентам розв'язати одну із серій педагогічних ситуацій. Кожна із них передбачала ситуації, пов'язані зі створенням естетично привабливого зовнішнього вигляду, використанням вербальних і невербальних засобів спілкування, вирішенням конфліктів, що виникають у процесі взаємодії із дітьми, їх батьками, колегами та керівництвом ДНЗ. До кожної описаної ситуації пропонувалося декілька варіантів її вирішення, включаючи і власний варіант. Вибравши один із них, майбутній педагог показував, які засоби демонстрації і підтримки власного професійного іміджу вихователя він використовує, і наскільки вони адекватні сучасним вимогам до фахівця дошкільного профілю.

Аналіз розв'язування студентами пропонуваних ситуацій дає підстави говорити про наявність достатньої кількості теоретичних знань, щоб показати середній і навіть високий рівні сформованості умінь добирати засоби демонстрації власного

позитивного професійного іміджу. Зокрема студенти безпомилково і з легкістю обирали варіанти вирішення завдань, пов'язаних із спілкуванням із дітьми, їх організацією на певний вид діяльності, розв'язання конфліктів між ними тощо. Складніше їм було зорієнтуватися у відповідях під час роботи над ситуаціями, що вимагали добору і застосування елементів зовнішнього вигляду, невербальних засобів комунікації, взаємодії з колегами та керівництвом. Найбільші труднощі, і як наслідок більша кількість помилок, виникали під час вирішення завдань, пов'язаних із спілкуванням із батьками вихованців. Спостереження за студентами на практиці показало, що, насправді, значна їх частина, маючи справу з подібними випадками (незалежно від того з ким вони взаємодіють і, які засоби демонстрації свого іміджу використовують), губиться, залишає їх поза своєю увагою або вирішує непрофесійно. Це говорить про наявність протиріччя між високим рівнем теоретичних знань і невмінням застосовувати їх на практиці, тобто про низький рівень готовності студентів до створення і презентації цільовій аудиторії свого іміджу професіонала.

Отже, на основі аналізу студентських аркушів самооцінки, оцінки експертів, результатів розв'язання майбутніми педагогами серії педагогічних ситуацій та виконання завдань із опрацювання наукової інформації про імідж та створення реклами і рекламування себе виявлено, що спостерігається розбіжність між тим, як студенти оцінюють власний професійний образ, і тим, як вони насправді його створюють і демонструють цільовій аудиторії. Можна стверджувати, що ті практичні уміння, якими володіє незначна частина майбутніх вихователів, виробилися ще під час навчання в школі й на молодших курсах в університеті, і, як наслідок, не відповідають вимогам, що ставляться до позитивного професійного іміджу сучасного вихователя дошкільного навчального закладу, через що він конструюється ними інтуїтивно. Відсоткове значення одержаних результатів відображене у діаграмі на рисунку

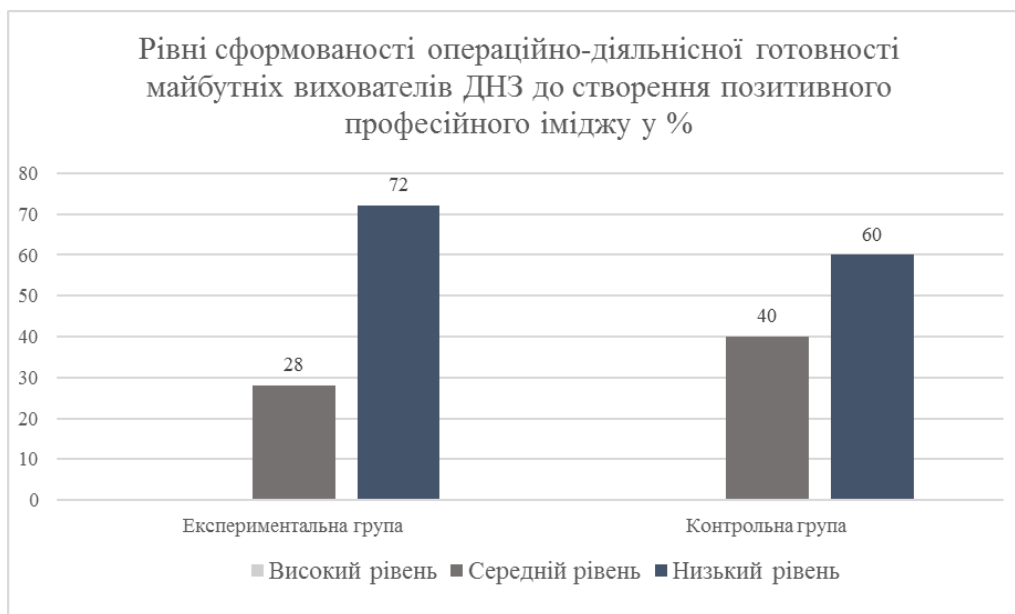


Рис. 1. Стан сформованості операційно-діяльній готності майбутніх вихователів ДНЗ до створення позитивного професійного іміджу

Отже, високий рівень сформованості операційно-діяльній готності до створення позитивного професійного іміджу відсутній у студентів обох груп. Середній рівень демонструють 28 % респондентів експериментальної групи та 40 % контрольної. Низький же наявний у 72 % майбутніх педагогів з експериментальної та у 60 % з контрольної групи.

Висновки. За результатами дослідження можна стверджувати, що значна частина студентів на етапі констатувального експерименту продемонструвала низький рівень сформованості операційно-діяльній готності до створення

позитивного професійного іміджу вихователя. Така неготовність до практичної роботи над конструюванням власного образу професіонала виявляється у невмінні адекватно оцінювати та представляти власний професійний імідж, рекламувати себе як фахівця, використовувати відповідну інформацію для самовдосконалення. Подальше дослідження стосуватиметься розробки моделі підготовки майбутніх вихователів до створення позитивного професійного іміджу та методики її реалізації.

Література

1. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 / Дурай-Новакова К. М. – М., 1983. – 32 с.
2. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ, 1978. – 175 с.
3. Загородня Л. П. Формування основ педагогічної техніки в майбутніх фахівців дошкільного виховання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 "Дошкільна педагогіка" / Загородня Людмила Петрівна ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2001. – 20 с.
4. Петренко С. А. Підготовка майбутніх вихователів до формування у дітей дошкільного віку основних рухових умінь і навичок : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Петренко Світлана Анатоліївна. – К., 2007. – 19 с.
5. Слостенін В. А. Педагогіка професійного образования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / под ред. В. А. Слостенина. – М. : Академия, 2004. – 368 с.

УДК 378:37.01:37

ОБҐРУНТУВАННЯ КРИТЕРІЇВ ТА РІВНІВ СФОРМОВАНОСТІ ЯКІСНИХ ПРОФЕСІЙНИХ ОЗНАК САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Міненко А. О.

У статті розглядаються особливості сформованості якісних професійних ознак саморозвитку майбутнього вчителя початкової школи. Запропоновані критерії та рівні дозволяють здійснювати практичну перевірку властивостей саморозвитку вчителя з опорою на концептуальні основи у формі змістово-процесуальної моделі професійного саморозвитку майбутнього вчителя. Це сприятиме ефективному проектуванню професійного саморозвитку майбутнього вчителя початкової школи в системі підготовки в вищому навчальному закладі.

Ключові слова: професійний саморозвиток, майбутній учитель початкової школи, критерії, вищий навчальний заклад.

В статье рассматриваются особенности сформированности качественных профессиональных признаков саморазвития будущего учителя начальной школы. Предложенные критерии и уровни позволяют осуществлять практическую проверку свойств саморазвития учителя с опорой на концептуальные основы в форме смыслово-процессуальной модели профессионального саморазвития будущего учителя. Это будет способствовать эффективному проектированию профессионального саморазвития будущего учителя начальной школы в системе подготовки в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: профессиональное саморазвитие, будущий учитель начальной школы, критерии, высшее учебное заведение.

The article is a consideration of peculiarities of qualitative professional indicators of self-development in future primary school teachers. The proposed criteria and levels allow to conduct practical tests of self-development qualities in teachers based on the conceptual framework in the form of a content-and-process model of professional development for future teachers. This will conduce to effective planning of professional self-development of future primary school teachers in the system of preparation in a higher educational institution.

Key words: professional self-development, future primary school teacher, criteria, higher educational institution.

Актуальність. Професійна діяльність сучасного вчителя початкової школи в умовах модернізації української освіти ускладнюється та наповнюється новим змістом. Вимога постійного особистісного і професійного зростання є чи не найважливішою для професії вчителя. Адже саме вона пов'язана із донесенням до широкого загалу дитячого колективу їх батьків, громадськості – всіх новітніх досягнень у культурі, науці й техніці, найвищих норм та ідеалів з метою забезпечення прогресивного розвитку. Для цього вчитель повинен постійно працювати над підвищенням професійного рівня, що стає можливим лише завдяки постійній роботі над собою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій за даної проблеми показує, що проблема професійного саморозвитку розглядається з позиції професійного становлення особистості (М. Віленський, А. Щербаківа та ін.), цілеспрямованого професійного саморозвитку (С. Грищенко, В. Маралов та ін.). Проблематика професійного самовдосконалення та саморозвитку досить фундаментально представлена в наукових працях учених (Б. Гершунський, І. Зязюн, В. Кремень, К. Абульханова-Славська, Л. Виготський, А. Леонтьєв та ін.). Зокрема, питання професіоналізму та розвитку особистості педагога розкрито у працях дослідників А. Глузман, А. Дубасенюк, І. Зязюн, Н. Ничкало, М. Носко, В. Сластьонін, О. Сухомлинська та ін.).

В умовах модернізації сучасної освіти професійна діяльність сучасного вчителя початкової школи ускладнюється та наповнюється новим змістом. Вимо-

га постійного особистісного і професійного зростання є чи не найважливішою для професії вчителя, адже саме вона пов'язана із донесенням до широкого загалу новітніх досягнень у культурі, науці й техніці, найвищих норм та ідеалів з метою забезпечення прогресивного розвитку [2; 4; 7; 8].

Метою статті є обґрунтування особливостей сформованості якісних професійних ознак саморозвитку майбутнього вчителя початкової школи на основі змістово-процесуальної складової професійного саморозвитку майбутнього вчителя початкової школи задля його швидкої адаптації, гнучкості в умовах інтеграційних процесів України до європейської освіти.

Результати дослідження. На основі теоретичного та емпіричного вивчення феномену особистісного саморозвитку як суб'єктної діяльності нами були розроблені критерії та показники саморозвитку як актуалізованого, усвідомленого і самокерованого процесу особистісних змін.

Критерієм прийнято називати ознаку, на основі якої проводиться оцінка, визначення або класифікація чого-небудь. Критерії задають розмірність розгляду того чи іншого явища, процесу. У той же час, щоб зафіксувати за виділеним критерієм певний стан або рівень розвитку досліджуваного явища або процесу, необхідні показники – характеристики, які знаходяться в межах окресленої критерієм розмірності і дозволяють оцінити зміни. Інакше кажучи, показники фіксують стан або рівень розвитку досліджуваної реальності за виділеним критерієм. Як зазначає І. Ісаєв, загальні вимоги до виокремлення і обґрунтування критеріїв у теорії та практиці педагогічної освіти зводяться до того, що критерії мають відображати основні закономірності формування особистості; за допомогою критеріїв повинні встановлюватися зв'язки між усіма компонентами досліджуваної системи; якісні показники мають виступати в єдності з кількісними [3; 5].

Внутрішнім інтегративним критерієм саморозвитку як суб'єктної діяльності нами визначено актуалізованість психологічних ресурсів (структурних складових цілісної системи) особистісного саморозвитку – потреби, умови і механізми саморозвитку. Цей критерій є суб'єктивним у тому розумінні, що він виступає як модельоване уявлення про саморозвиток особистості. Таким чином, сформованість особистісної якості, а саме – "бути суб'єктом власного розвитку" – визначається з внутрішньої сторони актуалізованістю психологічних ресурсів саморозвитку, із зовнішньої – мірою вираженості характеристик людини як суб'єкта саморозвитку. Визначені критерії саморозвитку та їх показники співвідносяться з вимірами психологічного простору саморозвитку особистості, а також з основними блоками структурно-функціональної моделі саморозвитку і дозволяють цілісно аналізувати та визначати шляхи активізації й оптимізації саморозвитку особистості як суб'єктної діяльності [1; 5; 6].

Одним із завдань нашого дослідження була розробка діагностичного інструментарію вивчення особливостей саморозвитку особистості як актуалізованого, усвідомленого і самокерованого процесу особистісних змін. Складність створення вимірювального інструментарію особистісного саморозвитку пояснюється об'єктивними обставинами. З теоретичного та емпіричного аналізу феномену стає зрозумілим, що саморозвиток – це складний, нелінійний, багатоплановий процес, який має свою динаміку (піки і спади), індивідуальну спрямованість, мотиви, способи, суб'єктивні та об'єктивні результати. Ситуація ускладнюється тим, що саморозвиток неможливо охарактеризувати однозначно. Дослідники виокремлюють різні форми саморозвитку, послідовність дії яких теж важко встановити (М. Боришевський, І. Булах, Л. Коростильова, В. Маралов, В. Слободчиков). Це самовираження, самоствердження, самовдосконалення, самореалізація, самоактуалізація тощо [4; 8; 9].

У контексті нашого дослідження вивчення саморозвитку особистості як цілісного, системного утворення, що відображає процес постійного ускладнення внутрішнього світу людини, який корелює з динамічними змінами в образі світу. Спираючись на ідеї системно-синергетичного підходу і наукові дослідження психологів екзистенційно-гуманістичного спрямування (оскільки саме в ньому знаходимо найбільш повну розробку досліджуваної проблеми), ми розкрили в теоретичних викладках змістову сутність феномену особистісного саморозвитку для подальшого його вивчення як емпіричного факту. З цієї метою ми здійснили спробу систематизувати, структурувати внутрішній простір даного поняття і за допомогою

теоретичного та емпіричного дослідження феномену саморозвитку виділили його змістові і структурні складові.

Структурні компоненти професійного саморозвитку майбутнього учителя початкової школи мають відповідні критерії сформованості якісних професійних ознак і представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

Критерії сформованості якісних професійних ознак у процесі професійного саморозвитку майбутнього учителя початкової школи

Критерії	Сформованість критеріальних ознак за дворівневим освітньо-виховним процесом бакалавр-магістр
Особистісно-мотиваційно-ціннісний	Сукупність якісних професійних ознак відповідно сформованої професійно-ціннісної системи саморозвитку майбутнього учителя початкової школи
Інтелектуально-саморозвивальний	Професійно спрямований інтелектуальний саморозвиток майбутнього учителя початкової школи
Розвивально-технологічний	Здатність майбутнього учителя початкової школи володіти сучасними педагогічними та інноваційно-освітніми технологіями у відповідних професійних ситуаціях
Рефлексивно-саморегуляційно-оцінний	Здатність до професійної рефлексії, самодіагностики, самоаналізу у процесі педагогічної діяльності майбутнього учителя початкової школи

Критерії сформованості якісних професійних ознак майбутнього учителя початкової школи мають рівневу характеристику і дозволяють встановити диференційну рівневу шкалу (табл. 2).

Для професійного саморозвитку майбутнього учителя початкової школи в умовах вищого навчального закладу, на нашу думку, актуальними є такі рівні:

- початковий;
- функціональний;
- продуктивний;
- творчий.

Таблиця 2

Диференційна рівнева шкала сформованості якісних професійних ознак професійного саморозвитку майбутнього учителя початкової школи

Рівні	Якісна характеристика	Кількісна характеристика (відповідно самодіагностики)
Початковий	Наявність мотивації до професійного саморозвитку, здатність до самоаналізу особистісного саморозвитку	55
Функціональний	Володіння сучасними педагогічними технологіями у процесі професійного саморозвитку майбутнього учителя початкової школи в умовах вищого навчального закладу	70
Продуктивний	Здатність використовувати інноваційні технології у процесі професійного саморозвитку майбутнього учителя початкової школи в умовах вищого навчального закладу	80
Творчий	Проектування особистісного професійного саморозвитку майбутнього учителя початкової школи в умовах вищого навчального закладу	90–100

З метою висвітлення сутності якісних змін, відповідно рівневих характеристик варто навести приклад розгляду етапів формування якісних новоутворень (А. Деркач, Е. Селезньова) важливих для побудови проекту нашої моделі професійного саморозвитку вчителя початкової школи. Перший етап – зародження новоутворення

(властивості), пов'язаний з формуванням динамічного опорного ядра, що складається з психічних процесів, у яких дана властивість проявляється, і конкретної діяльності або ситуації, в якій вона розвивається (для початкового рівня професійного саморозвитку) [1].

Другий – більш виражений прояв властивості і закріплення її в конкретній професійній діяльності та поведінці, вдосконалення опорного ядра, підвищення стійкості її елементів і динамічності в ситуаціях професійної діяльності та спілкування, що підтверджується неодноразовим повторенням психічних станів і їх центруванням у повторюваних видах професійної діяльності, тобто, виникненні типових стійких ситуацій (для функціонального рівня професійного саморозвитку).

На третьому етапі формування новоутворення відбувається саморепродукування психічних станів відповідного типу, що обумовлено визріванням більш високих рівнів саморозвитку (для продуктивного рівня професійного саморозвитку).

Таке розуміння генезису саморозвитку особистості вчителя як психологічного механізму в проєктованій моделі, безумовно, правомірно, однак, враховуючи високий рівень узагальненості цього інтегрального утворення з єдністю знань, відносин, переживань, життєвого і професійного досвіду, потребує більш глибокого розгляду [5; 6].

У зв'язку з цим виділимо три основні ознаки особистісно-професійного саморозвитку вчителя початкової школи:

- грамотність в області особистісно-професійного саморозвитку;
- особистісно-професійна компетентність;
- становлення культури саморозвитку як механізму особистісно-професійної самореалізації.

Представлені ознаки є етапами формування саморозвитку, а також є важливими передумовами особистісно-професійного саморозвитку вчителя. На початковому рівні значущою є елементарна обізнаність в області особистісно-професійного саморозвитку вчителя, ми можемо взяти за основу визначення психологічної грамотності, згідно з яким психологічна грамотність "в контексті культури зводиться до елементарної обізнаності людини про факти і залежності, що характеризують суб'єктивний світ людини, але передбачає деяку специфічну вихованість особистості і певний склад, спрямованість розуму" [3, с. 49–50].

Вищезазначене дозволяє інтерпретувати нам грамотність учителя в напрямку особистісно-професійного саморозвитку сукупністю наступних складових:

- готовність до безперервного особистісно-професійного саморозвитку вчителя;
- вивчення закономірностей, принципів, етапів особистісно-професійної самореалізації;
- наявність у мотиваційній сфері вчителя інтенцій в області особистісно-професійного саморозвитку.

При констатації передумов, що свідчать про розвиток мотивації, що лежить в основі особистісно-професійного саморозвитку вчителя, не слід, як попереджає А. Маркова, допускати спрощеного її розуміння, що виражається в реєстрації того, що лежить на поверхні, слід постійно порівнювати динаміку процесу. При цьому стійка позитивна динаміка – свідчення особистісно-професійного розвитку вчителя [6].

Висновок. Активне використання модульно-рейтингових технологій в організації навчального процесу, курсів за вибором студентів, які побудовані на порівнянні власних результатів навчальних досягнень з результатами інших, дозволяє вибудувати механізм професійного самоспостереження як незалежного оцінювання рівня професійного саморозвитку майбутнього учителя початкової школи в умовах вищого навчального закладу. Професійний саморозвиток майбутнього учителя початкової школи – освітньо-виховний процес, який включає професійну підготовку, професійну самоосвіту, самовиховання, особистісний розвиток і саморозвиток у вищому навчальному закладі, що забезпечує у подальшому успішну професійну адаптацію, професійне становлення, професійну самореалізацію, соціально відповідну професійно-педагогічну діяльність. Динаміка визначеного процесу є соціально зумовленою і водночас випереджаюче розвивальною, оскільки вчитель є соціально значущою рушійною силою суспільного розвитку. А визначені критерії та ознаки є етапами формування саморозвитку, а також є важливими передумовами особистісно-професійного саморозвитку майбутнього вчителя.

Подальші дослідження передбачають проектування професійного саморозвитку майбутнього вчителя початкової школи в системі підготовки в вищому навчальному закладі з метою визначення факторів впливу на особистісний та професійний саморозвиток.

Література

1. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – М. : МПСИ, 2004. – 752 с.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Исаев И. Ф. Акмеологические аспекты профессионально-творческого саморазвития / И. Ф. Исаев, И. А. Шаршов // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск, 2004. – № 1. – С. 42–52.
4. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К. : Рад. школа, 1989. – 608 с.
5. Кузікова С. Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці : монографія / С. Б. Кузікова. – Суми : Видавництво "МақДен", 2012. – 410 с.
6. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Речь, 1996. – 308 с.
7. Миненок А. А. Характеристика педагогических условий обеспечивающих эффективность процесса самообразования и саморазвития будущего учителя начальной школы / А. А. Миненок // "Сучасна наука". Серія "Педагогіка". Інноваційний парк – компанія "Nemoros". – Прага. – Чеська Республіка. – 2015. – № 4. – С. 53–60.
8. Радул В. В. Дослідження особливостей самореалізації особистості : монографія / В. В. Радул, І. П. Краснощок, І. В. Лебедик. – К. : Імекс-ЛТД, 2009. – 352 с.
9. Слостенин В. А. Теория и методика профессионального образования : учебно-методическое пособие / В. А. Слостенин. – М. : МПСИ, 2004. – 340 с.

УДК 159.923

ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІНСЬКОГО СПІЛКУВАННЯ КЕРІВНИКА ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Новгородська Ю. Г.

У статті обґрунтовано сутність поняття "управлінське спілкування". Визначено функції та специфіку управлінського спілкування керівника дошкільного навчального закладу як одного з видів ділового спілкування. Виявлено та схарактеризовано структуру управлінського спілкування керівника дошкільного навчального закладу як складової його професійної діяльності.

Ключові слова: управлінське спілкування, керівник дошкільного навчального закладу, функції та структура управлінського спілкування.

В статье обоснована сущность понятия "управленческое общение". Определены функции и специфика управленческого общения руководителя дошкольного учебного заведения как одного из видов делового общения. Выявлено и охарактеризовано структуру управленческого общения руководителя дошкольного учебного заведения как составляющей его профессиональной деятельности.

Ключевые слова: управленческое общение, руководитель дошкольного учебного заведения, функции и структура управленческого общения.

The article substantiates the essence of the concept of "managerial communication". It defines functions and specific features of managerial communication of a director of a preschool educational institution as a type of business communication. The structure of managerial communication of a director of a preschool educational institution has been revealed and described as a component of his or her professional activities.

Key words: managerial communication, director of a preschool educational institution, functions and structure of managerial communication.

У зв'язку з інтеграцією України у світовий простір і можливостями здійснювати комунікацію на міжнародному рівні різко змінюється суспільний запит на провідні якості й управлінську компетентність керівника навчального закладу, суттєво зростають вимоги до його професійного спілкування з підлеглими. Тому особливого значення набуває "суб'єкт-суб'єктний" характер взаємодії учасників процесів управління й досягнення взаєморозуміння між ними. Значною мірою це забезпечує досконале володіння керівником навчального закладу технологією управлінського спілкування.

Проблеми спілкування у вітчизняних і зарубіжних наукових джерелах порушуються в різних аспектах. Так, предметом уваги низки науковців (І. Л. Лікарчук, Т. І. Білобровко, Л. М. Карамушка та ін.) переважно були дослідження формування психологічної готовності керівника до управлінської діяльності загалом. Особливості професійного спілкування розкрито в працях Г. О. Балла, Н. Л. Коломінського, Л. М. Карамушки, Л. Е. Орбан-Лембрик та ін. Значну увагу також було приділено дослідженню проблем спілкування в процесі формування колективу, в тому числі в освітніх організаціях (В. В. Бойко, А. Л. Журавльов, В. Г. Ковальов, Н. Л. Коломінський, Б. Д. Паригін, А. Л. Свенцицький та ін.). Роль і місце спілкування в управлінні розкривали вітчизняні фахівці з управління В. Д. Бакуменко, С. В. Крисюк, О. А. Машков, Н. Р. Нижник, В. П. Тронь, Г. В. Щокін.

У цілому аналіз праць свідчить про наявність змістовних теоретично-практичних напрацювань щодо формування й розвитку техніки спілкування в контексті різних видів діяльності. Однак проблема розвитку технології управлінського спілкування в системі підготовки керівників дошкільних навчальних закладів залишається малодослідженою.

Мета статті: проаналізувати стан розробки проблеми дослідження в науковій літературі та визначити специфіку управлінського спілкування керівників дошкільних навчальних закладів як одного з видів ділового спілкування.

Розкриття змісту й особливостей управлінського спілкування керівника дошкільного навчального закладу доцільно, на нашу думку, пов'язати із визначенням специфіки управління дошкільним навчальним закладом.

Управління навчальними закладами є специфічною цілеспрямованою діяльністю людей, спеціально наділених відповідними повноваженнями, з метою забезпечення належного здійснення виконавцями певної кількості функцій у складі спільної діяльності різних груп, колективів та інших людських об'єднань, спрямованої на успішне досягнення системи заздалегідь визначених соціально значущих цілей [5, с. 25].

Не викликає сумніву той факт, що ефективність роботи дошкільного навчального закладу багато в чому визначається ефективністю управлінської діяльності його керівника. Сучасний управлінець – це людина, яка не просто реагує на деякі зовнішні події, що впливають на нього, а сам активно впливає на ці події, застосовуючи здатність гуманно управляти собою й іншими людьми у будь-якій ситуації. Значення комунікативного аспекту професійної діяльності керівника дошкільного навчального закладу важко переоцінити зважаючи на те, що за статистикою більш ніж дві третини робочого часу сучасний менеджер витрачає на спілкування. Рівень професіоналізму керівника визначається вже не стільки його технічною підготовленістю, скільки здатністю ефективно взаємодіяти з колегами і партнерами в управлінському процесі.

Особливості професійного спілкування керівників дошкільних навчальних закладів обумовлені, з одного боку, специфікою управлінської діяльності керівника і відповідними управлінськими функціями, з іншого – особливостями особистості самого керівника в контексті понять професійної придатності і психологічної готовності до неї.

Спілкування є процесом установлення та розвитку контактів між людьми, який породжується потребами у спільній діяльності та включає в себе три головні аспекти:

- 1) перцептивний – це взаємосприйняття та встановлення взаєморозуміння;
- 2) комунікативний – обмін інформацією між індивідами, її розвиток, уточнення;
- 3) інтерактивний – обмін діями та організація взаємодії суб'єктів спілкування.

Комунікативна природа управління виявляється в таких аспектах:

- комунікація як функція управління навчальним закладом наділена інтегруючою здатністю, що забезпечує реалізацію інших функцій (організація, мотивація, планування, контроль);
- спілкування є принципово соціальним і діалогічним феноменом, тобто таким, що здійснюється всіма учасниками управлінського процесу і стосується їх спільної діяльності;
- керівник і персонал навчального закладу в процесі обміну інформацією, взаємодії та взаємного сприйняття є активними учасниками спільної діяльності;
- управлінська діяльність керівника навчального закладу здійснюється в конкретному соціально-психологічному просторі, охоплюючи відносини всередині організації та її зовнішні зв'язки;
- в процесі управління навчальним закладом реалізується комунікативний потенціал учасників спільної діяльності та спілкування [2, с. 21–22].

Вивчення авторських визначень поняття "управлінське спілкування" засвідчив багатоаспектність цього явища та неоднозначність поглядів науковців на зміст та особливості управлінського спілкування й різне розуміння його сутності. Зокрема, воно розглядається як:

- необхідність здійснення управлінських функцій (Р. І. Мокшанцев, В. М. Ніколасенко, Л. Е. Орбан-Лембрик);
- особливий вид діяльності, специфічна соціальна форма інформаційного зв'язку (С. Ю. Мейтарчан);
- специфічна форма спілкування й складова управлінської культури (В. М. Шепель);
- процес службового спілкування керівника з підлеглим (А. Ю. Панасюк);
- ділове спілкування в процесі управління в соціальних організаціях (О. Л. Потеряхін);

- складний, багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між керівником і підлеглими, породжений необхідністю спільної діяльності, який включає в себе обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприймання і розуміння іншої людини (М. М. Логунова);

- спілкування між співрозмовниками, які займають соціальні позиції співвідповідності чи відносної залежності, виходячи з виконуваних соціальних ролей, направлене на оптимізацію процесу управління та вирішення проблем спільної діяльності в організації (О. О. Урбанович).

Таким чином, управлінське спілкування є головним засобом вирішення управлінських завдань, у якому керівник одночасно виступає в різних "іпостасях": безпосередньо взаємодіє з підлеглими; тримає під контролем дії підлеглих та свої власні з точки зору їх відповідності завданням управлінського процесу; слідкує за доцільністю змістового наповнення комунікативного процесу. А це, в свою чергу, впливає на особистісні якості керівника навчального закладу, зокрема на ті, що реалізуються у процесі управлінського спілкування.

Розглядаючи сутність управлінського спілкування, важливо визначити його функції. О. О. Урбанович визначає такі основні функції управлінського спілкування:

- видача розпорядчої інформації (розпорядження, накази, рекомендації, поради тощо);

- отримання зворотньої (контрольної) інформації про хід і результати реалізації розпорядчої інформації;

- видача оціночної інформації про результати реалізації завдання [6, с. 125–127].

Перша функція в управлінському спілкуванні присутня завжди, вона є провідною. Від її якості залежить якість виконання. Друга і третя функції можуть бути відсутні в тому чи іншому конкретному акті управлінського спілкування

М. М. Логунова наводить іншу класифікацію функцій, через які розкривається управлінське спілкування:

- інформаційна – це передача й отримання інформації;

- регулятивна – регуляція поведінки та спільної діяльності;

- пізнавальна – пошук і вміння отримувати необхідну інформацію;

- виховна – здійснення впливу на людей з метою організації їх діяльності;

- емоційна – обмін емоціями, почуттями, передача психічних станів [3].

С. Ю. Мейтарчан виділяє наступні функції управлінського спілкування:

- *комунікативна функція* передбачає передачу інформації від менеджера до працівника-виконавця і у зворотному порядку. Здійснення цієї функції вимагає оволодіння вміннями ясно і чітко висловлювати думки, вміннями переконувати, аргументувати власну думку, наводити докази, висловлювати судження, аналізувати висловлювання;

- *перцептивна функція* вимагає формування умінь слухати і чути (правильно інтерпретувати інформацію), в тому числі і невербальну (міміку, пози, жести), розуміти "підтексти", вміння розуміти почуття і настрої іншої людини (демонструвати здатність до емпатії, тактовності, співчуття), вміння аналізувати ситуацію спілкування (мати здатність до рефлексії та саморефлексії);

- *інтерактивна функція* передбачає володіння вміннями побудови взаємодії різних типів, наприклад, вміння проводити бесіду, переговори, обговорення, вміння ввічливо висловлювати думки, задавати питання, привернути увагу співбесідника, сформулювати вимогу;

- здійснення *функції мотивування* працівників засобами професійного управлінського спілкування потребує від майбутнього менеджера володіння знаннями у сфері психології управління і психології міжособистісного спілкування [4, с. 136–139].

Основними *функціями управлінського спілкування* керівників навчальних закладів Ю. В. Брюховецька вважає *тактичні й операціональні* [1, с. 156–157].

Реалізація тактичних функцій управлінського спілкування підпорядкована загальній стратегії комунікації і виконує відповідальну інструментальну роль:

• *інформативна функція* – забезпечення повноцінного обміну повідомленнями, тобто прийом і передавання інформації, сприйняття, осмислення її змісту; вибір адекватних вербальних і невербальних засобів передавання змісту інформації; формування в суб'єктів комунікації особистісного, емоційно-ціннісного ставлення до

інформації; розуміння внутрішнього світу підлеглого; цілісний аналіз процесу управлінської комунікації на основі сформованої системи знань; вивчення, усвідомлення своїх комунікативних здібностей і вмінь;

- *експресивна функція* – забезпечення доступного, цікавого, емоційно-виразного передавання інформації, формування відповідних умінь та навичок, стимулювання у підлеглих необхідних емоційних станів;

- *діагностична функція* – забезпечення ефективності комунікації, яка залежить від ступеня опанування її суб'єктами інформації про стан, рівень знань, розвитку партнера з комунікації, готовність до обміну інформацією; вона передбачає постійний зворотний зв'язок, який дає змогу характеризувати емоційно-вольові стани через зовнішні прояви, робити певні висновки;

- *спонукальна функція* – полягає в спонуканні підлеглого до активності, спрямовуванні на виконання певних комунікативних дій, самореалізацію через вербальні і невербальні засоби комунікації;

- *прогностична функція* – передбачення можливих комунікативних бар'єрів під час обміну інформацією, моделювання наступного процесу комунікації;

- *культурологічна функція* – відкриття можливостей для учасників комунікації продемонструвати рівень культури спілкування, невербальних проявів, знання норм етикету;

- *психотерапевтична функція* – використання засобів комунікації з метою надання психологічної допомоги, запобігання конфліктам, компенсування їх негативних впливів [1, с. 152–155].

Операціональні функції управлінського спілкування керівників загальноосвітніх навчальних закладів виявляються у процесі реалізації тактичних цілей, які пов'язані з відповідною комунікативною стратегією:

- *функція вимірювання та оцінювання управлінської комунікації* – пошук і удосконалення форм і технік вимірювання важливих для управлінської комунікації показників (рівень сформованості комунікативних умінь, наявність комунікативних здібностей, критеріїв оцінювання інформації, її якості, кількості, способів її передавання, кодування, декодування, приймання та ін.) та їх оцінювання на основі здійснення певних узагальнень;

- *методична функція* – співвіднесення мети, засобів, технік управлінської комунікації з її результатами, визначення їх ефективності, виявлення недоліків, прогнозування розвитку, розроблення нових стратегій і тактик, прийомів власної комунікативної діяльності і діяльності об'єкта комунікації;

- *керівна функція* – управління комунікативною діяльністю суб'єктів комунікації, інформаційними потоками; запобігання труднощам, які виникають при переході інформації із зовнішнього у внутрішній план суб'єктів комунікації, а також унаслідок перекидання інформації при опосередкованій управлінській комунікації;

- *координаційна функція* – взаємне орієнтування, узгодження дій суб'єктів комунікації є метою організації спільної комунікативної діяльності;

- *контактна функція* – встановлення контакту; активізація прагнення суб'єктів комунікації до контакту між собою та з ініціатором комунікації; створення умов для пізнання особистісних якостей підлеглих; створення позитивної, сприятливої атмосфери;

- *самостверджувальна функція* – усвідомлення суб'єктом комунікації власного "Я", відчуття особистої значущості, формування адекватної самооцінки, рівня домагань особистості;

- *формуотворювальна функція* – зовнішнє оформлення вербальних висловлювань, невербальних проявів залежно від особливостей, умов комунікації, особистісних якостей суб'єктів [1, с. 156–162].

У ході наукового пошуку з'ясовано, що головними ознаками управлінського спілкування керівників дошкільних навчальних закладів є:

- особистісна орієнтація співрозмовників (здатність керівника бачити й розуміти персонал);

- рівність психологічних позицій співрозмовників (недопустиме домінування керівника в спілкуванні, він повинен визнавати право підлеглих на власну думку, позицію);

- готовність прийняти погляди співрозмовника (спілкування за законами взаємної довіри, коли керівник і підлеглий вслухаються, поділяють почуття одне одного, співпереживають);
- нестандартні прийоми спілкування (відхід від суто рольової позиції керівника).

Висновки. Управлінське спілкування є важливою складовою управлінських відносин, яке залежить від професійної компетентності керівника. Керівник у своїй діяльності повинен грамотно будувати тактику спілкування, управляти увагою партнера, знати стилі спілкування і доцільно їх використовувати; правильно орієнтуватися в умовах спілкування, що змінюються; вміти відчувати і підтримувати зворотній зв'язок у спілкуванні, володіти собою; прогнозувати можливі нестандартні ситуації.

Література

1. Брюховецька О. В. Підготовка керівників загальноосвітніх навчальних закладів до управлінського спілкування як чинник професійного становлення особистості / О. В. Брюховецька // Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України / за ред. академіка С. Д. Максименка. – К. : Міленіум, 2006. – Вип. 28. – С. 244–250.
2. Брюховецька. О. В. Специфіка управлінського спілкування керівників освітніх навчальних закладів / О. В. Брюховецька // Актуальні проблеми психології. Т. I: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія : зб. наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К. : Міленіум, 2005. – Ч. 15. – С. 21–25.
3. Логунова М. М. Соціально-психологічні аспекти управлінської діяльності / М. М. Логунова. – К. : Центр сприяння інституційному розвитку державної служби, 2006. – 196 с.
4. Мейтарчан С. Ю. Розвиток комунікативної компетентності у ході професійної соціалізації майбутніх менеджерів / С. Ю. Мейтарчан // Вісник НТУУ "КПІ". Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2010. – Вип. 3. – С. 136–139.
5. Пономарьов О. С. Філософія спілкування в контексті культури соціального управління – Теорія і практика управління соціальними системами / О. Пономарьов // Наук.-практич. журнал.– 2011. – Вип.1. – С. 23–30.
6. Урбанович А. А. Психология управления : учебное пособие / А. А. Урбанович. – Мн. : Харвест, 2003. – 640 с.

УДК 159.922.7

ЗНАЧЕННЯ ПЕРВИННОЇ ЕКЗИСТЕНЦІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Сватенкова Т. І.

У статті йде мова про актуальність процесу первинної екзистенційної орієнтації у дошкільному віці як форми боротьби із дитячими страхами і тривогами. Розглянуто та охарактеризовано найрозповсюдженіші дитячі страхи екзистенційного походження (смерть, самотність, незахищеність, темнота) та їх походження. Коротко описані шляхи опанування та подолання даних страхів і тривог. Дано визначення терміну "екзистенційна орієнтація" та охарактеризовано специфіку даного явища. Основною думкою статті є твердження про те, що якість та характер первинної екзистенційної орієнтації у дошкільному віці суттєво впливає на формування копінг-поведінки у дітей та екзистенційної інтеграції у підлітковому та юнацькому віці.

Ключові слова: екзистенційна орієнтація, страх, тривога, копінг-стратегії, почуття захищеності, екзистенційна інтеграція, дошкільний вік.

В статье идет речь об актуальности процесса первичной экзистенциальной ориентации в дошкольном возрасте как формы борьбы с детскими страхами и тревогами. Рассмотрены и охарактеризованы наиболее распространенные детские страхи экзистенциального происхождения (смерть, одиночество, незащищенность, темнота) и их происхождение. Кратко описаны пути преодоления данных страхов и тревог. Предложено определение термина "экзистенциальная ориентация" и охарактеризована специфика данного явления. Основной мыслью статьи является положение о том, что качество и характер первичной экзистенциальной ориентации в дошкольном возрасте существенно влияют на формирование копингового поведения у детей и экзистенциальной интеграции в подростковом и юношеском возрасте. Ключевые слова: экзистенциальная ориентация, страх, тревога, копинговые стратегии, чувство защищенности, экзистенциальная интеграция, дошкольный возраст.

This article is a discussion of the importance of the process of initial existential orientation in preschool age as a form of work to reduce children's fears and anxieties. It describes the most common children's existential fears (death, loneliness, insecurity, darkness) and their origin. Ways of coping and overcoming these fears and anxieties have been outlined. The term "existential orientation" has been defined and specific features of this phenomenon have been characterized. The main idea of this article is a thesis that the quality and character of initial existential orientation in preschool age have substantial influence on the formation of coping behavior in children and existential integration in adolescents.

Key words: existential orientation, fear, anxiety, coping strategies, sense of security, existential integration, preschool age.

Постановка проблеми. Екзистенційна орієнтація – це важливий процес формування у свідомості дитини базових характеристик поняття про смерть, самотність, сенс життя тощо. Він не є яскраво вираженим у дітей дошкільного віку, але, з одного боку, він стає основою появи тривог і страхів, а з іншого, знаменує собою перехід дитини до старшого дошкільного віку. Кінцевим результатом дитячої екзистенційної орієнтації вважають сформоване у дитини почуття захищеності та наявність копінг поведінки у ситуації появи страхів чи тривог [9, с. 29]. Специфіка переживання процесів первинної екзистенційної орієнтації у дошкільному віці тісно пов'язана із характером та інтенсивністю переживання страхів і тривожності у дитини. У майбутньому від ступеня сформованості способів подолання дитячих страхів і тривог залежить характер її поведінки та емоційні розлади особистості.

Сучасна епоха, насичена соціально-економічними перетвореннями, створила умови для збільшення тривоги й хвилювань. Як відомо, тривогу і хвилювання на

емоційному і розумовому рівні дорослі передають своїм дітям. У країні виросло число родин, неблагополучних в економічному, психологічному, педагогічному аспектах. Сьогодні існує тенденція зростання неповних сімей та сімей з однією дитиною. При цьому відмічено, що найбільш схильні до розвитку тривожності єдині діти в родині, які стають центром батьківських турбот і тривог [7, с. 104]. У сім'ях, де присутня емоційна напруга, також створюються умови для розвитку тривожності у дитини. Діти старшого дошкільного віку дуже чутливі до конфліктних відносин батьків.

Аналіз наукових надбань. Вивчення страху і явищ, пов'язаних із ним стало однією з провідних тем досліджень у психології та філософії ХХ ст. Існує широкий спектр ідей, присвячених проблемам тривожності й страху, які представлені в працях А. Адлера, В. Вілюнаса, К. Ізарда, С. К'еркегора, О. Леонтьєва, Д. Майерса, А. Маслоу, Ф. Рімана, М. Хайдеггера, З. Фрейда, Е. Фромма, К. Хорні, К. Ясперса та ін.

Аналіз сучасної літератури, присвяченої проблемам дитячої тривожності, і досвід консультування дозволяють представити причини розвитку тривожності у дітей таким чином [2, с. 70]:

- відсутність у дітей відчуття фізичної безпеки;
- "відштовхування" і ворожість, що демонструються дорослими;
- дитина, як дзеркало, відображає батьківські тривоги;
- до дитини пред'являються завищені вимоги;
- авторитарний стиль спілкування дорослого з дитиною;
- негнучка, догматична система виховання;
- несприятливі мікросоціальні та побутові умови;
- протиріччя між високими домаганнями, викликаними захвалюваннями і реальними можливостями дітей.

У дітей молодшого дошкільного віку тривожність – явище рідкісне і, як правило, носить виражений характер. Чим старша дитина, тим конкретніше, реалістичніше її тривоги. Якщо маленьких дітей турбують надприродні чудовиська, що прориваються до них через поріг підсвідомості, то старших дошкільнят вже буде турбувати ситуація, пов'язана з насильством, брехнею, глузуванням [2, с. 68].

Тривога далеко не завжди виступає в явній формі, оскільки є досить складним станом, і як тільки вона виникає, в душі дитини включається цілий набір механізмів, які допомагають переробити цей стан у щось інше, нехай теж неприємне, але не настільки нестерпне. Це може значно видозмінити всю зовнішню і внутрішню картину тривоги.

Виклад основного матеріалу. Підвищена увага до емоційного розвитку дошкільника обумовлена формуванням головного психологічного новоутворення в цьому віці – формування довільності психічних процесів та психологічної готовності до школи. Справа в тому, що комплекс шкільних навантажень є своєрідним "поштовхом" до прояву прихованих у дошкільний період відхилень у психоемоційній сфері. Найчастіше ці відхилення не помічаються ні батьками, ні лікарями в силу їх незначності. Однак прихована (латентна) форма розвитку емоційних розладів у дошкільному періоді набуває відкритої форми при вступі дитини до школи. Саме тому слід розглянути ті особливості емоційної сфери дошкільника, які можуть стати причиною порушення поведінки навчання в початковій школі. Крім того, потрібно мати на увазі розвиток самої емоційної сфери дитини, виділення нових форм емоцій і почуттів.

Кожна друга дитина в тому або іншому віці відчуває страхи, найбільш часто до цього схильні саме дошкільнята. Дитина вже багато що бачить і знає, але ще не все розуміє, а неприборкана дитяча фантазія ще не стримується реальними уявленнями про світ. Страхи в цьому віці скоріше говорять про деяке перебільшення норми в процесі розвитку, ніж про аномальний його хід.

Так, у віці від 1-го року до 2-х років основним страхом дитини є страх розлуки з батьками, у тому числі й уві сні [2, с. 69]. Дитина починає усвідомлювати нескінченність світу і відчуває страх загубитися в ньому. У багатьох дітей виникають проблеми з засипанням, тому що уві сні вони не можуть постійно бачити і чути батьків. У 2–3 роки дитину лякають зміни звичного укладу життя, у тому числі і те, що йому

належить відвідувати дитячий садок, адже це змусить замінити зв'язки з батьками спілкуванням з однолітками і вихователями [Там же]. Період від двох до трьох років є найбільш небезпечним для кардинальних змін.

У 3–4 роки основними страхами дитини стають страх невідомості: темряви, самотності, і, так званого "мертвого простору" – прихованого, того що дитина не може охопити поглядом. Дитина відчуває захищеність тоді, коли здатна контролювати навколишній простір і аналізувати ситуацію [2, с. 70]. У віці 5–6 років дитина вже усвідомлює, що життя скінченне, а люди не вічні, і це буває для неї серйозним потрясінням [Там же].

Емоційні розлади характеризуються такими аномальними емоційними станами, як страх, фобія, тривога, стрес, переживання. Ці стани тісно пов'язані між собою. Страх є найбільш небезпечною з емоцій, оскільки порушує адаптаційні можливості дитини і, з часом, може призводити до емоційної нестабільності, до переживання таких станів, як надмірна тривожність, постійне напруження, дратівливість, агресивність, нав'язливість, депресія та ін. З. Фрейд зауважував, що: "...не всі діти однаково боязкі і, що саме ті діти, які виявляють особливу лякливості перед різними об'єктами і ситуаціями, пізніше виявляються нервовими" [8, с. 254].

Страх є емоційним станом, що йде від інстинкту самозбереження. Страх втрати матері, страх самотності, напевно, є вродженим. Схильність до переживання страхів, переживання тривоги виявляється ще в ранньому дитинстві і своїм корінням сягає стосунків матері та дитини. На малюків першого року життя вкрай негативно впливає розлука з матір'ю (особливо небезпечним є навіть нетривале, тимчасове позбавлення дитини материнської опіки).

Деякі діти в дошкільному чи молодшому шкільному віці страждають нічними страхами. Часто дітям сниться, що вони не в змозі втікати, що їх хтось ловить, а вони не можуть захиститися. Ці типи снів помічено майже у всіх дітей і їх символічне значення: страх незахищеності чи розлуки, покарання. Епізоди нічних жахів проявляються у 4 % дітей дошкільного віку, початок їх характерний для 3–7 років [1, с. 123].

Дитячі страхи часто починаються зі страху темноти і самотності. Вони можуть загострюватися і спостерігатися до 5–6 років. Дитина вимагає, щоб світло залишали ввімкненим; і часто, якщо вимикач знаходиться під рукою, більше не лякається.

У дитячих страхах переважають наступні: страх залишитися без дорослих, відсутність мами, тата; смерті батьків; страх нападу бандитів; захворіти і померти; появи чужих; страх покарання; страх негативних казкових персонажів – Баби-Яги, Косяця Безсмертного, Бармалея, Змія Горинича, чудовиськ, невидимок, кістяків.

Страх темряви універсальний – він може з'явитися у 2 роки і триватиме майже до підліткового віку. Цей страх – відображення і продовження страху смерті, страху перед небуттям (адже в темряві можна зникнути, розчинитися, упасти у прірву) [4, с. 81]. Це – страх перед чимось невідконтрольним, неусвідомлюваним і потенційно небезпечним. Дуже часто страх темряви тісно пов'язаний зі страхом перед казковими персонажами – дитині здається, що вони живуть там і від них неможливо захиститися.

Страх смерті – головний страх дітей старшого дошкільного віку. Він з'являється у віці 5–7 років і найчастіше приходиться уві сні. Це – відображення усвідомлення життєвого циклу і невідворотності майбутніх – нехай і в далекому майбутньому – змін: дорослішання, старіння, зникнення [3, с. 62]. Поява цього страху – своєрідний "маркер" того, що дитина виросла і її почуття та емоції придбали деяку глибину. У цьому віці діти задають питання, як довго вони проживуть, це – період щемливо-зворушливих фраз на зразок: "Мамо, ти ніколи не вмиреш, а коли я виросту, то винайду такі ліки, щоб ми з тобою жили завжди!"

Дитина розуміє неминучість плину життя, але не приймає його, не може змиритися з тим, що смертна і вона сама, і її рідні. Звідси і з'являється власне страх – як неможливість уникнути неминучого. Малюкам сниться, що вони померли, сняться похорони (особливо, якщо дитина бачила їх наяву), сняться небезпечні ситуації, пов'язані зі смертю: "Мене з'їв тигр", "Убили бандити" тощо. Трохи пізніше починають снитися сні, що символізують усвідомлення свого місця у світі та значущістю рідних: дитині може приснитися, що помер хтось з батьків (відгомін страху втрати матері у перший рік життя), сняться вже померлі родичі.

Схильність до емоційних розладів до деякої міри зумовлюється впливом генетичних факторів. Емоційна чутливість і пов'язана з нею вразливість, відсутність або втрата любові і прив'язаності, неможливість перебороти агресію та усвідомлення особистісного безсилля, – сприяють виникненню в уяві дитини страхів.

Існує індивідуальна готовність до розвитку реакції страху, особливо вроджена [9, с. 28]. Будучи різними за своїми індивідуальними поведінковими стилями, діти по-різному сприймають і переживають незвичні ситуації. Одні вже з народження мають чіткий рефлекс боязні, інші реагують менш бурхливо. Лякливість дітей є чимось цілком звичайним і, досить важко відрізнити, невротичний це страх чи реальний. Тривожний тип реагування остаточно закріплюється у старшому дошкільному віці.

Якщо дитині не вистачає впевненості в тому, що мама любить її, чи в тому, що в потрібний момент вона опиниться поруч, у неї може з'явитись тривога чи страх того, що з мамою щось трапилось. У випадках хвороби чи відсутності батьків, у дітей може виникнути страх розлуки з ними.

Діти легко "заражаються страхами" і фобії можуть бути "засвоєні" від інших членів родини [Там же]. Нерідко несвідомо батьки створюють тенденцію до розвитку страху, неодноразово застерігаючи дитину, щоб вона чогось боялась, не вступала в контакт з деякими ровесниками та старшими людьми.

Непомітно можна посилювати готовність до розвитку страху, якщо в присутності дітей згадувати про хвороби, біль, операції. Діти надто чутливі до таких розповідей. Часто батьки свідомо загрожують своїм дітям, намагаючись саме так підняти власний авторитет. Дітей, щоб вони слухались, лякають хворобами, інфекціями, лікарями, уколами. Тривожність і страх можуть бути викликані втратою бажаного об'єкту (дитина полишена батьків, близького друга чи улюбленої тваринки).

Дуже часто поява страхів у дітей зумовлена поведінкою батьків і є їх провиною. Коли дитячі страхи хворобливо загострені і зберігаються тривалий час, то це є ознакою неблагополуччя, свідчить про фізичну і психічну ослабленість дитини, про неправильну поведінку батьків, конфліктні стосунки в сім'ї.

Без відчуття підтримки з боку батьків, любові і захисту дитина стає плаксивою, страхи, підсилюючись, породжують інші страхи і можуть призвести до розвитку невротичного розладу дитини. Зрештою, цим, в окремих випадках, можна пояснити природу таких негативних звичок у дітей, як заїкання, смоктання пальця, висмикування волосся тощо. Страхи маленьких дітей мають так мало спільного з реальністю, і все ж ірраціональні страхи часто бувають набагато сильніші, ніж страхи реальні, і саме вони переважають у ранньому дитинстві.

Деякі діти панічно бояться зробити помилку, коли готують уроки чи відповідають біля дошки, лякаючись осуду батьків, які ймовірно, педантично перевіряють кожне слово, і при цьому постійно дорікають дитині, паралізуючи її волю. Варто пам'ятати, що страх як негативна емоція, ослаблює і невротизує особистість, та нерідко стає поштовхом до більш серйозних психічних розладів.

Страх – "перша похідна" тривоги, його перевага в його визначеності, в тому, що він завжди залишає якийсь вільний простір [4, с. 78]. Найпростіший з психологічних механізмів спрацьовує практично миттєво: краще боятися чогось, ніж невідомо чого – так виникають дитячі страхи. Якщо, наприклад, дитина боїться собак, то може гуляти там, де собак нема, і відчувати себе в безпеці. Хоча страх порівняно з тривоگوю дає дещо більше почуття безпеки, але, не дивлячись ні на що, це досить небезпечний стан для психічно незрілої особистості дошкільника. Тому, як правило, переборення тривожних переживань на стадії страху не закінчується: чим старші діти, тим рідше прояви страху, і тим частіше – інші, приховані форми прояву тривоги.

У деяких дітей цю захисну функцію виконують певні ритуальні дії, які "охороняють" їх від можливої небезпеки. Прикладом може служити дитина, яка намагається не наступати на стики бетонних плит і тріщини в асфальті. Негативна сторона таких ритуалів – певна ймовірність переростання подібних дій у неврози нав'язливості.

Однак необхідно враховувати, що тривожна дитина просто не знайшла іншого способу боротьби з тривоگوю. При всій неадекватності і безглузді таких способів їх потрібно поважати, не висміювати, а допомагати дитині іншими методами

"відреагувати" на свої проблеми, не можна руйнувати "острівець безпеки", нічого не даючи натомість.

Захистом для багатьох дітей, їх порятунком від тривоги є світ фантазій. У фантазіях дитина вирішує свої невирішені конфлікти, у мріях знаходять задоволення власних незадоволених потреб. Сама по собі фантазія – чудова якість, властива дітям, що дозволяє людині виходити за межі дійсності, будувати свій внутрішній світ, не скутий умовними рамками, творчо підходити до вирішення різних питань. Однак фантазія не повинна бути повністю відірвана від реальності, між ними повинен бути постійний взаємозв'язок.

Фантазії тривожних дітей, як правило, позбавлені цієї властивості. Мрія не продовжує життя, а, скоріше, протиставляє себе йому. Якщо в житті дитина не товариська, у неї мало друзів, то у мріях вона є лідером дитячої компанії і здійснює героїчні вчинки, що викликають у всіх захоплення. Те, що такі діти насправді могли б досягти предмета своїх мрій, їх, як не дивно, не цікавить, навіть якщо це коштує незначних зусиль. Реальні їхні переваги і перемоги чекає та ж доля. Вони, взагалі, намагаються не думати про те, що є насправді, оскільки все реальне для них наповнене тривогою. Власне кажучи, реальне і фантазійне у них міняється місцями: вони живуть саме у сфері своєї мрії, а все, що за межами цієї сфери сприймається, як важкий сон.

Проте таке занурення в ілюзорний світ досить надійний захист – рано чи пізно вимоги великого світу увірвуться у світ дитини, і потрібні будуть більш ефективні методи захисту від тривоги.

Вивчаючи дитячий вік, Ерік Берн прийшов до висновку, що є тривожні діти, які приходять до простих висновків: щоб нічого не боятися, потрібно зробити так, щоб боялися мене, тому агресивна поведінка часто буває формою приховування особистої тривожності [5, с. 318]. Тривожність іноді дуже важко розгледіти за агресивністю: самовпевнені, агресивні діти при кожному зручному випадку принижують інших, хоча тривожними аж ніяк не виглядають, проте нерідко у глибині душі у таких дітей ховається тривога. Саме тому поведінка і зовнішній вигляд – лише способи позбавлення від почуття невпевненості в собі, від усвідомлення своєї нездатності жити, як хотілося б.

Висновки. Таким чином, тривожність відбивається на всіх сферах життєдіяльності дитини, помітно погіршуючи її самопочуття і ускладнюючи відносини з навколишнім світом. При цьому причини формування високого рівня тривожності криються як у природних, генетичних чинниках розвитку психіки дитини, так і – причому більшою мірою – в соціальних. Якщо перші чинники формування тривожності важко піддаються корекції, то для корекції соціальних факторів цілком можливо створити відповідні умови, щоб подолати розвиток високого рівня тривожності в дитячому віці. Ситуація набуття життєвого досвіду впізнавання та опанування страхів екзистенційного характеру (смерть, самотність, беззахисність тощо) формують основи екзистенційної орієнтації дитини, що, у свою чергу, переходить в екзистенційну інтеграцію у підлітковому та юнацькому віці. Характер проходження дитиною стадії екзистенційної орієнтації є базовою основою до формування психічно здорової особистості або підґрунтя виникнення неврозів та розладів психічних особистості.

Отже, активне набуття навичок опанування страхів і тривог у дошкільному віці, що супроводжується відкриттям нового життєвого знання екзистенційного характеру, утворює основу первинної екзистенційної орієнтації дитини. Це дає можливість успішного засвоєння нового досвіду і просування у бік зони найближчого психологічного розвитку, набуття важливих навичок самопізнання та саморегуляції особистості у дошкільному віці.

Література

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология / Г. С. Абрамова. – Екатеринбург : Деловая книга, 1999. – 621 с.
2. Акоюн Л. С. Детские страхи на рубеже XX–XXI веков / Л. С. Акоюн // Смысл жизни : психология и педагогика : межвуз. сб. науч. ст. – Самара : СФ МГПУ, 2005. – С. 68–72.
3. Бюдженталь Дж. Экзистенциальная психология глубинного общения: уроки Джеймса Бюдженталя / Дж. Бюдженталь, С. Л. Братченко. – Москва : Смысл, 2001. – 182 с.

4. Лэнгле Альфрид. Эмоции экзистенция / Лэнгле Альфрид : пер. с нем. – Х. : Изд-во "Гуманитарный центр", 2007. – 332 с.
5. Особистість у психологічних дослідженнях : хрестоматія / упорядники О. Д. Кресан, О. І. Михайлова, Є. С. Медвідь, М. В. Папуча, О. А. Тимошенко ; за Некласичні персонологічні студії в розбудові гуманітарної парадигми 151 заг. ред. С. Д. Максименка, М. В. Папучі. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. Миколи Гоголя, 2010. – 471 с.
6. Петрунько О. В. Діти і медія : соціалізація в агресивному медіасередовищі / О. В. Петрунько : монографія. – 2-ге вид. – Ніжин : ТОВ "Видавництво "Аспект-Поліграф", 2011. – 480 с.
7. Петрунько О. В. Медіасоціалізація, або Соціалізація з медіа замість соціалізації з дорослими / О. В. Петрунько // Психологічні перспективи : Спеціальний випуск. – Луцьк, 2010. – С. 103–113.
8. Рабочая книга школьного психолога / под ред. И. В. Дубровиной. – М., 1995. С. 250–272.
9. Burnham J. J. Contemporary Fears of Children and Adolescents : Coping and Resiliency in the 21st Century / J. J. Burnham // Journal of Counseling & Development. – American Counseling Association, 2009. – P. 28–35.

УДК 378.126:316.7

УНІВЕРСИТЕТ ЯК ПРОВІДНИЙ ТИП СУЧАСНОГО ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Султанова Л. Ю.

У статті проаналізовано дані Державної служби статистики України стосовно вищих навчальних закладів України та визначено особливості типів вищих навчальних закладів. Обґрунтовано залежність запиту на вищу освіту від рівня розвитку тієї чи іншої культури. Представлено типологію сучасних університетів за Герве Карр'є. Визначено основну функцію системи освіти, яка полягає у формуванні базової культури людини та основне завдання університету як центру культури й освіти.

Ключові слова: вища освіта, вищий навчальний заклад, університет, культура.

В статье проанализированы данные Государственной службы статистики Украины относительно высших учебных заведений Украины и определены особенности типов высших учебных заведений. Обоснована зависимость запроса на высшее образование от уровня развития той или иной культуры. Представлена типология современных университетов по Герве Каррье. Определена основная функция системы образования, которая заключается в формировании базовой культуры человека и основная задача университета как центра культуры и образования.

Ключевые слова: высшее образование, высшее учебное заведение, университет, культура.

The article is an analysis of data from the State Statistic Service of Ukraine pertaining to higher educational institutions of Ukraine. Specific features of types of educational institutions have been identified. The dependence of demand for higher education on the developmental level of different cultures has been substantiated. A typology of modern universities according to G. Karr'e is presented. The main function of the system of education has been defined as the formation of fundamental culture of a person and the main purpose of the university as a center of culture and education.

Key words: higher education, higher educational institution, university, culture.

Постановка проблеми. Мінливість сучасного світу вимагає кардинальних змін у сфері вищої освіти. Перехід суспільства від індустріального до постіндустріального, а також стрімкий розвиток глобалізації зумовили необхідність підготовки людей до життя у швидкоплинних умовах. Ці тенденції розвитку суспільства кардинально змінюють роль освіти, яка полягає у підготовці фахівців, здатних відповідати на виклики XXI століття.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Досліджуючи дану проблему, нами було проаналізовано низку документів, серед яких: Закон України "Про вищу освіту" від 01.07.2014 № 1556-VII, дані Державної служби статистики України та ін.; праці відомих дослідників університетської освіти Г. Карр'є, Д. Г. Ньюмена, Х. Ортега-і-Гассета, а також публікації сучасних науковців Д. Белла, М. А. Назарової, І. В. Налетової, М. А. Гусаковського.

Мета статті полягає в обґрунтуванні того, що університет з-поміж інших закладів освіти є провідним типом сучасного вищого навчального закладу, основною функцією якого має бути формування світогляду та продукування культурних цінностей.

Виклад основного матеріалу. У Законі України "Про вищу освіту" (із змінами, внесеними згідно із Законом № 76-VIII від 28.12.2014) вища освіта визначається як сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у вищому навчальному закладі (науковій установі) у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти, що за складністю є вищими, ніж рівень повної загальної середньої освіти.

В Україні, як і в багатьох європейських країнах, вища освіта здобувається за кошти державного та місцевого бюджетів, а також за кошти фізичних та юридичних осіб, за денною, вечірньою, заочною та екстернатною формами навчання у вищих навчальних закладах.

Згідно з даними Державної служби статистики Україна на початок 2013–2014 навчального року кількість вищих навчальних закладів I–IV рівнів акредитації становила 803 [4]. Із загальної кількості вищих навчальних закладів майже 60 % (478 закладів) склали ВНЗ I–II рівнів акредитації, 40 % (325 закладів) – ВНЗ III–IV рівнів акредитації. На початок 2014–2015 навчального року кількість вищих навчальних закладів I–IV рівнів акредитації становила 664. З них 277 ВНЗ III–IV рівнів акредитації (без урахування закладів на території Автономної Республіки Крим і м. Севастополя).

У вищих навчальних закладах усіх рівнів акредитації: на початок 2013–14 навчального року навчалось 2053000 студентів, що на 117000 осіб (5,4 %) менше, ніж у попередньому навчальному році. У ВНЗ I–II рівнів акредитації навчалось 329000 студентів (16 %), у ВНЗ III–IV рівнів акредитації – 1724000 студентів (84 %).

Незважаючи на зменшення кількості вищих навчальних закладів і, відповідно, студентів за останні роки – мережа вищих навчальних закладів залишається досить розвинутою.

Завдяки розширенню доступу у вищі навчальні заклади представників різних соціальних груп, збільшенню кількості навчальних закладів з правами і статусом університета, різноманіттю програм вищої освіти як класичного, так і технічного та прикладного профілів, що забезпечують трансляцію знань, необхідних для розвитку сучасного рівня культури – вища освіта стала масовою. І ця тенденція характерна не тільки для України, а й, практично, для всього світу. Масовий характер пов'язаний, насамперед, з сучасними тенденціями розвитку економіки, виробництва, знання, культури і суспільства в цілому.

І. В. Налетова вважає, що існуючий запит на вищу освіту залежить від рівня розвитку тієї чи іншої культури [6]. Підтвердженням цьому є розширення доступу до вищої освіти в таких країнах, що розвиваються, як Південно-Східна Азія і Латинська Америка. Ці країни швидко інтегруються у світове виробництво і торгівлю, а їх населення значно молодше ніж населення розвинутих країн. З іншого боку, в країнах, які переходять від постіндустріальної культури до суспільства економіки знань, зростає необхідність у більш різноманітній і гнучкій освіті, яка б передбачала можливість навчання упродовж усього життя, та можливість постійно підвищувати свою кваліфікацію. Населення цих країн значно старше і досвідченіше, тому потреба безперервної освіти тут виникає сама собою.

Вищий навчальний заклад, за визначенням, наведеним у Законі України "Про вищу освіту", – окремий вид установи, яка є юридичною особою приватного або публічного права, діє згідно з виданою ліцензією на провадження освітньої діяльності на певних рівнях вищої освіти, проводить наукову, науково-технічну, інноваційну та / або методичну діяльність, забезпечує організацію освітнього процесу і здобуття особами вищої освіти, післядипломної освіти з урахуванням їхніх покликань, інтересів і здібностей [2].

На даний час в Україні існує 7 типів вищих навчальних закладів: університети (198), академії (62), інститути (83), консерваторії (1), коледжі (245), училища (117), технікуми (97). Проте у статті 28 Закону України "Про вищу освіту" типи вищих навчальних закладів скорочено до наступних: університет, академія, інститут, коледж [2]. Кожен тип має свої особливості. Зокрема, університет – багатогалузевий (класичний, технічний) або галузевий (профільний, технологічний, педагогічний, фізичного виховання і спорту, гуманітарний, богословський / теологічний, медичний, економічний, юридичний, фармацевтичний, аграрний, мистецький, культурологічний тощо) вищий навчальний заклад, що провадить інноваційну освітню діяльність за різними ступенями вищої освіти (у тому числі доктора філософії), проводить фундаментальні та / або прикладні наукові дослідження, є провідним науковим і методичним центром, має розвинуту інфраструктуру навчальних, наукових і науково-виробничих підрозділів, сприяє поширенню наукових знань та провадить культурно-просвітницьку діяльність.

Академія, інститут – галузевий (профільний, технологічний, технічний, педагогічний, богословський / теологічний, медичний, економічний, юридичний, фармацев-

тичний, аграрний, мистецький, культурологічний тощо) вищий навчальний заклад, що провадить інноваційну освітню діяльність, пов'язану з наданням вищої освіти на першому і другому рівнях за однією чи кількома галузями знань, може здійснювати підготовку на третьому і вищому науковому рівнях вищої освіти за певними спеціальностями, проводить фундаментальні та / або прикладні наукові дослідження, є провідним науковим і методичним центром, має розвинуту інфраструктуру навчальних, наукових і науково-виробничих підрозділів, сприяє поширенню наукових знань та провадить культурно-просвітницьку діяльність.

Коледж – галузевий вищий навчальний заклад або структурний підрозділ університету, академії чи інституту, що провадить освітню діяльність, пов'язану із здобуттям ступенів молодшого бакалавра та / або бакалавра, проводить прикладні наукові дослідження. Коледж також має право здійснювати підготовку фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня молодшого спеціаліста.

Відомості про коледж, який є структурним підрозділом університету, академії чи інституту, включаються до Єдиної державної електронної бази з питань освіти.

Оскільки наше дослідження спрямоване на освіту майбутнього викладача вищого педагогічного навчального закладу зазначимо, що за напрямом "педагогічна освіта", який, станом на лютий 2015 року передбачає підготовку спеціалістів за спеціальностями: дошкільна освіта; початкова освіта; технологічна освіта; професійна освіта (за профілем); корекційна освіта (за нозологіями); соціальна педагогіка – в Україні готують 76 вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації. З них 62 – вищі навчальні заклади, більшість з яких університети, здійснюють підготовку на рівні магістра.

Таким чином, підготовку фахівців на рівні магістра за напрямом "педагогічна освіта" здійснюють, переважно більшістю, університети. І це не випадково, оскільки історично склалося так, що один із напрямів розвитку університетської освіти безпосередньо був пов'язаний із спеціальною підготовкою педагогічних кадрів.

Сьогодні в освітньому просторі існують різні типи університетів, які історично сформувались у країнах Західної Європи. Відповідно залежно від ознак існують і різні типологізації університетів. При цьому кожен підхід дозволяє охарактеризувати окремі аспекти, особливості соціокультурного середовища, але жоден з них не замінює їх усіх.

В узагальненому вигляді, з урахуванням багатомірного вкладу в європейську культуру Г. Карр'є пропонує власну типологію сучасних університетів (класична модель; прагматична модель; модель університету країн, що розвиваються; революційна модель; контркультурна модель; модель політизованого університету) [3, с. 28–32]. Охарактеризуємо кожну з них.

Класична модель університету. Класична модель університету синтезувала цінності грецького, латинського й іудео-християнського світу, які проявились у типовому гуманізмі і, окрім того, збагатилися змістом арабської, германської, слов'янської, кельтської та скандинавської культур. Класична модель університету орієнтувалася на такі цінності, як-от: гідність людини, створеної за образом і подобою Божою, ідеал сім'ї, обов'язок працювати на суспільне благо, національні цінності, на економічне і політичне життя, право вільного дослідження істини про Людину, творення і Творця.

Незважаючи на суттєві зміни, які відбулися завдяки привнесенню культурних особливостей різних націй, більшість університетів все ще зберегли свою орієнтацію на перші європейські університети в їх англійській, французькій і німецькій різновидності.

Прагматична модель контрастує класичній. Роль університету зводиться до пропозицій програм навчання відповідно з потребами суспільства. Модель виступає як прагматична організація покликана організовувати і пропонувати курси. Така прагматизація відбулася внаслідок бюрократизації та урядового контролю над університетами.

Модель прагматичного університету вважається найбільш актуальною [5, с. 406–407], оскільки в університеті через скорочення обсягів державного фінансування виникає необхідність збільшувати позабюджетні джерела фінансування, що в свою чергу відбувається за рахунок структурних змін (відкриття нових факультетів, спеціальностей).

Модель університету країн, що розвиваються. Для такої моделі характерною є неузгодженість сучасного типу освіти з вимогами традиційних культур. Такі університети зорієнтовані на співпрацю з зарубіжними представниками, які зацікавлені в кваліфікованих спеціалістах, що призводить до відтоку та нестачі власних кадрів і залежності від іноземних спеціалістів.

Революційна модель. Характерна для революційних режимів спрямованих на ідеологізовану систему освіти. Проте на практиці (приклад – культурна революція в Ірані після падіння Шаха. Нова освітня політика була розроблена з метою боротьби з вестернізацією національних університетів і заміни західної культури ісламською) внутрішні процеси в житті університетів (у XX столітті) поряд із завданням реконструкції Європи в нову епоху – сприяли становленню власної динаміки, укоріненій в старій цивілізації.

Контр-культурна модель. Виникла у зв'язку із студентським рухом протесту середини 60-х років. Характерним для цього часу є конфронтація молодіжної культури з культурою влади сучасних суспільств. Типовим прикладом були США. Пануюча культура звинувачувалась у маніпуляції свідомістю, нав'язуванні системи виробництва і споживання, інформацією, освітою і роботою з метою пригнічення індивідуальної свободи й альтернативних цінностей.

Модель політизованого університету. Ця модель виникла порівняно недавно і реалізована в деяких університетах США і низці інших країн. Атмосфера в цих університетах надзвичайно політизована. Під лозунгами "полікультурності", і "культурного різномаття", від імені етнічних меншин, груп жінок та інших категорій, які відносять себе до аутсайдерів, під приводом загальної свободи слова заперечуються традиційні погляди на сім'ю, релігію, свою країну, демократію. "Правильним" визнається радикальне ставлення до статі, раси, соціального класу тощо.

В даній типології сучасні університети розглядаються з погляду різномаття культурних моделей. В основі культурної моделі покладено систему цінностей, які визначають інтелектуальний профіль університета, його цілі, установки, шляхи служіння людям та суспільству. Г. Карр'є проводить культурологічний аналіз, тобто інтерпретує університети в контексті різних менталітетів. Таке розуміння моделі використовується як засіб співставлення університетів.

Отже, основна функція системи освіти полягає у формуванні базової культури людини, без якої неможливе її гармонійне існування в соціальному вимірі. Культура визначає структуру і зміст системи освіти, цілі і завдання процесу навчання.

Освіта – особлива інституційна галузь культури кожної нації. Вона допомагає людині усвідомити, розвинути в собі систему цінностей, освоїти культуру й у подальшому – самореалізуватися. Кожна нація прагне зберегти традиційні культурні цінності і знання суспільства, з метою передачі їх підростаючому поколінню. Американський соціолог, теоретик постіндустріального суспільства Д. Белл вважає, що університет стає головним соціальним інститутом сучасного суспільства [1, с. 334–335].

В силу своїх особливостей університети, на відміну від інших навчальних закладів, є найбільш чутливими до будь-яких соціально-політичних, економічних і культурних процесів у суспільстві. З одного боку, – університет, як соціальний інститут, переживає трансформаційні процеси так само, як і інші елементи соціуму. З іншого, – університет, як осередок інтелектуальної еліти (як формально, оскільки в ньому працюють і навчаються ті, хто потім входить у найбільш освічені і впливові верстви суспільства, так і неформально, оскільки університет традиційно є осередком для людей розумової діяльності) рикошетом впливає на трансформаційні процеси в суспільстві.

Основним завданням університету як центру культури й освіти виступає формування культури суспільства, зорієнтованої на всебічний розвиток інтелекту, пізнання, на пошуку істини. Наше уявлення про сучасний університет базується на поглядах Джона Генрі Ньюмена і Хосе Ортега-і-Гассета, які основну ідею університету вбачали не стільки в тому, щоб дати професію, скільки в тому, щоб дати життєві орієнтири, певне світосприйняття. Ортега і Ньюмен акцентували свою увагу на трансляції культури і вважали її основною функцією університету. Більше того, університет, згідно з їхніми уявленнями, насамперед є основним творцем культурних цінностей [7; 8].

Проблема сучасного університету полягає в тому, що він, на жаль, втрачає свої основоположні функції – формування світогляду та продукування культурних

цінностей. У зв'язку з цим виникає небезпека втрати його сутності. Функція формування культури світогляду значною мірою відійшла до таких інститутів соціалізації, як сім'я і засоби масової інформації [9].

Висновки. Отже, системоутворюючим елементом існування і розвитку суспільства є освіта. Особливе місце в суспільному розвитку постіндустріального суспільства займають університети.

Сучасні університети зазнають суттєвих перетворень, більшість з яких пов'язана із зміною суспільства, його переходом до постіндустріального, інформаційного ступеня розвитку. Проте, незважаючи на всі трансформаційні процеси суспільства, університети зберігають свою провідну роль у всіх країнах, особливо у сфері професійної підготовки. Це дозволяє розглядати нам підготовку майбутнього викладача вищого педагогічного навчального закладу як традиційну функцію університету.

Література

1. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования / Д. Белл; пер. с англ.; под ред. В. Л. Иноземцева. – М. : Academia, 1999. – 783 с.
2. Закон України "Про вищу освіту" від 01.07.2014 № 1556-VII [Електронний ресурс] // Інформаційно-аналітичний портал про вищу освіту в Україні та за кордоном. – Режим доступу: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu>. – Дата звернення 21.09.2015. – Назва з екрана.
3. Карье Г. Культурные модели университета / Г. Карье ; пер. О. Долженко // AlmaMater. Вестник высшей школы – 1996. – № 3. – С. 28–32.
4. Мережа вищих навчальних закладів на початок 2013/14 навчального року [Електронний ресурс] // Державна служба статистики України. – Режим доступу: <http://www.ukrstat.gov.ua>. – Дата звернення 6. 04. 2015. – Назва з екрана.
5. Назарова М. А. Социокультурные модели современных университетов / М. А. Назарова // Наука. Философия. Общество (Материалы V Российского философского конгресса). – Новосибирск: Параллель, 2009. – Т. 3. – С. 406–407.
6. Налетова И. В. Функционализм в тенденциях развития современного высшего образования / И. В. Налетова [Електронний ресурс] // Аналитика культурологии. – № 3. 2005. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/funktsionalizm-v-tendentsiyah-razvitiya-sovremen-nogo-vysshego-obrazovaniya>. – Дата обращения 21.09.2015. – Назва з екрана.
7. Ньюмен Дж. Г. Идея университета / Д. Г. Ньюмен ; пер. с англ. С. Б. Бенедиктова ; под общ. ред. М. А. Гусаковского. – Минск : БГУ, 2006. – 208 с.
8. Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета / Х. Ортега-и-Гассет ; пер. с исп. М. Н. Голубей ; ред. перевода А. М. Корбут ; под общ. ред. М. А. Гусаковского. – Мн. : БГУ, 2005. – 104 с.
9. Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе / М. А. Гусаковский, Л. А. Яценко, С. В. Костюкевич и др. ; под ред. М. А. Гусаковского / М. А. Гусаковский. – Мн. : БГУ, 2004. – 279 с.

УДК 378.126.1–047.22

СТРУКТУРНО-ЛОГІЧНА СХЕМА ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН АГРАРНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Толочко С. В.

У статті проаналізовано створену автором структурно-логічну схему формування методичної компетентності викладачів спеціальних дисциплін аграрних вищих навчальних закладів.

Ключові слова: методична компетентність, якість аграрної вищої освіти, принципи, основні форми методичної роботи, технології методичної діяльності, критерії та рівні сформованості методичної компетентності, самоосвіта.

В статье проанализирована созданная автором структурно-логическая схема формирования методической компетентности преподавателей специальных дисциплин аграрных высших учебных заведений.

Ключевые слова: методическая компетентность, качество высшего аграрного образования, принципы, основные формы методической работы, технологии методической деятельности, критерии и уровни сформированности методической компетентности, самообразование.

The article presents an analysis of the author's structural-logical scheme of methodological competence formation in teachers of special disciplines at higher agricultural educational institutions.

Key words: methodological competence, quality of higher agricultural education, principles, main forms of methodological work, technologies of methodological activities, criteria and levels of methodological competence formation, self-education.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Для того щоб процес формування методичної компетентності викладачів спеціальних дисциплін аграрних вищих навчальних закладів зрозуміти як систему, необхідно розтлумачити дефініцію поняття "структурно-логічна схема", розглянути й проаналізувати його складові.

Наукова (у тому числі й педагогічна) література подає різні визначення поняття "структурно-логічна схема" відповідно до завдань, що вирішуються певним дослідженням. Наведемо деякі з них. Схема – це "креслення, що в загальних рисах зображає систему, будову чого-небудь або взаємовідношення частин чого-небудь" [2, с. 264].

Структурно-логічна схема підготовки фахівців – це наукове й методичне обґрунтування процесу реалізації освітньо-професійної програми, її нормативної та варіативної (вибіркової) частин.

Тому **мета** статті – проаналізувати структурно-логічну схему формування методичної компетентності викладачів спеціальних дисциплін аграрних вищих навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Структурно-логічна схема формування методичної компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих аграрних навчальних закладів, виходячи з цього тлумачення, передбачає комплекс дій, спрямованих на підготовку образу (зразка, еталона) тієї особистості викладача, яку потрібно сформувати з точки зору її методичної компетентності, визначивши при цьому весь необхідний комплекс методичних знань, умінь і навичок.

Щоб створити структурно-логічну схему формування методичної компетентності викладачів спеціальних дисциплін, маємо дослідити, для чого існує цей процес, установити компоненти, з яких він складається. Цілеспрямовано організована та струнка система компонентів процесу і є структурно-логічною схемою формування методичної компетентності викладачів спеціальних дисциплін аграрних вищих навчальних закладів.

Згідно з дослідженнями науковців та власними спостереженнями подаємо структурно-логічну схему, побудовану за критеріями цілей, структури, концептуальних засад, принципів, основних форм методичної роботи, технологій методичної діяльності, критеріїв та рівнів сформованості методичної компетентності, педагогічних умов, шляхів формування. Розглянемо їх детальніше.

Цільово-змістовий блок включає в себе мету, структурні компоненти, концептуальні засади, принципи формування методичної компетентності викладачів спеціальних дисциплін аграрних вищих навчальних закладів.

У нашому дослідженні ми визначили *мету* як цілеспрямоване формування методичної компетентності викладачів спеціальних дисциплін аграрних вищих навчальних закладів.

Як зазначалося попередньо, структурними компонентами методичної компетентності є: *методичні знання, методичні вміння, особисті вольові якості*, які забезпечуються дидактичними, організаційно-аналітичними здатностями та індивідуальними здібностями педагога [4, с. 40].

Від мети залежать і концептуальні засади, під якими розуміємо сукупність прийомів дослідження, що їх застосовують у будь-якій науці відповідно до специфіки об'єкта пізнання.

Особистісно-діяльнісне навчання докорінно змінює уявлення про пріоритетні завдання професійної освіти, які полягають не тільки в набутті професійних знань, способів діяльності, норм і цінностей, у розвитку певних особистісних властивостей, але й у розкритті сутнісних сил особистості, її інтелектуального й етичного потенціалу, здатності вільно орієнтуватися в складних соціальних і професійних обставинах, не тільки обслуговувати існуючі технології, але й здійснювати інноваційні, творчі процеси. Особистісно-діяльнісний підхід до навчання полягає в становленні студента як активного суб'єкта, що реалізовує в навчальному процесі й у професії свій спосіб життєдіяльності, особистісне єство. Якщо в традиційній філософії освіти соціально-педагогічні моделі розвитку особистості описувались у вигляді ззовні заданих зразків, еталонів пізнавальної діяльності, то особистісно-діяльнісне навчання виходить із визнання унікальності суб'єктного досвіду самого учня як важливого джерела індивідуальної життєдіяльності. Таким чином, відбувається "зустріч" того, що задається, та суб'єктного досвіду, його "окультурювання", збагачення [5, с. 31–42].

Методична діяльність викладачів спеціальних дисциплін, за О. Коваленко, повинна забезпечити [1]:

- розуміння суті та змісту процесу методичної діяльності та його основних етапів;
- засвоєння механізму трансформації технічного знання в педагогічну систему, а також методики дидактичного проектування на рівні спеціальності й теми навчального матеріалу;
- формування професійно-педагогічної спрямованості, що включає професійний інтерес і потребу самовираження; інтелектуальних здібностей до аналізу, узагальнення навчально-технічної інформації, діагностування цілей і завдань, а також різноманітних педагогічних ситуацій, здатності прогнозування, передбачення;
- засвоєння інформації про порядок аналізу документів змісту освіти, методики конструювання змістовних матеріалів і нових технологій навчання та їх використання в навчальному процесі;
- оперування термінологією професійної педагогіки й методики професійної освіти;
- набуття навичок викладати студентам інформацію, організувати їх діяльність під час навчальних занять;
- розвиток технічного й дидактичного мислення, мовлення, пам'яті й умінь організувати й контролювати власну діяльність у процесі навчання.

Саме з цією метою у вищих аграрних навчальних закладах об'єктивною реальністю стало існування системи розвивального навчання.

У результаті застосування розвивального навчання викладачами спеціальних дисциплін у студентів формуються змістовні пізнавальні інтереси, виразні риси теоретичного мислення, складається нова система цінностей, основними з яких є цінності пізнання, співробітництва, взаємодопомоги. Розвивальне навчання є цілісною

системою, бо кожний її елемент містить характеристики цілого й неможливо замінити якийсь елемент іншим, як деталь у машині, зробити гібрид з двох систем – традиційної та розвивальної, використати елементи розвивального навчання. Викласти новий зміст, який покладено в основу розвивального навчання, інформаційним методом неможливо; використання оцінки – це зовнішній стимул, а не внутрішній мотив навчальної діяльності. Відмова від оцінки й заміна її змістовим оцінюванням є обов'язковим у системі розвивального навчання й одним із найважливіших критеріїв її ефективності.

Система розвивального навчання має у своїй основі такі взаємопов'язані принципи: принцип навчання на високому рівні складності; принцип навчання швидким темпом; принцип провідної ролі теоретичних знань; принцип усвідомлення студентами процесу учіння; принцип цілеспрямованої та систематичної роботи з розвитку всіх студентів.

Слід зауважити, що ще однією специфікою навчальної діяльності викладачів спеціальних дисциплін є чіткий поділ навчального матеріалу на теоретичне й практичне навчання, кожне з яких має свої особливості. Вони пов'язані зі специфікою навчання технологічних і трудових процесів, визначають послідовність розкриття процесу методичної діяльності в програмі методики професійного навчання, тісно поєднані між собою.

Особливість формування методичної компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих аграрних навчальних закладів полягає у виділенні в навчальному матеріалі, який охоплює галузь сільського господарства, певних наук, а в них розділів, тем, що описують певні технологічні й трудові процеси галузі, її теоретичні основи, техніку, технології, технічний навчальний матеріал, який становить предмет методичної діяльності викладачів спеціальних дисциплін вищих аграрних навчальних закладів.

Сучасний ринок праці ставить перед вищою аграрною освітою завдання забезпечити випереджувальний розвиток фахової підготовки фахівців-аграрників на основі ефективної координації діяльності всіх ланок, тісної їх інтеграції з наукою і виробництвом за допомогою створення навчально-науково-виробничих комплексів; виховання фахівців, які поєднують фундаментальні знання й ґрунтовну практичну підготовку; посилення індивідуального підходу; розвиток творчих здібностей. Саме ця вимога й спонукає до необхідності неперервного вдосконалення професійного рівня педагогів в умовах швидкого старіння педагогічного досвіду, поява нових педагогічних технологій актуалізувала проблему вдосконалення методичної компетентності як провідного структурного компонента педагогічної компетентності викладача спеціальних дисциплін.

Таким чином, *головними методологічними засадами* формування методичної компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих аграрних навчальних закладів є: особистісно-діяльнісне навчання; концепція розвивального навчання як умова перетворення знань на особистісні переконання; єдність теоретичного й практичного навчання; неперервність методичного вдосконалення викладачів.

Мета дослідження – цілеспрямоване формування методичної компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих аграрних навчальних закладів – спирається на *принципи* (система вихідних, основних вимог до підготовки викладача, виконання яких забезпечує ефективне розв'язання завдань учіння й розвитку особистості): *загальні* (науковості, систематичності й послідовності (наступності), цілеспрямованості, доступності навчання, зв'язку навчання з життям, свідомості й активності в навчанні, наочності в навчанні, міцності засвоєння знань, умінь і навичок, індивідуального підходу до викладачів, емоційності навчання), *специфічні* (прогнозування й проектування педагогічної діяльності; діагностики, планування й коригування системи методичної роботи у вищому навчальному закладі; урахування специфіки діяльності окремого вищого аграрного навчального закладу; використання інтерактивних технологій, активних методів навчання; самоосвіти, самостійного навчання; навчання впродовж життя).

Компонент структурно-логічної схеми "педагогічні умови" включає сукупність необхідних, обов'язкових обставин, передумов, що визначає процес формування методичної компетентності викладачів спеціальних дисциплін. Виділено три основні блоки педагогічних умов, а саме: внутрішньомотиваційний; діагностично-навчальний; інформаційно-технологічний [4, с. 92].

Організаційно-методологічний блок включає в себе форми методичної роботи, технології методичної діяльності.

Суть компонента "основні форми методичної роботи" зводиться до поняття "вид, тип, устрій, структура, спосіб організації чогось" [3, с. 284]. Залежно від взаємодії всіх учасників педагогічного процесу форми методичної роботи ми умовно поділили на масові, групові й індивідуальні.

До *масових* відносимо творчі звіти, науково-методичні ради, науково-практичні конференції, практикуми, спецкурси, науково-методичні семінари, виставки, майстер-класи, творчі лабораторії тощо. *Групові* форми методичної роботи включають школи педагогічної майстерності, диспут-клуби, курси, творчі зустрічі, круглі столи, тренінги особистого та професійного зростання. *Індивідуальними* формами методичної роботи викладачів спеціальних дисциплін є навчання на педагогічному факультеті, наставництво, консультації, вивчення передового педагогічного досвіду, взаємовідвідування занять, самоосвіта, підвищення кваліфікації, атестація.

Дані форми методичної роботи викладачів спеціальних дисциплін аграрних вищих навчальних закладів реалізуються в навчально-методичній та науково-методичній діяльності, сприяють поглибленню загальнометодичних і частково методичних знань викладача.

До основних *технологій методичної діяльності* (упорядкована сукупність і послідовність методів і процесів, які забезпечують реалізацію проекту дидактичного процесу й досягнення діагностованого результату – сформовану методичну компетентність викладача спеціальних дисциплін) відносимо проблемне навчання, навчання як дослідження, технологію проектування, інтерактивне навчання, інформаційні технології, тренінгові технології.

Проблемне навчання – один із типів розвивального навчання, істотною відмінністю якого є зближення психології мислення людини з психологією навчання. Воно найповніше відповідає завданням розвитку творчого мислення. Суть його полягає в пошуковій діяльності, яка починається з постановки питань, розв'язання проблем і проблемних завдань, закладених у навчальних програмах і підручниках, у проблемному викладі й поясненні знань викладачем, у здатності організувати й забезпечити виконання різноманітної самостійної роботи студентів.

Навчання як дослідження – спосіб залучення викладачів спеціальних дисциплін до самостійних і безпосередніх спостережень, на основі яких вони встановлюють зв'язки предметів і явищ дійсності, роблять висновки, пізнають закономірності. Унесення елемента дослідження в навчальні заняття викладачами спеціальних дисциплін сприяє вихованню активності, ініціативності, розвиває мислення, заохочує потребу в самостійних пошуках.

Технологія проектування – це одна з форм організації навчання дорослих, яка не тільки розширює можливості сучасних методик післядипломної освіти, а й значно її оновлює. У науковій літературі визначається як система побудови навчання на активній основі через самостійну й практичну діяльність викладачів з урахуванням їхніх особистих інтересів та професійних потреб.

Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність. Суть інтерактивного навчання в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учасників. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання в співпраці), де всі є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять.

Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії, дає змогу педагогу стати справжнім лідером колективу.

Таким чином, для підвищення якості методичної підготовки майбутніх викладачів спеціальних дисциплін аграрних вищих навчальних закладів важливо в процесі навчання в магістратурі за спеціальністю "Педагогіка вищої школи", під час проведення науково-методичних семінарів для педагогів використовувати різноманітні інтерактивні методи (мозковий штурм, метод передбачення, імітаційні ігри-тренінги,

рольові ігри тощо). Інтерактивні форми та методи навчання дозволяють створити ситуації, програвши які майбутні викладачі спеціальних дисциплін оволодівають здатністю швидко та ефективно розв'язувати навчально-методичні завдання в співпраці, удосконалюють культуру спілкування, розвивають критичне мислення, набувають навичок самостійного здобуття знань та передачі їх іншим.

Інформаційна технологія навчання – це така організація навчально-виховного процесу, у якій мета досягається насамперед за рахунок найповнішого використання можливостей комп'ютерів та програмного забезпечення. Ця технологія відкриває як викладачам, так і студентам доступ до нетрадиційних джерел інформації, підвищує ефективність самостійної роботи. Досвід показує, що при підготовці майбутнього викладача за допомогою комп'ютера в діалоговому режимі підвищується активність навчання, інтерес до дисципліни.

Тренінгові технології розглядаються як група методів, спрямованих на розвиток здібностей до навчання та оволодіння будь-яким складним видом діяльності; здобуття та засвоєння знань, формування та розвиток умінь, навичок, важливих якостей, ціннісних орієнтацій, компетентності тощо. Це своєрідна техніка, в основі якої лежить навчальна та ігрова діяльність, що проходить в умовах моделювання різноманітних ігрових ситуацій. Основне спрямування тренінгу в зорієнтованості даної технології навчання на створення цілісного феномену компетентності, властивий для конкретного виду професійної діяльності.

Цінність тренінгів для системи вищої аграрної освіти виражається в тому, що вони дозволяють інтенсифікувати процес професійної підготовки (зберігаючи час та простір), зробити його більш ефективним за рахунок повної відповідності принципам особистісно орієнтованого навчання. Тренінговим технологіям навчання властиві такі ознаки: наявність стійкої мотивації до навчання; комфортне навчальне середовище, що сприяє досягненню мети; використання ефективних технік, форм, методів; опора на досвід, активне залучення знань, умінь і навичок тих, хто навчається; наявність відчуття контролю над процесом свого навчання; задоволення актуальних пізнавальних потреб та потреби в самореалізації, створення ситуації успіху; гнучкість змісту навчання та позицій учасників у процесі спільної діяльності. Як засіб адаптації людини до професійної діяльності тренінгові технології варто застосовувати на етапах адаптації до педагогічної діяльності або перепідготовки, "перепрограмування" поведінки та діяльності фахівця.

Критеріально-діагностичний компонент посідає важливе місце в структурно-логічній схемі. Необхідно чітко визначити предмет, методи й форми здійснення діагностики методичних знань педагога, унести зміни з метою їх коригування. Визначено три критерії сформованості методичної компетентності (змістовий, операційний, мотиваційно-стимулюючий) та чотири рівні: низький, середній, оптимальний, творчий.

Результативний компонент, як завершальний у структурно-логічній схемі формування методичної компетентності викладачів спеціальних дисциплін, – це сформована методична компетентність викладачів спеціальних дисциплін.

Схематично структурно-логічну схему відображено на рис. 1.

Формуючи структурно-логічну схему становлення педагогічної компетентності викладача вищого аграрного навчального закладу, до якої входить як її компонент методична компетентність, на основі теоретичного аналізу досліджень у галузі норм і вимог до професійної діяльності викладача, ми визначили етапи її становлення. За критерієм послідовності етапів і відповідних методичних дій виділяємо такі етапи формування педагогічної компетентності викладачів: адаптація фахівця до педагогічної діяльності; власне педагогічна діяльність викладача-початківця; професійне становлення викладача спеціальних дисциплін; педагогічне новаторство. Кожен із даних етапів має свою мету, властиві йому складові методичної компетентності викладача, шляхи здійснення.

Виходячи з цього, ми розробили програму системного, поетапного формування методичної компетентності викладачів спеціальних дисциплін у процесі педагогічної діяльності. Схематично програму відображено в табл. 1.

Формування методичної компетентності викладачів спеціальних дисциплін буде можливим за умови впровадження структурно-логічної схеми формування методичної компетентності викладачів спеціальних дисциплін аграрних вищих навчальних закладів.

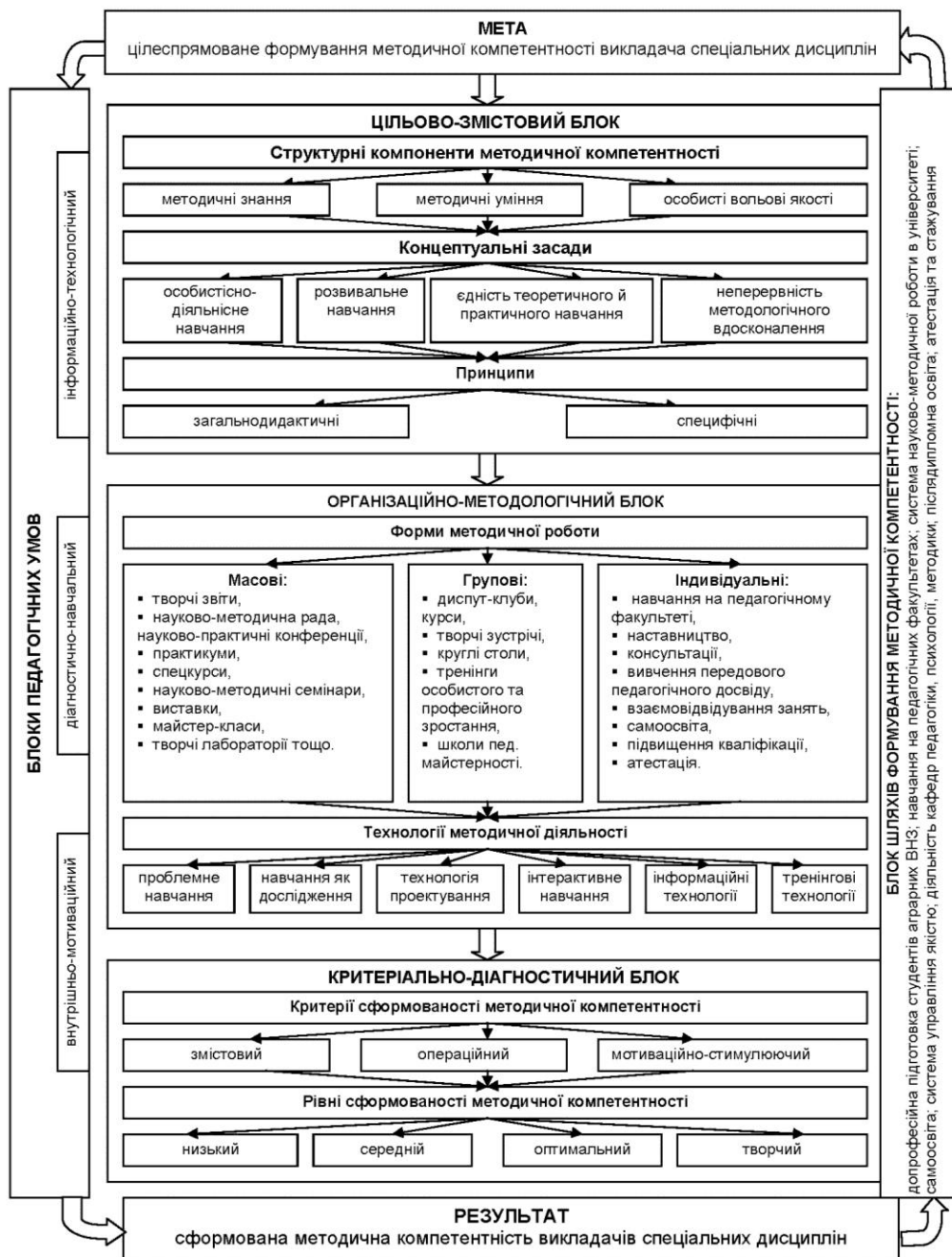


Рис. 1. Структурно-логічна схема формування методичної компетентності викладачів спеціальних дисциплін

Кінцевим результатом формування методичної компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих аграрних навчальних закладів є набуття вмій здійснювати процес методичної діяльності в конкретному вищому аграрному навчальному закладі стосовно дисциплін і тем професійної підготовки фахівців певного напрямку підготовки, спеціальності.

Для нашого дослідження, крім створення структурно-логічної схеми формування методичної компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих аграрних навчальних закладів, важливою є організація та розробка:

1. Семінару-практикуму "Методична компетентність викладачів спеціальних дисциплін вищих аграрних навчальних закладів" для курсів перепідготовки та підвищення кваліфікації науково-педагогічних і наукових працівників.

Програма поетапного формування методичної компетентності викладачів спеціальних дисциплін

I етап – адаптації фахівця до педагогічної діяльності			
Мета: озброїти фахівця необхідними психолого-педагогічними, методичними знаннями.			
<i>Компоненти комплексу теоретичних методичних знань</i>			
Інформаційна складова: відомості про принципи, зміст освіти, методи, форми та засоби організації навчального процесу.	Технологічна складова: поняття про педагогічні технології навчання: традиційні та нові. Вивчення передового досвіду.	Ознайомлення з державними стандартами освіти, навчальними планами й програмами.	
Шляхи здійснення: перепідготовка в напрямі отримання педагогічної освіти; навчання в магістратурі за спеціальністю "Педагогіка вищої школи"			
II етап – власне педагогічної діяльності викладача-початківця			
Мета: завершення входження в професію; розвиток здатності до здійснення педагогічної діяльності викладача спеціальних дисциплін. Оволодіння практичними професійними знаннями, уміннями й навичками, у тому числі й методичними; збагачення досвіду.			
Складові методичної компетентності на даному етапі			
Засвоєння системи професійно-педагогічних знань, умінь і навичок; формування професійних намірів.	Уміння організаційні, конструктивні; здатність аналізувати, узагальнювати, систематизувати, алгоритмізувати й відтворювати готову інформацію.	Стереотипні дії, пов'язані з навчальним процесом у рамках конкретної спеціальності.	Вибір оптимальної педагогічної системи за певними критеріями (освітньо-професійна програма, освітньо-кваліфікаційна характеристика, навчальні плани, програми).
Шляхи здійснення: стажування, школа викладача-початківця, наставництво; дослідницька та самостійна робота; педагогічні майстерні; самоосвіта.			
III етап – професійне становлення викладача спеціальних дисциплін			
Мета: досконалі рівні володіння методичною компетентністю; результативна педагогічна діяльність відповідно до еталонів і норм. Самоаналіз та корекція евристичної освітньої діяльності.			
Елементи методичної діяльності			
Індивідуальний творчий стиль педагогічної (зокрема, і методичної) діяльності.	Уміння конструювати власну методичну діяльність залежно від умов навчання.	Уміння вибирати найдоцільніші шляхи розв'язання методичних завдань.	Професійна самосвідомість, творча самостійність, самоаналіз, самооцінка, самовдосконалення, самоменеджмент.
Шляхи здійснення: практикуми, спецкурси, науково-методичні семінари, науково-педагогічні школи, тренінги особистого та професійного зростання; самоосвіта.			
IV етап – педагогічне новаторство			
Мета: креативно-професійна реалізація, створення власної методики викладання спеціальної дисципліни; володіння власною персонал-технологією.			
Елементи методичної діяльності			
Наукова робота, навчально-науково-інноваційна діяльність, науково-методична робота.	Організація та проведення науково-дослідної роботи.	Творчий підхід до організації навчальної діяльності.	Навчання впродовж життя.
Шляхи здійснення: школи педагогічної майстерності, майстер-класи, творчі лабораторії, професійні конкурси; видання підручників, посібників із грифом МОНМС чи МАПП; самоосвіта.			

2. Освітньої програми методичної підготовки викладачів спеціальних дисциплін вищих аграрних навчальних закладів на педагогічних факультетах.

3. Організація та проведення наукових, методичних, теоретичних та науково-практичних семінарів.

4. Застосування активних методів і прийомів навчання та використання інтегрованих форм організації, різних поєднань індивідуальної та групової роботи. Це

стосується, насамперед, таких форм організації навчання, як лекції, практичні заняття, самостійна робота (інваріантна складова структури: курси методики викладання спеціальних дисциплін, які забезпечують підготовку до різних видів педагогічної діяльності викладача спеціальних дисциплін. При цьому розвивається системне мислення фахівця, готовність до впровадження інновацій, гнучкість розуму, здатність до аналізу й узагальнення знань, перенесення набутого досвіду при розв'язанні ситуацій, які потребують синтезу знань, умінь і навичок із різних навчальних дисциплін).

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Здійснення даних досліджень підтверджує думку про необхідність далі аналізувати й розробляти процеси формування методичної компетентності викладачів спеціальних дисциплін аграрних вищих навчальних закладів, оскільки соціально-економічний розвиток України вимагає підготовленого викладача-аграрника, який би поєднував у собі глибоку наукову ерудицію з ґрунтовним знанням основ психолого-педагогічної науки та високим рівнем методичних знань та умінь.

Література

1. Коваленко О. Е. Дидактичні основи професійно-методичної підготовки викладачів спеціальних дисциплін : дис. ... д. пед. наук : спец. 13.00.04 / Коваленко Олена Едуардівна. – К., 1999. – 381 с.
2. Татур Ю. Г. Компетентність в структурі моделі якості підготовки спеціаліста / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20–26.
3. Тлумачний словник української мови : близько 7000 слів / уклад. Д. Г. Гринчишин. – 3-тє вид., перероб. і доповн. – К. : Освіта, 1999. – 302 с.
4. Толочко С. В. Формування методичної компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих аграрних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Толочко Світлана Вікторівна. – К., 2012. – 309 с.
5. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31–42.

УДК 378.147

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ДО ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Шахрай Т. О.

Стаття присвячена теоретико-методологічній проблемі культурологічної підготовки педагогів до виховної діяльності. У ній виділено положення, що є важливими для організації освітнього процесу у ВНЗ, діагностики стану готовності педагогів до виховної діяльності, визначено компоненти та з'ясовано чинники, що сприяють даній діяльності.

Ключові слова: культурологічна підготовка, культурологічний підхід, культурологічна готовність педагогів до виховної діяльності.

Статья посвящена теоретико-методологической проблеме культурологической подготовки педагогов к воспитательной деятельности. В ней выделены положения, которые являются важными для диагностики состояния культурологической готовности педагогов к воспитательной деятельности, определены компоненты, выяснены факторы, которые способствуют этой деятельности.

Ключевые слова: культурологическая подготовка, культурологический подход, культурологическая готовность педагогов к воспитательной деятельности.

The article is devoted to theoretical and methodological problems of culturological preparation of teachers for educational activities. It highlights regulations that are important for assessment of culturological preparedness of teachers for educational activities, identifies components and factors conducive to these activities.

Key words: culturological preparation, culturological approach, culturological preparedness of teachers for educational activities.

Від педагога багато вимагається, іноді навіть надто багато, від нього вимагають виправити недоліки інших установ, які теж займаються питаннями освіти і професійної підготовки молоді...

Жак Делор

Постановка проблеми. З переходом у ХХІ століття наша держава висуває нові вимоги до фахівців різних галузей, особливо в освітній сфері. Народження нової парадигми освіти супроводжується розробкою нових цілей та завдань для вищої педагогічної освіти: формування відповідних світоглядних позицій, розуміння інноваційного розвитку в контексті світових цивілізаційних процесів до відпрацювання навичок спілкування зі світом, людьми з інших країн, переймання їх досвіду і досягнень. Отже, статус і роль педагога як професіонала і культуротворчої особистості має визначитися культурологічною підготовленістю.

Мета дослідження: визначити і охарактеризувати головні напрями реформування освіти з підготовки педагогів нової генерації, які б втілювали в життя основні принципи перебудови освіти, а саме: гуманізації, гуманітаризації, демократизації, етнізації, диференціації, індивідуалізації.

Завдання дослідження. Під новим кутом зору проаналізувати критичні етапи спільної еволюції суспільств і систем освіти, уточнити сучасну когнітивну детермінованість культурологічної підготовки педагогів.

Основний виклад матеріалу. Нові виклики формування національної системи освіти вимагають суттєвих змін у духовному просторі суспільства: осмислення освітянами еволюції власної світоглядної позиції, внесення коректив в освітньо-виховні орієнтири. Наразі актуальна проблема педагогіки вищої школи – це орієнтація на культурний розвиток особистості, що є однією з пріоритетних позицій національної системи освіти: підготовка педагога повинна спрямовуватись на формування педагога як людини, здатної до спілкування і плідної співпраці з людьми різних національностей, віросповідань та культур в умовах культурного і

національного плюралізму, гуманістичних і демократичних цінностей. Особливої актуальності сьогодні набуває теза "Від людини освіченої – до людини культури". За словами І. А. Зязюна, "високе звання "вчитель" набуває свого справжнього змісту тільки тоді, коли воно невід'ємне від поняття культура" [4, с. 10]. Отже, поняття "культура" входить в систему координат професійно значущих якостей особистості.

Означені тенденції вказують на пріоритетність культуроцентриського розгляду явищ навколишньої дійсності. З огляду на зміщення культури в епіцентр сучасного людського буття, культурологічний підхід набуває подальшого визнання як методологічний засіб, термінологічно закріплений у науковому обігу. Варто зауважити, що культурологічний підхід до організації навчально-виховного процесу у вищому педагогічному закладі на початку третього тисячоліття розширює дослідницькі та прикладні межі, сприяє розробці панорамного, багатовимірного погляду й полісистемного пояснення сутності культурних проблем, цінностей, компонентів сучасної освіти, допомагає суб'єктам освітньої діяльності визначати інноваційні, якісні, ціннісні знання, стимулює прийняття масштабних творчих рішень. Саме тому культурологічний підхід слід розглядати як комплексну проблему, що ґрунтується на єдності широких фундаментальних і глибоко систематизованих спеціальних знаннях. Адже зміст вищої освіти – це обумовлена цілями та потребами суспільства система знань, умінь і навичок, професійних, світоглядних і громадянських якостей, яка має бути сформована в процесі навчання з урахуванням перспектив розвитку суспільства, науки, техніки, технологій, культури та мистецтва. Наразі культурологічний підхід повинен забезпечити оволодіння основами правової, політичної, естетичної, професійної культури, бачення перспектив розвитку різних галузей знань, навичок наукової організації діяльності і впровадження їх у свою майбутню професійно-творчу діяльність. Засвоєння цих знань відбувається через зміст навчальних предметів, шляхом організації повноцінного включення вихованців у створене освітнє, культурно-виховне середовище.

Наразі завдання полягає у тому, щоб створити у навчальному закладі таке середовище, яке було б адекватним потребам сучасного суспільного розвитку, відповідало сучасній культурі і дещо випереджало її, забезпечуючи прогрес. "На долю педагогів, – писав А. Дістервег, – випало завдання завжди пристосовувати загальну стабільну частину їхнього навчального завдання до певного часу і місця та видозмінювати її, враховуючи різні умови та обставини, щоб людство перебувало в постійному процесі розвитку" [2, с. 133]. Ці завдання може реалізувати лише вчитель високої культури, глибинної психологічної підготовки. Про ці складові успішного викладання матеріалу писав видатний педагог кінця XIX – початку XX століть П. Блонський. Він критично ставився до процесу підготовки вчителя-ремесника, а його сучасник, відомий педагог С. Шацький, наголошував на постійній увазі і високих вимогах до органічного поєднання культури розуму з культурою почуттів. Загалом, "... системи освіти і педагогічні вчення відповідних епох... відображають на собі свій колорит часу, підпорядковуючи окремі цілі виховання якоїсь із них, тій, що добилася гегемонії у культурній свідомості епохи: теократії середньовіччя відповідає релігійна система освіти, інтелектуалізму Просвітництва – інтелектуалістичне виховання..." [7].

У XIX ст. Л. Пастер наголошував на інтелектуалізації та розвитку людини: серед усіх народів першим завжди буде той, що випередить інші у сфері думки та розумової діяльності. Двадцяте століття повністю підтвердило цю тезу: набуття освіти стало не лише обов'язковою вимогою суспільства до кожного громадянина, а й важливим чинником успішності людини, що посилює взаємозалежність між розвитком суспільства та розвитком освіти. Роль освіти XXI ст. як інтегратора світової спільноти визначила глобалізація: освіті належить одне з пріоритетних місць у державній політиці кожної країни. Сучасна освіта розглядається як невід'ємна складова національної безпеки держави, а також її незалежності, оскільки виступає рушійною силою динамічного розвитку економіки та сукупності інтелекту нації. Отже, "... успіхи народів і суспільств у наш час все більшою мірою визначаються їх здатністю продукувати і сприймати різного роду нововведення" [8, с. 8]. Відтак, освіту слід розглядати як сферу людинотворення, проектування її майбутнього, як інститут соціалізації людини та її здатності до сприйняття цивілізаційних змін.

У цьому зв'язку особливого значення набуває культурна компетентність педагога, що скерована на освоєння способів його фізичного, духовного, інтелектуального саморозвитку. Проте варто зауважити, що сьогодні немає єдиних поглядів на природу феномена "культурна компетентність". Практика свідчить про те, що несформованість культурної компетентності гальмує особистісне зростання педагогів і впливає на ефективність усього освітнього процесу. Наразі формування культурної компетентності як інтеграційної якості особистості педагога, що означає його особистісне зростання, а відтак, сприяє вдосконаленню сучасного освітнього процесу, набуває особливої значущості.

Праця педагога в сучасному глобалізованому просторі – це численні локальні і глобальні джерела знань, синтез знань для розуміння та відображення цілісності світу природи, викладання "без меж" (викладач не прив'язаний до певного вишу, школи чи іншої навчальної установи конкретно, а через мережу Інтернет чи інші засоби масової комунікації, що виконують освітні функції, орієнтується на "глобальний клас", без будь-яких градацій, якому необхідні оприлюднені ним [викладачем] знання). Цей фактор є найважливішим для аналізу трансформаційних освітніх та культурних процесів.

Доречно зауважити, що концепцію інтеграції в освіті було запропоновано ще Я. Каменським. Він вважав, що для формування цілісної системи знань важливо послідовно встановлювати зв'язки між навчальними предметами. У своїх дослідженнях він дійшов висновку, що все перебуває у взаємозв'язку і має вивчатися в такому ж зв'язку. К. Ушинський наголошував, що ніщо не може бути важливішим у світі, ніж уміння бачити предмет з усіх боків і серед тих відносин, в які він поставлений. Тобто знання та ідеї, які повідомляються будь-якими науками, мають органічно поєднуватися у світлий і широкий погляд на світ і життя взагалі. Академік В. Вернадський помітив, що зростання наукового знання ХХ століття швидко стирає межі між окремими науками. Воно дедалі більше спеціалізується не за науками, а за проблемами. Це дає змогу, з одного боку, надзвичайно глибоко вивчати явище, а з іншого – охоплювати його з усіх точок зору. Отже, зробити відкриття – це побачити те, що вже є в житті, але було сховане від нас.

Беручи до уваги той факт, що жодну культуру не можна уявити без її носіїв, тобто суспільства, а педагогам належить головна роль носія як учасника комунікативного процесу, цілком очевидно, що майбутнє України прямо залежить від професійного потенціалу педагогів, оскільки саме вони олюднюють знання, які продукує наука.

Сучасна парадигма освіти вносить певні зміни до традиційної системи освіти, а відтак змінюються професійні вимоги до педагога: викладач-фасилітатор (facilitation – той, хто допомагає, полегшує, усуває перепони на шляху навчання); викладач з гарно організованою системою знань і незакомплексованим інтелектом, що у поєднанні сприяє створенню цілісної картини знань про певний предмет, явище тощо; індивідуальний стиль викладання (а не стандартний чи загальноприйнятий як у традиційній системі освіти); підтримка самоосвіти як важливого чинника само-реалізації; процес пізнання – це спільна радість наставника й учня. В цій парадигмі освіти педагог виступає "гідом", який вчить не думки, а знань. Це веде до розуміння завжди єдиної істини: у кожному конкретному явищі більше однієї істини не буває, а плутанина – це ознака неосвіченості. "Обираючи правильний шлях у житті, не знайти більш правильного орієнтиру, ніж широта знань та глибоке розуміння помилкових тверджень попередників. Вчити цієї прозорливості буде покликана оновлена система освіти, ядром якої будуть мудрість вчителів, педагогів, помножена на розум батьків, сім'ї, які готують дітей до життя, до вибору ними шляху добра та справедливості" [6, с. 88].

Саме тому велике значення в процесі формування культурної професійної компетентності педагога мають знання, які допомагають усвідомити етнокультурну різноманітність світу, спільне й особливе у розвитку та функціонуванні культур різних народів, рівноцінність культур усіх народів, специфіку етнокультурних проявів у психології і поведінці людей. Наразі формування культурної професійної компетентності педагогів полягає не лише у наявності знань і вмінь, а належить до сфери складних особистісних утворень: включає не тільки когнітивну й операційно-технологічну складові, але й мотиваційну, етичну, соціальну, поведінкову сторони (результати освіти, знання, уміння, систему ціннісних орієнтацій).

У розрізі даної проблеми науковці наголошують на великій ролі мовної компетенції у формуванні культурної компетентності. Саме мовна культура була основою для творення видатних наукових і мистецьких шедеврів. Видатний український мовознавець О. Потебня вважав, що мова – не засіб позначення думки, а її створення. Це особливий національно-індивідуальний світогляд. Ігнорування рідною мовою затримує природний розвиток дитини, душу її вона не розвиває, а псує. Про це наголошував і Б. Грінченко у своїй праці "Якої нам треба школи": "І справді ми бачимо таку річ: що завсігди діти, що вчать ся своєю рідною мовою, розумніші, більше в їх хисту й думкою вони моторніші, ніж ті, кому затуркують голову мовою чужою... Коли вчити дитину нерідною мовою, то дитині треба спершу вивчити тую чужу мову, щоб добре розуміти науку. Зразу, значить, дитині треба робити два діла: і вчитися читати, писати та читати, і вивчати чужу мову... А як дитині треба ще й чужої мови вчитися, то вже їй мало буде часу, щоб добувати ті знання" [1, с. 293–294]. А в 20-х роках минулого століття, у добу комуністичної "українізації", у журналі "Шлях освіти" писалось: "Мертві багатства наших найкращих письменників залишаються мертвими скрижалями якогось неприступного масам Синаю. Ці скрижалі, їх мовні багатства нам конче потрібно використати, засвоїти найскоріше. Головне діло в утворенні навколо учнів мовного культурного середовища. А якщо так, то наскільки ж самому українському вчителю треба піднести культуру своєї вбогої нині мови. Гумбольдт запевняв, що між будовою мови й успіхом усіх інших ділянок розумової діяльності є безумовний зв'язок" [9, с. 113–115].

Наразі знання мови країни, в якій ти живеш, – почесно, соціально значущо, конституційно відповідально. Рівень національного мовлення – ознака духовної атмосфери. Доречно зауважити, що мовна культура була в українців у пошані задовго до хрещення України-Руси. Так, ще за часів Київської Русі залишились нам у спадок низка оригінальних історичних шедеврів. В їх числі перше місце посів Печерський Патерик, що став золотою книгою українського писемного люду. Варто зауважити, що освіта в Київській Русі набувалася не на латині, як у школах Заходу, а на слов'янській рідній мові і була доступна кожному і, як пише Нестор, "кожен міг пожинати те, що було посіяно" [10, с. 43]. Отже, оволодіння рідною мовою означає для людини спілкування і розвиток у контексті національної культури.

Проте велика користь йде від вивчення іноземних мов. Вони наділені високими, тонкими, прекрасними думками, писав А. Прокопович-Антонський, які в перекладі часто зовсім пропадають. У цьому контексті особливої актуальності набуває історичний досвід становлення і розвитку культурологічного компоненту професійної підготовки вчителя у змісті середньої освіти XIX–XX ст. Показово, що відповідна підготовка вчителів іноземних мов мала яскраво виражений культурологічний характер з акцентом на античній культурі і здійснювалася спочатку на словесних відділеннях університетів (з 1804 р.), потім – у складі філософського факультету університетів (з 1835 р.), де до цього процесу залучалися такі кафедри: 1) філософії; 2) грецької словесності та стародавностей; 3) римської словесності та стародавностей; 4) російської словесності та історії російської літератури; 5) історії та літератури слов'янських нарід; 6) загальної історії; 7) російської історії; 8) політичної економії та статистики; 9) східної словесності [5, с. 7]. Із переліку кафедр видно, що майбутні вчителі іноземних мов (на той час переважно стародавніх, бо нових мов у гімназіях навчали здебільшого іноземці – носії мови) отримували у стінах вишу широку гуманітарну освіту.

На сучасному етапі викладання іноземних мов у діалозі культур акцент дещо переноситься з вивчення мови й одночасного вивчення культури цієї країни на формування чутливості до соціокультурних умов користування мовою: правил ввічливості, норм регулювання стосунків між поколіннями, соціальними групами, особливостями вербальної та невербальної поведінки в типових ситуаціях спілкування тощо. Сучасний словесник-майстер позиціонує себе в соціумі як особистість, що спроможна передавати все багатство думок і почуттів, продукувати власні та загальнолюдські ціннісні орієнтири, зреалізовувати інформативний, експресивний, міжособистісний, інтерактивний аспекти навчання. Його слово слугує дієвим інструментом педагогічного впливу на всіх суб'єктів професійно-педагогічної взаємодії, є одним із засобів продуктивно-перетворювальної творчої діяльності, джерелом культурного збагачення. Отже, педагог виступає комунікантом, який є

носієм тезаріусу, що включає у себе "енциклопедичні", фонові знання, ситуативні сценарії, моделі.

Культурний простір у структурі культурної компетентності характеризує ступінь орієнтації особистості в джерелах духовної і матеріальної культури. Наразі проблема формування культурної компетентності тісно пов'язана з перетинами в просторі субкультурних і транссубкультурних закладів культури та засобів масової інформації. Володіючи своєрідною універсальністю ставлення до світу, а відтак, ставлення до скарбниць культури – театрів, музеїв, концертних залів, – свідчить про необхідність потреби у молоді в нагромаджені естетичних вражень, досвіду оцінювання творів мистецтва, досвіду ціннісно-орієнтаційної діяльності тощо. Для розв'язання цього завдання на допомогу сучасному педагогу має прийти геніальний винахід людства – мережа Інтернет – своєрідна база пізнання нового: онлайн екскурсії музеями світу, можливість слухати і бачити концерти видатних співаків і музикантів тощо.

Використання сучасних інформаційних технологій у навчальному процесі, зокрема комп'ютерних, мережі Інтернет, змінили навчальне інформаційне середовище всіх навчальних закладів. В умовах компетентнісного підходу до підготовки фахівців з вищою освітою поняття "якість освіти" набуває нового звучання та охоплює не тільки знання, вміння і навички, а й особистісні утворення особистості, рівень оволодіння нею сучасними інформаційними технологіями, що забезпечують їй успіх у подальшій професійній діяльності.

Для використання сучасних інформаційних технологій у навчальному процесі вищої школи виникає нагальна потреба в упорядкуванні методичних знань педагогів, пов'язаних з феноменом інформаційної культури, що дає підстави говорити про характеристики технологічної майстерності і багатство внутрішнього світу майбутнього педагога. Як зазначає І. А. Зязюн, змінилася сама культурна реальність, з якою має справу людина XXI століття: "Культура не просто надає зараз людині якусь інформацію, вимагає від людини не просто осмислення і правильного сприймання свого змісту, але й уміння працювати із самою інформацією" [3]. Важливість даного аспекту посилюється ще й тим, що педагог у сучасних умовах є головним суб'єктом інновацій у сфері освіти. Його готовність до інноваційної діяльності сприятиме конкурентоспроможності випускників вищих навчальних закладів на ринку праці.

Сучасний освітній простір побудований таким чином, що педагогу вкрай необхідно не стільки оперувати готовими знаннями, скільки будувати знання відповідно до ситуації. Проте сучасна вітчизняна система підготовки спеціалістів грішить накопиченням знань: знання заважають розуміти і паралізують пошукову діяльність, тому що вони законовідповідні. Сьогодні, навіть на міжнародних шкільних олімпіадах з точних дисциплін, цінується знайти ключ до розв'язання, продемонструвати не глобальні знання, а комбінаторний стиль мислення, креативність. Що вже говорити про педагога, якому часто доводиться діяти у незаконовідповідній ситуації, суб'єктивно? Для цього необхідно залишити у минулому вузькоспеціалізовану підготовку спеціалістів. В умовах стрімкого збільшення масиву знань освіта має перенести акценти із засвоєння інформації на виховання творчої мислячої особистості, яка швидко реагує на зміни, вміє знаходити нетрадиційні рішення. Це означає, що навчання майбутнього викладача має бути спрямоване на поліхроматичне мислення, багатокритеріальність рішень, соціалізованість та ін.

З огляду на нову модель освіти, що має подвійну природу, культурологічна готовність – здатність педагога до культуровідповідної професійно-педагогічної діяльності на рівні цілепокладання. Отже, з одного боку, педагог має бути адаптований до існуючої соціально-педагогічної ситуації в країні, що базується на традиціях, культурних і національних особливостях, а з іншого – має бути націлений на майбутнє і відігравати прогностичну функцію, активно впливаючи на базові основи суспільства.

Наразі культурологічна підготовка педагогів до виховної діяльності – це системне, багатоаспектне поняття, що розуміється як цілеспрямований гармонійно-цілісний творчий педагогічний процес формування змістово-теоретичного та організаційно-методичного забезпечення готовності до реалізації культуротворчої функції освітньої діяльності. Культурологічна підготовка педагогів вимагає наявності високого рівня інтелектуальних знань, професійно-педагогічних умінь і навичок:

уміння педагога системно мислити, узагальнювати і класифікувати інформацію, працювати з інтегрованими інформаційними системами, які є важливим джерелом культурного збагачення. Це сприяє виробленню та втіленню стратегій, що охоплюють освітню політику, соціалізацію молоді, інформатизацію суспільства. Структурні компоненти культурологічної підготовки як складової вищого порядку з позицій цілісності та системності – гуманістичні ціннісні орієнтації; культурологічні знання; саморозвиток особистості.

Культурологічна підготовка педагогів до виховної діяльності передбачає передусім формування культури міжособистісних відносин, оволодіння вітчизняною та світовою культурною спадщиною, принципи толерантності, плюралізму, що дозволяє особистості сформувати ціннісні орієнтації, критерії оцінки досягнень людської думки, результати соціальної практики, збереження, поширення культурних цінностей; застосування навичок мовлення та норми відповідної мовної культури, що є потужним чинником розвитку педагогічної майстерності, її невід'ємною характеристикою. Отже, адаптація молоді до світового середовища, засвоєння загальнолюдських цінностей мають відбуватися через універсальну складову різних культур, яку інтегрує в собі культурологічна підготовка педагога.

Література

1. Грінченко Б. Якої нам треба школи / Б. Грінченко // Історія української школи і педагогіки : хрестоматія / упоряд. О. О. Любар ; за ред. В. Г. Кременя. – К. : Т-во "Знання", КОО, 2003. – С. 293–294.
2. Дистервег А. Избр. пед. соч. / А. Дистервег. – М., 1956. – С. 133.
3. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія / І. А. Зязюн. – Черкаси : Вид. від ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – С. 565.
4. Зязюн І. А. Формування особистості радянського вчителя / І. А. Зязюн. – К. : Т-во "Знання" УРСР, 1989. – С. 10.
5. Историко-филологический факультет Харьковского университета за 100 летъ его существования (1805–1905) / под ред. М. Г. Халанского и Д. И. Багалъя. – Харьковъ : Изданіе университета, 1908. – 390 с.
6. Кудин В. А. Образование в судьбах народов (Дидактика нового времени) / В. А. Кудин. – К. : ПП "Гама-Принт", 2007. – 218 с.
7. Кумбс Ф. Кризис образования в современном мире: системный анализ / Ф. Кумбс. – М. : Мысль, 1970. – 294 с.
8. Лапин Н. И. Актуальные проблемы исследования нововведений / Н. И. Лапин // Социальные факторы нововведений в организационных системах : труды конференции. – М., 1980. – С. 17–20.
9. Сапуні П. Про мову українського вчителя / П. Сапуні // Шлях освіти. – 1926. – № 10. – С. 113–115.
10. Сірополко С. Історія освіти в Україні / С. Сірополко. – К. : Наук. думка, 2001. – 912 с.

УДК 37.018.1

СІМ'Я ЯК ЧИННИК ВПЛИВУ НА КАРТИНУ СВІТУ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Шелестова Л. В.

У статті обґрунтовано важливість сім'ї у формуванні картини світу дошкільника. Автором проаналізовано низку досліджень з проблем сімейного виховання та визначено чинники впливу на особистість: побутові умови, чисельність і структура сім'ї, соціально-економічний статус, життєвий досвід і культурно-освітній рівень членів сім'ї, емоційно-психологічний клімат тощо. Особливо важливим чинником є характер взаємин і сім'ї та тип прихильності дитини до матері.
Ключові слова: сімейне виховання, дошкільники, чинники впливу на особистість.

В статье обоснована важность семьи в формировании картины мира дошкольника. Автор проанализировал ряд исследований по проблемам семейного воспитания и определил факторы влияния на личность: бытовые условия, численность и структура семьи, социально-экономический статус, жизненный опыт и культурно-образовательный уровень членов семьи, эмоционально-психологический климат и т. д. Особенно важным фактором является характер взаимоотношений в семье и тип привязанности ребенка к матери.
Ключевые слова: семейное воспитание, дошкольники, факторы влияния на личность.

The article substantiates the importance of family in the formation of a preschooler's picture of the world. The author has analyzed a range of studies on the problems of family upbringing and has identified factors that influence personality (living conditions, family size and structure, socio-economic status, life experience and cultural-educational level of family members, emotional-psychological climate, etc.). Especially important factors are family relationship characteristics and types of the child's attachment to the mother.
Key words: family upbringing, preschoolers, factors that influence personality.

Становлення особистості визначається не стільки біологічними передумовами, скільки умовами життя й виховання, в яких дитина засвоює суспільний досвід (Л. С. Виготський). Соціальна ситуація розвитку, згідно з Л. С. Виготським, є своєрідним, специфічним для даного віку, винятковим, єдиним і неповторним відношенням між дитиною й навколишньою дійсністю, яка визначає весь спосіб життя дитини, її соціальне буття, особливості її свідомості [5].

Соціальний досвід дитини є вагомим чинником формування її картини світу, оскільки він несе відбиток тієї культури, до якої він належить, і пронизаний суспільно-об'єктивними значеннями і емоціями [9]. Саме культура формує свідомість особистості, утворенням якої є картина світу, надаючи особливого значення нормам, правилам, традиціям, цінностям та переконанням, які властиві для даного суспільства [2, с. 11].

Засвоєння суспільних цінностей відбувається у ході соціалізації дитини через її ідентифікацію з певними референтними групами у міру все більш активного включення в багатопланові і різнобічні суспільні відносини, у міру розширення її різноманітних зв'язків із навколишнім світом, набуваючи в межах його індивідуальності суб'єктивного значення та сенсу, формуючи й збагачуючи картину світу [8].

На думку психологів, одні й ті ж чинники в одному випадку сприяють, а в іншому – перешкоджають оптимальному розвитку особистості дитини, в тому числі формуванню її картини світу. Так, взаємини в батьківській сім'ї, ставлення до дитини з боку батьків можуть формувати позитивний погляд на світ і на саму себе; і ті ж самі фактори, але з іншим психологічним змістом можуть сформувати негативне світобачення, призвести до неадекватного розвитку потреб і мотивів, низької самоповаги, недовіри до оточення [13].

Однак варто наголосити, що людина не просто засвоює і відтворює наявні в суспільстві зразки і програми, а перетворює їх на наповнені особистісними смислами цінності, установки, орієнтації, творчо трансформує їх самим плином власного життєвого шляху [12].

Попри велику кількість соціальних інститутів, які впливають на становлення дитини дошкільного віку, центральне місце у цьому процесі, безумовно, посідає сім'я. Саме в ній дитина набуває навичок взаємодії і спілкування з людьми, у неї формуються уявлення про світ та про себе в ньому, різноманітні особистісні якості, тобто закладається фундамент повноцінного розвитку особистості.

Роль сім'ї неоднакова на різних етапах онтогенезу. Найбільш важливу роль вона відіграє в житті дитини в період її первинної або ранньої соціалізації, коли створюється "базис", першооснова особистості. У ранньому та дошкільному віці, коли спілкування зі світом ускладнено через психо-фізіологічні особливості й можливості дитини, спілкування з батьками та іншими членами сім'ї є головним каналом, по якому середовище впливає на розвиток дітей. Будучи малою групою, сім'я найбільш відповідає вимогам поступового залучення дитини до соціального життя і поетапного розширення її кругозору, збагачення картини світу, життєвого досвіду [14].

Важливим фактором у розумінні сімейної соціалізації, зазначає О. Є. Сапогова, є феномен сімейної (мікрогрупової) самосвідомості, який зафіксований у "сімейній культурній концепції" як системі значень, що символізують якості, атрибути, відносини, поведінкові зразки, що утворюють сімейний наратив – історично і культурно обґрунтовану інтерпретацію різних аспектів світу з певної позиції. Зміст сімейного наративу є синтетичним, оскільки в ньому присутні і "таємні" тексти, і ритуальні послання, і сімейні історії, і заповітні слова, і повчальні розповіді, і прямі вказівки на належне і засуджуване в поведінці, а також традиційний зміст великої наративної культури (казки, примовки тощо), який роками добирався всередині поколінь сім'ї [12].

Сімейний наратив виконує найважливішу функцію первинних налаштувань свідомості дитини на сприйняття соціально-культурної інформації певного типу (зокрема морально-етичного, естетичного, релігійного, етичного, містичного, пізнавального характеру). Саме на цьому рівні створюється тло розуміння того, що значить "добре" і "погано", будується орієнтація на схвалювані форми поведінки, системи відносин, майбутній спектр професійних виборів, програми "бажаного образу Я" і підходящого "образу Іншого" тощо [12].

Сімейна історія, як й інші соціалізуючі системи, транслює дитині основні символи соціально-культурного світоустрою, на базі яких вибудовується індивідуальна картина світу. Окрім того, крізь призму сімейних апокрифів дитина засвоює і більш широкий соціокультурний досвід у міру дорослішання; вони створюють відчуття "знайомості світу" при зіткненні з новими для індивідуального досвіду ситуаціями, а також "глибокі персональні смисли" [12].

В науці доведено неоднорідну роль різних чинників сімейного життя у вихованні дитини, таких як матеріальні та побутові умови в сім'ї; чисельність і структура сім'ї, соціально-економічний статус членів сім'ї, життєвий досвід і культурно-освітній рівень дорослих, емоційно-психологічний клімат, психологічна зрілість і рівень педагогічної культури батьків [15].

Провідними серед усіх цих чинників визнаються відносини між членами сім'ї, у разі відхилення яких від норми знижуються (або й взагалі нівелюються) її виховні можливості. На думку дослідників, розвиток особистості, її уявлення про світ соціальні прагнення зростаючої особистості, установки, емоційна культура, моральне й психічне здоров'я знаходяться в прямій залежності від характеру внутрісімейного спілкування, психологічної атмосфери в сім'ї, ставлення батьків до дітей [16]. Це обумовлюється первинністю та особливістю цього типу суспільних відносин: безпосередність контактів членів сім'ї, де переважно задовольняється першочергова потреба дитини в спілкуванні; побудова спілкування на основі шлюбних і родинних відносин (глибоко особистісних і задушевних зв'язків, любові і прихильності); постійність контактів, де спілкування відбувається протягом усього його життя, тоді як вплив інших інститутів має лише тимчасовий характер.

Аналіз досліджень з питань сімейного виховання свідчить, що найбільшу увагу науковці приділяють питанням впливу внутрішньосімейних особливостей на фор-

мування морально-поведінкової сфери дитини-дошкільника: на рівень морального розвитку (В. В. Кондратова, В. К. Котирло, С. О. Ладивір, Т. А. Рєпіна, В. Я. Титаренко та ін.); на розвиток емпатії (Р. А. Антонович, З. Р. Кадырова); на поведінку дитини (М. І. Борлишевський, В. І. Левкович); на успішність побудови взаємин дитини з іншими людьми (О. О. Бодальов, Д. Р. Муталієва, В. В. Столін); на соціальну активність дитини (А. В. Усова).

Науковцями здійснено низку досліджень, які опосередковано пов'язані із з'ясуванням ролі сім'ї у формуванні картини світу дитини дошкільного віку, а саме сім'я як чинник впливу на: розвиток пізнавальних процесів дитини (М. І. Лісіна, Р. В. Овчарова, А. І. Сілвестру та ін.); розвиток пізнавальних мотивів та пізнавальної активності дитини (Е. А. Баранова); сприймання національної культури (Т. А. Акоюн); формування суб'єктної позиції дитини (І. В. Голишева) тощо.

Лише незначна кількість праць спеціально присвячена з'ясуванню впливу сімейного виховання на формування картини світу дошкільника.

Так, наприклад, К. С. Метельська досліджувала особливості впливу сім'ї на уявлення дитини про себе, про інших та світ загалом. Вона стверджує, що сім'я виступає основою формування Я-образу, побаченого очима інших; є своєрідним мікросоціумом, зразком взаємин у макросоціумі [10].

Особливості світосприйняття досліджували Е. Г. Ейдеміллер, І. В. Добряков, І. М. Нікольська Вони зазначають, що формуванню позитивного світосприйняття дитини сприяють висока згуртованість і низька конфліктність сім'ї, інтелектуально-культурна орієнтація і висока значущість етичних і моральних цінностей [17].

Важливим чинником формування картини світу дитини у сім'ї, на думку Г. В. Бурменської, є відносини прихильності до матері як до близької дорослої людини. Вони, зокрема, зберігають глибокий внутрішній зв'язок з такими базовими компонентами структури особистості, як самосвідомість, самоствавлення, а також зі ставленням до майбутнього і власної життєвої перспективи [3]. Дослідниця доводить існування залежності світосприйняття дитини від типу її прихильності до матері (ПМ), який відіграє роль опосередковуючого фактора не тільки в спілкуванні дитини поза сім'єю, але й у процесі формування узагальнених образів людей, соціальних інститутів і світу в цілому. Інакше кажучи, тип прихильності до матері впливає на особливості світосприйняття, в силу чого діти з ненадійною ПМ схильні сприймати світ більш негативно, а з надійною ПМ – більш позитивно.

Досвід взаємодії з близьким дорослим, наголошує дослідниця, закладає основи базової моделі (матриці) для побудови всіх наступних відносин і взаємодій:

- в межах відносин прихильності до близького дорослого у дитини формується образ значущого іншого, пов'язаний з певною системою уявлень, почуттів і очікувань, який виконує орієнтувальну роль у сфері спілкування та соціальних контактів;

- на основі ставлення близького дорослого, до якого прив'язана дитина, у неї починає формуватися емоційно забарвлений образ Я і виникає первинне самовідчуття і самоствавлення [3].

Контакт з близьким дорослим забезпечує дитині почуття захищеності, знімає відчуття тривоги і безпорадності і тим самим створює первинні механізми емоційної регуляції, слугує необхідною передумовою для розгортання дитиною орієнтовної діяльності по відношенню до навколишнього світу і розвитку пізнавальних процесів [3].

Отримані Г. В. Бурменською емпіричні дані свідчать про можливість генералізованого впливу благополуччя / неблагополуччя в системі значущих взаємин на формування у дітей картини світу. Так, незадоволеність собою у дитини з низьким рівнем надійності ПМ ніби проектується ззовні і в майбутнє, забарвлюючи навколишній світ у негативне забарвлення і породжуючи песимістичні очікування. Надійний тип ПМ виявляється найбільш важливою частиною фундаменту, на якому базується позитивний особистісний розвиток і загальне психологічне благополуччя дитини. Але це не означає, що людина на все життя стає заручником того типу ПМ, який формується в ранньому дитинстві. Тип ПМ не можна розглядати як щось застигле і дане раз і назавжди, оскільки вона має відкритий характер і може зазнавати змін за умови різкої зміни стилю реальної взаємодії в діаді "дитина – близький дорослий" [3].

Взаємозв'язки між стилем батьківського виховання і формуванням передумов світогляду – світодії – у дітей дошкільного віку досліджувала М. В. Зінов'єва [6]. Погоджуючись із Л. С. Виготським, вона вважає, що образи світодії є однією із форм образно-смыслового освоєння дійсності дитиною дошкільного віку. Вони виникають у результаті виявлення нею свого ставлення до світу в усіх доступних її віку видах діяльності, переживання й уявлення себе самої й світу в образному плані. Образи світодії можуть опредмечуватися в будь-якому змісті (казкових сюжетах, образах тварин, героях, персоніфікованих предметах, уявленнях про реальних людей, які мають характерний стиль поведінки чи ставлення до світу) [4]. У ході подальшого онтогенезу бажаний образ світодії стає все більш усвідомленим і узагальненим, тобто стає світоглядом.

М. В. Зінов'єва виділяє чотири основні типи бажаного образу світодії:

- активний, орієнтований на сприятливі аспекти світу і на самого себе (позиція – творче облаштування світу);
- реактивний, орієнтований на сприятливі аспекти світу і на самого себе (позиція – пасивне очікування в сприятливому світі);
- реактивний, орієнтований на несприятливі аспекти світу і на самого себе (позиція – жертви, захищається від агресивного світу);
- активний, орієнтований на несприятливі аспекти світу і на самого себе (позиція – агресивно-наступальна зміна світу).

Найбільш значущими для формування типу образу світодії, зазначає М. В. Зінов'єва, є рівень батьківського піклування; рівень заборон і санкцій з боку батьків; характер задоволення бажань дитини в сім'ї; рівень батьківської тривоги і ставлення матері до статі дитини. Вона виділяє чотири основні стилі батьківського виховання та їхній вплив на картину світу дитини:

- Стиль батьківського виховання дітей, які надають перевагу творчому облаштуванню світу: характеризується збалансованістю рівня опіки, адекватним ставленням до бажань дитини, наявністю певних вимог до виконання дитиною своїх домашніх обов'язків, адекватним сприйняттям особливостей дитини (статі, віку та характеру).
- Стиль батьківського виховання дітей, які надають перевагу пасивному очікуванню в сприятливому світі: характеризується підвищеним рівнем опіки, адекватним ставленням до бажань дитини, адекватним сприйняттям особливостей дитини (статі, віку та характеру).
- Стиль батьківського виховання дітей, які надають перевагу агресивно-наступальній зміні світу: характеризується підвищеним рівнем опіки, високим рівнем страху батьків за життя і здоров'я дитини, сумнівом батьків у його силах і здатності вижити; надмірним прагненням батьків негайно задовольнити всі без винятку бажання дитини, і водночас, надмірно високим рівнем заборон.
- Стиль батьківського виховання дітей, які надають перевагу захисту від агресивного світу: характеризується підвищеним рівнем опіки, надзвичайно низьким рівнем вимог-обов'язків і високим рівнем заборон і санкцій.

Психологічні механізми впливу сім'ї та сімейних відносин на уявлення дошкільників про власну сім'ю досліджувала О. Г. Куліш. Вона вважає, що на кожному етапі розвитку дитини існує свій особливий образ сім'ї, тобто ті ознаки, за якими дитина виділяє сім'ю як деяку спільність. При цьому на різних щаблях онтогенезу у дитини може бути один узагальнений образ сім'ї або два образи сім'ї – "своя" й "ідеальна", що безпосередньо пов'язані зі специфікою розвитку самосвідомості дитини [7].

У кожному психологічному віці є характеристики сім'ї, які є для дитини найбільш важливими і значущими. Образ сім'ї у дітей дошкільного віку являє собою симбіоз уявлень про нормативну (ідеальну) родину і почерпнутих із власного досвіду знань і відчуттів про свою конкретну сім'ю. Особливості такого нерозчленованого образу полягають у тому, що дитина вважає родиною тих людей, які виконують якусь діяльність, при цьому в ній вони не пов'язані ніякими відносинами, а об'єднані лише загальним простором (зазвичай, кімнатою або будинком) і зовнішніми проявами. У дошкільнят, з одного боку, немає образу поганої сім'ї, а з іншого боку, причину сімейних неприємностей дитина-дошкільник бачить у зовнішніх перешкодах, які заважають звичайному, традиційному виконанню членами сім'ї певної діяльності [7].

Окрім позитивного впливу, сім'я може справляти й негативний вплив на формування картини світу особистості. С. А. Белічева [1] виділяє такі фактори негативного впливу сім'ї: виховання в неповній сім'ї; аморальний спосіб життя батьків; їх низький загальноосвітній рівень; педагогічна неспроможність сім'ї та емоційно-конфліктні стосунки в сім'ї. Таким чином, з різних причин сім'я, не встановивши емоційно-значущі взаємини з дитиною, стає для неї менш значущою, а роль референтної групи бере на себе інша мікросоціальна група, яка у різний спосіб компенсує цей недолік для дитини.

Як вважає соціолог К. С. Метельська [10], криза сучасної сім'ї, про яку свідчать результати соціологічних досліджень, пов'язана з переважанням одних функцій над іншими: домінуюча позиція належить економічній функції, що зводить потреби членів сім'ї до сфери споживання, простоти зовнішнього й внутрішнього світів. Тобто яке суспільство ми будемо, такою є і сім'я; і навпаки, оскільки сім'я, будучи сферою приватного життя, відображає в собі загальні принципи людського буття в певний період історичного розвитку.

Очевидними стають зміни в системі цінностей, які є світоглядною основою всіх сфер і аспектів життєдіяльності людини, найважливішою складовою духовності. Зміна її тягне за собою зміну інших компонентів.

Таким чином, проаналізувавши літературу, присвячену проблемі дитячо-батьківських відносин, можна сказати, що сім'я є основоположним чинником розвитку особистості дитини. Сім'я формує і визначає поведінку індивіда, закладає її емоційний план і структуру. У процесі спілкування з членами сім'ї дитина несвідомо засвоює батьківські установки, стереотипи поведінки, емоційні зразки, культурні норми і цінності, ніби губка всотуючи внутрішньосімейну атмосферу; у неї формуються основні смисли, внаслідок чого створюється унікальна картина світу, яка визначає основні життєві стратегії людини. Сім'я не є ізольованим соціальним інститутом, вона поділяє сферу впливу з іншими соціальними інститутами, однак залишається головним, оскільки вплив інших заломлюється крізь призму сімейного виховання.

Література

1. Белічева С. А. Основы превентивной психологии / С. А. Белічева. – М. : Соц. здоровье России, 1993. – 198 с.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1968. – 422 с.
3. Бурменская Г. В. Мирвосприятие детей с разными типами привязанности к матери / Г. В. Бурменская // Вестн. моск. ун-та. Сер. 14. "Психология". – 2011. – № 2. – С. 21–36.
4. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский ; под ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. Вопросы теории и истории психологии. – М. : Педагогика, 1982. – (Акад. пед. наук СССР).
Т. 1. – 1982. – 488 с., ил. – С. 314–328.
5. Выготский Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с. – (Серия "Мир психологии").
6. Зиновьева М. В. Влияние стиля родительского воспитания на развитие предпосылок мировоззрения у детей дошкольного возраст. : автореф. ... канд. психол. наук / Зиновьева М. В. – М., 2001. – 199 с.
7. Кулиш О. Г. Взаимосвязь образа семьи и развития самосознания у детей дошкольного, младшего школьного и подросткового возрастов : дисс. ... канд. психол. наук / Кулиш Оксана Геннадьевна. – М., 2005. – 213 с.
8. Леонтьев Д. А. Субъективная семантика и смыслообразование / Д. А. Леонтьев // Вестн. МГУ. Сер. 14. "Психология". – 1979. – № 2. – С. 33–41.
9. Лурия А. Р. Об историческом развитии познавательных процес сов / А. Р. Лурия. – М. : Наука, 1974. – 172 с.
10. Метельская К. С. Семья как форма реализации жизненного мира человека / К. С. Метельская // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия "Социальные науки". – 2007. – № 2 (7). – С. 153–157.
11. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. – М. : Педагогика, 1999. – 528 с.
12. Сапогова Е. Е. Микросоциум семьи и семейный нарратив как психологическая основа культурного социогенеза / Е. Е. Сапогова // Индивидуальные и стили-

вые особенности личности / отв. ред. Т. Ю. Синченко, В. Г. Ромек. – Ростов-на-Дону : ЮРГИ, 2002. – С. 177–190.

13. Семья в психологической консультации: опыт и проблемы психологического консультирования / под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина ; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М. ; Педагогика, 1989. – 208 с.

14. Семья и формирование личности / под ред. А. А. Бодалев. – М. : Просвещение, 1989. – 206 с.

15. Усова А. В. Влияние отношения родителей на становление социальной активности ребенка 6–7 лет / А. В. Усова. – М., 1996. – 181 с.

16. Шабельников В. К. Социально-психологические основания анализа жизнедеятельности семьи как детерминирующей системы развития личности / В. К. Шабельников // Семейная психология и семейная терапия. – 2007. – № 4. – С. 93–104.

17. Эйдемиллер Э. Г. Семейный диагноз и семейная психотерапия : учебн. пособие для врачей и психологов / Э. Г. Эйдемиллер, И. В. Добряков, И. М. Никольская. Изд. 2-е, испр. и доп. – СПб. : Речь, 2006. – 352 с.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

УДК 373.31

ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Білоусова Н. В.

У статті розкривається суть проектної методики з природознавства в роботі з молодшими школярами.

Ключові слова: молодші школярі, проектна методика, природознавство.

В статье рассматривается идея проектной методики по природоведению во время работы с младшими школьниками.

Ключевые слова: младшие школьники, проектная методика, природоведение.

The article reveals the essence of a project method for natural science lessons in primary school.

Key words: children of primary school age, project methods, natural science.

Найважливішими завданнями освіти у школі I ступеня під час вивчення навчального предмета "Природознавство" є формування предметних і універсальних способів дій, що забезпечують можливість одержання не лише повноцінної якісної освіти в основній школі, а і формування природознавчої компетентності учнів; створення психолого-педагогічних умов для індивідуального розвитку дитини; формування вміння спостерігати за об'єктами та явищами живої та неживої природи; формування науково-дослідних умінь під час реалізації короткотривалих дослідницьких, творчих та інформаційно-пізнавальних проектів, практичних робіт, спостережень та дослідів, екскурсій; формування вміння виокремлювати найважливіші ознаки предметів та явищ природи, моделювати їх; оволодіння початковими науково-дослідними вміннями під час проведення власних досліджень, практичних робіт, спостережень та дослідів. Це сприяє самовираженню, формуванню навичок спілкування, готовності до творчості, реалізації особистісно орієнтованого підходу до навчально-виховного процесу, створенню умов для самопізнання і саморозвитку дитини [5].

К. Гуз, О. Ільченко, А. Степанюк, Т. Гільберг, Т. Сак, Н. Яришева та інші розглядали різні проблеми формування природничих знань у школярів. Але проблема проектної діяльності на уроках природознавства розкрита в працях науковців недостатньо. Тому ми своїм завданням визначили розкрити суть проектної діяльності на уроках природознавства з молодшими школярами.

В основу методу проектів покладено ідеї гуманізму, об'ґрунтовані американським філософом і педагогом Дж. Дьюї. Він пропонував здійснювати навчання на активній основі, шляхом організації практичної діяльності учнів, враховуючи їх особисті інтереси. Педагог вважав, що навчання є розв'язанням проблем, узятих з реального життя, близьких і зрозумілих для дітей.

Зараз метод проектів набув великої популярності завдяки поєднанню теоретичних знань і їх практичного застосування (Т. Ремех, Є. Полат, М. Леонтьєва, С. Пілюгіна, Є. Васіна та ін.).

Педагоги-практики вважають, що метод проектів стимулює до вирішення проблем, які потребують певної суми знань; розвиває критичне мислення; формує навички роботи з інформацією (добір потрібної інформації, її аналіз, систематизація); допомагає вирішувати пізнавальні й творчі завдання в співпраці під час виконання різних соціальних ролей.

Саме в початковій школі починає приділятися увага проектній технології. Завдяки ній учні мають змогу здобувати знання в процесі планування та виконання практичних завдань. Ці проекти є короткостроковими і виконуються в межах одного-

двох уроків або кількох тижнів. За домінуючим методом навчання в початковій школі учні залучаються до інформаційних, творчих, дослідницьких, рольових та ігрових проєктів.

Дослідницькі проєкти потребують добре продуманого плану, чітких завдань, продуманих методів. Творчі проєкти не мають детально опрацьованої структури спільної діяльності учасників. Вона розвивається, підпорядковуючись кінцевому результату. Під час ігрових проєктів учасники вибирають собі визначені ролі, обумовлені характером і змістом проєкту. Це можуть бути і літературні персонажі, і реально існуючі особистості.

Всі ці проєкти є навчальними, а їх головною метою є визначення вмінь і навичок проблематизації, визначення мети, вмінь обробки матеріалу; планування та організації діяльності щодо вирішення різних проблем.

Навчальний проєкт проходить у кілька етапів:

1. Підготовка (визначення теми й мети проєкту).

2. Планування:

а) визначення джерел, засобів збору, методів аналізу інформації, засобів представлення результатів;

б) встановлення критеріїв оцінки результату й процесу.

3. Збір інформації (спостереження, робота з літературою, анкетування, експеримент).

4. Аналіз (аналіз результатів, формулювання висновків).

5. Подання й оцінка результатів.

Молодші школярі під час виконання проєкту адаптуються у змінених життєвих ситуаціях, мають можливість проявити себе, спробувати свої сили, застосовувати свої знання на практиці, критично мислять, навчаються працювати з інформацією, стають комунікабельними, навчаються показувати публічно досягнутий результат.

В молодшому шкільному віці важливим є вміння учнів підготувати коротке повідомлення з використанням природничо-наукової лексики та ілюстративного матеріалу; коректне ведення навчального діалогу при роботі у малій групі; висловлювання власної думки щодо виступів товаришів, прочитаного або почутого на уроці; вміння презентувати дослідження.

Теми учнівських проєктних робіт з природознавства обираються з навчальної програми з предмета. Теми повинні бути знайомі молодшим школярам і мати для них самих значення, знаходитись в галузі пізнавальних інтересів учнів і в зоні їх найближчого розвитку. Т. Гільберг пропонує наступну тематику проєктів у початковій школі:

1 клас: Міні-проєкт "З чого виробляють папір та охорона лісів"

Міні-проєкт "Зелена аптека". Вивчення лікарських рослин

Міні-проєкт "Чому підстрибує м'яч?" Спостереження і дослідження, властивості повітря

Міні-проєкт "Що потрібно рослинам для життя?" Дослідження впливу води, тепла і світла на проростання насіння квасолі.

Міні-проєкт "Домашні улюбленці". Домашні тварини, догляд за ними.

Міні-проєкт "Назви". З'ясування походження назв рослин і тварин (мати-ймачуха, подорожник, сон-трава, жук-носоріг, жук-олень тощо).

Міні-проєкт "Корисні чи шкідливі?" Розповіді про значення тварин (жаби, павуки, мухи, змії та ін.).

Міні-проєкт "Життя медоносної бджоли". Взаємозв'язок бджоли як запилювача і рослин.

Міні-проєкт "Чи розуміють тварини одне одного?" Розповіді про поведінку тварин.

Міні-проєкт "Як малює олівець?" Методи вивчення природи: спостереження та досліді.

Міні-проєкт "Вода в моїй оселі". Вода, її властивості та раціональне використання в побуті.

Міні-проєкт "Нитковий телефон". Спостереження і досліді. Як виникають і передаються звуки?

Міні-проєкт "Що треба рослинам для життя"

2 клас: Міні-проєкт "Не зривай первоцвітів"

Міні-проект "Життя тварин узимку"
 Міні-проект "Правда й вигадка про їжака"
 Міні-проект "Чому птахи летять "клином"?"
 Міні-проект "Як зберігати в домашніх умовах плоди та насіння".
 3 клас: Міні-проект "До якої групи тварин належали динозаври?"
 Міні-проект "Як покращити властивості ґрунту"
 Міні-проект "Чудернацькі витвори природи"
 Міні-проект "Професії, які пов'язані з водою" або "Вода – руйнівник чи вода – рятівник?"

4 клас: Дослідницький проект "Як заощадити тепло й електроенергію в своїй оселі?"

Дослідницький проект "Коли відбуваються втрати тепла у будинках?"

Міні-проект "Як виникла назва мого міста (села)?"

Дослідницький проект "Що забруднює ґрунт?" (Експеримент)

Дослідницький проект "Виготовлення саморобних важільних терезів та різноваг" або інформаційно-пізнавальний проект "Ми вимірюємо Сонячну систему!" (порівняння відстаней планет до Сонця, порівняння їхніх розмірів, мас) [5].

Під час роботи над проектом важливо ставити дітям такі запитання: Які уміння знадобляться вам для виконання проекту? Чи всіма уміннями ви володієте повною мірою? Яким чином можна здобути необхідні уміння? Де ще можна застосовувати такі уміння?

Враховуючи особливу зацікавленість молодших школярів у інформації, вчитель спрямовує їх на самостійний пошук. При цьому доцільно поставити наступні питання: Яку інформацію вам потрібно отримати? До яких джерел краще звернутися (Інтернет, довідники, художня література, підручники)?

У процесі роботи над проектом з природознавства доцільно проводити з молодшими школярами екскурсії та прогулянки-спостереження.

Особливої уваги у початковій школі потребує завершальний етап проектною діяльності – захист проекту. Він здійснюється у формі: виставки виробів; невеликих виступів з розповіддю про роботу над своїм проектом; творчого звіту; добірки інформаційних повідомлень; проведення дослідів; складання усних та письмових есе; презентацій; випуску стінгазети; у вигляді фантастичної історії; виготовлення листівок, іграшок, сувенірів; гербаріїв; колекцій; альбомів; книжок-розкладок; ілюстрацій; казок тощо.

Захист проекту – завершальний етап виконання. Учні звітують про проведену ними роботу. Для цього треба вчити учнів самоаналізу за допомогою запитань. Після захисту проекту виготовлені вироби можна подарувати членам родин учнів, передати у дитячий садок, зробити виставку в класі, школі. Важливо, щоб діти відчували потребу у корисності своєї праці.

Оцінювання виконаних проектів повинне мати стимулюючий характер. Школярів, які досягають особливих результатів, доречно відзначити дипломами або пам'ятними подарунками. У початковій школі має бути заохоченим кожен учень, який взяв участь у виконанні проекту. Педагог повинен виділити декілька номінацій: "Пізнавальний проект", "Потрібний проект", "Пам'ятний проект", "Яскравий проект", "Веселий проект" тощо. Також спільним призом для усього класу може бути похід до лісу, на виставку, в музей, на екскурсію і т. д.

Отже, метод проектів дозволяє учасникам навчального процесу перейти до суб'єкт-суб'єктних відносин, сприяє самостійній цілеспрямованій, умотивованій і результативній діяльності школярів.

Перспективними напрямками дослідження визначаємо дослідження методики формування умінь до роботи з міні-проектами та дослідницькими проектами в учнів початкової школи.

Література

1. Дьоміна О. М. Метод проектів як засіб розвитку творчої особистості та ефективної співпраці учнів і вчителя / О. М. Дьоміна // Англійська мова та література : науково-методичний журнал. – 2012. – № 3. – С. 7–10.

2. Журавльова Р. В. Метод проектів / Р. В. Журавльова // Фізика в школах України : науково-методичний журнал. – 2014. – № 13/14. – С. 2–8.

3. Кезик О. формування життєвої компетентності учнів шляхом використання методу проектів / О. Кезик, Г. Одноратова, І. Соколова // Все для вчителя : Інформаційно-практичний бюлетень. – 2006. – № 3–4. – С. 115.

4. Косонова О. О. Метод проектів у практиці сучасної школи : посіб. для педагогів / О. О. Косонова // Організація проектної діяльності в межах навчального закладу. Проектні тижні. Проектні ідеї. – Х. : Ранок : Веста, 2009. – 144 с. – (Нові педагогічні технології).

5. Навчальна програма "Природознавство 1–4 класи" [Електронний ресурс] / Т. Г. Гільберг, Т. В. Сак, Д. Д. Біда та ін. – Режим доступу: noosfera.org.ua/files/pruroda_1-4.Doc. – Назва з екрана.

6. Покроковий алгоритм організації проектної діяльності // Вихователь-методист дошкільного закладу : щоміс. спец. журн. – 2013. – № 11. – С. 62.

7. Проекти у школі: розробка та реалізація // Бібліотека "Шкільного світу". Завуч. Бібліотека. – 2013. – № 12. – С. 1–128.

8. Стежинами творчості до вершини пізнання / упоряд. О. Шабельник. – Ніжин : ПП Лисенко М. М., 2008. – 342 с.

9. Токаренко Н. Організуємо проектну діяльність: крок за кроком / Н. Токаренко // Вихователь-методист дошкільного закладу : щоміс. спец. журн. – 2013. – № 11. – С. 59–61.

10. Щеглакова Д. В. Проектна діяльність і саморозвиток особистості / Д. В. Щеглакова // Біологія : наук.-метод. журнал. – 2014. – № 9. Фаховий сервіс. – № 11. – С. 21–24.

УДК 371.8:37.034:372

ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТФІЛЬМІВ ДЛЯ РЕАЛІЗАЦІЇ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Городиська В. В.

У статті розглядається роль мультфільмів у моральному вихованні дітей старшого дошкільного віку. Показано розвивальний вплив мультфільмів на дітей, акцентовано увагу на негативному впливі низки мультфільмів. Розкрито методи і прийоми роботи з мультфільмами, спрямовані на різнобічний розвиток дітей.

Ключові слова: діти дошкільного віку, моральне виховання, моральні норми та еталони поведінки, мультфільм, мультфільми-казки.

В статье рассматривается роль мультфильмов в нравственном воспитании детей старшего дошкольного возраста. Показано развивающее влияние мультфильмов на детей, акцентировано внимание на негативном влиянии ряда мультфильмов. Раскрыты методы и приемы, направленные на разностороннее развитие детей.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, нравственное воспитание, нравственные нормы и эталоны поведения, мультфильм, мультфильмы-сказки.

The author considers the role of animated cartoons in moral education of senior preschool-age children. The article shows developmental influence of animated cartoons on children, draws attention to the negative influence of a range of animated cartoons, and reveals methods and techniques aimed at versatile development of children.

Key words: preschool children, moral education, moral norms and standards of behavior, animated cartoon, animated cartoons of fairy-tales.

Постановка проблеми. Питання морального виховання дітей дошкільного віку споконвіків було і залишається актуальним. Сьогодні нагальною постає проблема, на які зразки опиратися педагогам, батькам, добирати програми та форми роботи із прищеплення дошкільникам моральних норм та еталонів поведінки.

Формування моральних навичок особистості необхідно починати з дитячих років – для того щоб у школі їх лише удосконалювати. Власне, тому педагоги не мають права на помилку у моральному вихованні дошкільників, що надзвичайно важливо у сучасному глобалізованому, інформаційно-заангажованому суспільстві.

Увага до зазначеної проблеми зросла у зв'язку зі щоразу більшою втратою духовно-моральних цінностей та орієнтирів як дорослих, так і дітей у ХХІ ст. Становлення особистості в останні десятиріччя реалізується в атмосфері пропагування суто матеріалістичних нищих поглядів на життя, взаємини, поведінку людей. Цьому процесу одноставно сприяє безліч засобів мас-медіа і телебачення.

Як відомо, дитинство – це період життя людини, коли закладаються основи особистісної активності та головні цінності, що визначають якості людини в майбутньому, період оволодіння морально-етичними нормами подальшого дорослого життя. Тому формування моральності у дітей дошкільного віку є надзвичайно важливим і актуальним.

Аналіз досліджень і публікацій. Вагомий внесок у розкриття проблеми морального виховання дошкільників зробили Л. Божович, Л. Виготський, П. Гальперін, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Леонтьєв, Г. Костюк, С. Рубінштейн. Дослідженням закономірностей морального розвитку особистості в дошкільному віці займалися Л. Артемова, Р. Буре, В. Кузьменко, В. Нечаєва та Ю. Приходько.

Формування соціально-моральної компетенції дошкільників є об'єктом наукових розвідок таких вчених, як Л. Артемова, І. Бех, А. Богуш, О. Докукіна, О. Кононко, С. Ладивір, Л. Масол, Т. Поніманська, О. Сухомлинська та ін. Питання морального

контексту мультиплікації та її впливу на дітей старшого дошкільного віку цікавлять багатьох вітчизняних науковців (Н. Гавриш, Г. Гензур, І. Кіндрат, Г. Клокова, М. Поплавський, М. Сітцева, А. Теплюк, І. Халамай та ін.).

Мета статті – довести важливість мультфільмів як незамінного засобу морального виховання дітей старшого дошкільного віку у сучасних вітчизняних ДНЗ.

Зазначимо, що моральне виховання з перших років життя дитини спрямоване на формування у неї системи норм і принципів поведінки, ціннісних орієнтирів, інтересів і потреб. Адже на цьому етапі закладаються основи її ставлення до інших, різноманітних моральних уявлень, почуттів, звичок, які спрямовують подальше її вдосконалення. Особливо значні зміни відбуваються у мотиваційній сфері дошкільника, що виявляються у розвитку моральних мотивів поведінки, а на етапі старшого дошкільного віку вони набувають супідрядності – підпорядкованості вищій меті. Тому нехтування моральним вихованням у дошкільному віці не можна компенсувати пізніше. Як підкреслював К. Ушинський, пріоритетне завдання вихователя – спонукати вихованця прагнути до високих духовних і моральних ідеалів: "Збудіть у людині щирий інтерес до всього корисного, вищого і морального – і ви можете бути спокійними, що вона завжди зберігатиме людську гідність" [6, с. 387].

Моральне виховання – важливий компонент цілісного педагогічного процесу дошкільного навчального закладу. Суть зазначеного аспекту виховання полягає у тісній взаємодії вихователя і дитини з метою прилучення останньої до вічних духовних цінностей суспільства, формування у неї морального досвіду, виховання високих морально-вольових особистісних якостей і мотивів поведінки.

Як відомо, домінуючим видом зацікавлень дітей дошкільного віку є перегляд мультфільмів, за допомогою якого сучасні педагоги-вихователі можуть практично реалізовувати важливі завдання морального виховання. Процес становлення й розвитку моральної свідомості дошкільнят зазнає впливу багатьох методів та чинників.

Сьогодні відомо багато засобів морального виховання, але, на наше переконання, найменш уживаним у дошкільній є метод показу і пояснення, зокрема під час перегляду мультфільмів, коли має місце чітке тлумачення педагогом ситуацій морального вибору дітей (правди – обману, добра – зла, прекрасного – потворного). До того ж жодна з чинних педагогічних програм і методик не аналізує такого виду діяльності, як перегляд та обговорення змісту мультфільмів (вітчизняних або зарубіжних).

У сучасному ДНЗ метод показу та пояснення здебільшого використовують у вихованні культури поведінки, навичок колективних взаємин вихованців. Дітей систематично і в різних життєвих ситуаціях привчають до моральних способів поведінки: вітатися, прощатися, ввічливо просити про послугу, дякувати, бережливо ставитися до іграшок, дидактичного матеріалу, поважати роботу працівників дошкільного закладу тощо.

На жаль, сучасні педагоги лише нещодавно почали усвідомлювати, задумуватися над тим, що на становлення моральності дошкільнят найбільше впливають улюблені всіма ними мультиплікаційні фільми. Тому сьогодні необхідно детально продумати їх добір, час і місце показу, спосіб з'ясування їх глибоко морального змісту з подальшим поясненням та обговоренням.

Сьогоднішнє телебачення пропонує колосальний набір мультиплікаційних фільмів, причому різного і далеко не завжди позитивного модального змісту, не враховуючи їх величезного впливу на моральну свідомість, моральні почуття та якості дитини. У сім'ях рідко практикують спільний із дорослими перегляд мультфільмів, їх обговорення, засудження зла, схвалення добра тощо. Однак саме зі змісту мультфільмів дитина часто черпає увесь спектр тих правил, норм та еталонів поведінки, які впливають на її психіку, свідомість та формують особистість у майбутньому.

Водночас результати численних наукових досліджень доводять, що не всі педагоги використовують у ДНЗ серед арсеналу своїх виховних засобів перегляд та обговорення мультфільмів, не говорячи вже про т. зв. "фільтрацію" їх змісту з метою впливу на моральне зростання дошкільника. Усі вихователі мають скрупульозно аналізувати зміст пропонованих дітям мультфільмів, обираючи серед медіа-продукції твори повчального характеру. Таке відповідальне ставлення педагогів до

відбору фільмів для перегляду пояснюється тим, що, на жаль, далеко не кожний мультфільм у сучасному медіапросторі може позитивно впливати на культурну соціалізованість та моральну свідомість дитини. Проте сучасна культура, точніше, численні елементи т. зв. псевдокультури, занадто рано ознайомлюють дошкільника з тим, що для дитячої свідомості є невчасним і шкідливим, що вона адекватно сприйняти та об'єктивно оцінити поки що не спроможна.

Останні дослідження науковців доводять, що використання мультиплікації – це не просто згаяний час педагогів-вихователів, а один із важливих засобів формування особистості вихованця у ДНЗ. Для дітей дошкільного віку надзвичайно важливими є зміст і сюжети мультфільмів-казок.

Сюжети мультфільмів передбачають стандартні ситуації, в які потрапляють діти в повсякденному житті, у процесі спілкування з іншими людьми; демонструють соціальні норми, правила, ґендерні ролі, цінності й моделі поведінки тощо. Зазвичай дошкільнята відтворюють сюжети переглянутих фільмів, закріплюючи способи дії в тих чи тих реальних ситуаціях. Відомо, що будь-який мультиплікаційний сюжет містить елементи казковості, фантазії, вигадки, таємничості й загадковості. У найбільш відомих казках, за сюжетом яких створюються мультфільми, пропагуються вічні й незмінні моральні принципи. Застосування перегляду мультфільмів – один із важливих шляхів інтеграції художньої літератури, зокрема, втіленої в мультиплікації до освітнього процесу дошкільного навчального закладу.

Такі мультфільми-казки, як "Колобок", "Теремок" тощо, дуже ефективно розв'язують будь-яку життєву емоційну проблему. Їх психологічний сенс і користь для дитини – підготувати її до сприйняття складніших творів. Вихованець навчається послідовно сприймати події, а це розвиває його пам'ять та увагу. Недаремно в народних казках багато повторів. Мультфільми-казки доцільні й у вихованні старших дітей, у яких простежуються гіперактивність, нестійкість уваги, нецілеспрямованість, імпульсивність тощо [3, с. 98].

Щоб подолати наявні емоційні проблеми дітей, потрібні складніші мультфільми (екранізовані літературні казки про Буратіно, Чиполіно, Карлсона, народні казки з Бабою-Ягою і Змієм Гориновичем та багато ін.). Проте їх просто недостатньо прочитати або переглянути дітям – їх треба обов'язково програвати. При цьому дитина має "спробувати" себе в різних ролях: побути й Іванком, і Бабою-Ягою. Подумки, граючи роль Баби-Яги, вона вже не так і боїтиметься останньої, бо та стане їй зрозумілішою.

Можна запропонувати дітям малювати казкових героїв у різних ситуаціях, при цьому "проговорювати" їхній вираз обличчя, позу, тобто, коментувати все те, що відбувається на екрані.

Можна добирати мультфільми-казки для показу під час концертної програми. Важливо, щоб дорослі при доборі мультфільмів виходили як із міркувань моралі, так і з того, які емоції відчуває дитина при їх перегляді.

Надзвичайно цінним для педагогів-новаторів є досвід використання терапевтичних казок із метою подолання страхів у дітей старшого дошкільного віку: "Лицар і його зброносець"; "Будиночок на дереві"; "Дух-кротеня"; "М'ячик"; "Про лялечку, яка була клоуном"; "Кароліна в країні казок"; "Посварені пори року"; "Вовченя і його друг кролик"; "Камінь і човен"; "Про сміливу дівчинку і злого чарівника" [5]. У цих казках мають місце різноманітні суперечливі почуття – неповноцінності, страху і тривоги, агресії, лідерства і підкорення, жадібності, труднощів у спілкуванні. Ці твори слід не лише читати, а й переглядати у мультиплікаційних сюжетах для заспокоєння вразливої нервової системи та психіки дитини.

Сучасна дослідниця О. Васильєва зазначає, що сьогодні надзвичайно ефективним як у моральному, так і в інтелектуальному розвитку дітей є використання відповідних мультиплікаційних та розвивальних фільмів. Вона переконливо доводить, що звичайні заняття у ДНЗ вже себе, на жаль, вичерпали, елемент новизни давно зник. Такі традиційні заняття у дошкільному закладі не можуть дати вихованцям тривалого інтелектуального навантаження. Щоб навчання було цікавим, потрібні заняття нового типу – заняття, які моделюють творчий процес і створюють належний мікроклімат, забезпечуючи можливості для розвитку творчого боку інтелекту. До них і належить використання розвивальних фільмів і мультфільмів. Перегляд відповідних передач призначений сприяти допомогти інтелектуальному

розвитку дитини, бо на екрані "оживають" її фантазії, герої книжок і казок, предмети навколишнього світу, цифри і літери. У цьому й полягає одне з найважливіших завдань дошкільного виховання – розвивальне.

Такі заняття з перегляду мультфільмів у ДНЗ передбачають велику варіативність і розмаїття комбінацій засобів педагогічного впливу:

– кожне заняття є комплексом завдань, які діти виконують під час перегляду фільму;

– завдання дають дитині в різній формі, з різних видів діяльності, з використанням іграшок, наочності, дидактичного матеріалу тощо – і в такий спосіб ознайомлюють дитину з різними способами передачі інформації;

– завдання можуть містити різний діапазон труднощів, тому можуть довго підтримувати інтерес дитини;

– завдання постає перед дитиною не в абстрактній формі, а у формі гри, допомоги казковим героям, тобто у вигляді реальних, відчутних дій, які опираються на емоції малюка;

– більшість мультфільмів і фільмів не вичерпується запропонованими завданнями, а дає змогу дітям, педагогам і батькам виявити творчість, складаючи нові варіанти завдань і розвитку сюжету [1, с. 1–7].

Під впливом низки мультфільмів у дітей формуються неправильні уявлення про правила безпеки, дотримання норм поведінки, мирного співжиття та милосердя, оскільки за будь-яких несприятливих обставин із героями нічого страшного не стається. У цьому сенсі навіть популярний мультфільм "Том і Джеррі" є не досить безпечним у контексті соціалізації дітей, оскільки не викликає у них співпереживання чи співчуття.

На жаль, окремі сучасні мультфільми характеризуються особливо низьким рівнем мовленнєвої культури: вони містять грубі, жаргонні слова, руйнівні для свідомості дитини.

Наприклад, такі слова, як: *шмаркач, тупий, гальмо, бовдур, дебіл, кретин, повний відпад* не лише аморальні, а й негативно впливають на поведінку дітей дошкільного віку, глибоко закарбовуючись у їх пам'яті. У мультсеріалі "Спанч Боб (Губка Боб)" є серії з промовистими назвами: "Ласкаво просимо в помийницю", "Губка Боб і маніяк-душитель" тощо. Також у перекладах багатьох мультфільмів широко використовують жаргонну лексику, як-от: *прикольно* та ін. Сучасна анімація часто-густо пропонує недитячі теми, про що свідчать, скажімо, такі фрази з популярного мультфільму "Шрек": "Будемо розповідати одне одному про любовні пригоди", "Ми сексуальні". Діти, як не прикро, використовують цю лексику, вважаючи її справжньою, живою, "прикольною". Але саме вона стає для них ґрунтом культури мовлення у подальшому.

Дослідниця І. Малай, пропонує в умовах ДНЗ для старших дошкільників, крім **перегляду мультфільмів із бесідою**, проводити низку інших **прийомів роботи з мультфільмом**, спрямованих на різнобічний розвиток дитини. Наведемо ті з них, які з успіхом використовуються у практиці сучасних дошкільних закладів [4, с. 20–23].

1. *Прийоми "роботи з мультиками", їх розігрування.* Малюки залюбки перевтілюються в улюблених персонажів, виплескують у грі зайву енергію, борються зі своїми страхами, розв'язують міжособистісні конфлікти [4, с. 21].

Наприклад, після перегляду мультиплікаційного фільму "**Капітошка**" можна запропонувати дітям об'єднатися в пари, одному учаснику уявити себе веселою дощовою краплиною, а другому – Вовчням і розіграти якийсь епізод. Після цього діти мають пояснити, як Капітошці вдалося перевиховати зле Вовченя. Разом доходимо висновку: усмішка, веселий настрій, добрі вчинки – це запорука міцної дружби, а на добро й інші відповідають добром.

2. *Озвучування мультика.* Діти надзвичайно люблять коментувати мультфільми, які вони дивилися неодноразово. Педагог пропонує вихованцям обрати собі роль "до душі" і вмикати мультфільм без звуку. Діти по черзі проговорюють свої партії". До речі, необов'язково стежити, щоб їхні репліки були близькими до оригіналу, можна дати волю дитячій фантазії: так розвиваються їхні увага, мовлення і креативність.

3. *Живий мультик.* Цей прийом доцільний для проведення веселої фізкультурно-хвилинки. Вихователь розподіляє ролі, розповідає казку, діти уважно слухають і присідають, коли називають їхнього персонажа.

4. *Показ мультфільму у зворотному порядку.* Діти за допомогою невербальних засобів відтворюють сюжет мультфільму у зворотному порядку, за потреби користуються картками з ілюстраціями. У такий спосіб розвиваємо у малят нестандартне мислення, пам'ять, увагу, пізнавальну активність.

5. *Складання власного мультфільму із запропонованих кадрів.* За допомогою мультиплікаційного калейдоскопа (на стрижні – 6 прокручуваних деталей, схожих на 9-гранну гайку діаметром 12 см, на кожній грані – малюнок-кадр із певного мультфільму) діти створюють свій власний мультик, прокручуючи і добираючи кадри. Потім за вибудованими в ланцюжок кадрами розповідають придуманий сюжет. Цей прийом сприяє розвитку творчого мислення, зв'язного мовлення, фантазії дошкільнят.

6. *Стоп-кадр.* Під час перегляду мультика дорослий зупиняє відео у певний момент (визначивши його заздалегідь) і пропонує дітям різні завдання: розглянути деталі пейзажу, інтер'єру, одягу, вираз обличчя персонажа тощо; передбачити подальший перебіг подій; схарактеризувати вчинок персонажа чи подію; описати персонажа тощо.

Використання прийому допомагає дітям краще зрозуміти сюжет, характери персонажів, розвиває увагу, спостережливість та зв'язне мовлення.

7. *Пришвидшена зйомка.* Цей прийом застосовується для дослідження процесів, що повільно здійснюються (наприклад, ріст пшеничного колоска і випікання із зерна хліба, зміна пір року, дорослішання людини тощо). Вихователь пришвидшує розгортання сюжету, застосовуючи монтаж мультика [4, с. 22–23].

Пропонуємо дошкільним педагогам для творчого використання статтю С. Карпенко, котра займається використанням мультфільмів, власне, з позитивною характеристикою й подає детальний аналіз інтегрованого заняття "Паровозик із Ромашково" для дітей старшого дошкільного віку [2, с. 15].

Висновки. У сучасній дошкільній педагогіці з'ясовують питання використання мультфільмів та їх впливу на моральність вихованців ДНЗ. Науковці увиразнюють основні психологічні чинники ефективного впливу мультфільмів на розвиток моральної поведінки дошкільників: а) підготовленість вихователів до моделювання сюжетів мультфільмів, які найбільше впливають на розвиток моральних якостей дошкільників; б) підготовленість педагогів і дітей до ігрової діяльності; в) позитивний психологічний клімат виховного процесу; г) використання у грі та бесідах із дошкільниками психомистецьких ситуацій із вбудованими відеосюжетами.

Підсумовуючи, ще раз зазначимо, що мультиплікація – це не лише важливий вид мистецтва, а й ефективний розвивальний виховний засіб, який дає змогу в умовах ДНЗ набагато цікавіше розв'язувати різні освітні завдання у роботі з дітьми старшого дошкільного віку. Тому перелік мультфільмів для дітей різного віку має бути ретельно відсортованим, внесеним до сучасних програм ДНЗ і строго керованим вихователем.

Література

1. Васильєва О. Використання мультиплікаційних і розвивальних фільмів у роботі з дітьми / Олена Васильєва // Дитячий садок. – 2013. – № 6. – С. 1–7.
2. Карпенко С. Паровозик із Ромашкового / Світлана Карпенко // Дитячий садок. – 2013. – № 6. – С. 15.
3. Кіндрат І. Р. Вплив сучасного медіапростору на формування світоглядних уявлень дитини дошкільного віку / І. Р. Кіндрат // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2013. – № 13. – Ч. 3. – С. 94–101.
4. Малай І. Мультіки: поєднуємо приємне з корисним / Іванна Малай // Дошкільне виховання. – 2014. – № 1. – С. 20–23.
5. Моліцька М. Терапевтичні казки / М. Моліцька ; з польс. перекл. О. Мандрика. – Львів : Свічадо, 2011. Кн. 2. – 2011. – 152 с.
6. Ушинський К. Про виховання моральності / К. Ушинський // Ушинський К. Твори : в 6 т. – К. : Рад. школа, 1955. Т. 6. – 1955. – С. 379–389.

УДК 373.21:37.036

ТЕАТРАЛІЗОВАНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ

Зозуля А. В.

У статті аналізується театралізована діяльність дошкільників як ефективний засіб розвитку творчої особистості дитини, характеризується роль виховання в організації театральньо-освітнього простору формування творчої особистості засобами театралізованої діяльності. Подані практичні рекомендації щодо розвитку особистості дитини засобами театральної педагогіки.

Ключові слова: театральньо-освітній простір, театралізована діяльність, естетично-емоційна чуйність, творча особистість, дошкільники.

В статье анализируется театрализованная деятельность дошкольников как эффективное средство развития личности ребенка, характеризуется роль воспитания в организации театрально-образовательного пространства формирования личности средствами театрализованной деятельности. Даны практические рекомендации по развитию личности ребенка средствами театральной педагогики.

Ключевые слова: театральньо-образовательное пространство, театральная деятельность, эстетически-эмоциональная отзывчивость, творческая личность, дошкольники.

The article is an analysis of theatricalized activities of preschoolers as an effective means of development of the child's creative personality. It describes the role of education in the organization of theatrical-educational space of the creative personality formation by means of theatricalized activities and puts forward practical recommendations on the child's personality development by means of theater pedagogy.

Key words: theatrical-educational space, theatricalized activities, aesthetic-emotional responsiveness, creative personality, preschoolers.

У період модернізації системи освіти особливої значущості і ваги набувають завдання виховання творчої особистості, що стоять перед дошкільним навчальним закладом. Національна Доктрина розвитку освіти в Україні, Закон України "Про дошкільну освіту", Базовий компонент дошкільної освіти та програма "Українське дошкілля" чітко визначили пріоритети розвитку дитини як творчої особистості.

Зазначені документи орієнтують вихователя на підвищення актуальності завдань розвитку творчого потенціалу дитини як засобу формування її духовного світу, національної свідомості, морально-етичних ідеалів. Закон України "Про дошкільну освіту" чітко визначає, що в умовах оновлення суспільства, відродження національної культури орієнтація на творчий розвиток особистості є світоглядною засадою сучасного виховання та освіти.

Сучасна педагогічна наука розглядає освіту як процес відтворення духовного потенціалу людини, що має у своєму потенціалі різноманітні сфери освітньої дії на дитину.

Сфера мистецтва розглядається як простір, що сприяє формуванню соціально-естетичної активності дитини. На думку сучасних дослідників проблем дошкільної освіти, розкриттю внутрішніх якостей особистості і самореалізації її творчого потенціалу найбільше сприяє синтез мистецтв.

Ці наукові знахідки вчених (Л. С. Виготський, Б. М. Теплов, Д. В. Менджеріцька, Л. В. Артемова, Е. Л. Трусова, Р. І. Жуковська, Н. С. Карпинська та ін.) зробили актуальною проблему освіти і виховання дошкільників засобами театралізованої діяльності як могутнього синтетичного засобу розвитку їх творчих здібностей.

Виклад основного матеріалу. Л. С. Виготський вважав, що "акторська праця є своєрідною творчістю психофізіологічних станів людини". Вона сприяє розвитку у дошкільнят фантазії, виникнення у їхній уяві яскравих образів літературних героїв, казкових персонажів. Крім того, малюки вдаються до виразного втілення психоло-

гічних особливостей персонажів, самостійно добирають для них засоби мовленнєвої (інтонації) та зовнішньої виразності (виразні рухи: рук – жести; обличчя – міміка, всього тіла – пантоміміка).

Оскільки провідною діяльністю дітей у дошкільному віці є ігрова діяльність, то саме гра у різних її формах має стати для педагога дієвим засобом формування особистісних якостей та творчих здібностей дітей дошкільного віку. Відтак різнобічний вплив театралізованих ігор на дитячу особистість дає змогу використовувати їх ненав'язливий педагогічний потенціал. Розвивальна можливість театралізованої діяльності полягає у формуванні емоційної сфери дошкільників: дитина немовби переживає внутрішнє оновлення, сценічну дію сприймає як своє власне життя, має можливість безпосередньо проявляти емоції та задовольняти різнобічні творчі інтереси. Різноманітні форми та багатогранність театралізованої діяльності виступають домінантою в освітньо-виховному процесі дошкільного навчального закладу й стимулюють розвиток творчої особистості.

Кожна дитина від природи неповторна, унікальна індивідуальність. Якщо створити умови для її розвитку, неодмінно відкриються здібності, закладені у дитині природою. Завдання педагога і полягає в тому, щоб виявити ці перші здібності і на цьому тлі створити належні умови та забезпечити всебічний та гармонійний розвиток дошкільників. А для цього їхнє життя слід наповнювати різноманітною і цікавою діяльністю.

Серед умов організації театралізованої діяльності дошкільнят можна виокремити: взаємозв'язок основних напрямів роботи (літературно-мовленнєвого, мовленнєво-творчого, театрального-ігрового); комплексне розв'язання мовленнєвих завдань; раціональне поєднання різних видів і типів занять; інтеграція різних видів дитячої художньої діяльності; занурення в активну театралізовану діяльність на основі інформаційно-змістової обізнаності; забезпечення адекватного використання театралізованої діяльності в навчально-виховному процесі та доцільності в частому плануванні різних її видів; особисту зацікавленість вихователя в означеному виді дитячої діяльності.

Охарактеризуємо ці умови детальніше: взаємозв'язок трьох основних напрямів (літературно-мовленнєвого, мовленнєво-творчого, театрального-ігрового) є важливою умовою навчання дітей творчої розповіді у театралізованій діяльності; літературно-мовленнєвий та театральний-ігровий напрями були підготовчими, у процесі яких діти засвоювали певні знання, розвивали вміння та навички, які надалі могли використовувати у мовленнєво-творчому напрямі. Літературно-мовленнєвий напрям реалізовувався через сприймання літературних творів, аналіз їх змісту та художньої форми, виконання різноманітних мовленнєвих, мовленнєво-творчих, літературно-мовленнєвих завдань та ігор. Робота за театральним-ігровим напрямом передбачає ознайомлення дітей із театральною термінологією, різними видами театру, що сприяло розвитку їхніх уявлень про театр, театралізовану діяльність, працю акторів; виконання імітаційно-ігрових та творчих вправ і завдань; використання набутих знань та вмінь під час гри в театр, підготовку театральної вистави. Мовленнєво-творчий напрям пов'язується зі складанням дітьми сюжетів на наочній та словесній основі, самостійним сюжетоскладанням, розробкою сценаріїв за віршованими та казковими текстами на основі комбінування сюжетів.

Серед важливих педагогічних умов можна відокремити комплексне розв'язання мовленнєвих завдань. Навчання творчої розповіді залежить від рівня розвитку зв'язного мовлення, в якому відображається багатство словника, досконалість звукової сторони мовлення, сформованість його граматичної будови. Творча розповідь є вищою формою зв'язного мовленнєвого висловлювання, для побудови якого дитина має опанувати лексичну, фонетичну та граматичну сторони мовлення, тому суттєвим є послідовне розв'язання всіх означених завдань у комплексі.

Раціональне поєднання різних видів (заняття з ознайомлення з художньою літературою, заняття з розвитку мовлення, заняття театрального гуртка) і типів занять (фронтальні, групові, індивідуально-групові) відіграє значну роль в успішному розв'язанні завдання навчити творчої розповіді. Цілеспрямована мовленнєва робота проводиться на заняттях із ознайомлення з художньою літературою, з розвитку мовлення, на комплексних літературно-мовленнєвих заняттях, заняттях театального гуртка, на заняттях синтетичного типу, що поєднує різні види художньої діяль-

ності, а також у процесі сюжетно-рольових, театралізованих ігор, спілкування, свят та розваг, підготовки театральних вистав. Усе це дає педагогові можливість досягти органічного включення елементів творчої розповіді в різні навчальні, ігрові та побутові ситуації. Окреслена умова поєднується з наступною – інтеграцією різних видів дитячої художньої діяльності. Більшість дослідників підкреслюють образний характер творчих процесів, наполягають на необхідності інтегрування різних видів художньої діяльності як умови естетичного виховання дошкільників, оскільки інтегративний підхід до використання у процесі виховання різних видів художньої діяльності поглиблює естетичний розвиток дитини, поширює можливості образного сприйняття картини світу через твори мистецтва й образного їх відображення в самостійній діяльності. Тенденція до синтезу мистецтв визначається наявністю загальних закономірностей художнього мислення та зв'язком різних видів мистецтв одне з одним та з реальним життям (Т. Алієва, Е. Белкіна, Н. Ветлугіна, Н. Гавриш, О. Дронова, Т. Казакова, Т. Постоян, О. Трусова, О. Ушакова, Г. Шибицька та ін.).

Задля успішного навчання творчої розповіді у процесі театралізованої діяльності необхідно забезпечити її адекватне використання, через доцільність частого планування різних видів театралізованої діяльності. Для цього вихователь під час планування освітньо-виховного процесу включає різні види означеної діяльності (перегляд театральних вистав; підготовку та показ вистав із використанням різних видів театру, театралізовані ігри тощо) як частину заняття (з ознайомлення з художньою літературою, з розвитку мовлення, заняття театрального гуртка), так і у вільний час (вранці або у другій половині дня) під час самостійної ігрової діяльності дітей. Застосовувались різноманітні форми театралізованої діяльності: вистави, театралізовані ігри, ігри в театр, заняття театрального гуртка, що суттєво впливають на зміст і форму дитячих розповідей. Виконуючи ролі у драматичному театрі, дії за персонажів у різних видах театру, дитина створює певне мовленнєве висловлювання. Творча розповідь виявлялася у складанні дітьми сюжетів на наочній і словесній основі та розробці сценаріїв для майбутніх вистав.

Важливою умовою забезпечення успішності театралізованої діяльності є особиста зацікавленість вихователя у цьому виді дитячої діяльності. За словами В. Сухомлинського, щоб діти яскраво передавали художні образи, слід перенести хоча б одну іскру з вогню своєї творчості до свідомості дитини.

У дослідженні Н. Гавриш визначено професійні та особистісні якості педагогів, які забезпечують успішність творчого навчання дітей: схильність педагога до творчої діяльності; вміння швидко і гнучко перебудувати намічений план роботи залежно від можливостей дітей та відповідно до варіантів рішень, що пропонуються, – запитань, ідей, проблем, які виникають у будь-якій творчій діяльності; вміння орієнтуватися на індивідуальні особливості кожної дитини, забезпечення оптимальних умов розвитку всім дітям групи, різних за рівнем розвитку інтелектуальних та творчих здібностей, нахилів, інтересів, знань. В орієнтуванні на потреби кожного педагог мусить все ж таки враховувати поставлені завдання, дотримуватися наряду, обраного для всієї групи. Важливим також є: дотримання у стосунках з дітьми тактики партнерства, співробітництва, підтримки їхніх інтересів, заохочення до творчої діяльності; особистісна готовність до творчості, що виявляється в певних психологічних рисах, – психологічна зрілість, реалізація себе в житті, прийняття нового, емоційна стабільність та усталеність; наявність у педагога спеціальних здібностей чи навичок творчої діяльності, що дають змогу зацікавити дітей процесом виконання роботи; високий рівень професійної підготовки, що передбачає знання програми навчання та виховання, високий рівень власної культури мовлення, володіння педагогічними технологіями навчання й розвитку мовлення, добре розвинена творча уява.

Отже, аналіз наукових підходів до визначення умов, сприятливих для розвитку театралізованої діяльності та зв'язного мовлення дітей, дав змогу урахувати лінгводидактичні, психолого-педагогічні аспекти експериментальної роботи.

Театралізована діяльність у дошкільному віці є одним із найефективніших засобів педагогічного впливу на розвиток особистості дитини. Водночас театралізована діяльність виступає як специфічний вид дитячої активності, один із найулюбленіших видів творчості.

У театралізованій діяльності реалізуються **потреби дитини** у:

- самовираженні;
- спілкуванні;
- пізнанні себе через відтворення різних образів.

У відвертому, щирому ставленні до художнього образу, втіленні його у різних формах театралізованої діяльності дитина виявляє рівень художньо-естетичного сприймання, мовленнєву компетенцію, певні знання, вміння, навички, здобуті нею раніше в умовах спеціально організованого навчання.

Театралізована діяльність дитини дошкільного віку має такі **види**:

- сприймання театральних видовищ, що сприяє засвоєнню найкращих форм літературного мовлення;
- театралізована гра, спрямована на активізацію словника і зв'язного мовлення, сюжетоскладання;
- підготовка театральної вистави (репетиції, відпрацювання виразності мовлення).

Відповідно до видів, організація театралізованої діяльності передбачає три основні **напрями роботи**:

- пізнавальний – формування у дитини певних знань, умінь, уявлень про театр, театральну термінологію; передбачає ознайомлення з театром, художньо-естетичне сприймання;
- ігровий – створення сприятливих умов для ігрової діяльності, спонукання дитини до імпровізації, використання набутих знань у грі; містить ігри-драматизації та імпровізовані ігри;
- сценічний – у дитини відбувається формування театральних дій, елементів сценічної виразності, майстерності; містить репетиції, вправи, роботу в театральному гуртку, підготовку вистави.

З-поміж ключових понять театралізованої діяльності виділяємо: сюжет, сценарій, гру за сюжетом літературного твору, театралізацію, казку-показку.

Сюжет – це усне зв'язне висловлювання, що відбиває у стислій формі динаміку основних подій гри.

Сценарій складається в усній формі (але може бути записаним дорослим за дітьми) задля розігрування певного сюжету в різних видах театралізованих ігор.

Гра за сюжетом художнього твору – це гра, в якій дитина, взявши за основу літературний текст будь-якого твору, розгортає власний сюжет, доповнює авторський текст новими діями та персонажами.

Театралізація – це передача авторського або складання власного тексту на задану тему за допомогою вербальних і невербальних засобів виразності, підготовка та показ вистави за ним.

Казка-показка – це казка, персонажами якої можуть бути не лише живі істоти, а й неістоти (дорога, камінець).

Театралізована діяльність впливає на розвиток різних сторін життєдіяльності дитини. Вона сприяє розвитку *інтелектуальної сфери*, адже засобами театру збагачуються знання дитини про театр та людей, які там працюють, вона вчиться порівнювати героїв різних казок, планує власні дії щодо реалізації задуму майбутньої вистави.

Розвиток *фізичної сфери* містить залучення дитини до показу окремих дій (з іграшками, персонажами казок), імітації рухів, дій поетичних героїв, використання рухових дій у процесі театралізованих ігор, добір рухів відповідно до характеру персонажа.

Комунікативна сфера – це узгодження власних дій із діями інших дітей, участь у спільних із вихователем діях за сюжетами літературних творів, усвідомлення колективного характеру дітворення.

Театралізована діяльність передбачає також розвиток *морально-вольової сфери*, тобто вміння впізнавати героїв та персонажів у знайомих казках, висловлювати своє ставлення до них, робити самостійні оцінки судження, давати морально-етичні та естетичні оцінки, визначати альтернативу в оцінці героїв.

Щодо *поведінкової сфери*, то під час походів до театру дитина опановує правила поведінки в театрі, ідентифікує почуття і вчинки персонажів із власними.

Театралізована діяльність у дошкільному віці усвідомлюється педагогами як один із найефективніших засобів педагогічного впливу на розвиток творчої осо-

бистості дитини, що використовується з певною метою і спонукається мотивами. Педагог має на меті розвивати в дошкільників: уміння "входити в образ" і "утримувати" його впродовж усієї театралізованої діяльності; усвідомлення мовленнєвих та виконавчих дій; уміння передавати характерні особливості будь-якого художнього образу; переносити отримані уявлення в самостійну ігрову діяльність; виявляти зацікавленість до театру як виду мистецтва; усвідомлення змісту, ідеї, художніх образів літературних творів.

Водночас театралізована діяльність виступає як специфічний вид дитячої активності, один із найулюбленіших видів творчості. Ще С. Русова довела природність "драматичного інстинкту малюків". Діти охоче залучаються до театралізованої діяльності завдяки літературним, ігровим, особистісним мотивам. У них з'являються різноманітні потреби у грі, що виникають під впливом літературного твору. А також бажання самовираження, спілкування, пізнання себе через відтворення різних образів. У відвертому, щиросердному ставленні до художнього образу, втіленні його в різних формах театралізованої діяльності дитина виявляє рівень художньо-естетичного сприймання, мовленнєву компетенцію, певні знання, вміння, навички, здобуті нею раніше в умовах спеціально організованого навчання.

Отже, організація театралізованої діяльності передбачає формування в дітей певних уявлень про театр, театральну термінологію, тобто пізнавальний напрям спеціального навчання; створення сприятливих умов для ігрової діяльності, спонукання дітей до імпровізації, використання набутих знань у грі, тобто ігровий напрям та сценічний, у процесі якого відбувається формування театральних дій, елементів сценічної виразності.

Такий підхід до усвідомлення змісту театралізованої діяльності вчені співвідносять з оцінкою її як видовища, ефективного впливового засобу наочного навчання й виховання (Ю. Перенчук); як специфічного виду сюжетно-рольової гри (Л. Артемова, Н. Карпинська, Т. Маркова, Д. Менджеричька), в якій діти відтворюють власні враження, уявлення; і як театральної вистави – способу вправлення дошкільників у виразному мовленні, розвитку їхніх творчих здібностей (О. А. Аматыєва).

На нашу думку, саме такий підхід дасть змогу упорядкувати мовленнєву роботу, врахувати специфічність мовленнєвих завдань у кожному з напрямів, посилити вплив театралізованої діяльності на оволодіння дітьми різними типами зв'язних висловлювань у взаємозв'язку. Адже під час перегляду вистави, ознайомлення з літературними творами за допомогою театру дитина отримує зразки правильного, красивого, емоційно забарвленого зв'язного мовлення, насиченого влучними образними висловами, прислів'ями, приказками, фразеологізмами. Під час сюжетно-рольової гри розвивається діалогічне і монологічне мовлення. У мовленнєвотворчій діяльності діти вживають різні типи зв'язних висловлювань задля вирішення конкретних ігрових, комунікативних ситуацій (міркування, пояснення, відтворення казкових діалогів, складання власних сценаріїв тощо). Мовлення стає більш зрозумілим, виразним, граматично оформленим. Гра сприяє розвитку сюжетоскладання. У процесі підготовки і показу вистави у дітей розвивається зв'язне мовлення, яке має емоційне забарвлення та передбачає широке вживання вербальних і невербальних засобів виразності (адже дошкільники або відтворюють художньо-мовленнєві сюжети і тим самим засвоюють норму в найвищому її прояві, або вправляються в самостійному складанні сюжету, а потім і далі – сценарію театральної вистави).

Принципово важливою виявляється також проблема визначення видів театралізованої діяльності дітей, адже це дає змогу вихователю конкретизувати, вдосконалити процес керування діяльністю дітей.

У різні часи науковці підходили до вирішення цієї проблеми по-різному. Вони визначали види театралізованої діяльності за однією з цих підстав:

- за способом організації (індивідуальні чи колективні ігри);
- за змістом театралізованої діяльності (ігри за сюжетами літературних творів, ігри-драматизації, інсценування);
- за видами ігрового матеріалу (театр ляльок, театр іграшок, пальчиковий театр тощо).

Розглянемо результати аналізу класифікацій театралізованої діяльності у дошкільній педагогіці.

Однією з перших, хто систематизував різні види театралізованої діяльності, була вітчизняний педагог С. Русова. Вона вбачала в ній ефективний засіб розвитку мови і творчих здібностей та визначила такі види драматизації, як руханка і гра, в якій діти часто використовують для своїх забав зміст та словесні вирази тих казок і оповідань, що їм добре знайомі. Також С. Русова визначила два шляхи розвитку мовлення у процесі театралізованих ігор. Якщо діти готують ролі заздалегідь, дослівно вивчають репліки літературних героїв, це, на її думку, сприяє збагаченню словника дошкільників образними літературними виразами. Цей шлях надає драматизації більш літературної форми та краси, але перетворює драматичну гру на вправу навчання мови. Якщо ж гра проводиться без попереднього заучування тексту, за власною інтерпретацією, тоді розвивається словесна творчість дітей, що знаходить прояв у сюжетоскладанні. Цей шлях формує в малюків уміння знаходити слова, характерні для того чи іншого епізоду, героя, полегшує для дітей драматизацію більшості казок.

Основною підставою для виокремлення видів театралізованих ігор (драматизації, інсценування на теми художніх творів), В. Федяєвська вважає міру свободи щодо літературного тексту. Так, інсценування вимагає більш точного відтворення літературного тексту; гра за змістом твору припускає певну долю творчих змін у тексті за бажанням дітей.

Л. Артемова класифікує театралізовані ігри залежно від їх виду та специфічного сюжетно-рольового змісту. Вона пропонує поділити театралізовані ігри на дві основні групи: режисерські ігри та ігри-драматизації. У першому випадку дитина як режисер, водночас "голос за кадром", організовує театральну ігрову гру, акторами і виконавцями в якому є ляльки. В іншому випадку – актори, сценаристи, режисери – самі діти, які за ходом гри домовляються між собою про те, хто чим буде займатися, хто яку роль виконуватиме.

Деякі дослідники розглядають театралізовану діяльність як ігри за сюжетами літературних творів (Р. Жуковська, В. Захарченко, Ю. Косенко), як творчі рольові ігри (Т. Маркова).

Т. Маркова у своєму дослідженні зазначає, що у творчих рольових іграх, які виникають і розвиваються під впливом прочитаних книжок, діти комбінують уявлення від прослуханих творів із уявленнями, які вони мають про навколишню дійсність, в одному ігровому сюжеті. Зв'язок із текстом літературного твору в таких іграх менш стійкий, і діти мають можливість відобразити в одному ігровому сюжеті не лише зміст будь-якого конкретного твору, а й окремі епізоди з різних літературних джерел, комбінуючи їх з уявленнями про навколишнє зі свого особистого досвіду. Тобто йдеться про сюжетоскладання як спосіб самостійної організації дітьми літературно-мовленнєвого матеріалу – сюжету, сценарію – основи гри. Автор досліджує цей вид ігор як "гру для себе", тобто в ситуації, коли діти не спрямовують зусилля на якнайкращий виступ для глядачів, не беруть на себе ще й подвійну роль автора. Вони грають для себе, щиросердно віддаються ігровій ролі.

У дошкільній педагогіці вчені розрізняють види театру залежно від використання ігрового матеріалу та способу його розміщення: ляльковий, театр маріонеток, пальчиковий театр, театр на фланелеграфі, тінювий театр, в яких використовують такі матеріали, як іграшки, картинки, ляльки, кокони, топотушки, смикунчики, маріонетки, фланелеграф, фігурки тінювого театру, живі тіні; і які можуть бути розміщені на екрані (театр картинок, тіней, живих тіней), ширмі (пальчиковий, з ляльками бібабо, коконів, ляльок, маріонеток, смикунчиків), на столі (театр ляльок, іграшок, топотушок), на фланелеграфі (фланелеграф).

Як засвідчують науковці та переконає наш власний досвід, майже кожен із цих видів театру має специфічні потенційні можливості щодо розвитку всебічно розвиненої гармонійної особистості.

Висновки. Як показує досвід, у поєднанні з інноваційними педагогічними технологіями театралізована діяльність слугує для розвитку естетично-емоційної сфери, уяви, рухових, комунікативних, пізнавальних, образотворчих, музичних здібностей, становлення грамотного та багатого мовлення, виховання культури поведінки, артистизму, позитивного емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього, активності, ініціативності, почуття гумору, впевненості у собі, охайності та дбайливості.

Виконавська діяльність базується на вмінні актора вжитися в образ, максимально точно відтворити його риси, а також передати стан персонажа, його настрої та відчуття. Опановуючи ці вміння, малята розвивають свою спостережливість, емоційне сприйняття, вчаться співпереживати, коректно висловлювати власні емоції, застосовуючи доречні інтонації, жести та міміку. Артистична діяльність виховує у малят впевненість у собі, спонукає відзначати не лише власні успіхи, а й досягнення інших.

Театралізована діяльність спонукає дітей шукати відображення казкових подій у поведінці людей, переносити у реальне життя засвоєні з інсценівки способи розв'язання проблем, ненав'язливо підводить дитину до самостійних висновків, формує вміння диференціювати добро і зло, бажання робити добрі вчинки.

Література

1. Артемова Л. В. Театр і гра / Л. В. Артемова. – К., 2002. – 291 с.
2. Програма розвитку дитини "Українське довілля" / О. І. Білан, Л. М. Возна, О. Л. Максименко та ін. – Тернопіль : Мандрівець, 2013. – 264 с.
3. Богуш А. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах / А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик. – К. : Видавничий дім "Слово", 2010. – 304 с.
4. Макаренко Л. Все про театр і дитячу театралізовану діяльність / Л. Макаренко. – К. : Шкільний світ, 2008.
5. Абрамян В. Ц. Театральна педагогіка / В. Ц. Абрамян. – К. : Лібра, 1996. – 224 с.

УДК 811.37

МІЖДИСЦИПЛІНАРНА ІНТЕГРАЦІЯ В УДОСКОНАЛЕННІ НАВИЧОК ЛІНГВІСТИЧНОГО АНАЛІЗУ ТЕКСТУ

Кравчук О. М.

У статті наведено результати констатувального зрізу, що підтверджують недостатній рівень володіння навичками лінгвістичного аналізу тексту студентами-філологами. З'ясовано причини такого стану рівня володіння. Визначено показники системності лінгвістичних знань. Обґрунтовано важливість міждисциплінарної інтеграції дисциплін і знань. Звернено увагу на міжпредметні зв'язки у викладанні української мови. Висвітлено різноспрямовані, перспективні і ретроспективні зв'язки між навчальними дисциплінами.

Ключові слова: лінгвістичний аналіз тексту, інтеграція, системність, внутрішньо-предметні зв'язки.

В статье приведены результаты констатирующего среза, которые подтверждают недостаточный уровень владения навыками лингвистического анализа текста студентами-филологами. Выявлены причины такого состояния уровня владения. Определены показатели системности лингвистических знаний. Обоснована важность междисциплинарной интеграции дисциплин и знаний. Обращено внимание на межпредметные связи в преподавании украинского языка. Отражены разнонаправленные, перспективные и ретроспективные связи между учебными дисциплинами.

Ключевые слова: лингвистический анализ текста, интеграция, системность, внутрипредметные связи.

The article contains the results of a diagnostic assessment that demonstrate an insufficient level of skills in linguistic analysis of text among philology students. The reasons for this situation with the level of skills have been identified. Indicators of comprehensive linguistic knowledge have been developed. The importance of interdisciplinary integration of academic subjects and knowledge has been substantiated. Attention is drawn to interdisciplinary links in the teaching of the Ukrainian language. Multidirectional, prospective, and retrospective links between academic subjects have been shown.

Key words: linguistic analysis of text, integration, systemacy, intradisciplinary links.

Постановка проблеми. Сучасний студент-філолог повинен уміти виконувати лінгвістичний аналіз тексту (надалі – ЛАТ), досконало володіти навичками такого аналізу, адже цього він навчатиме майбутніх вихованців і це якісно впливає на побудову власного мовлення.

Аналіз останніх досліджень. Аналіз наукової літератури свідчить, що різним видам роботи з текстом у системі фахової підготовки студентів філологічного факультету присвячено низку наукових досліджень (Т. Беценко, Н. Валгіна, Л. Варзацька, Є. Голобородько, Л. Златів, І. Кочан, М. Крупа, В. Мельничайко, А. Нікітіна, Л. Овсієнко, М. Пентиліук, Л. Руденко, Т. Симоненко, Н. Чепелева та ін.). Однак досі нерозв'язаною залишається проблема висвітлення зв'язку тих дисциплін, що мають безпосереднє відношення до вдосконалення навичок ЛАТ у студентів-філологів. Констатуємо актуальність окресленої в пропонованій публікації проблеми.

Мета статті – визначити ті дисципліни, вивчення яких сприятиме бездоганному володінню навичками ЛАТ. Розв'язати її – значить сформувати мовну особистість учителя-словесника, який прагнучиме ґрунтовно підготуватися до майбутньої професійної діяльності, у процесі якої він разом з учнями здійснюватиме ЛАТ.

Виклад основного матеріалу. Результати констатувального зрізу, проведеного на базі філологічних факультетів Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, Херсонського державного університету, підтверджують, що рівень підготовки

сучасного студента-філолога до виконання ЛАТ не достатній, не всі студенти володіють цілісною системою знань. Т. Симоненко справедливо зауважує, що "основний недолік підготовки сучасної молоді полягає в тому, що самі знання внаслідок того, що подаються досить часто розрізнено, мають фрагментарний, несистемний характер" [3, с. 174].

Можна назвати декілька причин такого стану:

- а) відсутність ґрунтовної роботи з ЛАТ на шкільних уроках мови;
- б) вилучення з навчальних планів деяких ВНЗ такої форми роботи, як лабораторні заняття з української мови, спрямовані на практичне набуття навичок;
- в) відсутність системності й послідовності у використанні різних видів ЛАТ, а також повного лінгвоаналізу на практичних заняттях;
- г) перевага аналітичної роботи, що шкодить синтезуючій діяльності;
- ґ) постійне скорочення годин на вивчення лінгвістичних дисциплін;
- д) відсутня система контролю за самостійною роботою студентів з мови (контроль в основному перевіряючий, а має бути й навчальний – на рівні сучасних технологій навчання).

Виходячи зі сказаного, констатуємо: необхідна систематична й послідовна робота з підготовки студента у ВНЗ до виконання ЛАТ як складової частини загальної системи навчання вчителя-словесника.

До навчального комплексу програм університету входить низка дисциплін, що мають безпосереднє відношення до наукового осмислення поняття ЛАТ ("Практикум з української мови", "Лінгвістика тексту", "Сучасна українська літературна мова", "Культура мови", "Стилістика української мови", "Лінгвістичний аналіз тексту"). Для того щоб скоординувати пізнавальний потенціал навчальних предметів і спрямувати його в русло чіткого осмислення знань про аналіз, необхідна цілеспрямована інтеграція знань, які дають зазначені дисципліни. Уважаємо, що системність в інтеграції лінгвістичних знань має такі показники:

- характеризується впорядкованістю й послідовністю складників, за якими один і той же шлях аналізу на кожному наступному етапі навчання "обростає" новими елементами;
- важливий чинник системності – органічність, логічний зв'язок, співвіднесеність понять, категорій, законів;
- системності властива універсальність, що полягає в неодмінному й закономірному вияві в поняттях однорідних елементів. Щодо ЛАТ, то наявність лінгвістичних понять тут виявляється й у різних варіаціях аналізу;
- системність тримається на монічності (єдності) структури. Це означає, що пояснення всіх мовних ознак тексту повинно мати одну й ту ж вихідну основу. Такою основою для системної організації лінгвоаналізу є правильне розуміння поняття "текст", його основних категорій, досконале володіння всіма мовознавчими поняттями;
- системність характеризується всебічністю й повнотою розгляду кожного мовного явища в тексті.

Інтеграція лінгвістичних дисциплін та знань у навчальному процесі є першим кроком до створення системи підготовки студентів ВНЗ до здійснення ЛАТ, вона може вирішити основні суперечності освіти – протиріччя між безмежністю знань і обмеженими людськими ресурсами. Це одна з найперспективніших інновацій, яка закладає нові умови діяльності викладачів і студентів, має великий вплив на ефективність формування й удосконалення навичок ЛАТ у майбутніх учителів-словесників.

На думку відомого фізика М. Планка, наука – це єдине ціле, а поділ її на окремі галузі зумовлений лише "обмеженістю людського пізнання, а не природною необхідністю" [2, с. 183]. Саме цим зумовлена закономірність протилежного процесу – інтеграції, об'єднанні того, що є спільним у різних науках, появи нових наукових дисциплін ("Лінгвістика тексту", "Лінгвістичний аналіз тексту"). Ці курси підвищують рівень освіченості й загальної культури майбутніх словесників, допомагають вдосконалити професійні навички й уміння.

Міждисциплінарна інтеграція стала можливою на основі деталізації наукових відомостей, диференціації знань, оскільки кожна дисципліна поступово уточнює свою структуру, зв'язки між компонентами, які до неї входять [4, с. 21]. "При цьому вона неодмінно виділяє й ті елементи, зв'язки, відношення, що виявляються

спільними з іншими дисциплінами. У реальному процесі пізнання диференціація та інтеграція переплітаються одна з одною" [4, с. 34]. Тому досконале володіння студентами навичками лінгвоаналізу тексту прямо залежить від того, як вони засвоюють усі предмети філологічного циклу, які передують власне дисципліні "Лінгвістичний аналіз тексту", що охоплює всі вузлові питання мовознавчого й літературознавчого циклу.

Одним з ефективних шляхів формування й удосконалення умінь і навичок ЛАТ є встановлення й закріплення у свідомості студентів того, що всі розділи науки про мову між собою пов'язані й між ними існують тісні зв'язки, а міжпредметні зв'язки встановлюються не тільки між навчальними дисциплінами, які мають самостійні об'єкти вивчення, але й між дисциплінами, що вивчають частини загального об'єкта – української мови. У цьому разі лінгводидакти використовують термін "внутрішньопредметні зв'язки" у викладанні української мови, урахувавши один з важливих загальнодидактичних принципів: вивчення кожного мовного явища в усій різноманітності його зв'язків з іншими явищами мови – принцип взаємозв'язку. Тому вдосконалення навичок лінгвоаналізу у ВНЗ повинно здійснюватися безпосередньо шляхом інтенсифікації навчання, основним способом якої вважаємо установку на глибинну координацію між курсами, які вивчаються, на виявлення взаємозв'язків між розділами науки про мову, що полягають в особливостях самої мовної структури й в умовах функціонування мови.

Високий рівень навичок ЛАТ сучасному вчителю може забезпечити розуміння закономірностей законів розвитку й змін мови, її складної структури, взаємозв'язку між літературними й позалітературними компонентами національної мови. Фундаментом лінгвістичного мислення студентів повинні стати такі поняття і процеси: – міжрівневі зв'язки, мова – мовлення, парадигматика – синтагматика, синхронія – діахронія, значення – вживання, динамічний характер норми, диференціація та інтеграція стилів. Знання закономірностей мовного розвитку дозволять майбутньому вчителю орієнтуватися у великій кількості поодиноких фактів уживання мовних одиниць у тексті, сприятимуть умінню їх аналізувати, а також кваліфікувати з погляду нормативності – ненормативності.

Кожен вишівський курс "працює" на професійну підготовку студентів в означеному вище аспекті. Вивчивши ту чи ту дисципліну, студенти отримують велику кількість різноманітної інформації, значна частина якої надто швидко втрачається. За умови ж різноспрямованих, перспективних і ретроспективних зв'язків між курсами, причому зв'язків за стрижневими, домінуючими лініями, поняттями, відбувається якісне накопичення інформації, а отже, краще й ґрунтовніше її засвоєння. Тому в процесі вдосконалення навичок ЛАТ ми спиратимемося на всі мовознавчі курси. Нам імпонує погляд В. Вернадського, що ріст наукового знання швидко стирає межі між окремими науками, а тому воно дедалі більше спеціалізується не за науками, а за проблемами. А це своєю чергою дозволяє, з одного боку, глибоко вивчати явище, а з іншого – охоплювати його з усіх боків [1, с. 54].

Висновки. Майбутньому вчителю-словеснику необхідно синтезувати й творчо застосувати знання, уміння й навички, отримані в процесі вивчення всіх лінгвістичних і літературознавчих дисциплін. Це викликано особливістю об'єкта лінгвістичного аналізу – специфікою тексту, що становить мовну систему в дії, а тому й виявляє своєрідні функції одиниць усіх рівнів цієї системи. Подальшого вивчення потребує дослідження інших чинників, що позитивно впливатимуть на вдосконалення навичок ЛАТ у студентів.

Література

1. Вернадский В. И. Размышления натуралиста : в 2 кн. / В. И. Вернадский. – М. : Наука, 1977.
Кн. 2. – 1977. – 191 с.
2. Планк М. Единство физической картины мира : сб. ст. / М. Планк ; под ред. Б. Г. Кузнецова. – М. : Наука, 1966. – 286 с.
3. Симоненко Т. Реалізація системного підходу до навчання студентів-філологів у ВНЗ / Т. Симоненко // Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка (Педагогічні науки). – 2003. – № 12 (68). – С. 172–178.
4. Смирнов С. И. Вопросы философии и интеграция науки / С. И. Смирнов. – М. : Знание, 1980. – 63 с.

УДК 159.922.73

ВРАХУВАННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ КРИЗИ СЕМИ РОКІВ У ФОРМУВАННІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДИТИНИ ДО ШКОЛИ

Лісовець О. В.

У статті висвітлюється важливість значення кризи семи років у розвитку дитини. Розглядається формування психологічної готовності дитини до школи та врахування особливостей кризи семи років у підготовці дитини до школи.

Ключові слова: віковий період, вікова криза, криза семи років, психологічна готовність.

В статье раскрывается важность значения кризиса семи лет в развитии ребёнка. Рассматривается формирование психологической готовности ребёнка к школьному обучению, а также учет особенностей кризиса семи лет при подготовке ребёнка к школьному обучению.

Ключевые слова: возрастной период, возрастной кризис, кризис семи лет, психологическая готовность.

The article highlights the importance of a crisis at the age of 7 in the child's development. The author considers the formation of the child's psychological readiness for school and the importance of taking into account peculiarities of a crisis at the age of 7 in preparing the child for school.

Key words: age period, age crisis, crisis at the age of 7, psychological readiness.

Залишаючись довгий час предметом прикладних досліджень, проблема психологічної готовності дітей до шкільного навчання з усією очевидністю стає однією з фундаментальних проблем у системі наук про людину та її розвиток. Сучасні уявлення про структуру та генезис індивідуальності визначають міжпредметний характер проблеми психологічної готовності до школи і безпосередній взаємозв'язок досліджень у цій галузі з цілою низкою проблем педагогічної, загальної та прикладної психології та іншими науками: педагогікою, культурологією, соціологією, віковою фізіологією та ін.

Наукова новизна і теоретична значущість полягає в тому, що дослідження психологічної готовності дітей до навчання в школі проводиться на основі системної методології, готовність розглядається як варіант загальної властивості індивідуальності людини – готовності до діяльності, розвиток якої представляється як системогенеза структури індивідуальних якостей, що спонукають, що спрямовують, регулюють і реалізують реальну діяльність.

До теперішнього часу накопичений значний досвід вивчення окремих аспектів психологічної готовності дітей до систематичного шкільного навчання як у вітчизняній (О. М. Леонт'єв, Л. І. Божович, О. Р. Лурія, О. В. Запорожець, Д. Б. Ельконін, Л. А. Венгер, В. С. Мухіна, У. В. Ульяновка, О. Є. Кравцова, М. М. Костікова, Т. О. Нежнова, Н. І. Гуткіна та ін.), так і в зарубіжній психології. Тому завданнями даної статті є: провести теоретичний аналіз наявних підходів до проблеми психологічної готовності дітей до навчання в школі; визначити важливість врахування особливостей кризи семи років у формуванні психологічної готовності дитини до школи.

Розвиток дитини відбувається за кілька періодів, які послідовно змінюють один одного. Цей процес є обов'язковим і передбачуваним, оскільки не можна молодшого школяра повернути до дошкільного рівня розвитку, але можна передбачити, яким він стане у підлітковому віці.

Віковий період – відрізок життя індивіда, який досягає певного ступеня розвитку і має характерні, відносно стійкі якісні особливості. У межах періоду відбуваються кількісні та якісні зміни психіки, що дає змогу виділити певні стадії, що послідовно змінюють одна одну. Тобто розвиток психіки людини має періодичний і стадійний характер. У межах стадій розрізняють менші часові відрізки розвитку –

фази (наприклад, у періоді раннього дитинства виділяється стадія немовляти, а в межах цієї стадії – фаза новонародженості). Визначення періодів, стадій, фаз психічного розвитку особистості необхідне для створення оптимальної системи навчання й виховання, використання у повному обсязі можливостей дитини на кожному віковому етапі. Критеріями їх визначення є системні суттєві якісні ознаки – психічні й соціальні зміни на певному етапі життя дитини. Важливе значення має розуміння зв'язку між періодами і стадіями розвитку, оскільки набуті знання і навички на попередній стадії переходять у наступну і використовуються в нових, складніших взаємовідносинах особистості із суспільним середовищем. Здавна педагоги і психологи намагалися вирішити проблему визначення вікових періодів розвитку особистості. Зокрема, грецький філософ Арістотель (IV ст. до н. е.) зробив першу спробу визначити основні етапи розвитку людської психіки, вбачаючи в них повторення етапів родової еволюції органічного світу. Він розглядав цей процес як матеріалізацію природних можливостей, які згодом перетворюються на реальність і поєднують людину із зовнішнім світом. Арістотель розділив розвиток дитини на три періоди (по сім років кожен) назвавши їх відповідно: рослинний, тваринний, розумний. Під впливом суспільних вимог до навчання й виховання молодого покоління чеський педагог Ян-Амос Коменський (1592–1670) обґрунтував принцип "природовідповідності" процесу навчання, обстоював потребу вивчати природу дітей і молоді, їх вікові особливості, зважати на них під час визначення змісту і методів шкільного навчання. Своє розуміння вікових особливостей психічного розвитку дітей він застосував під час вироблення теорії навчання. Його вікова періодизація складається з чотирьох етапів (по шість років кожен): дитинство, отрочество, юність, змужнілість. В основі її – особливості розвитку і виховання дітей відповідно до періодів шкільного навчання. На сучасному етапі розвитку педагогіки існують різні підходи до визначення вікової періодизації: за психолого-педагогічними критеріями, що враховують характерні для кожного віку рівень розвитку, зміст і форми навчання й виховання, основну діяльність, відповідний їй рівень свідомості й самосвідомості особистості.

Перехід від попереднього періоду до наступного часто має кризовий характер. Вікова криза – нетривалий за часом (до 1 року) період розвитку людини, що характеризується бурхливими психологічними змінами. Кризи проявляються в негативних симптомах поведінки, фактах важковиховуваності, тимчасового зниження навчальної працездатності, маючи не тільки негативне, а й позитивне значення у розвитку особистості. У дитячому віці виділяють: кризу першого року життя, кризу трьох років, кризу 6–7 років, підліткову кризу (10–11 років).

Аналіз наукових праць із проблем кризи семи років свідчить, що вона входить до низки найменш вивчених перехідних періодів в інтервалі "від дня народження до 17 років". Пізнавальна ситуація навколо кризи семи років відзначається тим, що цьому етапу розвитку присвячено мало експериментальних психологічних досліджень, які вивчають його природу, прогнозують можливість появи несприятливих явищ і, як наслідок, стабілізації позитивних та локалізації негативних симптомів. У віковій психології нетиповими є випадки, коли з'ясування важливих феноменів життя людини протягом тривалого історичного часу обмежується здебільшого працями кількох учених (Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв, Л. І. Божович, Д. Б. Ельконін, О. Є. Сапогова та ін.) та значними перервами в дослідженнях, у яких домінують теоретичні схеми без належної експериментальної інформації: зміст кризи семи років звівся до тлумачень переважно загального плану, унаслідок чого стан з'ясування її конкретних особливостей практично залишився незмінним із часів Л. С. Виготського [5, с. 39].

Інформація про кризу семи років є засобом міжпредметних зв'язків різних галузей психології, передусім педагогічної та вікової, соціальної, диференційної, психології управління. Недооцінка знань про цей віковий період призводить, зокрема, до довільного тлумачення вікових меж дошкільного і молодшого шкільного віку. Внаслідок багатьох причин розвиток дошкільнят, дітей шкільного віку відбувається по-різному, тому особистість кожної дитини поряд із загальними, типовими для певного віку має також індивідуальні риси. Здебільшого від них залежить ефективність виховних впливів. Тому вихователів та педагогів важливо знати риси, якості кожної дитини на певному етапі розвитку. Знаючи причини появи у

дитини нових рис або якостей, педагог ефективніше вирішуватиме конкретні виховні завдання. Психологи з'ясували, що для розвитку психічних процесів дитини найсприятливішими є певні вікові періоди – сензитивні (підвищеної чутливості) періоди розвитку. Якщо такий період минув або ще не настав, виховні впливи, здійснювані без урахування цього, будуть неефективними, а то й шкідливими для дитини.

Вікова криза – це особливий етап перетворення соціальної ситуації розвитку, коли новоутворення попереднього періоду руйнують стару соціальну ситуацію і спричиняють створення нової. Аналіз праць із проблем кризи семи років свідчить, що вона входить до низки найменш вивчених перехідних періодів в інтервалі "від народження до 17 років" і, мабуть, ще довго не привертала б уваги дослідників, якби у 80-х роках ХХ ст. у суспільстві не назривала потреба переходу на навчання дітей з 6-річного віку, унаслідок чого актуалізувалася проблема вікової періодизації. Від того, чи буде введено в неї перехідний період від дошкільного до молодшого шкільного віку (кризу семи років) як закономірність дитячого розвитку, залежить стратегія і тактика виховної роботи з дітьми, які, за Л. С. Виготським, "вже не дошкільники, але й не школярі" [5, с. 39]. Науковці відзначають, що криза семи років – це криза саморегуляції. Дитина починає регулювати свою поведінку правилами. Перехідний період характеризується перебільшеними формами поведінки. Дитина не володіє своїми почуттями – не може стримувати, і не вміє керувати ними. Втративши одні форми поведінки, вона не набула ще інших. Діти вчаться задовольняти свої фізичні та духовні потреби способами, прийнятними для них самих і тих, з ким вони спілкуються [6, с. 18]. Е. Еріксон вказує, що діти в цей час "прагнуть швидше знайти такі форми поведінки, які допомогли б їм ввести свої бажання та інтереси в соціально-прийнятні рамки". Він висловив суть конфлікту формулою "ініціатива проти почуття провини" [2, с. 19].

Розвиток дитини в період вікової кризи сприяє розвитку виховної позиції дорослих. Якщо дорослі усвідомлено або неусвідомлено намагаються зберегти колишні способи взаємодії з дитиною, це перешкоджає встановленню благополучних взаємин з нею, викликають власні емоційні проблеми, що перешкоджають розвитку дитини. В період вікової кризи змінюються дії всіх учасників взаємодії: і дорослих, і дітей. Умовою для успішного розв'язання кризи є саме корекція поведінки дорослих. Дорослим необхідно мати певні знання про зміни, що відбуваються з дитиною на даному віковому етапі. Тільки на основі цих знань можна певним чином діяти і аналізувати власні дії. Дорослим слід змінити своє ставлення до дитини – прислухатись до її думки; позитивно оцінювати дитину як особистість та доброзичливо ставитись до неї; виражати свою впевненість в тому, що у дитини все вийде; разом аналізувати помилки і знаходити спосіб їх вирішення. Для дітей буде корисним виконання спеціальних завдань, доручень, "своїх" справ. Їх необхідно більше займати продуктивними видами діяльності – малюванням, ліпленням, конструюванням, аплікацією тощо. Важливо інколи ставити дитину в позицію "старшого", "дорослого", коли на ній знаходиться вся відповідальність; корисно давати спеціальні доручення, виконуючи які дитина могла б бачити результат і відчувати його важливість для всієї родини. Батьки повинні з дитиною вести тихі бесіди перед сном, вечірні розмови про те, що відбулось у дитини за день.

Якщо в поведінці дитини фіксується негативна симптоматика, то дорослий не повинен прирікатися з нею, наполягати на прийнятті своєї думки, погрожувати розправою, передражнювати дитину, "торгуватися" за гарну поведінку, особливо в присутності інших дітей. Не можна ставитись до такої "складної" дитини упереджено, карати одразу за все. Якщо не вдалось уникнути конфліктної ситуації, краще деякий час не помічати дитину (оскільки негативна симптоматика спрямована на дорослих, то за відсутності глядачів вона швидко затухає), а потім вести себе так, як нічого не сталось, знайти можливість похвалити її за що-небудь. Наодинці можна поговорити з дитиною, не демонструючи свою авторитетність. Краще, навпаки, ставити її в позицію того, хто має право голосу, дорослого. Дуже корисно створити для дитини такі ситуації, коли найгарніша поведінка стала б метою (можна влаштувати "день слухняності" і провести його без жодного зауваження, "день добрих справ", "день ввічливості").

Діти 6–7-річного віку у зв'язку із загальним (психічним та особистісним) розвитком виявляють виразне прагнення посісти нове, значущіше становище у

житті, виконувати нову, важливу не лише для них, а й для оточення роботу. Реалізуючи це прагнення, вони вступають у суперечність зі стилем свого життя, їх перестає тішити гра. Дошкільний період закінчується кризою семи років. Вона проявляється у втраті дитячої безпосередності, замкнутості, дещо штучній поведінці дитини, клоунаді, кривлянні й маніженні. Дитина починає диференціювати внутрішню і зовнішню сторони своєї особистості, усвідомлювати зміст своїх переживань (сердита дитина розуміє, що вона сердита), узагальнювати їх. Ще однією ознакою кризи семи років є симптом "гірка цукерка", коли дитині погано, але вона цього не показує. Дорослі опиняються перед новими труднощами у вихованні, бо малюк стає важкокерованим, а часом і взагалі некерованим.

Основою цих проявів є узагальнення переживань. Це означає, що у дитини сформувалося нове внутрішнє життя – життя переживань, яке прямо і безпосередньо не накладається на її зовнішнє життя. Але внутрішнє життя не нейтральне до зовнішнього, воно на нього впливає. Надалі спрямування поведінки здійснюватиметься саме у внутрішньому житті [4, с. 408].

У кризі семи років фіксується орієнтація дитини на людей поза сім'єю, на зовнішні авторитети: дорослих друзів сім'ї, педагога, вихователя і т. д. До 6–7-річного віку діти починають усвідомлювати свої реальні можливості, а саме: діти, яким, для того, щоб стати дорослими, треба ще багато чого вчитися. Вихователі дитячих садків відзначають, що діти підготовчих до школи груп починають вибиватися з дитсадкового розпорядку життя, перейматися дошкільними видами діяльності, всім способом життя в дитячому садку і прагнуть до серйозних, неігрових видів діяльності. У цей період у дітей виникає потреба в такій діяльності, яка була б в очах людей значущою, важливою, поцінованою. З'являється бажання вчитися в школі, бажання стати школярем; ігри в школу стають для дітей важливими і постійними. Перебіг кризи завжди забарвлений індивідуальними особливостями дитини і своєрідними варіантами його розвитку. У деяких дітей він протікає м'яко, майже непомітно, а у інших – гостро, демонстративно, травматично. Передумови переходу дитини до наступного вікового етапу багато в чому пов'язують з психологічною готовністю дитини до школи. До кінця дошкільного віку складається ціла система протиріч. Наприклад, це протиріччя між збільшеними інтелектуальними можливостями дитини і специфічно "дошкільними" способами їх задоволення.

При цьому інтелектуальна сфера дитини вже не тільки певною мірою готова до систематичного навчання, а й вимагає його. Це протиріччя поширюється і на сферу особистості. Так, в цей час дитина прагне до самоствердження у таких видах діяльності, які вже підлягають громадській оцінці і охоплюють сфери життя, раніше недоступні дитині. Дитина не тільки готова до прийняття нової соціальної позиції школяра, а й активно прагне до неї.

Одним з позитивних надбань цього періоду є самостійність. Дитина прагне до неї, і вона вже дійсно підросла для того, щоб розширити її межі. Дитина цього віку часто вигадує собі яку-небудь серйозну справу і виконує її. Наприклад, може самостійно взятися за прибирання в кімнаті чи на кухні. Як би завзято дитина не демонструвала свою дорослість, вона високо цінує думку батьків. Зазвичай вона готова звернутись до них за порадою чи допомогою, і їй особливо важливо почути від них оцінку її досягнень. Тому дорослим слід проявляти інтерес до діяльності дитини, намагатись давати об'єктивну оцінку її діям (за успіхи – хвалити, за промахи – не докоряти).

Найкорисніше, що можна зробити в кризу 7 років, – зіштовхувати дитину з наслідками своєї самостійності. Не треба її захищати від можливих помилок, намагатися переконати і зіпсувати при цьому відносини, слід попередити про наслідки. Слід зазначити, що ця криза досить швидко минає і у дитини виникає новий рівень самостійності, можливо, пов'язаний з виконанням навчальних завдань, але самостійність у навчанні – складна навичка, якої дитині потрібно навчитися за час навчання у початковій школі на матеріалі різних предметів.

Майже всі діти 6–7-річного віку хочуть іти до школи, у багатьох, однак, переважає зовнішня мотивація: "В мене буде портфель", "Я піду з букетом квітів" та ін. Саме в цьому прагненні закорінені можливості подолання кризи семи років, адже вступ до школи засвідчує перехід до нової, суспільно значущої та суспільно оцінюваної діяльності – навчання. Дуже важливо, щоб ці зміни у житті дитини узгоджувалися з її внутрішньою потребою.

Соціально-психологічна готовність дитини до шкільного навчання передбачає сформованість у неї якостей, завдяки яким вона зможе працювати разом з іншими людьми, підкоряючись вимогам дитячої групи, поступаючись партнерам спілкування і захищаючи інтереси та гідність власних. Старший дошкільник, у якого сформована психологічна готовність до навчання, характеризується певним рівнем розвитку мотиваційної, емоційно-вольової, пізнавальної сфер. Важливим показником такої готовності є позитивне ставлення дошкільника до навчання, здатність коригувати свою поведінку, докладати вольові зусилля для розв'язання завдань, які ставлять дорослі, навички мовного спілкування, розвиток риторики, рухової координації. Особливо складним цей період є для шестирічних дітей, оскільки вони переживають у своєму розвитку кризу, яка характеризується складними фізичними і психологічними змінами [4, с. 407].

І. Шахун виділяє напрямки роботи з першокласниками, які сприяють згладжуванню та ефективному проходженню вікової кризи семи років: діагностика сформованості навичок навчальної діяльності, психофізіологічних особливостей та можливостей дітей; розвиток сенсорних, сенсорно-перцептивних, моторних компонентів діяльності за допомогою використання методів конструювання, аплікації, в тому числі спрямованих на розвиток дрібної моторики рук; різноманітність форм діяльності дитини, спадкоємність форм діяльності "дитячий садок – школа"; розробка класних годин-лекторіїв для батьків з метою ознайомлення їх зі специфікою проходження кризи семи років і специфічними особливостями процесу навчання в даному віці; виявлення інтересів і нахилів дітей, а також залучення дітей до внутрішньошкільних норм; виховання відповідальності, залучення дитини до нових обов'язків; діагностика соціальної структури колективу, а також рівня самооцінки школярів, використання психокорекційних занять, спрямованих на формування умінь соціальної взаємодії та створення сприятливого психологічного клімату в дитячому колективі (театральні постановки, сюжетні ігри, етичні бесіди та ін.).

Вивчення психологічних особливостей дітей у кризі семи років дозволяє поглибити теорію психічного розвитку для створення дитячої психології кризового віку й отримати дані для аргументованої стратегії навчання і виховання в ньому.

Доведено, що кризи при переході від нижчого етапу розвитку до вищого, які настають у зв'язку зі зміною провідної діяльності і перебудовою життєвих стосунків дитини в навколишньому середовищі, може і не бути. Неминучими є не кризи, а якісні зрушення в розвитку. Д. Ф. Ніколаєнко доводить, що: "... криза ж – це свідок того, що зрушення відбулося несвоєчасно. Вона не настає, якщо психічний розвиток дитини складається не стихійно, а є результатом розумно керованого виховання" [1, с. 22].

Отже, розвиток дитини може відбуватися літично (повільно) або критично (з кризами). Створені форми поведінки дитини, які називають кризами, не виникають, якщо активізація виховання буде всебічною, проводиться з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку дитини та умов її життя.

Таким чином, глибокі знання загальних закономірностей психічного розвитку дитини, чинників, що сприяють формуванню її особистості на різних вікових етапах, дають змогу вихователю оптимізувати навчально-виховний процес.

Література

1. Дошкільна педагогічна психологія / за ред. проф. Д. Ф. Ніколаєнка. – К. : Вища школа, 1987. – 184 с.
2. Эльконин Д. Б. Детская психология / Д. Б. Эльконин. – М. : Академия, 2000. – 384 с.
3. Кулагина И. Ю. Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека / И. Ю. Кулагина, В. М. Колюцкий. – М., 2001. – 292 с.
4. Павелкін Р. В. Дитяча психологія : навч. посіб. / Р. В. Павелкін, О. П. Цигипало. – К. : Академвидав, 2008. – 432 с.
5. Поліщук В. М. Криза 7 років: феноменологія, проблеми : навч. посіб. – Суми : ВТД "Університетська книга", 2005. – 118 с.
6. Шаграева О. А. Детская психология. Теоретический и практический курс : учеб. пособие для вузов / О. А. Шаграева. – М. : Владос, 2001. – 367 с.

УДК 37.013.32

МЕТОД ЕЛЕКТРОННОГО ПОРТФОЛІО ЯК ЗАСІБ ВІРТУАЛЬНОЇ САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

Норкіна О. В.

Стаття присвячена проблемі професійного становлення вчителя математики засобами віртуального представлення дослідницької діяльності. Встановлено, що самопрезентація у роботі вчителя математики посідає провідне місце та є запорукою професійної успішності. З'ясовано, що "портфоліо вчителя" є способом фіксації, накопичення матеріалів, що демонструють рівень професіоналізму, вміння вирішувати завдання своєї професійної діяльності. Наголошено, що вміння професійно розробляти портфоліо та його презентувати за допомогою електронних засобів є необхідним у професійному розвитку педагога. Доведено, що результати педагогічної діяльності можуть бути представлені у вигляді віртуальних матеріалів.

Ключові слова: портфоліо, вчитель математики, дослідницька діяльність, веб-сайт, електронна презентація, кваліфікаційні характеристики.

Статья посвящена проблеме профессионального становления учителя математики средствами виртуального представления исследовательской деятельности. Установлено, что самопрезентация в работе учителя математики занимает ведущее место и является залогом профессиональной успешности. Выяснено, что "портфолио учителя" является способом фиксирования, накопления материалов, демонстрирующих уровень профессионализма, умение решать задачи своей профессиональной деятельности. Отмечено, что умение профессионально разрабатывать портфолио и его представить с помощью электронных средств является необходимым в профессиональном развитии педагога. Доказано, что результаты педагогической деятельности могут быть представлены в виде виртуальных материалов.

Ключевые слова: портфолио, учитель математики, исследовательская деятельность, веб-сайт, электронная презентация, квалификационные характеристики.

The article is devoted to the professional development of mathematics teachers by means of virtual presentation of research activities. It has been established, that self-presentation in the work of a mathematics teacher plays the leading role and is the key to professional success. It has been found out, that "The Teacher's Portfolio" is a way of registration and accumulation of materials that demonstrate teachers' professionalism, their ability to meet the challenges of their professional activities. It is emphasized, that the ability to make a professional portfolio and to present it by electronic means is necessary in a teacher's professional development. It has been proved, that results of educational activities can be presented in the form of virtual materials.

Key words: portfolio, mathematics teacher, research activities, website, electronic presentation, qualifying characteristics.

Постановка проблеми. Питання презентації знань, умінь та навичок фахівця є необхідним з огляду на рух нашої держави до Європейської системи, що передбачає конкурентоспроможність фахівців на ринку праці. Така конкурентоспроможність ставить багато вимог перед фахівцем, зокрема, до його особистісних та професійних характеристик.

Майстерність педагогічних працівників є результатом їх професійного становлення, що передбачає цілісний і безперервний процес розвитку освітньої і дослідницької діяльності особистості, орієнтований на формування професійних знань, умінь, навичок й особистісних якостей, адекватних кваліфікаційним вимогам професії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема професійного становлення фахівця, методологічні й теоретичні аспекти представлені у працях М. Золочевської [1], В. Капустіної [2], І. Ніконогової [3], Л. Петухова [4], Ю. Риндіної [5], А. Хуторського [6] та інших. Дослідники стверджують, що професійне становлення вчите-

ля будь-якого спрямування залежить від поєднання фахових умінь та особистісних характеристик педагога. Розкривши особливості роботи вчителя, дослідники констатували, що одним із основних пріоритетів у професійному становленні є захопленість професіоналом власною діяльністю, яка виявляється у внутрішній потребі до самовдосконалення. Таке самовдосконалення полягає у прагненні фахівця до особистісних змін, поглибленні професійних вмінь, зокрема, здійсненні дослідницької діяльності, яка ставить низку вимог перед педагогом, а саме наявність базових знань з проблеми побудови дослідження, вміння презентувати отримані результати у вигляді рукописів чи виступів на семінарах та конференціях, наявність умінь користуватися інформаційно-комунікаційними технологіями задля представлення досягнень педагогічної діяльності.

Метою статті є розкриття особливостей використання електронного педагогічного портфоліо як форми віртуальної самопрезентації дослідницької діяльності вчителя математики.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. У довіднику кваліфікаційних характеристик професій працівників (затвердженому Наказом Міністерства праці та соціальної політики України від 14.10.2005 № 324) представлено опис посадових обов'язків та кваліфікаційних вимог до вчителів математики, серед них такі як: професійні вміння (якісне викладання предмета); педагогічні здібності (якості особистості, що виражаються в нахилах до роботи з дітьми, любові до дітей, отримання задоволення від спілкування з ними); організаторські вміння (згуртувати учнів, залучити їх до праці, розподіляти обов'язки, планувати роботу, підводити підсумки зробленому); дидактичні вміння (підбирати і готувати навчальний матеріал, наочність, обладнання, доступно, ясно, виразно, переконливо і послідовно викладати навчальний матеріал, стимулювати розвиток пізнавальних інтересів, духовних потреб, підвищувати навчально-пізнавальну активність); перцептивні вміння (проникати в душевний світ вихованців, об'єктивно оцінювати їх емоційний стан, виявляти особливості психіки); комунікативні вміння (встановлювати педагогічно доцільні відносини з учнями, їхніми батьками, колегами, керівниками навчального закладу); сугестивні здібності (проявляються в умінні вчителя здійснювати емоційний вплив на учнів); дослідницькі здібності (уміння пізнавати і об'єктивно оцінювати педагогічні ситуації та процеси). Зазначається, що наукові інтереси обов'язкові для будь-якого вчителя, адже сприяють формуванню поваги до предмета викладання, наукової культури, іншого підходу до викладання, зокрема, навчання бачити зв'язок науки із загальними процесами.

У науковій літературі стверджується, що сумлінність і самовідданість, почуття власної гідності при досягненні професійних результатів, вимогливість до себе як фахівця й створює кваліфікованого фахівця, здатного на конкурентоспроможні суспільні відносини. Зважаючи на широкий запит у фахівцях, зокрема вчителях математики, актуальності набувають особливості презентації власної особистості та власного досвіду. Такі можливості самопредставлення з'явилися за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій, які дозволяють презентувати власний педагогічний досвід в електронному вигляді і бути доступними кожному.

Самопрезентація може відбуватися у вигляді "портфоліо вчителя" – це спосіб фіксації, накопичення матеріалів, що демонструють рівень професіоналізму вчителя та вміння вирішувати завдання власної педагогічної діяльності. Портфоліо вчителя також показує рівень підготовленості педагога і рівень його активності у навчальних та позанавчальних видах діяльності. Спектр діяльності сучасного педагога є досить широким, і презентувати всі досягнення навчальної та позаурочної діяльності в одному документі неможливо. У цьому разі створення електронного портфоліо, яке об'єднає весь набір робіт та представить аспекти дослідницької діяльності сучасного педагога, є необхідною умовою становлення конкурентоспроможного фахівця.

Електронне портфоліо педагога – це віртуальний ресурс, веб-сайт (веб-сторінка) вчителя, який відображає індивідуальність і професійні досягнення власника. Основним спрямуванням портфоліо є презентація вагомих результатів практичної діяльності, що знайшли відображення у: реалізації наукових проектів, участі в олімпіадах і конкурсах, проведенні семінарів, конференцій, науково-дослідної роботи. Портфоліо також дозволяє здійснити альтернативну оцінку професіоналізму та результативності роботи педагога при проведенні експертизи на відповідність

заявленої кваліфікаційної категорії. Портфоліо дає можливість учителю об'єктивувати власні досягнення задля привернення уваги керівництва, батьків, дітей до своєї особистості як професіонала та надати прозору інформацію відносно компетентності.

У науковій літературі електронне портфоліо поділяється на:

- Портфоліо досягнень, в якому акцент робиться на документи, що підтверджують успіхи діяльності.

- Портфоліо презентацій, яке подають при вступі на посаду, де особливу роль відіграє набутий досвід, зокрема участь у конференціях та семінарах, презентація власних досягнень у вигляді відкритих уроків, методичних видань чи наукової літератури.

- Портфоліо тематичне, яке презентує проблемно відокремлені творчі роботи в різних сферах діяльності педагога.

- Портфоліо комплексне, що об'єднує в собі перераховані вище види портфоліо.

Електронне портфоліо вчителя являє собою набір матеріалів, що демонструють знання, уміння педагога вирішувати завдання своєї професійної діяльності, вибирати стратегію і тактику педагогічної поведінки. Портфоліо призначене для оцінки рівня професіоналізму працівника, його ерудованості, особистісних характеристик. Пріоритетність електронного портфоліо полягає у можливості швидко поширити інформацію про себе та застосовувати відеопрезентації власного досвіду (презентації, графічні об'єкти, відеоматеріали та ін.).

Структурування електронного портфоліо може бути різноманітним, залежно від індивідуальних особливостей учителя математики. Зокрема, можливе власне структурування наданих матеріалів, що більш вигідно представить досягнення вчителя математики. Аналіз свого професійного досвіду самим педагогом, зокрема власних успіхів, систематизація педагогічних досягнень, об'єктивне оцінювання своїх можливостей, знаходження шляхів подолання труднощів, досягнення більш високих результатів, дозволяє підкреслити власні пріоритети. Електронне портфоліо може бути створено в різних додатках Windows: PowerPoint, Word, Excel або у вигляді веб-сторінки.

Найпоширеніші педагогічні портфоліо представлені у вигляді електронної презентації в програмі PowerPoint або ресурсу – веб-сайту. Перше, більшою мірою, реалізує принцип наочності, друге – має більшу інформативну наповнюваність.

Розглянемо більш детально структуру електронного портфоліо педагога. Створення портфоліо являє собою, перш за все, творчий процес. Окрім цього, велику роль у формуванні такого портфоліо відіграє специфіка навчальної дисципліни, в межах якої воно створюється. Будь-яке портфоліо повинно включати:

1. Інформацію "від себе" – бачення себе як педагога, підкреслення власних особливостей – педагогічної філософії, опис використовуваних методик, педагогічних технологій, розроблених дисциплін, освітніх програм, подання освітніх цілей і завдань. Можливий відеозапис заняття педагога, представлення матеріалів, що підтверджують ефективне використання технічних засобів навчання.

2. Інформацію "від інших" – рекомендаційні листи, відгуки колег, учнів, батьків про програму, стилі проведення занять, позанавчальної діяльності і т. д.

3. Педагогічну діяльність – надання прикладів проведених навчальних заходів, конференцій, результати роботи учнів, приклади робіт учнів і т. д.

4. Наукову діяльність – розробку наукових планів, методичних матеріалів, написання статей, посібників тощо.

При складанні портфоліо педагогу потрібно чітко розуміти, що портфоліо – це не втілення успіху, а матеріал, що відображає всі сторони його діяльності.

Відповідно до однієї з прийнятих класифікацій виділяють кілька видів професійного портфоліо педагога:

1. Портфоліо розвитку – збирається у педагогічній діяльності з метою оцінки прогресу в роботі педагога і накопиченого ним досвіду протягом певного часу.

2. Звітне портфоліо – свідчить про досягнення педагогом певного результату при завершенні роботи над яким-небудь проектом.

3. Демонстраційне портфоліо – це колекція кращих робіт педагога. Портфоліо використовується для інтерв'ю при прийомі на роботу або для участі у професійному конкурсі.

Здійснивши короткий аналіз електронних портфоліо вчителів математики, представлених на сайтах, ми прийшли до висновку, що переважна більшість цих портфоліо є стандартними, загалом ставиться акцент на педагогічний стаж, представлені технології навчання, надаються графіки чи описові показники динаміки змін. Основними помилками електронних портфоліо є мінімізація або неврахування дослідницької діяльності та презентації власних досягнень позашкільною діяльністю. Часто портфоліо переповнені або обтяжені зайвою інформацією, як-то деталізацією свого вкладу у вчительську діяльність: "Головне завдання мого професіоналізму – це вчити мислити учнів. Практика математики є фундамент у житті учня тощо. Я як педагог досягла у виховному процесі...", "Найважливішим явищем у школі, найбільш повчальним предметом, найбільш живим прикладом для учня є сам учитель. Він – уособлений метод навчання, саме втілення принципу виховання", "Учитель – професія від Бога, решта професій від учителя".

Отже, такі гасла не вказують на професіоналізм учителя, а навпаки, демонструють певну обмеженість досвіду, адже простір заповнюється інформацією загального характеру. Наведені фрази засвідчують центрованість фахівця на собі як особистості, де втрачається професійний аспект, нівелюються професійні здобутки.

Непродуктивним є об'єктивування власних поглядів щодо суспільної діяльності або особистісні аспекти як: "ситуація в Україні не сприяє становленню вчителя...", "на мій погляд, потрібно розповідати дітям...", "можливо, краще намалювати...", "я маю такі якості, як: упевненість у собі, креативність, творчість та ін.", "...є позитивною як особистість: добра, чуйна, активна", "моє кредо – вчити...", "я як вчитель повинна вчити".

Продемонстровані вище невдалі вирази із портфоліо вчителів математики, не здатні привабити роботодавців та підняти особистість вчителя як професіонала. У такому разі вчитель презентує не власні досягнення, а виражає погляд на певні явища, що може негативно вплинути на сприйняття зацікавлених осіб. Деякі висловлювання у портфоліо є некоректними, як-от: "вчитель повинен вчити", "вчитель має вчительське кредо", "вчитель повинен вчителювати" та багато інших подібних висловлювань. Такі висловлювання вказують на невміння будувати речення, змістові та філологічні неточності, змістову обтяженість. Портфоліо повинне містити не загальну інформацію, а таку, що безпосередньо торкається вчителя, його здобутків та досягнень.

Отже, на нашу думку, електронне портфоліо вчителя математики як засіб віртуальної самопрезентації дослідницької діяльності повинно містити: портрет педагога, його досягнення, педагогічний досвід, кваліфікацію, роботу з учнями.

На нашому сайті "Віртуальна школа педагога-дослідника" ми пропонуємо вчителю математики створювати власне педагогічне портфоліо, що відображає дослідницьку діяльність і презентує власні досягнення та результати досвіду роботи в цьому напрямі.

Основними завданнями створення електронного педагогічного портфоліо вчителів математики на сайті стали наступні:

- відбір і систематизація матеріалів власних досліджень учителів;
- накопичення й обмін цінним педагогічним досвідом;
- стимулювання вчителів оригінально презентувати власну дослідницьку діяльність.

Запропоноване електронне портфоліо для вчителів математики включає наступні розділи:

- Візитку, де містяться загальні відомості про вчителя математики. До таких відомостей відноситься подане фото із прізвищем та роком народження. Особливий акцент ставиться на освіті, де бажано вказати свою основну спеціальність і кваліфікацію за дипломом та перерахувати дипломи (якщо їх кілька). Трудовий та педагогічний стаж роботи відображає становище фахівця. Бажано перерахувати всі навчальні заклади, в яких працював фахівець.

Даний розділ є важливим, оскільки демонструє педагогічний досвід, один з ключових параметрів оцінки вчителя. Необхідним є зазначення підвищення кваліфікації, зокрема, пройдені курси, семінари, конференції. Важливо зазначити проведення фахівцем курсів або семінарів, докладно описати найбільш значущі епізоди з усієї практики підвищення кваліфікації (де і коли прослухані курси, їх проблематика),

презентувати нагороди, грамоти, сертифікати, листи, подяки за порядком значущості. Важливо представити копії документів (відскановані у вигляді малюнків), що дозволить зацікавленій особі більш детально вивчити можливості вчителя.

- Професійно-дослідницьку діяльність, де розміщено результати педагогічної діяльності вчителя математики (актуальна проблема, над якою працює педагог, мета, завдання дослідження, творчі напрацювання досліджуваної проблеми і плани щодо подальшого професійного зростання та ін.). Результати педагогічної діяльності повинні бути представлені у вигляді матеріалів, що демонструють освоєння учнями освітніх програм і сформованості у них ключових компетентностей; діяльність педагогічного працівника на підставі зрізів знань, участі вихованців в олімпіадах, конкурсах; результати проміжної і підсумкової атестації учнів; відомості про вступ до вишів за фахом математика та ін.

Презентація дослідницької діяльності вчителя математики у цьому розділі надає матеріали, що свідчать про професіоналізм педагога із досліджуваної тематики: представлення освітньої програми і комплексу навчально-методичної літератури; обґрунтування вибору використання освітніх технологій; використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі дослідження, технологій навчання дітей математики; робота в методичному об'єднанні, співпраця з методичними центрами, вишами та ін.

Увага приділяється участі вчителя математики у професійних і творчих педагогічних конкурсах, методичних і предметних тижнях; організації та проведенні семінарів, "круглих столів", майстер-класів і т. п.; участь у спільних науково-педагогічних дослідженнях; розробка авторських програм; написання кандидатської або докторської дисертації; творчих звітів, рефератів, доповідей, статей, позаурочної діяльності з предмета.

В розділі професійно-дослідної діяльності передбачено також прикріплення файлів, що відображають дослідницьку діяльність вчителя математики, представляють навчально-матеріальну базу, якою користується педагог, інформацію про власні відзнаки та нагороди, досягнення учнів. Навчально-матеріальна база може містити список словників та іншої довідкової літератури з предмета; список наочних посібників (макети, таблиці, схеми, ілюстрації, портрети та ін.); наявність технічних засобів навчання (програм віртуального експерименту, контролю знань, мультимедійних підручників і т. п.); наявність дидактичного матеріалу, збірок завдань, вправ, прикладів рефератів і творів; інші документи за бажанням учителя.

Висновки. Таким чином, здійснивши аналіз портфоліо вчителів математики, представлених на різних сайтах, нами були виявлені помилки, серед них такі: багато файлових документів великих за розмірами (фотографій, сканованих паперів, які не мають прямого відношення до тексту та кваліфікації, зошити учнів, нагороди, що не стосуються фаху педагога, тощо), надто довгі або опосередковані відеоматеріали; некоректні вирази або надто довгий текст, філологічні неточності (тавтології, поганий переклад, орфографічні помилки), невміння виділити головне та другорядне, непослідовність викладу матеріалу; подання інформації, що має непряме відношення до діяльності вчителя; перевантаження портфоліо графіками та складними математичними підрахунками.

На нашому сайті "Віртуальна школа педагога-дослідника" ми пропонуємо вчителям математики створювати власні електронні портфоліо дослідницької діяльності з урахуванням наданих нами порад і уникнення типових помилок. Для цього є чітко визначені розділи портфоліо і з'ясовано, що саме має бути в них презентовано. Існує можливість обговорення електронного портфоліо дослідницької діяльності на форумі сайту, де педагог може отримувати корисні поради та відгуки колег.

Перспективами подальшого наукового пошуку є розробка методичних рекомендацій щодо створення електронного портфоліо вчителя математики як форми самопрезентації дослідницької діяльності.

Література

1. Золочевська М. В. Формування дослідницької компетентності учнів при вивченні інформатики [Електронний ресурс] / М. В. Золочевська // Відкритий урок. – 2010. – № 2. – Режим доступу:

<http://www.intel.com/education/tools/index.htm>. – Назва з екрана.

2. Капустин А. Н. Культура общения преподавателя высшего военно-учебного заведения : дис. ... канд. пед. наук / Капустин А. Н. – М., 1991. – 258 с.
3. Никонорова И. Я. Особенности использования системно-структурного критерия в определении профессиональной компетентности учителя / И. Я. Никанорова. – Комсомольск-на-Амуре, 2003. – 192 с.
4. Петухова Л. Є. Теоретико-методичні засади формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / Петухова Любов Євгенівна. – Одеса, 2009. – 564 с.
5. Рындина Ю. В. Формирование исследовательской компетентности будущего учителя в процессе профессиональной подготовки / Ю. В. Рындина // Человек и образование. – 2011. – № 3. – С. 183–188.
6. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и практика креативного обучения / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

УДК 372.214

РОЛЬ МОВЛЕННЄВОЇ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ СКЛАДАТИ РОЗПОВІДІ-РОЗДУМИ

Омеляненко А. В.

У статті розкрито потенційні можливості використання мовленнєвої дидактичної гри у процесі навчання старших дошкільників складати розповіді-роздуми. Автором запропоновано мовленнєві дидактичні ігри, розроблені відповідно до етапу навчання старших дошкільників складати розповіді-роздуми. Означено мовленнєві дидактичні ігри разом з логічними мовленнєвими вправами та завданнями входять до системи, яка спрямована на поступове формування мовленнєвих умінь складати розповідь-роздум.

Ключові слова: старші дошкільники, зв'язне мовлення, розповідь-роздум, розвиток мовлення.

В статье раскрыты потенциальные возможности использования речевой дидактической игры в процессе обучения старших дошкольников составлению рассказов-рассуждений. Автором предложены речевые дидактические игры, разработанные в соответствии к этапу обучения старших дошкольников составлению рассказов-рассуждений. Предложены речевые дидактические игры вместе с логическими речевыми упражнениями и задачами входят в систему, которая направлена на постепенное формирование речевых умений составлять рассказ-рассуждение.

Ключевые слова: связная речь, рассказ-рассуждение, развитие речи.

The article describes the potential of using verbal didactic games in the process of teaching senior preschoolers to compose reflective narratives. The author proposes verbal didactic games that have been developed according to stages in teaching senior preschoolers to compose reflective narratives. These verbal didactic games together with logical verbal exercises and tasks are part of the system aimed at gradual development of skills in composing reflective narratives.

Key words: connected speech, reflective narrative, speech development.

Постановка проблеми. Розвиток мовлення дітей дошкільного віку є однією із пріоритетних проблем дошкільної лінгводидактики. Мовленнєвий розвиток дитини є головним інструментом, за допомогою якого вона встановлює контакт із довкіллям і завдяки якому відбувається соціалізація дитини.

Зазначимо, що мовленнєва компетенція є однією з провідних базисних характеристик особистості, що формується на етапі дошкільного дитинства. Вчені приділяють значну увагу розвитку мовлення дітей дошкільного віку. Своєчасний і якісний розвиток зв'язного мовлення діамонологічної компетенції – важлива умова повноцінного розвитку випускника дошкільного навчального закладу.

Аналіз досліджень. Проблема розвитку мовлення дошкільників досліджувалася класиками наукової думки і сучасними науковцями в різних аспектах: психологічному (Л. Виготський, Г. Леушина, О. Лурія, Т. Пирожено, С. Рубінштейн, І. Синиця), психолінгвістичному (І. Зимня, О. Леонтьєв, О. Шахнарович), лінгвістичному (М. Кочерган, Л. Мацько, М. Плющ, М. Пентиліук, Л. Щерба), педагогічному (Л. Ворошніна, А. Зрожевська, О. Ушакова), лінводидактичному (А. Богуш, О. Біляєв, М. Вашуленко, Н. Гавриш).

Важливе місце в системі засобів розвитку зв'язного мовлення посідає дидактична гра, мовленнєво-комунікативні вправи. Їх вплив на виховний процес дітей було розкрито в працях педагогів класиків (Я. Коменсткий, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський), психологів (Л. Виготський, Д. Ельконін, С. Рубінштейн), сучасних педагогів (Г. Швайко, К. Щербаківа). Зазначимо, що хоча проблема гри завжди була в центрі уваги педагогічної науки, однак її лінгвістичний аспект щодо розвитку зв'язного мовлення розглядався лише у зв'язку з дослідженням сюжетно-рольової гри (В. Захарченко). Аспекти ж ігрового потенціалу в процесі формування мовленнєвих навичок, і зокрема зв'язного мовлення, залишаються поза увагою науковців.

Мета статті – визначити потенційні можливості використання дидактичної мовленнєвої гри в процесі навчання старших дошкільників складати розповіді-роздуми.

Виклад основного матеріалу. У ході дидактичної гри та виконання мовленнєво-комунікативних вправ діти мають можливість діяти, конкретні дії зумовлюють мовленнєву активність дошкільника і водночас спрямовують розвиток ігрової діяльності. Це перехідна, проміжна ланка між цілковитою залежністю мовлення від печей і предметних дій та свободою слова.

Лінгводидактичний аспект використання методів дидактичних ігор і мовленнєво-комунікативних вправ для розвитку мовлення дошкільників знайшов своє практичне втілення в низці наукових досліджень останніх років (О. Амацьєва, Л. Березовська, С. Ласунова, Н. Савінова). Доведено, що здатність дитини використовувати в ігрових ситуаціях зв'язні висловлювання впливають на емоційно-чуттєву сферу їхньої життєдіяльності і водночас максимально активізує мовлення дітей. Мовлення – це обов'язкова умова існування людського суспільства. Завдяки мовленню забезпечується передача досвіду та знань наступним поколінням, відбувається вплив на свідомість задовольняється потреба особистості.

Проблема розвитку зв'язного мовлення не є новою у дошкільній лінгводидактиці. У цьому напрямку проведено дослідження А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Кузіної, А. Зрожевської, Н. Харченко, Н. Семенової. Але при загальному зростанні інтересу поза межами уваги дослідників залишилась гра як засіб розвитку самостійності мислення.

Мовленнєва дидактична гра – використання мови для досягнення понад-мовного, естетичного, художнього ефекту. Основним механізмом мовленнєвої гри є переключення, руйнування традиційного стереотипу сприйняття мовних одиниць.

Основною функцією мовленнєвої гри, на думку В. Саннікова, є мовотворча. У даному разі мовленнєва гра розглядається як яскравий та економічний спосіб вираження думки. Разом з цим довго не усвідомлювалося, що мовленнєва гра задовольняє не тільки нестійкі інтереси (заінтригувати, привернути увагу), але й покликає виконувати іншу мету – розвивати мислення та мовлення. Дія і мовлення – основні способи розв'язання завдання у грі. Гра має дієвий і динамічний характер, в ній дитина "діє собою", за словами Г. Люблінської, це насамперед відтворення різноманітних фізичних дій, що відображують життя людей. Чим більші можливості для активних дій, тим цікавішою є гра. Гра, на думку А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Савінової, не може відбуватися без мовленнєвого спілкування. Вона супроводжується мовленням, фразами, роздумами, діалогом, розмовним мовленням як відображення характеру ігрових ролей. У мовленні, словами діти передають переживання людей, їхні турботи, радощі, хвилювання. Таким чином, гра, на думку Г. Люблінської, є "специфічною формою пізнавальної діяльності, в ході якої дитина діє, мовленням і почуттями відображає дійсність".

Гра є діяльність, яка відображає дійсність шляхом її активного перетворення. У грі дитина творчо перетворює дійсність, що її оточує, діти доповнюють розповіді-роздуми один одного, висловлюють зауваження, запитаннями виправляють дії, уточнюють і збагачують свої уявлення. Специфічною особливістю гри, яка властива тільки ігровій діяльності, є своєрідне поєднання вигадки з тим рівнянням на реальність, яку діти відображають у грі. Основний критерій оцінки дій для дітей у грі такий: "так буває" і "так не буває", постійне зіставлення вигадки і реальності. Дитяча вигадка у грі – це їхня мрія в дії, це їхня мета, надія, сподівання. Саме тому гра є надзвичайно емоційною. Це знову підкреслює активний, перетворювальний, творчий характер гри.

У дослідженнях ігрової діяльності автори Л. Артемова, Г. Григоренко, Р. Жуковська, Т. Маркова, Д. Менджеричька, О. Усова розкрили місце гри в пізнанні світу дитиною. У ній здійснюється практичне, дієве засвоєння раніше одержаних знань. Інтерес дитини до тієї чи іншої гри поступово вичерпується в міру засвоєння знань і вмінь, що їх складають, тому вона розвивається, з'являються нові сюжети, ролі. Саме у грі найбільш повно активізується суспільне життя дітей, гра дозволяє дітям уже в перші роки життя самостійно використовувати ті чи інші форми спілкування. У ході гри між дітьми виникають два види взаємовідносин: відносини, які визначаються змістом і правилами гри, та реальні відносини, що виявляються у зв'язку з грою. У

процесі розвитку гри дитина оволодіває компонентами, які властиві будь-якій діяльності: навчається ставити мету, планувати, домагатися результату.

Проблему впливу ігрової діяльності безпосередньо на мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку досліджували Н. Водолага, В. Захарченко, Н. Луцан. Так, Н. Луцан досліджувала розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку за текстами українських народних ігор. Автором було здійснено ґрунтовний лінгвістичний аналіз текстів народних ігор, який засвідчив наявність у них загальноновживаної, професійної, специфічно побутової лексики, діалектизмів та історизмів. Вивчення діалогічної структури ігор дало можливість поділити їх на групи, які охоплювали різний діапазон діалогічних єдностей, що сприяло формуванню діалогічного мовлення старших дошкільників. У ході дослідження були визначені рівні засвоєння дітьми лексики з текстів українських народних ігор. Більшість дітей розуміла значення лексики з двох груп: загальноновживаної і професійної, вони складали з означеними словами речення, пояснювали частково хід або правила гри. Важкі і незрозумілі слова з тексту гри діти замінювали. Встановлені рівні розвитку діалогічного мовлення засвідчили, що більшість дітей експериментальної і контрольної груп не вміли вести діалог з однолітками, розмовляли лише з вихователями. На запитання відповідали одним словом, не вміли правильно формулювати запитання. Специфічними особливостями експериментальної методики збагачення та активізації словника виступили тематичний добір ігор та лексики, пропедевтичне тлумачення її змістової суті та унаочнення слів на етапі введення лексики. Засобом активізації засвоєння словника виступило пояснювальне мовлення. Специфікою методики розвитку діалогічного мовлення було залучення дітей до складання імпровізованих діалогів за сюжетною лінією гри; поступове збільшення словесного навантаження в діалогічних єдностях та максимальна мовленнєва активність дітей в іграх, які сприяли розвитку мовлення.

За даними Н. Луцан, оптимальними в навчанні дітей виявились такі педагогічні умови: цілеспрямоване прогностичне планування українських народних ігор відповідно до мовних завдань; об'єднання ігор за тематичним принципом; збагачення словника; створення емоційно насичених комунікативних ситуацій, що передували грі; комплексне розв'язання завдань лексичної роботи та розвитку зв'язного мовлення (діалог і пояснювальне мовлення) в ході гри.

В. Захарченко вивчала проблему формування зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами сюжетно-рольової гри. За словами автора, сюжетно-рольова гра містить у собі певні можливості мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Мовленнєву активність дітей викликають ігрові дії, що супроводжуються мовленнєвими висловлюваннями, в яких дитина пояснює, узгоджує свої дії, доповнює їх словом, виражає думки і почуття. Мовленнєвий матеріал міститься у змісті гри. Основним засобом мовленнєвого впливу на формування зв'язного мовлення в сюжетно-рольовій грі є організація змістового міжособистісного спілкування, яке забезпечується встановленням ігрових стосунків між педагогом і дітьми на основі рольового та організаційного типів спілкування. Способами побудови гри і розвитку її рівня мовленнєвими засобами виступило сюжетоскладання. Застосування сюжетоскладання як засобу активізації мовлення відбувалося через розвиток умінь дітей виділяти, позначати цілісні сюжетні лінії, комбінувати їх у певній послідовності та узгоджувати з партнером по грі.

Мовленнєва гра передбачає наявність партнера – інтерпретатора мовленнєвого спілкування. Спираючись на погляди науковців та наші дослідження, ми маємо підстави стверджувати, що ознайомлення старших дошкільників з розповідями-роздумами має відбуватися в процесі цілеспрямованого навчання, яке передбачає ігрову форму. Відповідно до етапу навчання пропонувані нами мовленнєві дидактичні ігри можна умовно поділити на три групи.

До 1 групи ввійшли ті ігри, які ми використовували на підготовчому етапі. Вони були спрямовані на накопичення чуттєво-інформаційного досвіду дошкільників, оскільки багатство уявлень сприятиме розвитку їхнього логічного мислення та зв'язних розповідей-роздумів. Зразки таких ігор:

"Лото"

Мета: вчити дошкільників класифікувати предмети за родовими, видовими ознаками, обґрунтовувати свій вибір, використовуючи складні речення з підрядними сполучниками *бо, тому що*.

Хід гри: на індивідуальній карті-схемі (білій ігровій картці, поділеній на 6 частин) діти розміщують предметні картки й відповідають на Чомуччине запитання: чому ти обрав саме ці картки?

У процесі експерименту ми використовували такі варіанти цієї гри: Варіант 1. **"Зоологічне лото"**. Запитання та завдання дітям: Хто, де живе: у воді (море, річка, океан); на землі (ліс, поле, джунглі)? Яких тварин називають свійськими, а яких – дикими? Віднайти картинки з такою кількістю крапок на зворотньому боці, як і на індивідуальній карті-схемі; дібрати узагальнювальне слово до них (риби, птахи, тварини). Варіант 2. **"Технічне лото"**. Які транспортні засоби називають наземним видом транспорту? Повітряним? Водним? Яка техніка допомагає нам удома? Варіант 3. **"Універсальне лото"**. Дитина, взявши за зразок будь-яку геометричну фігуру, добирає зображення предметів (або їх частин) подібної форми та обґрунтовує свій вибір. Наприклад: коло (м'яч, яблуко, кавун, їжак, вишеньки), трикутник (ріжок із морозивом, ялинка, праска), овал (риба, слива, листок), квадрат (стіл, вікно, телевизор). Варіант 4. **"Предметне лото"**. Дитині пропонують дібрати до центральної картки з певним малюнком чотири картинки, які зображують щось інше, логічно пов'язане з центральним. Необхідна умова – обґрунтувати свій вибір. Наприклад: жаба (озеро, комар, пуголовок, казкова корона й стріла від лука); курка (зерно, курча, яйце, дід з бабою плачуть біля розбитого яйця).

"Чому події розвиваються таким чином?"

Мета: вчити дітей встановлювати логічну послідовність подій, визначати, з якого епізоду все починається, як розвиваються події і чим вони закінчуються; використовувати вставні слова: по-перше, по-друге, отже, нарешті; висловлювати своє обґрунтування повними реченнями, логічно подавати приклади.

Варіанти гри. Відтворити: послідовність сюжету казки; етапи росту рослини (ціла насінина, проросла насінина, пуп'янок, квітка, плід); етапи розвитку метелика (яйце, гусінь, лялечка, метелик); виробництво столу (сосна в лісі, спилані електропилкою дерева, колоди везуть лісовозом, дошки на пилорамі, столяр виготовив стіл); виробництво хліба (поле, колос, зерно, борошно, тісто, хлібина).

Друга група мовних ігор проводиться на ознайомлювальному етапі навчання складати розповіді-роздуми. Вони спрямовані були на формування елементарного усвідомлення загальної структури розповіді-роздуму (теза, доведення, висновок), уміння використовувати найоптимальніші засоби зв'язку, що забезпечують загальне структурне оформлення цього типу мовлення. На цьому етапі широко використовувалися моделі, наочність, які забезпечували матеріалізацію мовних уявлень дошкільників. Для ознайомлення дітей зі структурою розповіді-роздуму використовували власні розроблені моделі (будинок, квітка, дерево). Дітям пояснювали, що вирази (*я думаю, мені здається, я знаю, на мій погляд*) живуть у віконечках першого поверху; слова (*по-перше, по-друге, бо, тому що*) – у віконечках другого, а слова (*отже, отож, таким чином*) – у віконцях третього. Наприклад:

Гра "Зникли слова-віконця у будинку"

Мета: закріпити лексичні засоби зв'язку між структурними частинами роздуму (*я знаю, тому що, отже*) за допомогою моделі структури розповіді-роздуму (будинок).

Хід гри: дітям пропонується декілька речень, з яких треба скласти одне, використовуючи вставні слова, сполучники, які відповідно до моделі структури розповіді-роздуму (будинок) живуть на I, II, III поверхах. (*Я знаю, що*) собака – друг людини, (*по-перше*) собака охороняє будинок, (*по-друге*) собака ходить з господарем на полювання, (*отже*) собака людині друг. (*Мені здається, що*) кролики мирні тварини, (*бо*) кролики ніколи не кусаються, (*адже*) гратися з кроликами можна навіть маленьким дітям.

Гра "Дивовижні розповіді-роздуми"

Мета: вчити визначати тезу роздуму вставними конструкціями *я думаю, я знаю, мені здається, на мій погляд*, заперечувати невідповідні явища, використовуючи підрядні сполучники *бо, тому що*.

Хід гри: після читання дивовижних розповідей-роздумів діти називали, скільки невідповідностей вони помітили. Перемагає той, хто назве їх найбільше. Наводимо приклади дивовижних історій: "Влітку яскраво світить сонце, тому діти вийшли на прогулянку. Зробили із снігу гірку і почали кататися на санчатах. Потім вони зліпили з піску снігову бабу. Ось як весело було їм".

Гра "Схожий – несхожий"

Мета: вчити порівнювати предмети, спочатку, орієнтуючись на яскраві зовнішні ознаки, потім знаходити різницю за менш контрастними ознаками і нарешті порівнювати дуже схожі предмети.

Гра "Згода – незгода"

Мета: формувати вміння заперечувати або стверджувати тезу за допомогою прикладу.

Хід гри: Чомучко стверджує або заперечує певне положення або факт. Діти повинні погодитись з цим твердженням або заперечити його й обов'язково пояснити, чому вони так думають.

Гра "Друзі Чомучко і Томучко разом"

Мета: вчити дітей складати складнопідрядні речення з підрядними причини, наслідку, часу.

Хід гри: хлопчики Чомучко і Томучко із "казкового міста Запитань" завжди разом, тому в запитанні і відповіді вони повинні бути поруч. Наприклад: Чому світ без тебе був би нецікавий? Світ без тебе був би не цікавий, тому що...; Чому бабусі треба допомагати? Бабусі треба допомагати, тому що...

Гра "Чому слово так називається?"

Мета: закріпити вміння складати розповідь-роздум із трьох структурно-сміслових частин, використовувати складнопідрядні речення з підрядними причини, наслідку в доказовій частині розповіді-роздуму.

Хід гри: Сова Мудруся пропонує пояснити, чому так називається предмет (підсніжник, подорожник, в'юнок, снігур, звіробій, капуста, синичка, соняшник, вівсянка, шишкарі, крутиголовка), казкові герої (Незнайко, Снігуронька).

Складовою частиною занять діяльнісного етапу були найскладніші в мовленнєвому плані дидактичні ігри, які умовно віднесені нами до третьої групи. Вони мали на меті вдосконалювати вміння дошкільників складати суцільну розповідь-роздум, виділяти її структурно-сміслові частини, користуватися різноманітними способами зв'язку між структурними частинами. Наприклад:

Гра "Чомучкові потрібна ваша порада"

Мета: закріпити вміння дошкільників починати розповідь-роздум тезою, наводити приклади з власного досвіду, використовувати відповідні вирази (*я раджу, мені здається, отже*) з інтонацією переконання.

Хід гри: дітям ставляться альтернативні запитання, відповідаючи на які треба обґрунтувати свій вибір, наприклад: Чому взимку Чомучко не хоче одягати вовняні рукавички, а хоче лляні? Чому в дощову погоду Чомучко не хоче взувати гумові чоботи, а хоче валянки?"

Гра "Хто найдопитливіший?"

Мета: закріпити вміння дошкільників аналізувати, встановлювати причинно-наслідкові, часові відношення між предметами та явищами, складати розповідь-роздум з трьома структурно-смісловими частинами, уникати лексичного повтору шляхом синонімічної заміни.

Хід гри: діти відповідають на пізнавальні запитання: Чому взимку немає комарів? Чому заєць змінює своє хутро взимку? Чому до дітей приходять лікарі? Чому в дощову погоду потрібна парасолька? Чому треба поступитися місцем дівчинці, бабусі?

Гра "Чарівні перетворення"

Мета: закріпити вміння дітей добирати істотні аргументи в доказовій частині, використовувати слова (*по-перше, по-друге*) з інтонацією переліку; для зв'язку смислових частин (тези, доведення, висновку) використовувати різноманітні мовні засоби (вставно-модальні слова, сполучники, займенники).

Хід гри: Сова Мудруся запросила дітей до чарівного лісу, але потрапити туди можуть тільки птахи або звірі. Діти по черзі перетворюються на звірят, називаючи їх істотні ознаки (дітям роздаються картинки). Учасник гри має назвати істотні ознаки пташки, яка зображена на малюнку, а інші – відгадати її назву, а також обґрунтувати свій вибір.

Гра "Ярмарок"

Мета: закріпити вміння дошкільників логічно та послідовно будувати розповідь-роздум з трьома структурними частинами, використовуючи вирази для зв'язку

тези та доведення (*я знаю, мені здається, я хочу*), доведення та висновку (*бо, тому що, отже*), модально-вставні конструкції (*по-перше, по-друге, окрім, наприклад*).

Хід: на вулиці Розмірковуючі незвичайний ярмарок: Чомучко продає різні речі (овочі, фрукти, предмети домашнього вжитку) не за гроші, а за вміння пояснити, чому цей предмет дитина хоче придбати?

Висновки. Запропоновані мовленнєві дидактичні ігри розвивають у старших дошкільників уміння логічно мислити, доводити власну думку, робити висновки, сприяють розвиткові зв'язного мовлення.

Література

1. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови : підручник / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш ; за ред. А. М. Богуш. – К. : Вища школа, 2007. – 542 с.
2. Ушакова О. С. Развитие речи дошкольников / О. С. Ушакова. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2001. – 240 с.
3. Развитие речи детей дошкольного возраста / под ред. Ф. А. Сохина. – М., 1984. – 140 с.

УДК 37.015.31:177.61]:81'243

У ПОШУКАХ ФОРМУЛИ КОХАННЯ СТУДЕНТАМИ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ІНШОМОВНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТУ

Петько Л. В.

У статті запропоновано шляхи формування професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету шляхом використання виховного принципу навчання іноземним мовам на прикладі концепту "любов". Акцентується увага на необхідності виховання у студентської молоді розуміння кохання, готовності до цього почуття. Використання відеофрагментів із серіалу "Заборонене кохання" (Турція, 2008, реж. Х. Саал) пропонується як дидактичний матеріал для організації практичних занять з іноземної мови.

Ключові слова: формування професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища, університет, студенти, виховання, концепт "кохання".

Предложены пути формирования профессионально ориентированной иноязычной среды обучения в условиях университета путём использования воспитательного принципа обучения иностранным языкам на примере концепта "любовь". Акцентируется внимание на необходимости воспитания у студенческой молодежи понимания любви, готовности к этому чувству. В качестве дидактического материала предлагается использование видеофрагментов из сериала "Запретная любовь" (Турция, 2008, реж. Х. Саал).

Ключевые слова: формирование профессионально ориентированной иноязычной среды обучения, университет, воспитание, студенты, концепт "любовь".

The article proposes ways of forming professionally oriented foreign language educational environment in conditions of a university according to the principle of upbringing in teaching foreign languages (exemplified by the concept of "love"). Attention is drawn to the necessity of developing the understanding of love in student youth, their preparedness for this feeling. Fragments from the TV series "Ask-i Memnu" (Vorbidden Love) (Turkey, 2008, producer H. Saal) are proposed as didactic materials for the organization of foreign language classes.

Key words: formation of professionally oriented foreign language educational environment, university, upbringing, students, concept of "love".

Актуальність статті. За даними Державної служби статистики, у 2012 р. в Україні було зареєстровано 278 тис. шлюбів і 168 тис. розлучень, тобто розпадається 6 із 10 шлюбів. 50–60 % усіх розлучень припадає на молоді сім'ї, більшість яких розлучається у перші три місяці – півтора року подружнього життя. За кількістю розлучень Україна посідає третє місце в Європі (після Росії Білорусі). Причинами розлучень українці визначають морально-психологічні, матеріальні проблеми, зловживання алкоголем. Більш за все розлучень припадає на перший рік подружнього життя (коли зникають "рожеві окуляри" і подружжя стикається з реальними життєвими проблемами), а також на 6–8 та 15 рік шлюбу [3].

Така статистика розлучень в Україні вразила і учасників папського Синоду з питань сім'ї, що проходила у Ватикані (жовтень, 2014 р.). Глава Української греко-католицької церкви Святослав Шевчук зазначив: "На сьогодні від 60 до 90 % подружніх пар у деяких регіонах розпадаються протягом перших п'яти років. Близько 70 % дітей ростуть без сім'ї. Завтра ці діти будуть нездатними створити повноцінну родину. Ми потрапляємо у замкнене коло людської слабкості, втрати фундаментів у суспільстві" [1].

Молодь, будучи не тільки соціально-демографічною групою, що переживає період становлення соціальної зрілості, адаптації до світу дорослих, знаходиться у такому періоді, коли кожна особистість переживає важливий етап сімейної і позасімейної соціалізації, відбувається процес її становлення, засвоєння цінностей, норм, установок зразків поведінки, прийнятих у даному суспільстві [12].

Мета статті полягає у розгляді феномену кохання як людської цінності у контексті виховного принципу навчання іноземної мови у процесі формування професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету.

Виклад основного матеріалу. Протягом віків людство шукає відповідь на питання "Що таке любов?" Не лишимо осторонь і розгляд "любви як маніпуляції". З огляду на концепт *кохання* ми будемо намагатися розглядати серіал "Заборонене кохання" (Турція, 2008, реж. Х. Салал) [14], звернувши увагу на те, що його герої – літературні персонажі класичної турецької художньої літератури: першого турецького психологічного роману "Заборонене кохання" турецького письменника Халіта Зіія Ушаклігіля (Halit Ziya Ushakligil, 1866–1945), якого вважають засновником сучасної турецької літератури. Ми залучаємо серіал (осучаснений, де збережено головні ідеї відтворення внутрішніх і зовнішніх конфліктів головних героїв) і саме роман до практичних занять з іноземної мови зі студентами як засіб формування іншомовного професійно орієнтованого іншомовного середовища, і як підготовку вихованців до зустрічі зі своїм коханням, і допомогу молоді розібратися у своєму почутті, не наробити помилок, не нашкодити собі й іншим, бо "кохання як явище не передається у спадок" [8].

У фільмі, який пропонується студентам подивитися самостійно заздалегідь (іноземними мовами, які вивчають наші вихованці в навчальних групах), ми зустрічаємо всепоглинаюче кохання: нерозумне, ревниве, некероване, болісне, яке розриває серце, опалює і героїв, і тих, хто знаходиться поруч. Кохання, яке знаходиться на межі зі смертю. Саме таке кохання надихає на подвиги, на музичні та літературні шедеври їхніх творців.

Концепт *кохання* є цікавим об'єктом саме лінгвістичного дослідження ще і тому, що культура кохання в європейському лінгво-культурному ареалі є передусім культурою вербальною, тісно пов'язаною зі словесним (літературним та повсякденним) вираженням. У мовленні про кохання діє закон мовленнєвого посилення емоції: констатація емоції посилює саму емоцію, а іноді навіть створює її. Оскільки кохання є вторинним по відношенню до інстинктивних емоцій, *окультуреним* почуттям, саме мовна репрезентація кохання, культурно детерміновані засоби його вербального вираження є основними експлікатурами уявлень, що сформувались у даній культурі щодо цього почуття [4, с. 1].

З огляду на сказане наведемо тлумачення дефініцій у площині розгляду окресленої проблеми.

Заборонити – не дозволяти робити що-небудь; боронити, не веліти [9, с. 685]. Кохання – 1. Почуття глибокої сердечної прихильності до особи іншої статі; закохання; любов, любя // Особа, що викликає таке почуття; кохана людина. Дія або стан за значенням **кохати і кохатися** [9, с. 908].

Кохати – 1. Почувати, виявляти глибоку сердечну прихильність до особи іншої статі. 2. Те саме, що любити. 3. Дбайливо вирощувати, плекати що-небудь, ходити коло чогось [9, с. 908–909]. Кохатися – 1. Почувати, виявляти один до одного глибоку сердечну прихильність (про осіб різної статі). 2. Виявляти замилювання до кого-, чого-небудь, захоплюватися, любитися кимось, чимось; любити. 3. Виховуватися, рости (звичайно, у достатках, у розкоші) [9, с. 909].

Любов – 1) почуття глибокої сердечної прихильності до особи іншої статі; кохання, любові; любість, близькість, інтимність, роман; інтрига, амури. // Стосунки між чоловіком і жінкою, викликані сердечною прихильністю // *розм.* Інтимні стосунки з особою іншої статі. 2) Почуття глибокої сердечної прив'язаності до кого-, чого-небудь; відданість, пошана, шаноба. // глибока приязнь, викликана родинними зв'язками. 3) Внутрішній духовний потяг до чого-небудь [10, с. 114]. Частіше любов'ю називають тілесний потяг до іншої людини з сексуальним підтекстом, іноді це закоханість, іноді прихильність. Про справжню любов, як про високі відносини між чоловіком і жінкою, люблять помріяти, щоб раптом її отримати собі, в своє життя, але рідко хто готовий вчитися любити, мало хто готовий вкладати у стосунки, щоб вони стали відносинами з любов'ю [7].

Тоді як *пристрасть* – 1. Сильне почуття, яким ледве керує розум; // Палкий потяг, пристрасть до чого-небудь. 2. Сильна любов з переважанням плотського потягу [11, с. 448-449]. Чи можна побороти пристрасть? Коли образ коханого невідступно переслідує головних героїв фільму – Біхтер (<https://www.youtube>.

[com/watch?v=rFducUgjSoc](https://www.youtube.com/watch?v=rFducUgjSoc) [17]) і Бехлюя <https://www.youtube.com/watch?v=fhajlDgd4M4> [18]), надсилається глибинами мозку, їхньою підсвідомістю

Принагідно зазначимо, що психологами *закоханість* розглядається як захопленість моменту, навіть якщо вона триває місяці або роки. Вона покриває глибоку внутрішню самотність, людина прагне бути разом з партнером для того, щоб відчувати себе живою; створює ілюзію зростання, будучи тільки зупинкою, тимчасовим припиненням неврозу. Для закоханості секс має вирішальне значення, до того ж захоплений стан можливий тільки в присутності партнера, губиться розсудливість, заперечується межа, але у той же час закоханості притаманна споживча логіка і вона боїться смерті. Закохана людина прагне до злиття: зазвичай вона одержимо відтворює в уяві образ партнера, його очі, обличчя... (на прикладі Бехлюя [24, серія 64, хв. 2.50], до того ж звертаємо увагу студентів на тембр голосу акторів – сцена турецькою мовою).

Це – володіння, що панує над людьми, які перебувають у стані закоханості, образ коханого стає маною, без нього життя скінчилося (згадаємо пронизливі слова пісні "как же эту боль мне преодолеть? – Расставанье маленькая смерть..."), страждання вбиває закоханість. По закінченні закоханості людина відчуває відчуття величезну порожнечу. У закоханості двоє перетворюються на ніщо [5].

Із сказаного вище наведемо діалоги-приклади 1, 2 із серіалу "Заборонене кохання" і пропонуємо студентам подивитися фрагменти серіалу із запропонованими діалогами, уважно прослухати, прочитати діалоги та **виконати такі завдання**: 1) Висловіть свою думку до речень, які написані курсивом. 2) Охарактеризуйте поведінку Бехлюя. 3) Охарактеризуйте поведінку Біхтер. 4) На Вашу думку, в якому стані знаходяться в цей момент Біхтер і Бехлюль: закоханість, любов, пристрасть?

Діалог 1. Бехлюль і Біхтер у лікарні після аварії

Бехлюль (целует руку Біхтер): Я очень испугался... очень испугался, что с тобой может что-то случиться... Услышал... услышал по телефону твой голос, я подумал, что умираю... Я не вынес бы, если бы с тобой что-нибудь случилось... Я бы тоже не смог жить, Біхтер. В ту минуту, когда я услышал твой крик, – я буквально обезумел. Сразу позвонил в полицию. Я ничего не мог поделаться... я был настолько беспомощным в тот момент... Біхтер, почему ты меня не подождала? *Зачем ты поехала, Біхтер?*

Біхтер: Я ехала поговорить с Аднаном, чтобы обо всем рассказать...

Бехлюль: Я знаю... знаю... знаю...

Біхтер: Он должен знать. Я больше не смогу быть с ним. Я не могу продолжать больше эту ложь...

Бехлюль (целует руку Біхтер, в этот момент входит мать Біхтер. Все почувствовали себя неловко).

Фердез: Перкер скоро будет здесь.

Бехлюль: А посмотрю, как там дядя (выходит из палаты)... Проклятье... проклятье... [16, серії 89–90, хв. 047.55].

Діалог 2. Розмова Фердез із Біхтер у лікарні

Фердез: Всё ещё будешь упираться, дура? Не могу поверить, что ты такая слабая.

Біхтер: Оставь меня в покое.

Ф. : Ты была такой безвольной, такой глупой.

Б. : Мама, молчи.

Ф. : Посмотри на человека, которому ты отдалась. Ты настолько слабая, что не можешь противостоять ему? Или ты наивная? Только не говори мне о любви. Не говори. Ты поддалась страсти. Ты понимаешь, какой опасности себя подвергла?

Б. : Хватит, не желаю тебя слушать.

Ф. : Я не позволю, чтобы ты сломала себе жизнь, Біхтер. Чего бы это мне не стоило. Я не допущу этого... [16, серії 89–90, хв. 051.19].

Фердез: Прекрати поступать безрассудно... Хватит!

Біхтер (поднимается с кровати): Отпусти, мама, мне больно.

Ф. : А ну-ка, ложись. Я сейчас позову Аднана.

Б. : Зови, мне уже всё равно. Я не вернусь в тот дом.

Ф. : Ради чего ты отказываешься от всего, что имеешь? Ради кого ты жертвуешь своей жизнью? Подумай обо всем. Что будет, когда Аднан узнает? Он скажет: "Прошу, иди на здоровье и живи, как хочешь". Ты не боишься последствий?

Б. : Ты за себя боишься. Ты не можешь отказаться от благосостояния Аднана. А так – ты ничуть не думаешь обо мне.

Ф. : *Я не бросила твоего отца, потому что думала о своих детях. Я не поступила так эгоистично. А ты? Ты всю жизнь меня обвиняла. А сейчас, что ты делаешь?*

Б. : *Я больше не желаю тащить на спине ни тебя, ни других* [16, серії 89–90, хв. 053.43].

Завдання: послухайте та прочитайте діалог 3. 1) Уважно подивіться фрагмент серіалу із запропонованим нижче діалогом [16, серії 89–90, хв. 052.46] та охарактеризуйте стан Аднана. Зверніть увагу на речення, виділені курсивом. 2) Охарактеризуйте стан Бехлюля після сказаного Аднаном стосовно Біхтер.

Діалог 3. Монолог Аднана у лікарні

Аднан (звертаючись до Бехлюля): Давай выйдем, подышим свежим воздухом. Хорошо, что ты рано вернулся. Я пережил очень трудную ночь, Бехлюль... Я очень сильно испугался. Испугался, что потеряю её. Что я только не испытал после смерти Инжи!.. Это была такая знакомая боль, такой знакомый страх... Я бы не пережил этого снова. Я бы не смог вынести потери Бихтер...

Студенти-хореографи на практичному занятті з іноземної мови назвали кохання "хімією". Але не будучи знавцями в галузі хімічних формул, не змогли пояснити формулу такої "хімії" (на прикладі героїв серіалу Біхтер і Бехлюля [19]). Тоді як з точки зору генетики, кохання – це певна "ланцюгова реакція каскаду гормонів. Спершу виробляється один гормон, потім – інший, з третього року – починає вироблятися інтенсивно окситоцин, який приводить ці почуття в прив'язаність. Ми це все знаємо і спостерігаємо. Де тут кохання?" [8].

Кохання можна поділити на три стадії: закоханість – зріле почуття – охолодження. Біологи і хіміки першу стадію називають генетично визначеним компонентом шлюбної поведінки, що за симптомами схоже на стрес і є біохімічним процесом, що супроводжується виділенням амфетамінів, адреналіну, фенілетиламіну і дофаміну (викликає відчуття ейфорії, штовхає на нав'язані вчинки. До речі, Х. Фішер стверджує, що саме романтична любов викликається дофаміном, який є природним стимулятором. Але романтична любов зосереджує всю свою енергію на конкретній особі і несе еволюційну мету, об'єднуючи конкретні поведінкові, емоційні, когнітивні і мотиваційні процеси, які відрізняються від вживання наркотиків [22]). Вони виробляються за сигналом мозку, стимулюють нервову систему, активізують життєдіяльні процеси. Утім перебування у стані закоханості довгий час шкідливо для організму – це пов'язано з хімічними властивостями амфетамінів (ці ароматичні азотовмісні сполуки у процесах життєдіяльності вступають в реакцію з киснем, водою, що призводить до виділення в організм токсичних речовин (азоту, вуглекислого газу і води, створюється лужне середовище, виділяється амміак). Вироблення амфетамінів гальмується, і на арену виходять ендорфіни, що свідчить про спадання любовної лихоманки і означає перехід до іншої стадії стосунків (стабільних, сімейних, спокійних і утихомирених), де присутні гормони радості – ендорфіни, що мають білкову природу (їх ще називають "природними наркотиками"). Характерно, що любляча людина отримує дозу необхідної речовини у присутності коханого, коли чує його (її) голос. Якщо концентрація ендорфінів у крові поступово знижується, то настає стадія згасання стосунків – зі сварками, сльозами, до маніакально-депресивного психозу або байдужості сторін. Це стосується і розлуки, коли вироблення ендорфінів різко скорочується, це є також причиною страждань, коли кохана людина вмирає або йде до іншого партнера [6, с. 76; 15].

Юна Ніхаль від свого першого всепоглинаючого кохання до Бехлюля отримує жорстокий стрес і чи стане вона закоханим романтиком у майбутньому? Біхтер (за сюжетом серіалу гине), Еліф (наречена Бехлюля – спроба отруїтися (незавершений суїцид), Бехлюй (за романом "Заборонене кохання" застрелиться), Кармен, Анна Кареніна, Ромео і Джульєтта – чому трагедією закінчується кохання? Суть у тому, що закохані позбавляються звичної дози "наркотика". У цьому криється трагедія багатьох стосунків, тому що швидкість цього процесу у різних організмів неоднакова, наприклад, у чоловіка вже не продукуються ендорфіни, а у жінки – ні, через це і починаються трагедії нещасливого кохання і розбитих сердець

Вважається, що хворобою самогубців є депресія, оскільки у 70 % депресивних пацієнтів, як правило, виявляється суїцидальна активність, а 15 % з них здійснюють самогубства. Таким чином проблема самогубств – це проблема депресій і в першу

чергу – у здорових людей з порушеннями адаптивних пристосувальних реакцій організму на стрес (дистрес). Причини самогубств дуже відрізняються в різних вікових групах – так, суїциди через нерозділене кохання у підлітків до 16 років складають майже половину від загального числа самогубств, а після 25 років з цієї причини позбавляють себе життя рідше.

Тому слід сказати, що об'єднуючим для медико-біологічних і психосоціальних концепцій суїцидальних дій і самогубств стала сучасна інтерпретація соціокультурної моделі самогубств Еміля Дюркгейма (1858–1917), який відносив самогубство до однієї з форм девіантної соціальної поведінки (аналогічно з хімічною і нехімічною адикцією – "залежною поведінкою"). Він виокремив три основні типи суїцидальної поведінки: егоїстичний, альтруїстичний, аномічний. Слід додати, що сюди не входять особи з тяжкою психічною патологією (розладами) [13].

Однак є люди (приклади з класики – Дон Жуан, Казанова), у яких відсутня стадія переходу щодо вироблення ендорфінів. Синдромом Дон Жуана Майкл Лейбовіц з Нью-Йоркського державного психіатричного інституту нагородив індивідів подібного типу влучним словом "коханців кайфу": п'яніючи від амфетамінового коктейлю у крові, ці "аутонаркомани" продовжують хімічне щастя, легко змінюючи партнерів, щойно перша чарівність закоханості починає втрачатися [15].

Але якщо партнери готові далі продовжувати відносини, не розривати їх, тоді в їхніх організмах замість дофаміну головний мозок починає посилено виробляти окситоцин, вазопресин, ендорфіни, які відповідають за почуття глибокої симпатії, викликають сильну взаємну симпатію. Це свідчить про перехід до справжньої, зрілої любові, коли людина любить у партнері особистість, де рівні стосунки двох наповнюються безліччю смислів, що відкриваються їм у їхній близькості. Окситоцин ("гормон щастя") виділяється у великій кількості при ніжних, ласкавих дотиках, проявляється, коли між двома людьми складаються стійкі, довірливі стосунки, його надлишок спонукає погладжувати, пестити партнера, підсилює любов до партнера. "Окситоциновий" період стосунків може тривати все життя [2, с. 6–7].

У контексті сказаного вище ми пропонуємо студентам на практичних заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням подивитися і прослухати відеолекції англійською мовою відомої американської дослідниці у сфері анатомії кохання Хелен Фішер (Helen Fisher): під її керівництвом науково-дослідна група вивчала результати томографії головного мозку закоханих і тих, хто нещодавно зазнав розриву стосунків [20] (відеолекції "Biology of the Mind" [21] та "What we want" [25]). Зазначимо, що більш ніж у 40 країнах світу вивчають і використовують технології, запропоновані вченою, для утворення та утримання романтичних стосунків. Якщо перша та друга відеолекції – це доступне пояснення формули кохання з наукової точки зору біологів та хіміків, тоді як "What we want" освітлює кохання XXI століття, випадкові зв'язки, міцність шлюбу, шлюбні відносини та їх трансформацію у сучасному глобальному середовищі.

Наша аудиторія – студенти, молодь, для яких романтичні стосунки посідають значне місце в їхньому житті, але вони також і майбутні педагоги, які у своїй професійній діяльності будуть дуже часто стикатися з проблемами кохання у своїх вихованців.

Тому у площині лекції Х. Фішер "What we want" опрацьовуємо вираз *one-night stand* (випадковий зв'язок, секс на одну ніч, роман на одну ніч, близькість на одну ніч), який у сучасній культурі статевої поведінки молоді, на жаль, дуже актуальний. Як не парадоксально, *one-night stand* має два протилежні значення: 1) *a sexual relationship lasting only one night. She refused to marry him, and according to one friend, 'he had casual relationships, heavy relationships, one-night stands, one-week stands'*. 2) *a single performance of a play or show in a particular place* (одноразова вистава п'єси або шоу). *It is on this day in their sprawling New London summer cottage that father James bemoans the poverty that made him a miser and had him abandon a career as a Shakespearean actor for more lucrative one-night stands in The Count of Monte Cristo.*

За наведеними вище прикладами стимулюємо студентів зробити висновок у значенні виразу *one-night stand*.

Нижче пропонуються речення з різним уживанням виразу *one-night stand*. Студенти читають речення, перекладають, визначають у якому значенні використано вираз *one-night stand*, а також знаходять речення, які, на їхню думку, можна віднести до поведінки героїв серіалу "Заборонене кохання":

1. It is obvious, I think, that I am looking for a life partner, not just a good time. It's amazing to me how many women turn out to be more frightened of a guy like me than with a **one-night stand** type, but I see it all the time.

2. At that moment she felt like what was the point of acting like a girlfriend when the so-called boyfriend is acting like a **one-night stand**.

3. It is, the author contends, not meant to help you realize a **one-night stand** but instead to develop a more meaningful and intimate relationship with your chosen partner.

4. He's the type for **one-night stands**, not relationships.

5. Right now, because of my age, it's hard to find a lover or even a **one-night stand**.

6. After about 1906, the touring companies with their **one-night stands** declined precipitously.

7. The story of a man who leads a double life: a respectable geography teacher by day; by night, hanging out in gay bars, looking for a longterm relationship, but usually encountering only **one-night stands** [23].

У кінці роботи над реченнями ми ставимо питання: "Who needs a boyfriend or even a *one-night stand*?", яке викликає завжди жвавість у студентській аудиторії. Анонімного опитування ми не проводили, і відповідь була така – ніхто не хоче стосунків на одну ніч, але якщо таке сталося, "то з наміром продовження романтичних стосунків".

Прослуховування відео лекцій Х. Фішер є завданням студентам для самостійного опрацювання вдома. З огляду на це вихованцям пропонується виконати такі завдання:

1. Have you just been rejectin love but can't let go?
2. Why did GB. Shaw write: "When we want to read of the deed of love, whither do we turn? To the murder column".

3. Will technology destroy love?

4. What kind of tools do you now to find love?

5. Describe the rejected brain.

6. What is a sexdrive? Give its characteristic. (*Testosterone*)

7. What is romantic attraction? Give its characteristic. (*Dopamine, norepinephrine, serotonin*)

8. What is the attachment? Give its characteristic. (*Oxytocin, vasopressin*)

9. What do you think about the new forms of marriage?

Britain: civil partnerships,

France: PACS (civil partnerships),

Australia: "de facto" partnerships,

United States: civil unions.

10. "Any prediction of future relationships take into account the most important determinant of the future are the unquenchable, adaptable, primordial, human drive to love". What do you think about it?

Зазначимо, що *завдання 5, 6, 7, 8* більш детально виконують студенти напрямку підготовки "Біологія", "Хімія", "Психологія". *Завдання 9* більш поглиблено розширюється для студентів-соціологів, яким пропонується зробити соціологічне дослідження щодо шлюбів не тільки у вказаних країнах, а й в інших (за їхнім вибором), дослідити статистику розлучень, їх причини та ін. *Завдання 1* пропонується як написання твору (анонімно). Тоді як *завдання 2, 3, 4, 10* передбачають організацію групової роботи: дискусія, колективне обговорення ситуацій, що виникли, і т. п., коли об'єднується і колективна робота студентів, й індивідуальна (окрема особистість може і не вказувати свою точку зору – з різних причин – але, будучи в групі, вона перебуває у стані активного обговорення). Сюди можна додати і завдання 1 для "сміливих" студентів, які можуть поділитися своїми любовними проблемами, і тоді ми вже намагаємося шукати шляхи виходу із ситуації, що склалася (метод ситуаційного аналізу).

Після практичного заняття з ІМ до мене підійшла яскрава дівчина, студентка-відмінниця першого курсу Альона Б. саме з цією проблемою, попросила приділити їй час, і ми вдвох шукали шляхи виходу із ситуації, в якій опинилася дівчина, не один день (з мамою – у конфлікті, з подругами ділитися не хотіла – "нічого толкового не порадять, вони мені заздять, обсмійуть"). Три роки ми не бачилися. Влітку 2015 року на вступних іспитах до магістратури з іноземної мови я побачила щасливі очі дівчини – у неї все добре.

Отже, на що тут варто звернути увагу у першу чергу викладачу (говорити відверто про почуття з вихованцями – це дуже делікатна справа, і не завжди вони будуть відкриті, щоб ділитися своїми таємницями і проблемами у коханні). *Ми пропонуємо користуватися такими педагогічними прийомами:* 1) установа неформального контакту зі студентами, 2) дружньої, довірливої, доброзичливої атмосфери спілкування, 3) поважне ставлення до висловлених позицій і поглядів учасників дискусії, 4) готовність викладача до відвертого спілкування, 5) обговорення конкретних ситуацій, моделюючи кожну окремо, 6) використання міжпредметних зв'язків та попередніх знань, отриманих згідно з професійним напрямком підготовки, 7) створення студентам портфоліо за тематикою, 8) відведення ролі студентів як помічників та посередників у підготовці та проведенні практичних занять з ІМ, 9) демонстрування уривків з фільмів, слайдів, діаграм, наведення статистики і т. ін.

Отже, закоханість і любов не одне і те ж. Закоханість є спрямованість до цілісності у часі, а любов – спрямованість до цілісності у Вічності [14]. Тому окреслені питання і стануть предметом наших подальших пошуків.

Література

1. Ватикан вражений кількістю розлучень в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ua.racurs.ua/news/36694-vatykan-vrajenyy-kilkistu-rozluchen-v-ukrayini> – Назва з екрана.
2. Волков А. Охитосин, dopamine и другие формы нормальной любви / А. Волков // Знание – сила. – 2007. – № 3. – С. 4–9.
3. Дворецкая Л. Украина-2013: итоги года. Страна на третьем месте в Европе по количеству разводов [Електронний ресурс] / Лилия Дворецкая. – Режим доступу: <http://nbnews.com.ua/ru/tema/109318/>. – Назва з екрана.
4. Жигоренко І. Ю. Концепт кохання в сучасному німецькомовному й українському художньому тексті: лінгвокогнітивні та функціональні особливості : автореф. дис. ... канд. філол. наук : спец. 10.02.15 "Загальне мовознавство" / Жигоренко І. Ю. – Одеса, 2011. – 22 с.
5. Закоханість і кохання // Людина. Все про людину Енциклопедія on-line [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://mortal.org.ua/2015/02/04/> – Назва з екрана.
6. Ижогина Е. Ю. Формула любви / Е. Ю. Ижогина // Химия в школе. – 2008. – № 3. – С. 74–77.
7. Козлов Н. І. Любов чоловіка і жінки [Електронний ресурс] / Н. І. Козлов. – Режим доступу: http://psychologis.com.ua/lyubov_muzhchiny_i_zhenschiny.htm. – Назва з екрана.
8. Коляда О. Кохання як явище не передається у спадок [Електронний ресурс] / О. Коляда. – Режим доступу: <http://schastya.info/2015/09/oleksandr-kolyada-kohannya-yak-yavysche-ne-peredajetsya-u-spadok/>. – Назва з екрана.
9. Новий словник української мови : у 3 т. / уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. – К. : Аконті, 2008.
 - Т. 1. – 2008. – 928 с.
10. Новий словник української мови : у 3 т. / уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. – К. : Аконті, 2008.
 - Т. 2. – 2008. – 928 с.
11. Новий словник української мови : у 3 т. / уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. – К. : Аконті, 2008.
 - Т. 3. – 2008. – 864 с.
12. Соціальні проблеми молоді в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://old.niss.gov.ua/Monitor/april08/27.htm> – Назва з екрана.
13. Украина рекордсмен Европы по количеству суицидов [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://norb-2.no.ua/?p=468#more-468>. – Назва з екрана.
14. Хамитов Н. Запредельное бытие мужского и женского: любовь / Н. Хамитов, С. Крылова. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. – 27 с.
15. Щекотова Л. Наука страсти нежной, или Аврал на фабрике амфетаминов [Електронний ресурс] / Л. Щекотова // Техника молодёжи. – 1996. – № 3. – С. 38–40. – Режим доступу: <http://www.ref99.narod.ru/2/10001.htm> – Назва з екрана.

-
16. Ask-I Memnu (Заборонене кохання), (реж. Хілаль Сарал, Месуде Ерарслан), (Туреччина, 2008–2010). Серії 1–157 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://traffilm.net/board/seriali/serial/zaboronene_kokhannja_na_ukrajinskij_vsi_seriji/23-1-0-220. – Назва з екрана.
17. Ask-i Memnu – Behlül & Bihter nostalgia I. Bihter [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=rFducUgjSoc>. – Назва з екрана.
18. Ask-i Memnu – Behlül & Bihter nostalgia II. Behlül [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=fhajlDgd4M4>. – Назва з екрана.
19. Ask-i Memnu – Behlül & Bihter. Chemistry [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=SYCJxKK3rR0>. – Назва з екрана.
20. Fisher Helen. The brain in love(video-lecture) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=OYfoGTIG7pY>
21. Fisher Helen. Biology of the Mind (video-lecture) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://tedxtalks.ted.com/video/TEDxMidwest-Helen-Fisher-Biolog>. – Назва з екрана.
22. Helen Fisher: What we want (video lecture) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://poptech.org/popcasts/helen_fisher. – Назва з екрана.
23. One-night stands [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://translate.google.ru/#en/ru/one-night%20stand>. – Назва з екрана.
24. Ask i Memnu 64. Bolum 6. Kisim 11 MART 2010 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=mR3g5zB-QFo>. – Назва з екрана.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

УДК 378:373.2

**ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ
ВИХОВАТЕЛІВ ДНЗ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ У ВНЗ**

Желан А. В.

У статті розглянуто питання актуальності формування музичної компетентності майбутніх вихователів ДНЗ. Розглянуто практику викладання предмета "Методика музичного виховання у ДНЗ" для бакалаврів. Запропоновано аудиторні блоки дисципліни, що сприяють розвитку теоретичної, творчої та діяльнісної компетенцій студентів. Виділено чинники розвитку музичної компетентності та причини, що не сприяють підвищенню рівня професійної готовності студентів до педагогічної професії.

Ключові слова: музична компетентність, формування, вихователь, чинники розвитку, музичне виховання, професійна підготовка.

В статье рассмотрены вопросы актуальности формирования музыкальной компетентности будущих воспитателей ДООУ. Рассмотрена практика преподавания предмета "Методика музыкального воспитания в ДООУ" для бакалавров. Предложены аудиторные блоки дисциплины, которые способствуют развитию теоретической, творческой и деятельной компетенций студентов. Выделены факторы развития музыкальной компетенции и причины, которые не способствуют повышению уровня профессиональной готовности современных студентов к педагогической профессии.

Ключевые слова: музыкальная компетентность, формирование, воспитатель, факторы развития, музыкальное воспитание, профессиональная подготовка.

The article deals with the importance of musical competency formation in future preschool educators. The practice of teaching "Methodology of Music Education in Preschool Educational Institutions" to bachelors is considered. Auditorium units of the discipline that promote the development of theoretical, creative, and activity competencies in students are proposed. Factors in musical competency development and causes that are not conducive to raising the level of professional preparedness of students for the teaching profession are highlighted.

Key words: musical competency, formation, educator, factors of development, music education, professional training.

Майже кожна стаття за останнє двадцятиліття, в якій піднімаються освітні питання, розпочинається словами: "У наш час відбуваються глобальні зміни (зрушення, реформи) в галузі освіти, в підготовці педагогічних кадрів тощо". Ще у 2003 р. Україна офіційно задекларувала свої наміри реформування вищої освіти відповідно до європейських тенденцій її розвитку, подавши заявку на приєднання до Болонського процесу, а у 2005 р. прийняла на себе формальні зобов'язання реформувати систему вищої освіти відповідно до стандартів та рекомендацій Європейського простору вищої освіти, підписавши Болонську декларацію [4]. Але, на жаль, за 12 років проблеми, які були в галузі освіти, так і залишаються не вирішеними. Ми намагаємося змінити перелік і кількість назв напрямів та спеціальностей, запровадити Європейську кредитну трансферно-накопичувальну систему та додаток до диплому європейського зразка, розвинути академічну мобільність. Але незважаючи на зміни, ми не можемо вирішити найголовнішу проблему – забезпечити високу якість вищої освіти.

За останнє десятиліття рівень підготовленості випускників ВНЗ до професійної діяльності значно знизився. Виникає логічне питання: можливо, ми звертаємо увагу не на ті речі, забуваємо про економічний стан в країні, не повністю враховуємо національний фактор у виборі інструментів реформування освіти? На нашу думку,

неврахування саме перерахованих чинників гальмує розвиток професійного рівня сучасних випускників, а саме випускників педагогічних ВНЗ.

Прийшовши в будь-який навчальний заклад, ми хочемо зустріти там досвідчених, висококваліфікованих фахівців. Говорячи сучасною мовою – компетентних фахівців у галузі освіти. На перший курс педагогічного ВНЗ часто приходять діти, які в майбутньому не бачать себе в отримуваній професії. Бо вони за балами ЗНО, чи за матеріальним статком сім'ї, змогли вступити тільки сюди (в педагогічний потрапити легше, ніж в медичний, економічний чи юридичний). Тому відповідальний та усвідомлений вибір майбутньої професії як найголовніший фактор, що докорінно впливає на бажання вчитися, а відповідно і на кінцеву якість отриманої освіти, залишається поза увагою. Зниженню рівня професійної підготовки сприяє ще один фактор: у гонитві за кількістю студентів ми на перший курс набираємо їх більше, аніж це потрібно для закладів освіти. І сучасний студент вже знає, що завтра він не зможе отримати роботу, не буде конкурсу на посаду, тому нема чого працювати на лекціях, практичних, бажати чогось досягти і чогось навчитися.

Наступний чинник, який, на наш погляд, потребує більш детального розгляду і осмислення – це розподіл годин, наданих для аудиторної та самостійної роботи. На жаль, випускник школи, завтрашній студент, не вміє користуватися бібліотечними фондами, не має навичок самостійного опрацювання першоджерел (зрозуміло, ми говоримо не про всіх, але про більшу частину). В цьому відпадає потреба, бо в Інтернеті можна безкоштовно, без реєстрації знайти будь-яку інформацію, курсову чи дипломну (те, що в усьому цивілізованому світі зробити майже неможливо). Оцінити самостійні завдання студентів, рівень їх обізнаності та знань стає практично нереально, бо немає впевненості, що вони самі їх зробили. Педагог під час малої кількості аудиторних занять не встигає тісно познайомитись зі студентами, пізнати рівень їх знань, надати змістовну інформацію з курсу. Відповідно виникає проблема: основна частина матеріалу виноситься на самостійне опрацювання (самостійна робота студентів складає 70 % навчального часу), але в університет вступає студент, який не готовий і не вміє займатися самостійною роботою. В результаті отримуємо низький рівень досягнень студентів, що призводить до зниження мотивації і загальної некомпетентності випускника.

Отже, без відбору студентів, що хочуть і спрямовані у майбутньому займатися педагогічною діяльністю, без узгодженості між аудиторною і самостійною роботою, без тісного контакту між педагогом і студентом ми не зможемо отримати компетентного студента з високими результатами навчання.

Ми не випадково так багато уваги приділили складовим успішної навчальної діяльності майбутніх педагогів та вихователів. Фахівець у освітній галузі стає фахівцем і професіоналом завдяки отриманим знанням, умінням, навичкам та практичному досвіду. Ці складові характеризують сутність діяльності сучасного педагога та вихователя, є запорукою володіння ними фаховими компетентностями.

До визначення сутності поняття "компетентність", переліку необхідних для сучасного педагога компетентностей і розробки технологій їх формування долучилися представники науки і педагогічної практики (В. Бондар, В. Кальней, М. Красовицький, А. Хуторський, С. Шишков, М. Чошанов та ін.), зокрема вітчизняні науковці (Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачова). Сучасні підходи до проблеми професійної підготовки кадрів для системи дошкільної освіти розглядають Л. Артемова, Г. Беленька, Л. Загородня, І. Луценко, М. Машовець, Т. Поніманська, С. Попиченко.

Компетенція тлумачиться в словниках як добра обізнаність із чим-небудь. Слово походить від лат. "competitio" (відповідність, узгодженість) – знання і досвід у певній сфері. Компетенція включає інтелектуальний і фізичний інструментарій певної діяльності [3]. На наш погляд, знання своєї справи, творчий підхід до роботи, здатність до самоосвіти та самокритичності, впевненість та професійна відповідальність – ось складові компетентності сучасного педагога.

Останнім часом в освітньому просторі України помітно поширилися ідеї компетентнісного підходу. Як зазначає І. Казанжи, компетентнісний підхід – це спроба привести вищу освіту у відповідність з потребами ринку праці, запитами особистості й суспільства. Компетенції закладаються в освітній процес вищої школи технологіями, змістом, стилем життя навчального закладу, взаємодією між викладачем та

студентом. Тому і підготовка фахівців у вищій школі України повинна визначатися саме якістю державних освітніх стандартів, навчальних планів і програм, моделей випускників, а також ступенем кваліфікації викладацького складу, рівнем навченості студентів, станом виховної роботи і матеріально-технічної бази та соціально-побутових умов студентів і викладачів [2].

В нашій статті ми хочемо звернути увагу на професійну компетентність сучасного вихователя ДНЗ. Компетентність вихователя поділяється на ключову, базову та спеціальну. Ключова компетентність необхідна для будь-якої професійної діяльності, вона пов'язана з успіхом особистості розв'язувати професійні завдання з використанням інформації, комунікації та соціально-правових основ поведінки особистості в суспільстві. Базова компетентність відображає специфіку педагогічної діяльності, є необхідною для побудови професійної діяльності в контексті вимог до системи освіти на певному етапі розвитку суспільства. Спеціальна компетентність відображає специфіку конкретної або понадпредметної сфери професійної діяльності. До спеціальної компетентності в діяльності вихователя ДНЗ відносять і музичну компетентність.

Майже всі студенти – майбутні вихователі вважають, що музичним вихованням дітей у ДНЗ повинен займатися музичний керівник, людина, яка отримала фахову музичну освіту. Функція ж вихователя – організувати дітей і відвести їх на музичне заняття, вивчити вірші на музичне свято та слідкувати за поведінкою під час їх проведення.

Ознайомлюючись під час навчання у ВНЗ з Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні, програмами для ДНЗ ("Я у світі", "Дитина", "Дитина в дошкільні роки", "Українське дошкілля", "Впевнений старт"), майбутній вихователь усвідомлює, що музичне виховання є органічною складовою всього навчально-виховного процесу в дитячому садку, є важливим елементом гармонійного розвитку дитини. Саме в процесі музичного виховання створюються умови для особистісного становлення і творчої реалізації кожної дитини, формування її життєвої компетентності, її ціннісного ставлення до навколишнього світу і до самої себе. І високого результату в цій справі можна досягти загальними зусиллями вихователя і музичного керівника.

Проблемі музично-педагогічної підготовки фахівців дошкільної освіти в умовах навчання у ВНЗ присвятили свої праці вітчизняні (О. Белікова, Р. Савченко, Т. Танько, М. Чернявська) та російські вчені (Н. Ветлугіна, О. Гогоберідзе, О. Кенеман, Л. Комісарова, О. Радинова). Посилення музично-педагогічної спрямованості процесу підготовки вихователів пов'язане з пошуком варіантів оптимального поєднання теоретичних і практичних курсів, які активізують готовність майбутнього вихователя до наповнення різних видів музично-естетичної діяльності у дошкільному закладі.

Як зазначає М. Чернявська, дуже важливо, щоб процес формування в майбутніх вихователів музичної культури та освіти будувався на науковій основі, проводився за відповідною програмою, яка враховує сучасний рівень розвитку різноманітних видів мистецтва, дотримуючись принципів поступовості, послідовності ускладнення вимог, диференційованого підходу до знань та вмінь [7].

Щоб зрозуміти, до яких видів діяльності повинен бути готовий майбутній вихователь і якими знаннями та навичками володіти, розглянемо функції, які виконує вихователь ДНЗ щодо музичного виховання дітей.

Одним з головних інструментів у роботі вихователя є його голос і мовлення. Можна не вміти гарно співати, не знати музичну грамоту, не володіти технікою імпровізування, але якщо педагог вміє цікаво розповісти про музику, про почуття, які може розкрити музика, передати своє захоплення цим видом мистецтва, то він тим самим виконує орієнтувальну функцію. Основна її мета – формувати в дітей ставлення до музичного мистецтва як до культурної цінності.

В межах інформаційної функції вихователь повинен бути ознайомлений з методикою музичного виховання, володіти виконавськими навичками і вміннями у всіх видах музичної діяльності (спів, гра на дитячих музичних і шумових інструментах, рухи під музику), вміти організувати прослуховування музичних творів і провести музично-дидактичні ігри, брати активну участь і допомагати музичному керівнику проводити дозвілля, свята й розваги.

В контексті розвивальної функції вихователь, упроваджуючи індивідуально-диференційований підхід, застосовуючи музику на інших заняттях та будучи активним учасником музичних занять, повинен підтримувати інтерес дітей до музичної діяльності, активізувати самостійність і творчі прояви малюків, розвивати їх чуттєву сферу, образне мислення та мовлення; бути обізнаним з методами діагностики музичного розвитку дітей.

Основною метою мобілізаційної функції є мотивування та сприяння бажанню дітей самостійно займатися музичною діяльністю, брати активну участь у музичних іграх, театральних виставах. Для цього вихователь повинен орієнтуватися в музичному матеріалі, вміти підібрати доступні дітям музичні твори, творчі завдання тощо [5].

Викладач Криворізького національного університету О. Белікова конкретизує базові компетенції вихователя ДНЗ з урахуванням специфіки музично-педагогічної діяльності, а саме: діагностування задатків та здібностей дитини, емоційного відгуку на музику, уявлення про музику як вид мистецтва; знання про музичні професії; уявлення про основні види музики, її жанри, уявлення про музичні інструменти, особливості їх звучання, сприймання музики; діагностування рівня музичної культури, естетичних уподобань, вокальних даних, уміння пластично передати характер музики, ритм, темп, динаміку; володіння навичками виразних рухів під музику; гру на дитячих музичних інструментах; вміння вербально виражати музичні уподобання, своє ставлення до музики; вміння оцінювати себе в різних видах музичної діяльності [1].

Для підготовки майбутнього вихователя до музичного виховання дітей навчальним планом ВНЗ передбачено викладання дисципліни "Теорія та методика музичного виховання". Так, в Інституті педагогічної освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського цю навчальну дисципліну викладають студентам IV курсу (спеціальність "Початкова освіта", спеціалізація "Дошкільна освіта") у VII та VIII семестрах. Відповідно до навчальної програми, на вивчення курсу дається 3 кредити (90 годин), які складаються з лекційних (12 годин), практичних (18 годин) занять та самостійної частини (60 годин). Зазначимо, що кількість аудиторних годин кожен рік скорочується.

В межах даної дисципліни студенти отримують музично-теоретичну та методичну підготовку. Зміст курсу поетапно вводить студента у світ музичного мистецтва та сприяє формуванню музичної компетентності у майбутніх вихователів. Програма дисципліни поділена на три блоки: теоретико-пізнавальний, практико-оцінювальний та творчо-діяльнісний.

Розкриємо зміст кожного із запропонованих блоків.

Теоретико-пізнавальний блок. На лекційних та практичних заняттях розглядаються наступні теми: "Естетичне та музичне виховання дітей дошкільного віку, його мета і завдання. Музичний компонент сучасних програм для ДНЗ", "Історія вітчизняної теорії та методики музичного виховання (М. Лисенко, К. Стеценко, М. Леонтович, Б. Яворський, В. Шацька, Д. Кабалецький, Н. Ветлугіна)", "Зарубіжні теорії музичного виховання (Ж. Далькроз, К. Орф, З. Кодаї)", "Сучасні дослідження у сфері музичного виховання дітей (Т. Науменко, О. Радинова, А. Шевчук, Л. Левченко)", "Вікові особливості музичного виховання дошкільників. Вплив музики на стан дитини", "Функції вихователя стосовно музичного виховання. Створення розвивального середовища в групі для стимулювання дитячої творчості. Музика упродовж дня (в садочку та вдома)". Саме на цьому етапі ознайомлення з теорією музичного виховання студенти усвідомлюють важливість музики в житті дитини, осмислюють необхідність проведення музичних занять у ДНЗ; ознайомлюються зі змістом існуючих програм. Доречним є перегляд зі студентами художніх та мультиплікаційних фільмів, де музика виступає одним з головних героїв ("Звуки музики", "Август Раш", "Мама", "Вусатий нянь"). Також майбутні вихователі починають створювати свою власну музичну фонотеку, що стане у пригоді у подальшій діяльності.

В межах практико-оцінювального блоку на лекціях розкривається зміст таких понять, як "музика та засоби музичної виразності", "сприймання музики, жанри музичного мистецтва, музичний репертуар для дітей", "види музичної діяльності дошкільників", "художньо-творчі та музичні здібності, їх діагностика та розвиток", "музичні та шумові інструменти та їх види". На практичних заняттях студенти оволодівають навичками співу на релятивній основі, гри на дитячих музичних інструментах, ознайомлюються з музично-ритмічними рухами та видами музично-

дидактичних ігор. Особливу увагу педагог звертає на усвідомлення студентами важливості впровадження різних видів музичної діяльності для розвитку рухливості, активності, розумових здібностей, навичок спілкування та емоційної сфери дітей.

Варто зазначити, що ми не ознайомлюємо студентів з музичною грамотою, а користуємось відносною сольмізацією та використовуємо релятивну систему. Це наша суб'єктивна думка, але, як показує практика, студенти у зв'язку з браком годин, які виносяться на аудиторну роботу, не завжди правильно відтворювальною самостійною роботою так і не оволодівають музичною грамотою, це не стає їх фаховою компетенцією. Крім цього, дуже рідко зустрінеш фортепіано або баян у групі. І до того ж треба хоч елементарно орієнтуватися на клавіатурі. Набагато ефективніше за допомогою релятивної системи ознайомити студента з тим, як показати жестами, мімікою вступ і закінчення звучання музики, рух мелодії, її темповий або динамічний розвиток. Педагог на аудиторних заняттях повинен дати знання та навчити майбутнього вихователя володіти матеріалом з теорії та методики музичного виховання, який він сам, без участі музичного керівника може впроваджувати у виховний процес ДНЗ (на випадок, якщо музичний керівник не працює в садочку або зайнятий). Наприклад: ознайомлення дітей з новою піснею. Навіть якщо вихователь не в змозі її заспівати, то він повинен вміти: розповісти про авторів твору, звернути увагу на її зміст, засоби музичної виразності, характер, вивчити текст, передати оплесками ритмічний малюнок, проговорити пісню під супровід шумових інструментів.

У межах творчо-діяльнісного блоку відбувається особистісна самореалізація студентів. Їм пропонується написати сценарій музичного свята, до якого увійдуть всі види музичної діяльності дошкільників, з якими вони ознайомились під час навчання і виступити з музично-театральною постановкою перед дошкільниками. Така форма роботи вчить творчо діяти і мислити, самостійно набувати і впроваджувати свої знання, показати себе креативним, активним і компетентним фахівцем.

Отже, на основі практичного досвіду музичної підготовки майбутніх вихователів нами виділені умови, які ефективно сприяють формуванню їх музичної компетентності:

- 1) викладати предмети музичного циклу повинні кваліфіковані фахівці, які можуть поділитися своїм професійним досвідом;
- 2) надавати широкі і змістовні теоретичні знання, від яких можна "відштовхнутися" і продовжити самостійне опрацювання матеріалу;
- 3) збільшити практичні і лабораторні години, що надасть можливість всім закріпити теоретичні знання і застосувати їх практично;
- 4) широко залучати студентів до практичної театрально-музичної діяльності (підготовка вистав для дитячої аудиторії);
- 5) збільшити години педагогічної практики у ДНЗ – майданчика для отримання діяльнісної компетентності;
- 6) налагодити тісні творчі стосунки з ДНЗ, що дасть змогу ознайомлюватися з передовим педагогічним досвідом як вихователів, так і музичного керівника; дасть можливість роботодавцям обрати серед студентів молоде покоління вихователів.

Отже, ми впевнені, що сучасний студент, незважаючи на скорочення аудиторних годин і збільшення самостійної роботи (а вона, між іншим, сприяє розвитку навичок самоосвіти та самовиховання), повинен отримувати повні, змістовні курси з необхідних методик, щоб вийти зі стін університету компетентним та конкурентоспроможним фахівцем.

Література

1. Белікова О. А. Музично-педагогічні компетенції як основа формування вихователя нової формації [Електронний ресурс] / О. Белікова // Наук. вісник Мелітопольського держ. пед. ун-ту. – Режим доступу: lib.mdpu.org.ua/nvsp/BAK7/7/ 52.pdf. – Назва з екрана.
2. Казанжи І. В. Компетентнісний підхід у фаховій підготовці майбутніх учителів початкових класів / І. В. Казанжи // Збірник наук.-метод. праць. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2014. – С. 134–139.
3. Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі : монографія / авт. кол.: Н. М. Авшенюк, В. О. Кудін, О. І. Огієнко та ін. – К. : Педагогічна думка, 2011. – 232 с.

4. Рашкевич Ю. М. Болонський процес та нова парадигма освіти : монографія / Ю. М. Рашкевич. – Львів : Вид-во Львівської політехніки, 2014. – 168 с.

5. Романюк І. Музичне виховання. Організація роботи у дошкільному навчальному закладі : навч.-метод. посіб. / І. Романюк. – Х. : Мандрівець, 2013. – 280 с.

6. Савченко Р. А. Теорія і методика формування музично-педагогічної компетентності майбутніх вихователів та музичних керівників ДНЗ : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 / Савченко Р. А. – К., 2014. – 40 с.

7. Чернявська М. В. Музична підготовка вихователя дошкільного закладу як компонент його професійної майстерності [Електронний ресурс] / М. В. Чернявська. – Режим доступу:

nauka.hnpu.edu.ua/sites/default/fahovi%20vudannia/2009/. – Назва з екрана.

УДК 373.2:796

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ВИХОВНОГО АСПЕКТУ У ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Журавель В. І.

Статтю присвячено проблемі професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів до реалізації виховного аспекту у фізкультурно-оздоровчій діяльності. Описано особливості здійснення цього процесу через викладання курсу "Методика фізичного виховання". Висвітлено підходи до формування професійних умінь у вирішенні соціально-моральної та емоційно-ціннісної активності дитини-дошкільника.

Ключові слова: професійна підготовка, фізкультурно-оздоровча діяльність, виховний аспект, соціально-моральна та емоційно-ціннісна активність дітей дошкільного віку.

Статья посвящена проблеме профессиональной подготовки будущих воспитателей дошкольных учреждений к реализации воспитательного аспекта в физкультурно-оздоровительной деятельности. Описаны особенности осуществления этого процесса путем изучения курса "Методика физического воспитания". Изложены подходы к формированию профессиональных умений в разрешении социально-моральной и эмоционально-ценностной активности ребенка-дошкольника.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, физкультурно-оздоровительная деятельность, воспитательный аспект, социально-моральная и эмоционально-ценностная активность детей дошкольного возраста.

The article is devoted to the professional training of future preschool educators in implementation of the educational aspect of physical culture and health promotion activities. It describes the peculiarities of realization of this process through the teaching of a course in methods of physical education. Approaches to the formation of professional skills in shaping socio-moral and emotional-evaluative activities of preschoolers are highlighted.

Key words: professional training, physical culture and health promotion activities, educational aspect, socio-moral and emotional-evaluative activities.

Професійна підготовка спеціаліста є складовою ланкою освіти, в якій спостерігається взаємозв'язок професійних знань із теоретичними психолого-педагогічними знаннями.

Аналіз психолого-педагогічної літератури стосовно професійної підготовки фахівців ВНЗ свідчить про те, що дана проблема розглядається науковцями в різних аспектах [4, с. 69], а саме: формування індивідуальних здібностей студентів у процесі навчання та виховання (С. Н. Бубка, В. М. Марищук, В. С. Фарфель); підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до формування гуманістичної спрямованості спілкування дошкільників (О. А. Козлюк); підготовка майбутнього фахівця дошкільної освіти до використання елементів культури рідного краю (С. І. Матвієнко); підготовка студентів до фізичного виховання дошкільників (О. Л. Богініч, Л. В. Волков, Н. Ф. Денисенко, З. І. Нестерова, Т. І. Поніманська, Л. А. Рижова); формування професійної готовності майбутніх вихователів до здійснення фізичного виховання дошкільників на засадах народних традицій (Н. В. Левінець); підготовка майбутніх вихователів до формування особистості дошкільника засобами фізичного виховання (В. І. Журавель).

У працях авторів поняття "професійна підготовка" трактується по-різному: як особистісні характеристики готовності до професійної діяльності (Р. С. Гуревич, О. М. Пехота, М. К. Сергєєв, С. О. Сисоєва), компетентність (В. Г. Воронцова, Г. А. Волновицький, Г. М. Серікова), майстерність (І. А. Зязюн, В. Ф. Моргун, В. Ф. Орлов, В. О. Сластьонін), освіченість (В. О. Кудін, О. І. Кульчицька, О. І. Романовський) та професіоналізм (В. Г. Михайлівський, Н. Г. Ничкало, О. М. Отич).

Враховуючи той факт, що кінцевою метою фахової підготовки є формування та розвиток особистості, не втрачає актуальності на сучасному етапі питання оволодіння майбутніми фахівцями певним професійним досвідом. О. Л. Богінч зазначає, що важливим завданням підготовки майбутнього вихователя до фізкультурно-оздоровчої діяльності дітей дошкільного віку виступає:

– формування педагога дошкільного фаху як представника певної культури на основі засвоєння культурних здобутків людства та нації, в тому числі і професійно-оздоровчої культури, з високим рівнем духовних надбань, світоглядними позиціями, професійними морально-етичними, оздоровчими поведінковими навичками і особистісними потребами та переконаннями [1], оскільки тільки високоосвічений педагог з високими духовно-моральними якостями може виховати особистість, а отже, і реалізовувати виховний аспект діяльності.

Виділимо систему особистісних якостей майбутнього педагога, що забезпечуватиме ефективність використання методів та форм у фізкультурно-оздоровчій роботі з дітьми дошкільного навчального закладу: креативність, організаторські та комунікативні здібності; відповідальність за доручену справу, упевненість у своїх силах, знаннях; доброзичливість, самоповага; емоційно-вольова сфера, активність, цілеспрямованість, ціннісне ставлення до навчання. Система інтелектуальних, вольових та емоційно-оцінювальних ставлень до світу, педагогічної дійсності та педагогічної діяльності, які є джерелом активності педагога в сфері виховання підростаючого покоління, становить, на думку В. А. Сластьоніна, професійну педагогічну позицію. Така педагогічна позиція педагога є стрижнем у здійсненні виховання особистісних якостей дошкільників: рішучості, сміливості, самооцінки, товариськості, дружніх взаємин, а також довільності, самостійності і відповідальності, креативності, ініціативності, свободи поведінки і безпечності, самосвідомості, самоставлення, самооцінки, що зазначено в державних та альтернативних програмах для дошкільних навчальних закладів та оновленій програмі "Дитина".

Готуючи студентів до професійної діяльності, під час проведення лекційних та практичних занять з "Методики фізичного виховання дітей дошкільного віку" акцентується увага на: стимулюванні професійного самовиховання, розвитку ініціативи студента, формуванні особистісного стилю навчальної діяльності з урахуванням індивідуальності студента та рівня його підготовки. Акцент робиться на тому, що провідним напрямком освіти вважається посилення уваги до особистості кожної дитини як найвищої соціальної цінності суспільства. У своїй педагогічній діяльності майбутній педагог має знаходити оптимальні шляхи розв'язання різних завдань, спрямованих на формування всебічно розвиненої особистості дошкільника. Первинні навички такої діяльності майбутні вихователі повинні сформувати вже в стінах педагогічного коледжу.

За основу підготовки майбутніх фахівців дошкільного навчального закладу до реалізації виховного аспекту у фізкультурно-оздоровчій діяльності взяли модель, розроблену Наталією Левінець [6], що була творчо опрацьована: продумані умови, етапи, форми роботи, зміст діяльності викладача і дії студентів, очікуваний та кінцевий результат – та чітко визначено завдання: в процесі систематичної і цілеспрямованої роботи викладача та в кінцевому результаті має бути сформована професійна компетентність студента і готовність майбутніх фахівців дошкільного навчального закладу до реалізації виховного аспекту у фізкультурно-оздоровчій діяльності.

Основним видом навчальної роботи у коледжі є лекція, яка створює фундаментальну базу знань студентів з кожної дисципліни, що передбачена навчальним планом. Лекція-конференція на тему "Повсякденна робота з фізичного виховання в ДНЗ", в якій особливим чином простежуються можливості реалізації виховного аспекту діяльності, проводиться як науково-практичне заняття із заздалегідь поставленою проблемою; системою доповідей тривалістю 5–10 хв. Кожен виступ являє собою логічно закінчений текст у межах програми, що запропонована викладачем. Сукупність представлених виступів дозволяє всебічно висвітлити проблему. У кінці лекції підводиться підсумок самостійної роботи і виступів студентів, формулюються основні висновки.

Висока наочність лекцій досягається завдяки використанню можливостей мультимедійних технологій, демонстрації презентацій. Одночасно створюється

принципово нове і своєрідне науково-дослідне середовище, яке сприяє розвитку творчих індивідуальних і колективних здібностей студентів. Таким чином, як стверджує М. В. Махімова, ефективність засвоєння знань значно підвищується.

Невід'ємною складовою навчального процесу є самостійна позааудиторна робота студентів. Оскільки, за висловом К. Д. Ушинського, самостійна думка впливає лише із самостійно отриманих знань, то після вивчення теми "Вирішення виховних завдань на заняттях фізичними вправами" студенти виконують завдання самостійної роботи: залучаються до складання опорних конспектів щодо використання в роботі з дошкільнятами методів морального виховання, блок-схем або таблиць співвідношення фізичних вправ і вольових якостей. Особливо акцентується увага на тому, що чим вищий авторитет педагога, тим сильніший його вплив на соціально-моральну та емоційно-ціннісну активність дітей дошкільного віку.

Ще одним важливим завданням підготовки майбутнього вихователя О. Л. Богиніч вважає оволодіння педагогом не стільки системою знань, фахових умінь і навичок, скільки уміння їх творчо реалізовувати у професійній діяльності [1].

Значна увага приділяється пошуку шляхів і засобів, які б стимулювали творчий потенціал особистості спеціаліста для розв'язання поставлених завдань у сфері його професійної діяльності. Наприклад, з метою сприяння емоційно-ціннісній активності дітей, зокрема стимулювання інтересу у дітей до виконання фізичних вправ, а також виховання товариськості, справедливості, прояву приязного ставлення один до одного та доброзичливих стосунків, студенти заохочуються до виконання творчих індивідуальних завдань, а саме: складання казок та міні-оповідань: "Казка про Скакалочку", "Казка про Розминку і Гантельку", "Про дружбу двох тенісних ракеток", "Нове ім'я Вайлуватика", "Казка про веселого м'ячика", "Сонечко потрібне всім". Оформляються збірки казок до публікації в межах коледжу.

За твердженням Е. С. Вільчковського, більша рухова активність сприяє кращому фізичному розвитку і, навпаки, кращий фізичний розвиток сприяє більшій руховій активності дітей. Одночасно діти мають можливість вправлятися у проявах моральної поведінки в процесі взаємодії один з одним. Саме тому особливе місце в роботі з дітьми має розв'язання завдання формування позитивного ставлення до занять фізичною культурою та інтересу до активної рухової діяльності.

О. В. Потужній зазначає, що формування позитивного ставлення до занять фізичною культурою у дітей старшого дошкільного віку буде більш ефективним за умов упровадження в навчально-виховний процес засобів народної фізичної культури; опанування дітьми знань про фізичну культуру, основ здорового способу життя і його цінності [7].

Отже, майбутні педагоги дедалі частіше в роботі з вихованцями мають використовувати народні рухливі ігри – скарбницю народної мудрості. Як варіант творчих завдань на практичних заняттях студентам пропонується до різних видів рухливих ігор підібрати освітні завдання, які б сприяли соціально-моральній та емоційно-ціннісній активності дітей. Саме народні рухливі ігри, які віддзеркалюють своєрідність культури нації, допомагають розумінню національного образу світу, сприяють виробленню важливих рис характеру дитини: наполегливості, відваги, рішучості, чесності, дисциплінованості, впевненості у своїх можливостях, оптимізму, здатності переборювати труднощі.

Акцент робиться на тому, що успішна рухова діяльність у колективі однолітків, позитивна оцінка зусиль дитини дорослими, самоаналіз якості виконання вправ, радість співучасті у рухливих іграх сприяє розвитку емоційно-почуттєвої сфери дитини.

Для поглиблення та усвідомлення навчального матеріалу як додаткові завдання на практичних заняттях студентам вищого рівня пропонується завдання відібрати ігри ("Дрібушечки", "Бій півнів", "У Петрушки", "Гуси", "Заїнько", "Чаклун"), які б привчали кожного змалку будувати добрі міжособистісні взаємини, оберігати людську гідність, уміти прощати необачність, які б розвивали толерантність і бережливе ставлення до інших, бути скромними, ввічливими, йти на поступки, формували співчуття та вміння радіти успіхам інших.

Дитина приходить у світ з певними вродженими задатками і можливостями, а її повноцінний фізичний та психічний розвиток потребує з перших днів життя виховного впливу. Інтенсивний ріст і розвиток організму дитини дошкільного віку та

властива йому висока реактивність вимагають особливих професійних умінь і старань педагогів. Саме тому при підготовці студентів до пробної педагогічної практики їм пропонується за поданим зразком або самостійно як індивідуальні додаткові завдання розробити ситуації до практичного вправлення дітей у моральних вчинках, основна мета яких – навчити дітей оцінювати ситуацію, передбачати наслідки своїх дій або бездіяльності, ознайомити з реальними способами відповідальних дій та формувати основу звички підбирати адекватні способи поведінки відповідно до норм моральної відповідальності.

Зразок. Гра "Не замочи ніг" (В. Нечаєва, Т. Маркова)

1 варіант: діти сидять на стільчиках або на лавочці з одного боку кімнати. На підлозі позначається рискою "болото" завширшки приблизно 4–5 метрів. Двом дітям вручається 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.

2 варіант: завдання те ж саме, але ускладнюється, включається елемент змагання: хто швидше пройде через "болото", не замочивши ніг. Кожному гравцеві дають по три дощечки, ширина "болота" збільшується. Упродовж гри в одного з учасників відпливає дві дощечки. Що зробить товариш? Чи не завадить йому завдання – "хто швидше?" – виконати товариський обов'язок?

Багатогранність педагогічних ситуацій, на думку Зінаїди Ікуліної, вимагає від студента переосмислення теоретичних знань, вміння знаходити якомога ефективніші засоби рішення психолого-педагогічних задач [3, с.116].

При підготовці до різних видів практики з метою забезпечення особистісного зростання дитини-дошкільника студенти зорієнтовуються до складання планів-конспектів занять з фізичного виховання в сюжетній формі, які неодмінно сприятимуть і соціально-моральній і емоційно-ціннісній активності дітей: виховання чуйного, прихильного ставлення один до одного, доброзичливих стосунків, взаємодопомоги, інтересу до спільних дій з однолітками, товариськості, чесності, справедливості, розвитку толерантного та бережливого ставлення до інших, формування співчуття та вміння радіти успіхам інших; позитивного ставлення до рухової діяльності, отримання насолоди від рухових дій, виховання сміливості, витримки, відповідальності, організованості, наполегливості, вміння підпорядковувати свої дії іншим, виховання інтересу та бажання спільно з однолітками виконувати рухові дії, підтримання інтересу до занять фізичними вправами, бажання досягати певних успіхів, долати перешкоди, особисті труднощі [2].

Студентам вищого рівня пропонується проводити заняття з елементами інноваційних оздоровчих технологій [4, с. 70], які мають свої переваги серед інших видів рухової активності, а саме: розширюють руховий досвід дітей, підвищують інтерес дітей до занять фізичними вправами, в процесі виконання яких і реалізується виховний аспект фізкультурно-оздоровчої діяльності.

Створення у навчально-виховному процесі атмосфери комфортного особистісного зростання дитини, урахування стану здоров'я, самопочуття, рівня фізичного розвитку і підготовленості, урахування важливості родинного виховання неможливе без наявності оздоровчо-освітнього середовища [5]. Створення такого оздоровчо-освітнього середовища, наголошується під час проведення консультацій до літньої педагогічної практики, має відбуватися на основі поваги до дитини та віри у її досягнення, позитивно-доброзичливих взаємовідносин, поєднання любові дорослих з об'єктивною вимогливістю.

Продовженням вивчення змісту курсу "Методика фізичного виховання дітей дошкільного віку" в позааудиторних умовах є організація роботи творчих груп студентів. Проблематика, яка досліджується творчими групами, зокрема, "Нестандартне обладнання як засіб підвищення інтересу у дітей дошкільного віку до занять фізичними вправами", зазвичай доповнює та розширює навчальний матеріал. Дослідивши проблему, студенти розробляють для батьків теки з методичними рекомендаціями і поради щодо виготовлення нестандартного фізкультурного обладнання на повітрі та вдома. Адже здорова, фізично розвинена дитина, як правило, вірить у свої сили; при виконанні фізичних вправ бадьора, життєрадісна, повноцінніше опановує принципи шляхетної поведінки у взаємодії

з однолітками і дорослими, дбає про гармонійність свого буття, уважна до інших людей.

Таким чином, готуючись до здійснення фізичного виховання дітей дошкільного віку, студенти повинні:

1. Уміти аналізувати і оцінювати ступінь фізичного здоров'я і рухового розвитку дітей; соціально-моральну та емоційно-ціннісну активність.
2. Формулювати освітні завдання фізичного виховання на певний період і визначати першорядні з них з урахуванням особливостей кожного з дітей.
3. Організовувати процес виховання в певній системі, вибираючи найбільш доцільні засоби, форми і методи роботи в конкретних умовах.
4. Проектувати бажаний рівень кінцевого результату, передбачаючи труднощі на шляху до досягнення мети.
5. Порівнювати досягнуті результати з початковими даними і поставленими завданнями [8].

Практика та досвід переконують, що студенти, які активно включаються у навчальний процес, досконало оволодівають і теоретичними знаннями, і практичними та дослідно-експериментальними уміннями, що належним чином впливає на формування у них професійних навичок.

Література

1. Шляхи вдосконалення системи підготовки фахівців дошкільної освіти. 2008 р. [Електронний ресурс] / О. Л. Богінч. – Режим доступу: http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n1_2008_st_9/. – Назва з екрана.
2. Дитина. Програма виховання і навчання дітей від двох до семи років / В. О. Огнев'юк, К. І. Волинець, Г. В. Беленька та ін. – К. : Ун-т ім. Б. Грінченка, 2012.
3. Ікуліна З. До питання про формування інтелектуальної готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти / З. Ікуліна // Вісник Інституту розвитку дитини. – Вип. 12. – К., 2010. – С. 115–121.
4. Журавель В. Професійна підготовка студентів до впровадження оздоровчих інноваційних технологій в практику роботи ДНЗ / В. Журавель // Вісник Інституту розвитку дитини. – К., 2012. – Вип. 24. – С. 68–73.
5. Замревич С. Р. Формування готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання в школі у процесі фізичного виховання [Електронний ресурс] / С. Р. Замревич. – Режим доступу: www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi.../cgiiirbis_64.exe. – Назва з екрана.
6. Левінець Н. В. Формування професійної готовності майбутніх вихователів до здійснення фізичного виховання дошкільників на засадах народних традицій. [Електронний ресурс] / Н. В. Левінець. – Режим доступу: www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi.../cgiiirbis_64.exe. – Назва з екрана.
7. Потужній О. В. Формування у дітей старшого дошкільного віку позитивного ставлення до занять фізичною культурою в умовах села : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Потужній О. В. ; Ін-т пробл. виховання АПН України. – К., 2006. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://otherreferats.allbest.ru/pedagogics/00136891_0.html. – Назва з екрана.
8. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: ua-referat.com/Фізичне_виховання_в_дошкільних_установах. – Назва з екрана.

УДК378.14+373.31

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ГУМАННОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Казанжи І. В.

У статті подано аналіз нових тенденцій розвитку педагогічної науки, розкрито значення формування педагогічної креативності як пріоритетної складової готовності майбутнього вихователя дошкільного закладу до професійної діяльності.

Ключові слова: педагогічні інновації, професійна діяльність, пріоритетні напрямки у педагогіці, майбутні вихователі, гуманний підхід до вихованців.

В статье дан анализ новых тенденций развития педагогической науки, раскрыто значение формирования педагогической креативности как приоритетной составляющей готовности будущего воспитателя дошкольного заведения к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: педагогические инновации, профессиональная деятельность, приоритетные направления в педагогике, будущие воспитатели, гуманный подход к воспитанникам.

The article is an analysis of new trends in the development of pedagogical science. It reveals the significance of pedagogical creativity as the most important constituent of a future preschool educator's preparedness for professional work.

Key words: pedagogical innovations, professional work, priority directions in pedagogics, future educators, humane approach to children.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Актуальною проблемою сучасної вищої школи є переорієнтація основних позицій професійної підготовки на те, щоб студент був у центрі навчально-педагогічного процесу, побудованого за індивідуальними потребами, мотивами, інтересами, прагненнями до вияву свого "Я". Основне завдання вищого навчального закладу полягає в тому, щоб навчити студента бачити альтернативу вибору, планувати дії у навчанні, враховуючи власну особистість, оволодівати процесом творчого пошуку, формувати гуманну сутність майбутнього освітянина.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано вирішення даної проблеми. Проблема особистісної готовності майбутніх педагогів має широке висвітлення в теорії і практиці, є предметом дослідження вчених у різних галузях (О. О. Абдуліна, Л. М. Ахмедзянова, І. Д. Бех, І. М. Богданова, Г. О. Гаєвський, А. Д. Ганюшкін, Л. Г. Гусева, М. І. Дьяченко, І. А. Зязюн, М. Каган, Г. Г. Кіт, Н. В. Кічук, Н. В. Кузьміна, О. Мудрик, В. І. Шинкарук, Н. Фролова та ін.).

Формулювання цілей статті. В означеному дослідженні основний акцент зроблено на формуванні в майбутнього вихователя дошкільних закладів навички здійснення гуманного підходу до вихованців, вихованні у студентів суттєвих морально-етичних цінностей.

Метою статті є визначення шляхів створення просторово-гуманного розвивального середовища в навчальному закладі, використання педагогічних інновацій у фаховій підготовці майбутніх вихователів дошкільних закладів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Слід зазначити, що педагогічна наука сьогодні набуває нових пріоритетів, більш глибоко розглядає і визначає мету та ідеали виховного процесу. Увагу педагогів зосереджено на тому, щоб розглянути в дитині ті якості, які зроблять її сильною творчою особистістю, що впевнено почуватиме себе в умовах сучасного життя.

На думку А. Рогозянського, новий час привносить в педагогіку великий обсяг знань про віковий розвиток дитини, особливості її психології, про вплив зовнішніх умов на виховання. З'явилися нові концепції та теорії, іноді дуже суперечливі. Одні закликають до дисципліни і режиму, інші захищають свободу дитини та

індивідуальний підхід. Одні прагнуть інтенсифікувати процес навчання та розвитку, інші вважають: нехай все відбувається природним чином. Кожна позиція виглядає аргументовано, але разом з тим привести всі теорії до єдиного знаменника не виявляється можливим [5].

Сучасне виховання не торкається основної таємниці в людині, проходить повз найсуттєвіше в житті. Адже виконанням ніяких формальних правил неможливо замінити живої участі у дитячому житті. Виховання не просто повинно допомогти дитині увійти в життя, але, по можливості, в краще життя. Сучасні вихователі, батьки, вчителі звикли до роздумів про дітей, а не до того, щоб реально працювати над душею дитини. Необхідно ще щось, чого так не вистачає сьогодні. Це "щось" і є загальні для всіх тепло і сердечність, відчуття гармонії світу, засвоєні з дитячих років.

Як зазначають А. Д. Тюріков, В. Ф. Бак, ми звикли до того, що дитина слабка істота і не має життєвого досвіду, однак наші діти виявляють неабияку наполегливість у пізнанні життя і дуже хочуть, щоб життя було побудоване за законами Гармонії та Краси. Наші діти багато в чому кращі за нас, їм притаманне гостре відчуття кривди, вони закликають нас бути гідними людьми.

Індивідуалізм Нового часу дрібнить суспільство на окремих суб'єктів, кожний з яких переслідує свої цілі і шукає, як використати з цією метою іншого. Повага до прав іншого закінчується там, де починається утискання моїх особистих прав. Цивілізація підміняє любов до дітей, особисте ставлення до них раціональним вмінням маніпулювати дитячими долями. Педагогіка як галузь виховних стосунків фактично вмирає. Вона зберігається лише як наукова дисципліна, що збирає і систематизує відомості про дитину, як сфера суспільних дискусій [6].

Яскравою рисою сьогодення є прихід у наш світ дітей нової цивілізації, дітей індиго. На думку Керрол і Тоубер, цим дітям властива надзвичайна мудрість, "вони мудрі душею і молоді серцем, багатьом із них притаманна мудрість, яка сяє в їх погляді" [3].

"Мудрість, що виявляється в людині незалежно від віку, свідчить про те, що вона навчилася використовувати серце як простір свідомості і знаряддя пізнання. Діти нової свідомості, що повинні створити на Землі Нову епоху – Серця, повинні бути мудрими і вчити цього інших".

Діти індиго наділені співчуттям до всіх істот на планеті: тварин, рослин, інших людей. Вони реагують на жорстокість, несправедливість, негуманність, глухість, безсердечність. Саме за це їх називають "дітьми Світла", "дітьми тисячоліття", "новими дітьми", дітьми індиго. Цим створінням притаманні високорозвинута свідомість і психіка, а також підвищена сприйнятливність.

На думку Роберта Джерарда, діти індиго – "натури дуже творчі та рухливі, вони постійно експериментують з різними речами і випробовують межі дозволеного". "Діти нової свідомості – результат космічної еволюції, її енергетичної творчості, метою якої є новий вид людства, такий, що створює Нову епоху планети Земля, більш досконалу і більш упорядковану, ніж наша сучасна епоха", – стверджує Л. В. Шапошнікова [8].

Масова поява дітей нової свідомості буде сприяти перебудові нашого світу, зміні нашої цивілізації, і, в першу чергу, це повинно вплинути на систему нашого виховання і нашої освіти. Саме діти Світла зрушать нашу застарілу систему з місця і примусять нас мислити і діяти по-іншому.

"Моє бачення майбутнього навчання та виховання, – стверджує Роберт П. Оккер, – засновано на безперечній любові. В цьому сутність людства нової епохи. Всі, хто працює в галузі освіти, повинні мати добре серце і тонку душу, щоб із дітей сьогоднішніх виховати людей майбутнього. Справжні вихователі будуть піклуватися про тіло, душу і дух людини майбутнього століття, щоб вона була всебічно підготовлена до життя вільного, мудрого і незалежного" [3].

На думку А. Є. Акімова, сучасне покоління приходить в наш світ з надією, що його приймуть нові вихователі, діти Світла потребують вихователів Світла. Настав час скласти іспит на людяність для всіх і для кожного. Як зазначає П. Л. Капіца, "щоб людство розвивалося шляхом гуманізму, культури і соціального прогресу, всі ми, вчені і люди інтелектуальної праці, повинні брати активну участь в розробці питань, пов'язаних із здоров'ям і прогресивним вихованням майбутнього покоління" [2].

Питання підготовки гуманно-творчої особистості майбутнього вихователя дошкільних закладів набуло такої актуальності, що вже сьогодні у вищій школі слід переосмислити зміст педагогічних дисциплін. Не відмовляючись від традиційного вивчення законів і принципів, форм і методів, слід дати студентам уявлення про нові напрямки у філософії освіти та виховання. Необхідно показати становлення вільнодумства у педагогіці, обґрунтувати права дитини на свободу освіти, дати короткі характеристики різних течій у науці та педагогічній діяльності, що орієнтовані на дитину: "нове виховання", "прогресивна освіта", "особистісно орієнтоване виховання", "продуктивне навчання", "гуманна педагогіка". Н. Б. Крилова та К. О. Олександрова запропонували новий термін "педагогіка розуміння", що може об'єднати такі різні і об'єднані єдиною ідеєю течії і напрямки в педагогіці – всі вчителі та вихователі розуміли дитину і тому були успішними в своїй педагогічній творчості [4].

Представники педагогіки розуміння ставлять вище за все пріоритети саморозвитку дитини, намагаються розкрити особливості та умови розуміння внутрішнього зростання і поведінки дитини і смислу взаємодії з ним педагога. Дуже важливо навчити майбутніх педагогів осмислювати та критично сприймати всі нові теорії та "відкриття", поступово формувати свою авторську позицію в педагогіці; зрозуміти внутрішнє протиріччя освіти та виховання і необхідність для кожного педагога в своїй діяльності поступово долати їх.

Нове бачення змісту виховного процесу запропонувала Н. Є. Щуркова, підкреслюючи, що нове виховання набуло суттєво нових рис, а саме:

- в центрі системи виховання стоїть Людина як найвища цінність життя;
- процес формування особистості відбувається в контексті загальнолюдської культури, і зміст культури визначає зміст виховання;
- свобода вибору особистості складає основу методичного вирішення виховних проблем;
- межі виховання розширюються і включають в свій зміст навчання та освіти як засоби виховання;
- організація роботи педагога з дітьми спирається на фундамент професіоналізму, а зміст професійної підготовки педагога до такої роботи розглядається.

Тому не випадково питання сьогоденної теорії виховання поєднуються в одне ціле "зміст виховання". Виховання – це цілеспрямоване формування ставлення до системи найвищих цінностей гідного життя гідної людини і формування у дитини здібності вибудовувати індивідуальний варіант особистого життя в межах гідного життя. При такому розумінні і такій організації справи гуманістичний характер виховання стає природною суттєвою рисою виховання, яке, орієнтуючись на визнання людини найвищою цінністю життя, і не може бути іншим.

Так, С. І. Гессен зауважує, що вища школа має вчити студента мислити, а студенти відповідно опановувати методи наукового дослідження. Вища школа має бути осередком наукового дослідження, а її викладач – активним дослідником, самостійним ученим, який своєю науковою діяльністю розширює пізнавальну галузь, студент має стати учасником дослідницької роботи викладача як початківець-дослідник, аудиторія – місцем, де відкривають наукові істини [1].

Особливої уваги в підготовці педагога для роботи у швидкозмінному світі потребує розвиток його творчих якостей, формування готовності до гуманної педагогічної творчості [7].

Звернення до означеної теми обумовлено тим, що ціннісні орієнтації особистості студента об'єктивно актуалізуються в процесі пошукової діяльності у навчальному процесі і їх спрямованість значною мірою визначають активно-творчу діяльнісну позицію майбутнього вихователя дошкільного закладу. В дослідженні зроблено спробу виявити педагогічні умови, що сприяли формуванню педагогічної креативності як діяльнісного фактора професійного розвитку студентів в умовах вищого навчального закладу. Позитивні ціннісні орієнтації студентів можна розвивати, формуючи інтелектуальну, соціальну і професійну креативність, в межах якої домінує педагогічна креативність. Педагогіка творчості – наука про створення інноваційних теорій, систем, технологій навчально-виховного процесу. Важливою рисою педагогіки творчості є людяність і гуманізм, спрямовані на реалізацію і само-реалізацію "Я-концепції" педагога і вихованця. Педагогічну креативність ми розглядаємо як системну творчість у гуманній педагогічній діяльності [9].

У процесі теоретичного дослідження, узагальнення практичного досвіду з підготовки студентів до здійснення виховної роботи у вищих педагогічних навчальних закладах особлива увага була спрямована на виявлення вихідних положень, визначальних принципів, які відбивають сутність, мету та завдання означеної експериментальної роботи та визначають її зміст, форми і методи на кожному етапі навчання студентів. При цьому ми спиралися на загальні принципи, що утворюють наукові засади здійснення професійної підготовки майбутніх фахівців на сучасному етапі. Такий комплекс принципів склали:

- принцип гуманізації навчально-виховного процесу (пропагування ідей людяності і добра, гуманні стосунки між викладачами і студентами);
- принцип демократизації (варіативність змісту навчально-виховного процесу, розвиток педагогічних засад співробітництва між викладачами і студентами);
- принцип взаємозв'язку між усіма видами професійно-теоретичної і практичної підготовки;
- принцип оптимізації навчально-виховного процесу (створення максимально навчального середовища у вищому закладі освіти, прагнення студентів до опанування різними способами творчої діяльності, необхідними для набуття вищого рівня розвитку відповідних знань, умінь та навичок);
- принцип індивідуалізації (урахування індивідуальних особливостей кожного студента, стимулювання здібностей);
- принцип поєднання педагогічного керівництва з ініціативою і самостійністю майбутніх вчителів початкових класів.

На шляху реалізації фахової підготовки студентів до здійснення виховної роботи в дошкільних закладах великого значення набуває усвідомлення студентами власної відповідальності за процес ефективної виховної діяльності дошкільників, прищеплення позитивно-активного ставлення до означеної сфери діяльності. Цьому, насамперед, сприятиме формування у майбутніх вихователів системи психолого-педагогічних методичних і практичних умінь роботи в означеному напрямку, яке може бути можливим за таких умов:

- зв'язок занять із самостійною творчою роботою студентів;
- співвідношення методичних, теоретичних і прикладних питань з проблеми організації виховної роботи дошкільниками;
- зворотній зв'язок теоретичного і практичного матеріалу;
- поєднання навчальних занять у вищому навчальному закладі з педагогічною практикою в дошкільних закладах;
- опора на теорію при розв'язанні завдань педагогічної практики.

Реалізації означених умов сприяли, на нашу думку, індивідуально-творчі завдання, які застосовувалися впродовж вивчення майже всіх дисциплін психолого-педагогічного циклу.

Суттєве місце в системі підготовки студентів до навчально-виховної роботи посідало розв'язання дослідницьких завдань. На мотиваційно-когнітивному етапі дослідницькі завдання полягали здебільшого в теоретично-пошуковій діяльності. Так, майбутнім фахівцям пропонувалося вивчити періодичні видання за останні 3-5 років, дібрати матеріали щодо організації виховної роботи в дошкільному закладі, проаналізувати різні підходи до планування та здійснення означеної діяльності з дошкільниками, запропонувати свої думки відносно означеної проблеми. На семінарському занятті студенти доповідали про проведену дослідницьку роботу, доходили відповідних висновків про сучасні тенденції у справі організації виховного процесу в дошкільному закладі освіти.

На практичних заняттях майбутні вихователі активно включалися у розв'язання й аналіз ситуаційних психолого-педагогічних завдань.

Нами зазначено, що така форма роботи зі студентами допомагала майбутнім вихователям використати теоретичні знання, отримані із наукових джерел, у ситуаціях, наближених до майбутньої практичної діяльності, сприяла вдосконаленню вміння планувати педагогічно доцільні дії, передбачати їх результати; дозволяла виробити в них уміння враховувати вікові та індивідуальні особливості дітей у навчально-виховному процесі, встановлювати емпатійний контакт з дошкільниками.

Важливим етапом на шляху досягнення професійно-виховної компетентності ми вважали вивчення майбутніми фахівцями передового досвіду кращих учителів міста й області.

Студенти вивчали періодичні видання, відвідували науково-методичний центр з метою накопичення кращих зразків конспектів та сценаріїв виховних заходів, занять, створювали індивідуальні "методичні скарбнички" за матеріалами передового педагогічного досвіду.

Цілеспрямована, педагогічно керована діяльність з вивчення та накопичення передового досвіду кращих вихователів слугує необхідним щаблем на шляху студентів до самостійної творчої роботи.

Висновки. Отже, в ході нашого дослідження проаналізовано нові тенденції розвитку педагогічної науки, теорії виховання, змінених соціальних умов, в яких зростає нове покоління. Було визначено шляхи використання педагогічних інновацій у формуванні творчої особистості майбутнього вихователя, окреслено складові педагогічної креативності, визначено педагогічні умови формування творчого потенціалу гуманної особистості студентів спеціальності "Дошкільне виховання".

Література

1. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – М. : Школа-Пресс, 1955. – 448 с.
2. Капица П. Л. Некоторые принципы творческого воспитания и образования современной молодежи / П. Л. Капица // Эксперимент, теория, практика. – М. : Наука, 1974. – С. 154.
3. Керрол Л. Дети Индиго / Л. Керрол, Д. Тоубер ; пер. с англ. – М. : ООО "Издательский дом "София", 2006. – 288 с.
4. Крылова Н. Б. Очерки понимающей педагогики / Н. Б. Крылова, Е. А. Александрова. – М. : Народное образование, 2003. – 448 с.
5. Рогозянский А. Педагогика в зеркале современности / А. Рогозянский // Духовність, духовна культура: проблеми, дослідження, практичні здобутки. Дайджест 3 / упоряд. О. М. Каглуновська. – Запоріжжя : ТОВ "ЛІПС" ЛТД, 2007. – 140 с.
6. Рожков В. В. Принципы одухотворенного педагогического образования / В. В. Рожков // Гуманизм и духовность в образовании : научные труды Второй международной научно-практической конференции. – Н. Новгород, 2001.
7. Сисоєва С. О. Сучасні аспекти професійної підготовки вчителя / С. О. Сисоєва // Педагогіка і психологія. Вісник АПН України. – 2005. – № 4 (49). – С. 60–66.
8. Шапошникова Л. В. Огненное творчество космической эволюции / Л. В. Шапошникова // Дети Света : сборник статей. – Донецк, 2007. – 134 с.
9. Щербакова Е. Е. Формирование педагогической креативности как фактора профессионального развития студентов / Е. Е. Щербакова // Мир психологии. – 2006. – № 2. – С. 28–36.

УДК 378.147:372.461

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ

Мороз-Рекотова Л. В.

*У статті порушується проблема формування культури мовлення в майбутнього фахівця дошкільної освіти, розглядається значення культури мовлення та роль високого рівня мовленнєвої культури в його професійній діяльності. Проаналізовано стан вивчення науковцями означеної проблеми.
Ключові слова: культура мовлення, професійна діяльність.*

*В статье рассматривается проблема формирования культуры речи у будущего специалиста дошкольного образования, значение культуры речи и роль высокого уровня речевой культуры в его профессиональной деятельности. Осуществлен анализ состояния изучения учеными заявленной проблемы.
Ключевые слова: культура речи, профессиональная деятельность.*

The article deals with the problem of speech standards formation in future preschool educators. The author considers the importance of speech standards and high-level speech culture in their professional activities. An analysis of the state of the scientific research into this problem has been conducted.

Key words: speech standards, professional activities.

Постановка проблеми. Сучасні державні та суспільні реалії, стан гуманітарної освіти в країні, перспективи її оновлення зумовлюють нагальність завдань підвищення й розвитку мовної та мовленнєвої культури нашого суспільства. Справжня культура мовлення передбачає високий рівень загальної культури людини, глибоке відчуття любові до мови, культуру мислення. Літературна мова є еталоном, критерієм правильності мовлення. В ній закріплені й накопичуються культурні традиції народу, досягнення майстрів слова, письменників.

Важливість досліджень проблеми оптимізації мовленнєвого спілкування пояснюється розширенням кола осіб, для яких володіння мовою є суттєвим фактором у їх професійній діяльності. У зв'язку з цим природною є особлива увага до форми повідомлення, до його правильності, відповідності нормі, замислу автора та ситуації. Культура мовлення передбачає широку лінгвістичну просвіту, запровадження в практику навчання досягнень сучасного мовознавства, бо мова є органічною частиною індивідуальної культури людини.

Зв'язок із важливими практичними завданнями. На думку Г. Беленької, для фахівця дошкільного профілю однією з основних професійно важливих якостей, що входять до професійної компетентності, виступає комунікативність. Вона є передумовою формування інших професійних якостей і в ролі функції передбачає встановлення правильних стосунків вихователя з вихованцями дошкільного навчального закладу, їх родинами, колегами та адміністрацією закладу [1, с. 68].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання якості професійної підготовки педагога посідає одне з центральних місць у педагогіці, психології, лінгвістиці, методиці викладання у вищій школі. На думку вчених (А. Богуш, Л. Зінченко, Т. Ладигенської, О. Леонтьєва, М. Львова, Н. Формановської та ін.), мовленнєвий компонент є провідним у структурі педагогічної діяльності. Психолого-педагогічні аспекти професійного мовлення педагога розглядаються в дослідженнях В. Артемова, І. Зязюна, В. Кан-Калика, В. Сластьоніна, З. Смєлкової, В. Шадрикова та ін. У сфері провідних аспектів культури мовлення фундаментальними є дослідження, що висвітлюють нормативний, комунікативний, етичний компоненти (Н. Бабич, М. Ілляш, Л. Граудіна, Є. Ширяєв, О. Хойхман, Т. Надєсна, О. Зарецька, О. Казарцева, В. Максимов, М. Колтунова, Л. Введенська, Л. Павлова та ін.). Ці автори особливу увагу приділяли мовленнєвій поведінці в соціально зорієнтованому спілкуванні.

Мета цієї статті полягає в аналізі проведених досліджень формування мовленнєвої культури як складової частини професійної підготовки фахівців дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Володіння культурою мовлення, тобто вмінням говорити грамотно, чітко й послідовно висловлювати свої міркування, здатністю не лише привабити своїм мовленням, але й вплинути на слухачів, є сучасною вимогою до кваліфікованого фахівця. Особливого значення ця вимога набуває при здобутті особистістю кваліфікації вихователя дошкільного навчального закладу. Високий рівень володіння професійним мовленням є обов'язковою умовою діяльності кожного педагога. Проблема оволодіння культурним мовленням є надзвичайно актуальною для вихователів, адже низький рівень мовленнєвої культури перекреслює всю предметну ерудицію й виступає свідченням особистісної вади. Суспільство потребує педагога, який має високий професійний рівень, є майстром своєї справи, здатний до створення комфортного клімату в освітньо-виховному процесі, який володіє високою культурою мовлення. Саме тому формування мовної особистості майбутнього вихователя та вдосконалення його мовленнєвої культури ми розглядаємо як ефективний шлях покращення професійної підготовки фахівців дошкільної освіти.

Проблема мовної особистості висвітлена у працях як зарубіжних, так і вітчизняних учених. Ними виокремлено такі напрями дослідження мовної особистості: етносемантична (С. Воркачов); елітарна мовна особистість (Т. Кочеткова, О. Сиротіна); семіологічна особистість (А. Баранов); мовна і мовленнєва особистість (Л. Клобукова, Ю. Прохоров); україномовна особистість (А. Богуш, Ж. Горіна, С. Єрмоленко, Л. Мацько, Л. Паламар, М. Пентиліук, О. Семенов та ін.); словникова мовна особистість (В. Карасик); мовленнєва особистість дошкільника (А. Богуш, О. Трифонова).

Ми розумітимемо мовну особистість за визначенням М. Пентиліука, який визначає її крізь призму лінгводидактики як такого носія мови, який "добре володіє системою лінгвістичних знань (знає мовознавчі поняття і відповідні правила), продукує мовленнєву діяльність, має навички активної роботи зі словом, дбає про мову і сприяє її розвитку" [5, с. 85]. Враховуватимемо й думку А. Богуш, яка розглядає мовну особистість крізь комунікативно-риторичні якості, що є ознакою культури мовлення: правильність, нормативність, адекватність, логічність, багатство, виразність, образність та ін. [2, с. 24].

Професійне володіння мовленням, як усним, так і писемним, є важливим для кожного педагога, але для вихователя дошкільного навчального закладу це вміння набуває особливого значення. Адже вихователь є взірцем для наслідування, носієм мовних та мовленнєвих еталонів. На етапі дошкільного дитинства мовленнєва самостійність дітей залежить від багатьох факторів. По-перше, словниковий запас дітей тільки формується і є незначним за своєю кількістю. По-друге, потребує копіткої роботи розвиток фонетичного слуху та вимови окремих фонем. По-третє, граматична будова речень у цьому віці відбувається на основі наслідування мовлення дорослих, що оточують малюка, тому культура мовлення вихователя в цьому контексті повинна розглядатись як еталон, взірець для наслідування. До того ж розвиненість та культура мовлення вихователя слугує не лише важливим показником духовного багатства педагога, культури його мислення, але й одночасно є могутнім засобом формування особистості вихованця. Цей підхід до проблеми акумулює ідеї таких представників педагогічної думки, як М. Квінтіліан, Я. Коменський, Й. Песталоцці, Ф. Дістервег, К. Ушинський, Л. Толстий, Я. Корчак, А. Макаренко, В. Сухомлинський, Ш. Амонашвілі, Є. Ільїн, С. Лисенкова, В. Шаталов, М. Щетинін та ін.

Майбутній вихователь як мовна особистість під час навчання у вищому навчальному закладі опановує необхідний мінімум знань, умінь і навичок (теоретичний блок та блок практичного застосування), що є базовим стосовно обраної спеціальності. Проте сучасна система навчання у вищому навчальному закладі не забезпечує цілеспрямованого формування культури мовлення в майбутніх вихователів як інтегративної професійно важливої якості.

Останнім часом проблемі формування умінь і навичок професійного спілкування, в тому числі й мовленнєвого, приділяється все більше уваги. Н. Головань, Л. Змієвська вивчали особливості та чинники підвищення ефективності педагогічного спілкування. О. Заболотська, Н. Кузьміна, Д. Ніколенко, І. Синиця, Т. Чмут досліджували роль здатності до спілкування, його культури в системі фахово важливих якостей педагога. У дослідженнях В. Андрєєва, Ф. Кузіна, О. Сиротиніної та інших подано теоретико-методичні аспекти навчання ділового спілкування, Н. Махновська

пропонує оригінальну методику навчання дискусійного мовлення, Н. Кузнецова розглядає навчання усної розповіді як педагогічного жанру. Такі наукові дослідження, на переконання М. Вахницької, доводять, що ефективним шляхом оволодіння на належному рівні професійною мовленнєвою компетенцією є створення ефективних інноваційних методик, спрямованих, з одного боку, на підвищення мотивації вивчення української мови, з іншого – на професіоналізацію навчання [3, с. 4].

Не менш цікавим є дослідження В. Тарасової, яка визначає структуру риторичної культури майбутніх фахівців у галузі дошкільної освіти й подає її як сукупність взаємопов'язаних компонентів: мотиваційно-ціннісного (професійно-педагогічної діяльності), теоретичного (знання рідної мови; знання про суть і зміст риторичної культури в дошкільників з урахуванням їхніх вікових психологічних особливостей тощо), практичного (мовленнєві, інтелектуально-логічні, презентаційно-комунікативні, емоційно-вольові, рефлексивно-творчі, навчально-методичні вміння), особистісного (гуманістична спрямованість, емпатійність, відповідальність толерантність, тактовність, доброзичливість, комунікабельність, креативність, артистизм тощо) [6, с. 15].

У дисертаційному дослідженні Т. Котик визначено принципи, дотримання яких ефективно сприяє формуванню професійно-мовленнєвої готовності фахівців: міждисциплінарний підхід до формування професійно-мовленнєвої готовності; професійно спрямований підхід до організації навчання; диференційно-системного навчання мови; інтеграції системно-описового та комунікативно-діяльнісного підходів до побудови навчальних курсів; дидактичного резонансу [4, с. 15]. Авторка виявила умови та тенденції ефективної підготовки фахівців-білінгвів:

- якість володіння професійно-мовленнєвою діяльністю безпосередньо залежить від якості володіння мовою, а підвищення ступеня володіння мовою позитивно відбивається на всіх компетенціях професійної готовності до навчання дітей української мови;

- залучення всіх дисциплін лінгвістичного циклу до підготовки фахівців сприяє формуванню здатності до зіставно-типологічного аналізу двох слов'янських мов для навчання дітей української мови з опорою на рідну;

- поєднання методів створення й розв'язання комунікативної педагогічної ситуації та емоційного впливу дозволяє усунути "мовний психологічний бар'єр" з процесу навчання;

- такий інтегративний предмет, як спецпрактикум з методики навчання дітей української мови, позитивно впливає на формування професійно-мовленнєвої компетенції як студентів, так і вихователів;

- активна професійно-мовленнєва діяльність у навчальних закладах значно скорочує термін формування професійно-мовленнєвої готовності [4, с. 15–16].

Дослідження вченої засвідчило ефективність таких етапів формування професійно-мовленнєвої готовності:

- 1) формування лінгвістичної, лінгводидактичної, комунікативної, народознавчої компетенцій засобами цілеспрямованого використання дисциплін лінгвістичного та лінгводидактичного циклів, об'єднаних на ґрунті професійно спрямованого навчального матеріалу;

- 2) корекція набутих знань, навичок, умінь з професійно-мовленнєвої діяльності, формування народознавчої компетенції; оволодіння навичками і вміннями дослідно-експериментальної роботи з дітьми; доведення навчання до завершального стану – засобами спецпрактикуму з методики навчання української мови, який тісно пов'язаний з дисциплінами лінгвістичного та лінгводидактичного циклів, що попередньо вивчалися та педпрактикою [4, с. 15].

Проведені раніше дослідження формування культури мовлення в майбутнього фахівця дошкільної освіти виступають основою організації роботи зі студентами у вищих навчальних закладах

Висновки. Зважаючи на вищесказане, культура мовлення педагога повинна розглядатись як межа педагогічної майстерності, а її формування та розвиток – як умова підготовки до професійного спілкування та педагогічної діяльності.

Література

1. Беленька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання : монографія / Г. В. Беленька. – К. : Світич, 2006. – 304 с.

2. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика / А. М. Богуш. – Запоріжжя : Просвіта, 2000. – 216 с.

3. Вахницька М. Г. Професійно-мовленнєва підготовка педагога-нефілолога в умовах багатомовності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія та методика навчання (російська мова)" / Вахницька М. Г. – Херсон, 2007. – 23 с.

4. Котик Т. М. Методика підготовки студентів до навчання дошкільників української мови : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Методика викладання (українська мова)" / Котик Т. М. – Одеса, 1994. – 19 с.

5. Словник-довідник з української лінгводидактики : навч. посіб. / за ред. М. Пентиліук. – К. : Ленвіт, 2003. – 149 с.

6. Тарасова В. В. Формування риторичної культури майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Тарасова В. В. – Харків, 2012. – 19 с.

УДК 37:373.2

РОЗВИТОК РЕФЛЕКСИВНИХ УМІНЬ У СТУДЕНТІВ ЯК СКЛАДОВОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Пастушенко Н. Б.

У статті проаналізовано дослідження рефлексії вітчизняними та зарубіжними психологами. Визначено рефлексивний компонент у професійній діяльності педагога та інваріантні складові рефлексивних умінь. На прикладі досвіду роботи продемонстровано розвиток рефлексивних умінь у студентів на заняттях з психології.

Ключові слова: рефлексія, самовизначення, саморозвиток, рефлексивний компонент, професійна рефлексія, самореалізація.

В статье проанализированы исследования рефлексии отечественными и зарубежными психологами. Определен рефлексивный компонент в профессиональной деятельности педагога, инвариантные составные рефлексивных умений. На примере опыта работы продемонстрировано развитие рефлексивных умений у студентов на занятиях психологии.

Ключевые слова: рефлексия, самоопределение, саморазвитие, рефлексивный компонент, профессиональная рефлексия, самореализация.

The article is an analysis of studies on reflective thinking in the psychological research at home and abroad. A reflective thinking component in the teacher's professional work and invariant constituents in reflective thinking skills have been identified. Exemplified by the work experience, the development of reflective thinking skills of students during psychology classes is shown.

Key words: reflective thinking, self-determination, self-development, reflective thinking component, professional reflective thinking, self-realization.

Відповідно до Закону України "Про вищу освіту" та Державної програми розвитку освіти в Україні, метою сучасної освіти стає виховання особистості, що здатна до самовизначення, самоосвіти, саморозвитку, а зміст освіти орієнтується на усвідомлення тих, хто навчається, як суб'єктів освітнього процесу [5].

У зв'язку з цим сучасний освітній процес має бути спрямований не тільки і не стільки на формування необхідного мінімуму знань, умінь, навичок, які інколи стають надбанням архаїчних спогадів, скільки на розвиток здатності до самоосвіти та самовиховання.

Практика сучасної освіти у світі доводить, що традиційний авторитарний метод навчання, за яким педагог здійснював навчання з позиції, "зверху вниз", поступово, але невпинно змінюється коучинговим підходом до організації освітнього процесу, що вимагає від того, хто навчається, усвідомленого та відповідального ставлення до процесу навчання. Лише таке розуміння сутності сучасної педагогічної освіти забезпечує реалізацію компетентнісного підходу до підготовки високопрофесійних фахівців.

Результати наукових досліджень вітчизняних та зарубіжних дидактів (В. І. Бондар, В. В. Давидов, О. Я. Савченко, І. Я. Лернер, Л. М. Фрідман) доводять, що феноменом сучасної теорії освіти і навчання є рефлексія.

Рефлексія є предметом дослідження багатьох наук, зокрема філософії, психології, педагогічної психології. Термін "рефлексія" походить від латинського "reflexion" і означає звернення назад, відображення.

Поняття "рефлексія" в науковий обіг увів Р. Декарт, який розробив раціоналістичну теорію самосвідомості, що розглядала свідомість передусім як мислення: "Бути усвідомлюючим – значить мислити і рефлексувати над власним мисленням". Він ототожнював рефлексію зі здатністю індивіда зосереджуватися на змісті своїх думок, абстрагуючись при цьому від зовнішнього, тілесного [4].

Психологи традиційно під рефлексією розуміють: самоаналіз, самоспостереження, роздуми людини над власним душевним станом; відображення, дослідження

процесу пізнання; осмислення людиною власних дій, діяльність самопізнання; роздуми людини над власним життєвим досвідом, аналіз власних переживань, почуттів, учинків; спрямованість свідомості на пізнання самого себе, зокрема власних психічних станів і процесів людини.

Так, Л. С. Виготський визначив теоретичні підходи до вивчення рефлексії як важливого компонента самосвідомості з позиції теорії психічного розвитку [3, с. 232]. На його думку, рефлексія допомагає людині спостерігати себе "у світлі власних почуттів, внутрішньо диференціювати "Я" діюче й "Я" оцінювальне" [3, с. 245].

О. Л. Кононко вважає, що рефлексія – це "здатність зростаючої особистості усвідомлювати свої особливості і те, як вони сприймаються іншими, а також будувати свою поведінку з урахуванням можливих реакцій інших (у першу чергу, авторитетних)" [6].

Рефлексія є джерелом новацій і розвитку. Вона є не просто усвідомленням того, що є в людині, але і перебудовою самої людини, її індивідуальної свідомості, особистості, здібностей до пізнання і діяльності. Рефлексує людина звернена до культури, здатна на перетворювальну діяльність і саморозвиток. Рефлексія – це шлях пошуку в собі "духовного, сутнісного", шлях до самого себе, тому дослідження цього процесу на ранніх етапах професійного становлення, на нашу думку, є актуальним і необхідним.

Як вважають деякі дослідники, рефлексія є основою розвитку особистості педагога у професійному аспекті. Так, С. Васьковська вважає, що "майбутні фахівці з розвинутою рефлексивністю будуть володіти більш високим рівнем майстерності. Здатність до рефлексії – важливий аспект самосвідомості". В. Андреев висуває наукові положення про рефлексує мислення, яке забезпечує неперервне усвідомлення здійснюваної діяльності й на цій основі його вдосконалення. Ця закономірність є основою одного з найважливіших принципів саморозвитку і професійного вдосконалення особистості [1].

Рефлексивний компонент у професійній діяльності дозволяє педагогу знайти свій індивідуальний стиль, досягти адекватної професійно-особистісної самооцінки, прогнозувати й аналізувати результати своєї праці.

За визначенням багатьох дослідників, *професійна рефлексія* – це співвіднесення себе, можливостей свого "Я" з тим, що вимагає обрана професія, у тому числі з існуючими про неї уявленнями. Вона являє собою єдність людського (здатність до самоучіння, аналіз причинно-наслідкових зв'язків, сумнівів, реалізації ціннісних орієнтацій, роботі над собою) та професійного (тобто застосування цієї здібності до важких умов і обставин професійного життя). Ці уявлення розвиваються і допомагають людині сформулювати отримані результати, передбачити цілі подальшої роботи, скоректувати свій професійний шлях [2].

Ми вважаємо, що рефлексивним умінням належить тут особливе місце, оскільки у процесі навчання важливо навчитися отримувати не готові знання, а самому знаходити шляхи розв'язання проблемних задач.

Формування рефлексивних умінь є складним і тривалим процесом, який залежить від багатьох чинників. Якщо ми хочемо підготувати фахівця, який буде задовольняти соціальне замовлення суспільства, який самовдосконалюється, самокерується, рефлексує, то починати формування рефлексивних умінь у студента необхідно з перших днів навчання у вищому навчальному закладі. Формування професійної рефлексивної позиції майбутнього педагога неможливе без попереднього формування загальних рефлексивних умінь особистості: уміння самоаналізу, уміння самооцінки, уміння контролю свого психічного стану.

Рефлексивні вміння студента в процесі навчальної діяльності визначаються як комплексні багатомірні психічні утворення, представлені системою знань та способів здійснення особистісної, інтелектуальної, перспективної, ситуативної та ретроспективної рефлексивної діяльності.

Інваріантними складовими рефлексивних умінь є знання, дії, операції, чуттєвий та практичний досвід у типових, творчих навчально-виробничих ситуаціях.

Майбутні вихователі дошкільних навчальних закладів повинні бути готовими до праці в сучасних умовах, володіти не тільки системою знань, але і системою вмінь, що забезпечить здатність виконувати професійні функції.

Відтак, важливе місце у формуванні готовності майбутнього вихователя до здійснення особистісно орієнтованої моделі дошкільної освіти як цілісної і

продуманої системи, займає розвиток рефлексивних умінь. Це дозволить у процесі тісної співпраці "вихователь – дитина – батьки" забезпечити унікальність і самобутність дошкільного дитинства.

Розвиток рефлексивних умінь у студентів коледжу – це цілеспрямований і організований процес, мета якого – оволодіти рефлексивними вміннями і навичками та подальше використання їх у процесі практичної діяльності. Зважаючи на те, що успіх формування рефлексії залежить від активного розвитку її структурних компонентів, зокрема – інтелектуального, що передбачає певний рівень інтелектуального розвитку особистості, а саме оволодіння студентами основами психологічних знань: про особливості розвитку пізнавальних процесів, особливості прояву і розвитку індивідуальних властивостей особистості, психічні стани тощо; екзистенційно-практичного, що передбачає наявність у досвіді індивіда рефлексивних знань, умінь; та мотиваційного компонента що виражається в мотивації самопізнання, самовираження, самореалізації – спланували роботу в трьох напрямках, урахувавши зміст навчальних дисциплін психологічного циклу: "Загальна психологія", "Дитяча психологія", "Педагогічна психологія".

Перший напрямок передбачає ознайомлення з поняттям "рефлексія" та структурою рефлексивного напрямку, другий полягає у виокремленні загально-функціональних рис рефлексії, які характеризують її як цілісне явище. І завершальний – це апробація рефлексивних умінь у різних формах роботи.

Розглянемо процес ознайомлення з поняттям "рефлексія", її видами та формами прояву на прикладі вивчення теми "Особистість".

Поняття "рефлексія" розглядаємо як саморозуміння, самопізнання, що включає розуміння та оцінку іншого. Зокрема наголошуємо, що світ рефлексії різноманітний, багатий і індивідуальний в кожній людині. Здатність до рефлексії дає можливість формувати образи та сенс життя, керувати власною активністю відповідно до особистісних цінностей, переключатися на нове у зв'язку зі зміненними умовами, цілями, завданнями діяльності. Знання про самого себе та інших не приходить до людини ззовні, а тільки через постійну рефлексію того, що з нею відбувається щохвилини, "тут і тепер".

Щоб усвідомити та осмислити свій внутрішній світ, використовуємо способи самопізнання і самореалізації, а саме релаксацію, що полягає у фізичному і психічному розслабленні, підготовці тіла і психіки до діяльності – зосередженні на своєму внутрішньому світі.

Використання прийомів релаксації – потужний засіб, що дозволяє цілком розслабитися і знайти душевну рівновагу.

Другий спосіб – це вміння концентруватися, що передбачає можливість зосереджувати увагу на відчуттях, емоціях, почуттях. На прикладі використання вправи "Повітряна кулька" продемонструємо формування у студентів вищезгаданого вміння. (Уявіть собі, що у ваших грудях знаходиться повітряна кулька. Вдихніть носом і повністю заповніть легені повітрям. Видихніть його ротом і відчуйте, як воно виходить з легень. Повторюйте, не поспішаючи. Дихайте та уявляйте, як кулька наповнюється повітрям і стає все більшою та більшою. Повільно видихніть ротом, ніби повітря тихенько виходить з кульки. Зробіть паузу і порахуйте до десяти. Знову вдихніть і наповніть легені повітрям. Затримайте його, порахуйте до 3-х, уявляйте при цьому, що кожна легеня – це надута кулька. Видихніть. Відчуйте, як тепле повітря проходить крізь легені, горло, рот. Повторіть 3 рази, вдихаючи та видихаючи повітря. Зупиніться та відчуйте, що ви сповнені енергії, а все напруження зникло.)

Третій – візуалізація, де студенти вчать створювати внутрішні образи у свідомості, уявляють певні ситуації і виражають ставлення до них.

Четвертий спосіб – це самонавіювання, що проявляється у створенні установки на те, що успіх можливий, і виражається зазвичай від першої особи в теперішньому часі: "Я знаю", "Я зможу". З метою формування навичок самоаналізу, саморозуміння і самокритики, поглиблення знань один про одного використовуємо рольові ігри – "Карусель", "Без маски", "Автопортрет", "Комісійний магазин", "Якості".

Наприклад, у комісійному магазині товари, які приймає продавець, – це людські якості – доброта, відкритість, дурість, чесність... Учасники на картку записують риси свого характеру – позитивні і негативні. Потім робиться торг, у якому кожен з учасників може позбутися від непотрібної якості і придбати щось необхідне.

Комусь не вистачає для ефективного життя красномовства, а за це він може запропонувати якусь свою, спокою чи врівноваженості і т. д. Після закінчення підводяться підсумки, обговорюються враження, що дає можливість глибше проникнути у власний внутрішній світ, проаналізувати власний позитив і недоліки.

Комплекси вправ, спрямовані на розвиток рефлексії, пропонуються студентам для самостійного ознайомлення і реалізації в практичній діяльності.

Слід зазначити, що формування рефлексивних умінь здійснювалось не відокремлено, а в органічній єдності. Адже всі види рефлексивних умінь взаємодіють та взаємопов'язані між собою.

Поетапне формування рефлексивних умінь забезпечує формування у студентів уміння певного виду, а рефлексивні уміння, сформовані на попередніх етапах, продовжують удосконалюватись та ускладнюватись.

Процес формування у студентів рефлексивних умінь як системи на кожному етапі здійснювався за допомогою рефлексивно орієнтованих методів та прийомів, зокрема: самодіагностики студентами власних здатностей та здібностей до певного виду діяльності; самоаналізу процесу та результатів власної навчальної діяльності; самозвітів; розв'язання проблемних задач та ситуацій, самодіагностики до педагогічної діяльності, групових дискусій, "круглих" столів...

Використання методу "рефлексивної команди" є найбільш доцільним при аналізі педагогічних ситуацій, відеофрагментів навчально-виховної роботи в ДНЗ. Саме аналіз ситуації сприяє формуванню рефлексивно-аналітичних умінь, що дозволяють бачити, осмислювати та виправляти професійні помилки. Ця форма педагогічної роботи також дозволяє майбутньому вихователю формувати прогресивний образ мислення, певну особистісну парадигму, просуватися від неусвідомлених до усвідомлених професійних дій. Так, за процесом аналізу педагогічної ситуації, що здійснюють студент і викладач (пара студентів, вихователі і методист), може спостерігати "рефлексивна команда", до складу якої входять інші студенти групи (члени педагогічного колективу). Отже, задана ситуація "переживається" з позицій різних людей і відповідно здобуває багатоваріантне рішення, а зіставлення альтернатив надає можливість майбутньому вихователю визначити найбільш оптимальний варіант аналізу ситуації та усвідомити доцільність своїх дій чи помилку. При цьому ніхто з учасників "рефлексивної команди" не тисне на нього. Він сам по закінченні рефлексії має можливість прокоментувати думки інших.

Вивчаючи тему "Основи педагогічної майстерності вихователя" формуємо загальні рефлексивні вміння, а саме: ставити реальні цілі як основу для оцінки результативності своїх професійних дій; прогнозувати наслідки своїх професійних дій; під час практики – аналізувати виконану діяльність, самокритично відноситись до неї, оцінювати своїх колег, використовувати їх досвід. Адже рефлексивні вміння – це професійні якості спеціаліста, що характеризують його діяльність за самоаналізом, самовдосконаленням та глибоким зануренням у життєві ситуації, які пов'язані з виконанням професійного обов'язку.

У ході практичних та семінарських занять студенти залучаються до участі в дискусіях, диспутах, "круглих столах", де шліфується думка, відточується розум, формується вміння прогнозувати непередбачувані ситуації і знаходити оперативні методи і прийоми педагогічного впливу відповідно до конкретної ситуації та емоційної спрямованості атмосфери діяльності. З цією метою застосовуються релаксаційні вправи, вправи на саморегуляцію, психологічні тренінги типу "конструктивна взаємодія" з метою ознайомлення з можливістю використання комунікативної навички "Я-повідомлення" для ефективного спілкування. Алгоритм "Я-повідомлення" допомагає студенту через вираження його почуттів висловити незадоволення стосовно дій опонента, поважаючи його гідність. Тренінг "вербалізація почуттів" допомагає студенту усвідомити почуття, які виникають у людини, коли до неї звертаються з "Я-" на Ти-повідомленням".

Щоб навчити будувати діалог з іншими і з самим собою, студентам створюється психологічна ситуація "активне слухання". Важливим у даному разі є вміння емпатійно реагувати на емоційний стан партнера по спілкуванню. Функцію емпатійного спілкування добре передає метафора дзеркала: "Я повертаю тобі самого себе для того, щоб, побачивши себе в мені, ти краще зрозумів, що з тобою відбувається".

Уміння і навички студентів, сформовані під час занять у коледжі, закріплюються в ході педагогічної практики, де частково відбувається корекція набутого ними досвіду.

Отже, формування рефлексивних умінь у майбутніх вихователів відбувається в процесі вивчення психологічних дисциплін за умови використання різних форм і методів роботи. Провідними факторами їх розвитку є спеціально організована взаємодія студентів між собою, з викладачами та дітьми дошкільного віку вмотивована на самопізнання, самооцінку та самореалізацію.

Література

1. Андреев В. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности / В. Андреев. – М. : Высшая школа, 1981. – 240 с.
2. Бизяева А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А. А. Бизяева. – Псков : ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. – 216 с.
3. Выготский Л. С. Собр. соч. : в 6 т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1984. Т. 3. – 1984. – 328 с.
4. Декарт Рене. Сочинения / Рене Декарт ; вступ. ст. Я. А. Слина. – СПб. : Наука, 2006. – 648 с. – (Серия "Слово о сущем").
5. Закон України "Про вищу освіту" // Законодавчі акти України з питань освіти. Станом на 1 квіт. 2004 р. – К., 2004. – С. 168–221.
6. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості / О. Л. Кононко. – К. : Освіта, 1998. – 255 с.

УДК 378.016:78

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Пащенко І. М.

У статті розглянуто сутність інформаційної компетентності. Проаналізовано провідні підходи формування інформаційної компетентності майбутнього вчителя у процесі вивчення музичної інформатики. Представлено зміст головних понять: "компетентність" та "компетенція".

Ключові слова: компетентність, компетентнісний підхід, інформаційна компетентність, майбутні вчителі, професійна підготовка.

В статье рассмотрена сущность информационной компетентности. Проанализированы ведущие подходы формирования информационной компетентности будущего учителя в процессе изучения музыкальной информатики. Представлено содержание основных понятий: "компетентность", "компетенция".

Ключевые слова: компетентность, компетентностный подход, информационная компетентность, будущие учителя, профессиональная подготовка.

The author considers the essence of information competence, analyzes the main approaches to the formation of information competence in future teachers in the process of studying musical informatics, and presents the content of the basic concepts – "competence" and "competency".

Key words: competence, competency approach, information competence, future teachers, professional training.

Постановка проблеми. В умовах реформування української освіти в контексті Болонського процесу особливої актуальності набуває проблема компетентнісного підходу в процесі професійної підготовки.

Процес професійної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва неодмінно включає формування інформаційної компетентності, що виявляється в готовності і здатності фахівця використовувати засоби і можливості сучасних інформаційних технологій.

Професійна готовність майбутніх вчителів музичного мистецтва до активного та ефективного використання засобів інформаційних технологій набуває особливої актуальності, оскільки стратегія розвитку суспільства безпосередньо пов'язана з інтенсифікацією процесу впровадження прогресивних технологій в усі сфери діяльності людини. Законами України "Про Концепцію Національної програми інформатизації" [4], "Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки" в перспективі до 2020 року [5] та Указом Президента України "Про Національну доктрину розвитку освіти" [3] було окреслено основні шляхи модернізації вітчизняної освіти через запровадження інформаційних технологій.

Ефективне використання засобів інформаційних технологій у сфері музичного мистецтва вимагає від музиканта знань, умінь і навичок роботи зі звуком і мультимедіа, відображає мотивацію виконуваної діяльності, націленість на самостійне здійснення різних операцій з обробки звуку, здатність критично ставитися до поширюваної інформації. Все це безпосередньо пов'язане з поняттям "інформаційна компетентність".

Актуальність обраної теми пов'язана зі слабкою розробленістю в наукових доробках тематики формування інформаційної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва в професійній освіті в Україні.

Аналіз досліджень і публікацій. Для вирішення проблеми ефективного формування інформаційної компетентності музиканта важливе теоретичне і практичне значення мають дослідження Н. Витківської, Т. Дмитрієва, С. Панюкова, Е. Полата. Вивченню проблеми компетентнісного підходу в системі вищої освіти присвячено

праці А. Волкової, О. Волошиної, Н. Глузмана, І. Зимньої, В. Байденка, В. Громового, О. Демчук, І. Єфименко, О. Онопрієнко, В. Лугового, А. Маркової, Н. Радіонова, А. Ракова, С. Сисоєвої, О. Спіріна. Застосування інформаційних технологій у професійній діяльності стало предметом розгляду в працях А. Алексюк, В. Беспалько, Ю. Барановського, І. Готської, Т. Льовиної, В. Олійника, І. Роберта, С. Удалова та інших вчених. Проблеми застосування інформаційних технологій у сфері музичного мистецтва висвітлено у дослідженнях В. Белунцова, А. Бондаренка, І. Горбунової, Л. Джуманової, А. Левіна, Р. Петеліна, Ю. Рагса, Г. Тараєвої, А. Харуто та ін.

Проблема цілісної системи формування інформаційної компетентності з урахуванням особливостей музичних спеціальностей на сьогоднішній день залишається нерозв'язаною.

Незважаючи на широке вживання поняття "інформаційна компетентність", до теперішнього часу воно не має чіткого й однозначного визначення в педагогіці. Уточнення суті даного поняття проведено на основі аналізу понять "компетенція" та "компетентність".

Метою статті є визначення провідних підходів у формуванні інформаційної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі професійної підготовки.

Зміни, які відбуваються на сьогодні у сфері професійної освіти, повинні бути орієнтовані на вироблення якісно нової моделі підготовки кваліфікованих фахівців професійної діяльності в умовах інформаційного високотехнологічного суспільства, формування у них абсолютно нових, необхідних для цих умов, особистих якостей і навичок, інтегрованих в освітні результати.

Майбутні вчителі музичного мистецтва для успішного виконання функцій концертмейстера, диригента, сольного виконавця, аранжувальника музичного твору, повинні володіти не тільки необхідними знаннями у своїй професійній галузі, але й бути професійно-компетентними.

Однією із найважливіших ключових компетентностей майбутніх вчителів музичного мистецтва дослідники виділяють інформаційну компетентність.

На сьогоднішній день поняття "інформаційна компетентність" не має чіткого визначення. Уточнення даного поняття ми проведемо на основі аналізу понять "компетентність" та "компетенція".

Компетентність – це інтегративна якісна характеристика особистості, яка включає в себе різноманітні компетенції (знання, уміння, навички, досвід) у поєднанні з емоційно-ціннісним ставленням, мотиваціями, особистісними характеристиками та розгорнутою рефлексією, що дозволяє особі ефективно діяти та вирішувати особистісні та суспільні завдання, які виникають у процесі життєдіяльності.

Компетенція – структурний компонент компетентності, що включає в себе знання, уміння, навички, які формуються в процесі безпосереднього навчання особистості, отримання досвіду, життя взагалі та є оцінною характеристикою особи, яку можна визначити шляхом проведення тестувань. Схожість даних понять не є випадковістю, адже вони походять від одного джерела: *competentia* (від лат.) – узгодженість, відповідність, а *compeo* – відповідати, бути гідним, здатним.

Становлення інформаційної компетентності відбувається під час навчання (у межах вивчення відповідних дисциплін, що безпосередньо не пов'язані з поняттям інформації), під час здійснення професійної діяльності, реалізації індивідуальної інформаційної діяльності, а також під час самоосвіти в навчально-виховному процесі [2].

Формування інформаційної компетентності здійснюється за допомогою цілої низки факторів, одним із яких є зміст освіти, що містить у собі не тільки перелік навчальних предметів, але й професійні навички та вміння, що формуються в процесі оволодіння предметом. Так, вивчення студентами дисципліни "Музична інформатика" сприятиме формуванню інформаційної компетентності.

Інформаційна компетентність музиканта – інтегративна якість особистості, що виявляється в здатності і готовності музиканта реалізовувати знання та вміння в галузі інформаційних технологій роботи зі звуком та мультимедіа у процесі професійної підготовки [1].

Інформатика як прикладна дисципліна здатна ознайомити студента-музиканта з сучасними інформаційними технологіями, які застосовуються в його професійній

діяльності. Нова міждисциплінарна сфера професійної діяльності, пов'язана зі створенням та застосуванням спеціалізованих музичних програмно-апаратних засобів, вимагає певних знань і умінь як у музичній сфері, так і в галузі інформатики.

Курс музичної інформатики для студентів напряму підготовки 6.020204 "Музичне мистецтво" висуває наступні завдання:

- професійне вдосконалення майбутніх музикантів, розвиток їх професійної ерудиції;

- вироблення професійних знань, умінь і навичок у використанні інформаційних технологій, формування готовності до освоєння і застосування інформаційних технологій у майбутній професійній діяльності;

- формування уявлень щодо застосування знань, умінь та навичок у сфері інформаційних технологій;

- вивчення основних інформаційних технологій;

- включення студентів у творчу роботу, що дозволяє максимально використувати можливості інформаційних технологій.

У галузі інформатики майбутній вчитель повинен:

- володіти основами комп'ютерної грамотності, нотного набору;

- працювати з програмами цифрової обробки звуку;

- орієнтуватися в частій зміні комп'ютерних програм;

- знати способи використання комп'ютерної техніки у сфері професійної діяльності, найбільш вживані комп'ютерні програми для запису нотного тексту, основи MIDI-технологій.

У зв'язку з цим у програму курсу включені наступні теми:

- введення в музичну інформатику. Архітектура сучасного мультимедійного комп'ютера і його основні можливості роботи зі звуком;

- звук та передача інформації;

- історія розвитку електромеханічних музичних інструментів XIX–XX ст.;

- нотні редактори. Технологія набору і редагування нотного тексту. Підготовка до друку нотних видань;

- звукові редактори. Технологія запису, обробки та редагування цифрового звуку на комп'ютері;

- програмні MIDI-аранжувальники. Технологія створення і редагування MIDI-аранжування;

- створення музичних бібліотек;

- цифровий електромузичний інструментарій у навчально-виховному процесі;

- інформаційно-комунікаційні технології у сучасній музичній освіті.

Під час вивчення курсу "Музична інформатика" інформаційна компетентність майбутніх вчителів музичного мистецтва має формувати знання, уміння, навички, здатності у таких площинах: загальній, загальнопедагогічній, предметній. Загальна складова інформаційної компетентності включає: основні відомості про устаткування ПК, правила техніки безпеки, основи роботи на комп'ютері, до яких входять відомості про основні програмні засоби (текстові редактори, музичні редактори, бази даних, робота в мережах). Загальнопедагогічна складова охоплює роботу з програмними пакетами загальнонаукового призначення, педагогічними програмними засобами, методику застосування комп'ютерних технологій у навчальному процесі. До предметної складової входять такі основні комп'ютерні технології для підтримки професійної діяльності музиканта: готові програмні засоби (електронні підручники, енциклопедії, посібники, словники тощо); нотні редактори (Finale, Sibelius та MuseScore); звукові редактори (Sound Forge, Adobe Audition та Wave Lab) та програми MS Office (Word, Power Point, Microsoft Publisher, Excel); інтернет-ресурси; соціальні сервіси Інтернету. У результаті професійної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва ОКР "бакалавр" має бути сформована інформаційна компетентність як сукупність знань щодо: використання таких програм, як музичні нотні та звукові редактори; інформаційних сервісів: WWW, електронної пошти, електронних конференцій, IRC, електронних бібліотек; психолого-педагогічних засад використання комп'ютерних технологій.

Висновки. Таким чином, формування інформаційної компетентності майбутніх музикантів забезпечується в результаті:

1) вивчення загальних властивостей звуку, методів і систем для його створення, обробки, зберігання, передачі та розподілу за допомогою технічних та програмових засобів інформатизації;

2) дослідження процесів перетворення звуку і на основі цих досліджень розробки відповідних теорій, моделей, методів і алгоритмів, які застосовуються на практиці;

3) вивчення інформаційних технологій, які застосовуються в діяльності музиканта: введення / виводу, запису, зберігання, обробки, передачі звукових даних; підготовки графічного оформлення звукових даних у вигляді нот на нотному стані; навчання музики; управління звучанням електронних інструментів.

У результаті сформованості інформаційної компетентності, учитель музичного мистецтва має володіти певними вміннями: працювати з музичними нотними та звуковими редакторами; опрацьовувати електронні документи; створювати мультимедійні презентації; розташовувати особисті науково-методичні розробки в мережі Інтернет; використовувати комп'ютер при розв'язуванні практичних задач; працювати в навчальних комп'ютерних програмах; конструювати електронні навчальні матеріали; використовувати інформаційні технології для оцінювання результатів навчання.

Перспективи подальших розвідок. Подальших досліджень потребує розробка методики формування інформаційної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вивчення навчальної дисципліни "Музична інформатика".

Література

1. Ложаква Е. А. Формирование информационной компетентности будущих музыкантов в процессе обучения информатике : автореф. дисс. ... на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теория и методика обучения и воспитания (информатика)" / Ложаква Елена Анатольевна. – М., 2012. – 23 с.

2. Миронова О. І. Формування інформаційної компетентності студентів як умова ефективного здійснення інформаційної діяльності [Електронний ресурс] // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2010. – 17 (204). – Режим доступу:

http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vlush/Ped/2010_17_1/20.pdf. – Назва з екрана.

3. Національна доктрина розвитку освіти : затверджена Указом Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347/2002. – К. : Шкільний світ, 2002.

4. Про Концепцію Національної програми інформатизації : Закон України від 4 лютого 1998 року № 75/98-ВР // Відомості Верховної Ради України. – 1998. – № 27. – Ст. 182.

5. Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки : Закон України від 9 січня 2007 року № 537-V // Відомості Верховної Ради України. – 2007. – № 12. – Ст. 102.

УДК 372:37.035

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Перхайло Н. А.

У статті досліджено теоретичний та методичний матеріал щодо соціалізації дошкільника, розглядаються питання організації соціально-педагогічного супроводу дітей. Розкрито сутність та охарактеризовано структуру поняття "соціально-педагогічний супровід". Проаналізовано особливості підготовки майбутніх фахівців до проведення соціально-педагогічного супроводу як напряму діяльності педагога дошкільного навчального закладу.

***Ключові слова:** соціально-педагогічний супровід, фахова підготовка педагога, професійне становлення, професійна компетентність майбутнього педагога дошкільного навчального закладу.*

В статье исследован теоретический и методический материал по социализации ребенка, рассматриваются вопросы организации социально-педагогического сопровождения детей. Раскрыты сущность и структура понятия "социально-педагогическое сопровождение". Проведен анализ особенностей подготовки будущих специалистов к осуществлению социально-педагогического сопровождения как направления деятельности педагога дошкольного учебного учреждения.

***Ключевые слова:** социально-педагогическое сопровождение, профессиональная подготовка педагога, профессиональное становление, профессиональная компетентность будущего педагога дошкольного учебного учреждения.*

The article is a study of the theoretical and methodological materials pertaining to socialization of preschool-age children. It raises questions of socio-pedagogical support of children and reveals the essence and structure of the concept of "socio-pedagogical support". The author analyzes peculiarities of preparation of future specialists for providing socio-pedagogical support as part of a preschool educator's work.

***Key words:** socio-pedagogical support, professional training of educators, professional development, professional competence of future preschool educators.*

Постановка проблеми. Сучасні суспільно-політичні, соціокультурні перетворення загострюють актуальність проблеми формування конкурентоспроможного фахівця. Трансформації у професійній освіті, з одного боку, пов'язані з інтеграцією України до світового освітнього простору, зміною соціальних запитів до фахівця, з іншого – з необхідністю докорінної модернізації системи професійної підготовки майбутніх педагогів, розбудови нової освітньої парадигми, впровадження інноваційних технологій навчання тощо.

Покращення системи вищої освіти пов'язане з удосконаленням підготовки фахівців сфери дошкілля. Компетентнісний підхід зумовлює зміну мети і змісту підготовки педагогів-дошкільників, оновлення традиційного набору знань, умінь і навичок. Особливою потребою стає наявність у професійній компетентності педагогів дошкільних навчальних закладів соціально-педагогічного складника.

Фахова діяльність педагога-дошкільника належить до числа тих, які часто здійснюються в умовах протиріч, неузгодженостей і конфліктів. Причини таких суперечностей пов'язані з недотриманням учасниками спілкування соціальних норм і правил, боротьбою з негативними проявами у поведінці дітей і їхніх батьків, конфліктами поглядів та інтересів. Значні соціальні проблеми, цілий спектр труднощів, пов'язаних з сім'ями і дітьми, які мають певні девіації та ін., вимагають від педагога дошкільного закладу готовності конструктивно спілкуватися, вирішувати проблемні ситуації, попереджувати конфлікти, маніпуляції тощо. Важливою ланкою у ланцюжку "дитина – сім'я – школа – суспільство" є постать педагога дошкільного закладу як першооснови, гаранта соціально благополучного розвитку вихованців. При цьому

дошкільному навчальному закладу відводиться особлива роль – стати провідною соціальною інституцією соціалізації дитини, яка дає можливість соціально-педагогічного супроводу соціалізації дошкільника, спрямовує на розвиток соціально та індивідуально важливих рис особистості [1; 2; 3].

Сказане доводить, що модель фахової діяльності педагога дошкільного закладу передбачає формування у студентів спеціальності "Дошкільна освіта" готовності до професійного спілкування, соціально-педагогічного супроводу, надання компетентної допомоги вихованцям і їхнім батькам у питаннях, пов'язаних із соціалізацією дитини, її вихованням і т. д.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Низка досліджень професійної компетентності пов'язані з її трактуванням як: визначальної характеристики особистості (Л. Петровська, Є. Сидоренко, Л. Цветкова, О. Муравйова і т. д.), інтегративного поняття (В. Куніцина, В. Співак), результату взаємодії ряду компетенцій і окремої характеристики особистості (Ю. Жуков), індивідуальної якості, стану свідомості індивіда (Ю. Ємельянов) та ін. Формуванню професійної компетентності присвячено праці Н. Кузьміної, Е. Панько, І. Бежа, О. Кононко, К. Крутій, В. Кузьменко і т. д.

Проте цілісної моделі формування соціально-педагогічного складника професійної компетентності педагогів дошкільних закладів немає.

Метою статті є визначення сутності та умов оптимізації формування соціально-педагогічного складника професійної компетентності майбутніх педагогів дошкільних закладів.

Виклад основного матеріалу. Фахова підготовка педагогів-дошкільників має за мету оволодіння студентами різними видами професійної діяльності, успіх якої визначається здатністю забезпечити результативне професійне спілкування у різних ситуаціях.

Дитинство є початком формування особистості. Дошкільний заклад як відкрита система транслює дитині елементи соціуму, створює "соціальний портрет" довкілля і через соціально-педагогічні дії готує й адаптує вихованців до життя. Важливими завданнями виховання дітей дошкільного віку є засвоєння ними суспільних норм і цінностей, набуття досвіду взаємодії з дорослими і дітьми, розвиток соціального інтелекту, чуйності, співчутливості, готовності до співпраці, безпечної поведінки у соціумі. Тому виховання дітей у дошкільному навчальному закладі тісно пов'язане з їхнім соціальним розвитком, формуванням соціальної компетентності як ознаки соціалізації, активного входження до системи соціальних зв'язків, конструювання образу соціального світу, освоєння соціокультурного досвіду. Сутнісними складниками соціальної компетентності дошкільників вважається сукупність соціальних знань, умінь і навичок спілкуватися й поводитися відповідно до віку. Отже, соціалізація особистості в дошкільному дитинстві є важливим системним утворенням, структура якого обіймає три критерії, з-поміж них: критерій соціальної адаптованості з показниками – ставлення дитини до нових соціальних умов, особливості емоційного стану дитини, домінування настанов на взаємодію з дітьми; критерій соціальної активності з показниками – наявні прояви ініціативності, активності та самостійності; критерій соціальної компетентності з показниками – соціальний інтелект, ціннісні орієнтації дітей та їхні духовні потреби, сформованість соціальних норм поведінки [3].

Оптимізувати формування соціальної компетентності дошкільників можна завдяки новим методам і формам виховання, які забезпечують здатність оцінювати й діяти в різних життєвих ситуаціях, спиратися на досвід взаємодії в соціопросторі. Вихователь ДНЗ повинен уміти моделювати соціальну поведінку дитини, сприяти її соціалізації і самореалізації. Тому виникає потреба в уточненні компонентів професійної компетентності педагога, що забезпечують виконання завдань соціально-педагогічного супроводу соціалізації особистості. У цьому зв'язку актуалізується роль соціально-педагогічних знань, котрі дозволяють педагогам дошкільних закладів скеровувати процес становлення такої особистості, яку потребує суспільство, сприяти формуванню соціальної компетентності дошкільників. Відтак необхідно послідовно впроваджувати новий підхід до соціалізації особистості у дошкільному дитинстві як пріоритетного напрямку дошкільної освіти, що ґрунтується на цілісному уявленні про дитину як об'єкт і суб'єкт соціалізації, передбачає соціально-педагогічний супровід, актуалізацію соціального потенціалу дитини.

Аналіз цілей соціалізації дошкільника крізь призму специфіки соціально-педагогічного супроводу дає змогу згрупувати можливості соціалізації у завдання, що становлять окремі цільові напрями: 1) сприяння адаптації дитини до умов життєдіяльності, введення дитини у світ людських стосунків, формування у дітей відкритості до світу людей; 2) сприяння динаміці і розвитку самоусвідомлення, що дозволить дитині змінювати уявлення про себе і ставлення до себе у процесі життєдіяльності, формування готовності до сприймання соціальної інформації, виховання навичок соціальної поведінки; 3) формування у дитини суб'єктивної життєвої позиції, допомога у самореалізації [3].

Професійну компетентність педагогів дошкільних закладів розуміємо як суму знань, необхідних для надання професійної допомоги дітям і батькам. Компетентність педагога має включати глибоке розуміння сутності виконуваних завдань і вирішуваних проблем; гарне знання досвіду, який є в цій галузі, активне оволодіння його найкращими досягненнями; вміння обирати засоби та способи дії, адекватні конкретним обставинам місця й часу; почуття відповідальності за досягнуті результати; здатність учитися на помилках і вносити корективи в процес досягнення цілей; сукупність комунікативних знань, умінь, навичок й особистісних якостей, необхідних для розв'язання професійних завдань, ефективного спілкування з дітьми, батьками і колегами [1; 3]. Професійна компетентність трактується як один зі структурних компонентів *професійної готовності до практичної діяльності* педагога дошкільного закладу.

Підготовка педагогів дошкільних закладів до майбутньої професійно-комунікативної діяльності, на нашу думку, передбачає формування у студентів знань про зміст та особливості фахового спілкування в ситуаціях соціально-педагогічного характеру в умовах ДНЗ, сутність ефективної взаємодії з різними категоріями комунікантів тощо. Професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів повинна забезпечити формування у них знань про структуру, механізми, особливості комунікації; специфіку взаємодії різних за віком та соціальними ролями її учасників; шляхів, форм і методів комунікативної поведінки; а також вироблення практичних умінь і навичок конструктивної комунікації у професійній сфері. Професійна компетентність передбачає знання майбутнім педагогом технології професійно-педагогічного спілкування, доцільної у процесі безпосередньої педагогічної комунікації. Важливими є вміння моделювати процес спілкування; встановлювати діловий контакт за допомогою "комунікативної атаки"; використовувати механізми зараження, навіювання, переконання, наслідування; керувати спілкуванням та аналізувати його результати, педагогічно доцільно застосувати пасивні й агресивні методи завоювання уваги оточення. Продуктивність педагогічного спілкування передбачає знання ним певних бар'єрів комунікації (соціальний, фізичний, смисловий, естетичний, емоційний, психологічний) та деструктивних чинників. Необхідною є здатність налагоджувати ефективні взаємини з дітьми (а часто і батьками), що мають комунікативні девіації.

Традиційна парадигма взаємодії дошкільного закладу, сім'ї та громадськості сьогодні дещо відстає від реалій суспільства, від гострих проблем: зростання дитячої злочинності, маргіналізація, зниження соціальної захищеності тощо – що до певної міри автономізувало дію названих інститутів, зумовило розрізненість, неузгодженість соціальних впливів. Змінити це можна лише завдяки підготовці фахівців нової формації, практична готовність яких до професійної діяльності визначається сформованістю умінь організувати продуктивне спілкування у різних комунікативних ситуаціях, вирішувати конфлікти, протидіяти комунікативним маніпуляціям і т. д. Важливими професійно-комунікативними вміннями педагога ДНЗ є: вміння володіти професійним мовним етикетом, мовленнєвими структурами і лексичними одиницями, що впливають на емоційно-експресивний стан дітей, аналізувати конфліктні та кризові ситуації, аргументувати, переконувати, критикувати позитивно впливати на спілкування з різними комунікантами, працювати в умовах "неформального спілкування", будувати конструктивний діалог, контактувати з дітьми, що мають комунікативні девіації, та ін. До комунікативних здібностей педагога можна віднести: здатність швидко та правильно орієнтуватися у змінних умовах спілкування; правильно планувати й здійснювати комунікацію; швидко й точно добирати комунікативні засоби, що одночасно відповідають індивідуальним особливостям як суб'єкта, так і об'єкта спілкування; постійно відчувати та підтримувати зворотний зв'язок у спілкуванні.

Фахова діяльність педагога дошкільного навчального закладу вимагає сформованості комплексу професійно важливих якостей, необхідних для ефективної професійної комунікації, а саме: емпатійність, делікатність, тактовність, уважність, толерантність, витримка, терплячість, гуманність, чесність, висока духовна культура, моральність, етична поведінка, об'єктивність і справедливість, моральна чистота, конфіденційність, порядність, відповідальність, емоційно-позитивне ставлення до людей, організаторсько-комунікативні здібності тощо.

Особливим показником професійної педагогів ДНЗ є готовність до роботи у конфліктних ситуаціях. Серед причин виникнення конфліктів у сфері професійної діяльності педагогів є: різниця в психологічних особливостях людей (темперамент, характер та ін.); відмінність поглядів, системи цінностей, цілей та інтересів, манери поведінки, рівнів освіти. Нерідко причинами конфліктних ситуацій серед дошкільників стають: несформованість комунікативних умінь (невміння взаємодіяти з однолітками та дорослими), невміння самостійно вирішувати конфлікти (нетерпимість, втеча від реальності), негативні прояви у спілкуванні (грубість, впертість, роздратування), неадекватна реакція на оточення, невпевненість, низька самооцінка тощо.

Професійність педагога дошкільного закладу обов'язково має передбачати здатність свідомо конструктивно розв'язувати фахові проблеми, ефективно вирішувати конфліктні ситуації; стійку потребу в оволодінні конфліктологічними знаннями, вміннями, навичками, готовність практично застосовувати різні стратегії розв'язання і запобігання конфліктам.

Удосконаленню процесу формування професійної компетентності майбутніх педагогів дошкільних закладів сприяє впровадження низки педагогічних умов, серед яких: системний, міждисциплінарний підхід до формування професійної компетентності майбутніх фахівців; послідовне оволодіння студентами різними стратегіями професійного спілкування; фахова спрямованість процесу формування професійної компетентності педагогів; оптимальний добір методів, прийомів і засобів навчання, використання у навчальному процесі активних методів навчання тощо.

Услід за науковцями в межах соціально-педагогічного супроводу дітей виокремлюємо такі напрями роботи:

- просвітницька, консультативна робота з батьками щодо особливостей поведінки, світорозуміння, інтересів і схильностей дошкільників;
- консультативна, методична робота, спрямована на забезпечення соціально-педагогічного супроводу, що захищає права та інтереси дитини;
- консультативна, методична робота з дорослими, спрямована на організацію соціального життя дитини, розширення і поглиблення її соціального досвіду, уявлень про світ, що лежить за межами її власних пізнавальних або інших інтересів;
- тренінгова робота щодо включення дитини в колектив;
- проведення диференціальної діагностики, спрямованої на виявлення соціальних потреб і проблем дітей та надання їм спеціальної допомоги;
- соціальне навчання, спрямоване на розширення наявних у розпорядженні дитини поведінкових реакцій, корекцію засвоєних форм поведінки, усвідомлення дитиною своєї позиції у спілкуванні;
- відновлення або формування навичок продуктивної діяльності;
- психолого-педагогічна освіта педагогів та батьків з метою розширення їхніх уявлень про особливості навчання і виховання дітей тощо;
- створення в освітніх установах соціально-педагогічних умов, необхідних для виявлення і розвитку "проблемних" дітей [5].

Для цього впродовж усіх років навчання майбутніх педагогів їхня підготовка до фахової комунікативної діяльності здійснюється у процесі опанування різних курсів: "Основи красномовства", "Психолого-педагогічні засади міжособистісного спілкування", "Етика соціально-педагогічної діяльності", "Конфліктологія", "Соціально-педагогічна профілактика комунікативних девіацій" та ін. Названі дисципліни розкривають різні аспекти спілкування у професійній діяльності педагога дошкільного закладу, а саме:

- формують поняття про сутність, завдання, моделі, засоби педагогічного спілкування, специфіку професійно-комунікативної діяльності, особливості комунікативних стратегій, шляхи та засоби попередження комунікативних девіацій тощо;

– забезпечують оволодіння студентами професійними вміннями: комунікативними, організаторськими, діагностичними, проектувальними, аналітичними, зокрема навичками красномовства, раціональної організації власної комунікативної діяльності, самовдосконалення та ін.

Отже, соціально-педагогічний супровід соціалізації дитини відображає професійне трактування педагогом дошкільного закладу соціальної ситуації її розвитку, щоб активізувати соціально-індивідуальне становлення особистості.

Оптимізувати підготовку майбутніх фахівців дає змогу застосування активних методів і нестандартних форм навчання, серед яких: моделювання типових ситуацій професійної діяльності педагогів; групова робота та робота у парах, рольові та ділові ігри (імітаційні, ситуативні тощо); проектування; метод тренінгів (особистісного зростання, професійних комунікативних здібностей тощо); технології рефлексивного навчання.

Висновки. Упровадження у педагогічний процес дошкільного навчального закладу системи соціально-педагогічного супроводу соціалізації дітей забезпечує керований і гармонійний процес становлення дошкільників. Формування професійної компетентності майбутніх педагогів має відобразити названі настанови у педагогічних умовах організації освітнього процесу у вищій школі, що забезпечить підвищення ефективності професійної підготовки студентів.

Перспективи подальших розвідок. До подальших напрямів досліджень слід віднести теоретичне та практичне розроблення системи підготовки майбутніх педагогів дошкільного навчального закладу до соціально-педагогічного супроводу дошкільників, відображення його у моделі професійної компетентності фахівця.

Література

1. Борисова О. Ф. Формирование социальной компетентности детей дошкольного возраста : дисс. ... канд. пед. наук / Борисова О. Ф. – Челябинск, 2009. – 201 с.
2. Печенко І. П. Соціалізація та виховання особистості в дошкільному дитинстві: компетентнісний підхід / І. П. Печенко // Вісн. Луган. нац. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка. Серія "Педагогічні науки". – 2008. – № 7 (146), квітень. – С. 209–217.
3. Рогальська І. П. Соціалізація особистості у дошкільному дитинстві: сутність, специфіка, супровід : монографія / І. П. Рогальська. – К. : Міленіум, 2009. – 400 с.
4. Симонова Г. И. Педагогическое сопровождение социальной адаптации школьников / Г. И. Симонова // Школьный психолог. – 2000. – № 10. – С. 95.
5. Циганкова Е. Обдарованість як проблема / Е. Циганкова // Психопрофілактика. – К. : Редакція загальнопедагогічних газет, 2003. – С. 54–65.

УДК 37.091.12:373.2–051:37.035–053.4:[37:39]

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДНЗ ДО РОБОТИ З ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ ОПАНУВАННЯ ЕТНОПЕДАГОГІКИ

Притулик Н. В.

Стаття присвячена шляхам реалізації завдання патріотичного виховання дітей та молоді, актуального на сучасному етапі розвитку українського суспільства, в аспекті професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів. У ній розкривається значення особистості педагога у прищепленні дітям любові до рідного краю, народу та його культури. Акцент робиться на розкритті змістового потенціалу розділів і тем навчального курсу "Етнопеддагогіка" для громадянсько-патріотичного виховання студентів.

Ключові слова: патріотичне виховання, майбутні вихователі дошкільних закладів, етнопеддагогіка.

Статья посвящена путям реализации задачи патриотического воспитания детей и молодежи, актуального на современном этапе развития украинского общества, в частности в аспекте профессиональной подготовки будущих воспитателей дошкольных учреждений. В ней раскрывается значение личности педагога в воспитании в детях любви к родному краю, народу и его культуре. Акцент делается на раскрытии содержательного потенциала разделов и тем учебного курса "Этнопеддагогика" для гражданско-патриотического воспитания студентов.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, будущие воспитатели дошкольных учреждений, этнопеддагогика.

The article is devoted to the ways of implementation of patriotic education of children and youth, which is important at the present stage of development of the Ukrainian society, in the aspect of professional preparation of future preschool educators. It reveals the role of the educator's personality in fostering love for the native land, people and their culture in children. Emphasis is put on the elucidation of the instructive potential of units and themes in an academic course of "Ethnopedagogy" for civic and patriotic education of students.

Key words: patriotic education, future preschool educators, ethnopedagogy.

У зв'язку із сучасною соціально-політичною та економічною ситуацією в Україні завдання формування "нової стратегії виховання як багатокomпонентної та багатовекторної системи, яка значною мірою формує майбутній розвиток" [4, с. 1] держави, набуває особливої **актуальності**. У Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді патріотичне і громадянське виховання визначаються як стрижневі, що "закладають підвалини для формування свідомості нинішніх і прийдешніх поколінь, які розглядатимуть державу як запоруку власного особистісного розвитку, що спирається на ідеї гуманізму, соціального добробуту, демократії, свободи, толерантності, вираженості, відповідальності, здорового способу життя, готовності до змін" [4, с. 1].

Реалізація зазначеного завдання має здійснюватися на всіх освітніх ланках, починаючи з дошкільної. Дошкільне дитинство у формуванні національної самосвідомості О. Вишневський розглядає як етап етнічно-територіального самоусвідомлення. На ньому національні цінності засвоюються дитиною через перебування в умовах національного побуту, дотримання родинних звичаїв, традицій, засвоєння рідної мови, ознайомлення з народними казками, піснями, загадками, загальноприйнятими формами поведінки, причетність до народної творчості тощо [2, с. 271].

Роль вихователя ДНЗ, його особистісних якостей у процесі виховання в дошкільників любові до національної культури є надзвичайно важливою. Оскільки природа процесу виховання передбачає не лише формування свідомості у процесі засвоєння суспільних норм, правил, пріоритетів, знань про етнокультурні цінності, але і формування переконань, почуттів та емоцій, на основі яких відбувається

вироблення звичок і навичок поведінки, майбутні вихователі повинні самі бути захоплені тим, що бажають прищепити вихованцям, бути палкими патріотами Української держави, культури, історії, носіями українських духовних цінностей.

На необхідність наявності у вихователя почуттів, які він прагне виховати у вихованців, вказували К. Ушинський, М. Пирогов, Т. Лубенець, С. Русова, В. Сухомлинський та ін.

Так, Т. Лубенець зазначав, що "основи етики не ґрунтуються тільки на одних заняттях, вони складають потребу душі, розвиваються і закріплюються навіюванням і прикладом <...> кожен учитель повинен мати значний моральний вплив на вихованця, але ніколи такий вплив не набувається шляхом заучування правил моралі, тому що успіх залежить від моральної сили і моральних властивостей вихователя і не підлягає тільки наказам і вказівкам <...> релігійний настрій учителів і їх дійсно патріотичні почуття з усією силою, що їм притаманна, віддзеркалюються в душах в серці учнів <...>, у цьому випадку діти природно піддаються постійному і непомітному впливові глибоких та щирих почуттів і переконань своїх учителів" [5, с. 16].

Отже, виховання любові до української культури у майбутніх вихователів дошкільних закладів, а відтак – патріотичних почуттів, є запорукою виховання подібних почуттів у вихованців і актуальним завданням сучасної професійної освіти.

Значні можливості для реалізації цього завдання має навчальний спецкурс "Етнопедагогіка", який пропонується для опанування майбутнім вихователям дошкільних закладів освіти в вищих педагогічних навчальних закладах. Навчальний зміст цього курсу націлений на те, щоб майбутні фахівці були здатні в професійній діяльності: а) використовувати народний досвід виховання та навчання в сучасних умовах; б) прилучати дошкільників до світу української традиційної культури, виховувати почуття любові до неї через використання етнопедагогічних засобів. Виховний аспект включає формування в студентів національного самоусвідомлення, етнічної ідентичності, почуттів гордості за етнонаціональну культуру та історію.

Метою публікації є розкриття потенціалу навчального спецкурсу "Етнопедагогіка" для здійснення громадянсько-патріотичного виховання майбутніх вихователів дошкільних закладів.

Питанню національно-патріотичного виховання молодого покоління присвячені праці В. Гонського, М. Качура, О. Коркішко, І. Мартинюка, В. Паплужного, Ю. Римаренка, О. Сухомлинської, Г. Шевченко О. Вишневіського, М. Стельмаховича, П. Щербаня та ін. Методичні аспекти прищеплення патріотичних почуттів студентству розглядаються у наукових дослідженнях О. Стьопіної, В. Кіндрата та ін.

О. Стьопіною було виявлено, що ефективність патріотичного виховання студентів залежить від дотримання таких педагогічних умов: а) педагогічної майстерності викладача, його загальної культури, власного почуття патріотизму, широкої ерудиції в питаннях мистецтва, глибокого знання особливостей історії, культури, релігії народу України; б) наявності у студентів певної бази естетичних знань, закладених у сімейному та шкільному вихованні, у процесі навчання у ВНЗ; в) цілеспрямованого комплексного використання засобів мистецтва у процесі виховання патріотизму як духовно-моральної якості особистості; г) використання доцільного та педагогічно обґрунтованого матеріального забезпечення процесу виховання патріотизму як духовно-моральної якості особистості засобами мистецтва (засобів демонстрації, ілюстрації та відтворення творів мистецтва) [6].

Погоджуємося з вищезазначеними необхідними педагогічними умовами патріотичного виховання. І, беручи до уваги складну структуру процесу виховання, яка включає: а) формування свідомості у процесі засвоєння обсягу необхідних знань; б) формування переконань, якому сприяє вплив на почуттєву сферу, волю, емоції; в) вироблення звичок і навичок поведінки у процесі залучення до відповідної діяльності, вважаємо за доцільне передбачити також у змісті та методичних аспектах навчального курсу "Етнопедагогіка" нижченаведені компоненти.

1. *Етнокультурознавчий компонент* передбачає надання супровідних знань про витоки та особливості духовної та матеріальної культури українського народу: його вірувань, цінностей, світогляду, надбань національної культури та мистецтва, які сприятимуть формуванню громадянсько-патріотичної свідомості, глибокому (а не профанному) розумінню етнонаціональних світоглядних засад, викликатимуть пізнавальний інтерес до української культури.

2. *Емоційно-ціннісний компонент* полягає у забезпеченні у процесі викладання курсу позитивного впливу на емоційну сферу слухачів, стимулюванню щирих

почуттів любові до України, гордості за її давню колоритну культуру, бажання популяризувати її; формуванні толерантного ставлення до інших національних культур світу.

3. *Діяльнісний компонент* вимагає створення освітнього середовища, в якому студенти були б безпосередньо залучені до діяльності у світлі етнонаціональної культури, державних інтересів – громадянсько-патріотичної, мистецької та будь-якої іншої.

Слід зауважити, що ці компоненти взаємопов'язані між собою.

У процесі висвітлення теоретичних питань з етнопедагогіки на лекційних заняттях рекомендується інтегровано наводити етнокультурознавчу інформацію. У тезовій формі пропонуємо перелік етнокультурознавчих аспектів, яких, на наш погляд, варто додатково торкнутися в процесі розгляду окремих тем спецкурсу "Етнопедагогіка" задля реалізації виховних цілей.

Тема "Етнопедагогіка як галузь педагогічних знань". Розглядаючи етнопедагогіку як відгалуження педагогіки, а досвід народної педагогіки – як основу наукової педагогіки, необхідно звернутися до понять "етнос", "народ", "нація", "етнічна ментальність", "етнопсихологія", розкрити фактори, які впливають на формування традиційної культури, в тому числі педагогічної.

Студенти повинні усвідомити, що географічне розташування (визначає кліматичні умови, рельєф, флору і фауну), а також історія зумовлюють ментальні риси, світовідчуття, рід діяльності людей, світ їхніх вірувань і цінностей, ставлення до життєвих реалій, що відображується у мові та фольклорі – піснях, хореографії, прислів'ях і приказках, епічних творах.

Український світогляд формувався під впливом двох релігійних систем – язичницької та християнської, цінності яких контамінувалися у процесі історичного розвитку. Основу традиційного світогляду українців складає розгалужена міфологія, чільне місце в якій належить язичницьким культам води, вогню, землі, повітря, астральним культам, хлібороба-орача, зернових культур, рослин і тварин, предків і роду. Плідність землі та репродуктивність роду були основними прагненнями предків сучасних українців. Із християнського світогляду були засвоєні гуманність до ближніх, благозичливість, шана батьків, чесність, щирість тощо.

Серед основних рис української ментальності вчені називають емоційність, ліризм, естетику, любов до землі, індивідуалізм (хазяйновитість), працелюбність, гостинність, благозичливість, набожність тощо.

Доцільно навести приклади, які демонструють вияв педагогічних проявів різних культур у зіставленні. Так, тексти колискових пісень українців – народу, який у різні історичні часи часто зазнавав гноблення і якому притаманні емоційність, чутливість, містять побажання дитині здоров'я, долі та щастя, – того, що було особливо бажаним. Зрозуміло, що фольклор і народний педагогічний досвід скандинавських народів, які проживали у суворих кліматичних умовах і повинні були виховати в дитині войовничість, витривалість, фізичну силу, стійкість був відмінним від слов'янського.

Відтак, народний досвід виховання кожного етносу має свої особливості, які виникли з огляду на ті чи інші уявлення про "добре" і "погане", потреби суспільства в кожну історичну добу.

Майбутні вихователі повинні усвідомити, що справжнє виховання неможливе поза культурою етносу (народ, вихований на чужій культурі, слабкий, не здатний до творчої діяльності, ним легко маніпулювати, використовувати в корисних цілях). Сьогодні, в умовах світової глобалізації та інтеграції, міжкультурного взаємообміну, українцям особливо актуально враховувати традиційний народний педагогічний досвід.

Рекомендована допоміжна література: 1. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : навч. посіб. / О. Вишневський. – К. : Знання, 2008. – 557 с. 2. Войтович В. Українська міфологія / В. Войтович. – К. : Либідь, 2002. – 664 с. 3. Лановик М. Б. Українська усна народна творчість : навч. посіб. / М. Б. Лановик, З. Б. Лановик. – К. : Знання-Прес, 2006. – 591 с. 4. Лисенко Н. В. Етнопедагогіка дитинства : навч.-метод. посіб. / Н. В. Лисенко ; відп. за вип. Н. Кальченко. – К. : Слово, 2011. – 718 с. 5. Лозко Г. Українське народознавство / Г. Лозко. – Харків : 2005. – 472 с. 6. Мосіяшенко В. Українська етнопедагогіка / В. Мосіяшенко. – Суми : Університетська книга, 2005. – 175 с.

Тема "Зміст виховання в етнопедагогіці". У межах її розкриття корисним є наведення думки К. Д. Ушинського про залежність змісту виховання від ментальності

народу: "незважаючи на схожість педагогічних форм усіх європейських народів, у кожного з них своя особлива національна система виховання, своя мета і свої особливості для досягнення цієї мети" [7, с. 103]. Корисно навести уривки з роботи педагога "Про народність у громадському вихованні", у якій розкрито відмінності у змісті, який вкладають у поняття "виховання" представники різних народів.

На основі аналізу творів українського фольклору (прислів'їв і приказок, казок) варто запропонувати студентам пересвідчитися в тих моральних пріоритетах (громадських і сімейних цінностях), яким споконвічно надавалася перевага в українському вихованні.

Контекст теми змушує звернутися до поняття виховного ідеалу, який також є залежним від світогляду і ментальності, історичних, суспільно-політичних умов спільноти, і розглянути український виховний ідеал. У процесі цього стануть у пригоді приклади з народних билин (богатири, готові стати на захист рідної землі (Ілля-Муромець, Добрина Нікітич), як найсильніший серед них оспівувався Микула Селянинович – орач, який брав силу від землі і міг підняти "торбу з землею тягою"), імена та прізвиська князів (Володимир Красне Сонечко, Ярослав Мудрий), записи подорожніх мандрівників XVII ст. (француза Г. де Боплана, сирійця П. Алепського, які визначають волелюбність і відвагу українських чоловіків, готових захищати рідну землю, цнотливість і освіченість українських жінок), відданість християнській вірі та народу ватажків народних повстань.

Отже, студентів слід підвести до висновків, що виховний ідеал українців – це мудра, справедлива, працьовита, людина, яка шанує предків, їхню культуру, прагне до освіти і любить свій край і народ, його історію, готова стати на його захист навіть ціною власного життя (приклади в історії – Ярослав Мудрий, Богдан Хмельницький, Іван Мазепа, Тарас Шевченко, Леся Українка, Іван Франко, Софія Русова та ін.).

Слід також ознайомити студентів із працею Г. Ващенко "Виховний ідеал", у якій педагог зіставляє український народний ідеал і еталони, що нав'язувалися різними ідеологічними системами (комуністичною, фашистською тощо), і доходить висновку, що український виховний ідеал полягає в любові і відданості Богу і Вітчизні.

Необхідно зазначити, що у праці "Гідність особиста і національна" вчений зауважував, що любов до Батьківщини (поняття "націоналізм") не повинна ототожнюватися з шовінізмом: "Людина, поважаючи себе як особистість, поважає себе як члена нації, члена того народу, серед якого вона народилася, якому зобов'язана своєю мовою, основами свого світогляду, від якого вона засвоїла традиції. Національна гідність, перш за все, виявляється у любові до своєї Батьківщини і в служінні їй. <...> Але національна гідність, як і гідність особиста, має різні форми. Нижчою формою її, що властиво не має права називатися гідністю, є шовінізм, зневага до інших народів, намагання підкорити їх собі, експлуатувати їх працю і природні багатства на свою користь. <...> Подібно до того, як справжня особиста гідність вимагає пошани до інших людей, так і гідність національна вимагає пошани до інших народів і їхніх прав" [1, с. 393].

Рекомендована допоміжна література: 1. Ващенко Г. Виховний ідеал / Г. Ващенко. – Полтава : Полтавський вісник, 1994. – 190 с. 2. Січинський В. Чушинці про Україну / В. Січинський. – К., 1992. – 256 с. 3. Лановик М. Б. Українська усна народна творчість : навч. посіб. / М. Б. Лановик, З. Б. Лановик. – К. : Знання-Прес, 2006. – 591 с. 4. Ушинський К. Д. Про народність у громадському вихованні / К. Д. Ушинський // Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : у 2 т. – К., 1983. – Т. 1. – 1983. – С. 43–103.

Тема "Принципи та методи народної педагогіки". Розкриття й обґрунтування принципів, на які спиралася українська народна педагогіка, рекомендується проводити у зв'язку із ментальністю, світоглядом, віруваннями, цінностями українців.

Доцільним є ілюстрування народних принципів виховання відповідними прислів'ями, які засвідчують педагогічну мудрість українського народу: єдності виховних впливів – "У семи няньок дитя без носа", "У семи баб дитя не йде в лад"; природовідповідності – "Гни дерево, поки молоде, вчи дитя, поки мале", "Учи дитя, поки попере лавки лежить, а як вповдовж ляже, то пізно буде", "Як не навчиш дитину в пелюшках, то не навчиш і в подушках"; виховання в праці – "На дерево дивись, як родить, а на людину – як робить"; розумної вимогливості до дитини – "Жалій дитя так, аби воно того не знало", "Люби дитину, як душу, тряси її, як

грушу", "Засиджене яйце завжди бовтун"; авторитет жінки-матері у вихованні – "Виховуємо хлопчика – формуємо чоловіка, виховуємо дівчинку – формуємо націю".

В етнографічній праці М. Грушевського "Дитина у звичаях і віруваннях українського народу" міститься інформація про спокійне, оптимістичне, перейняте вірою в дитину ставлення до "заходькуватих" чи "недотепних" дітей: "Дитина без цього не росте" або "переросте": "Примарилося, ніби щось гналося за дитиною, – переросте. Злякалося чогось – переросте. Дурне вдалось – переросте. Сердите – переросте. Недомова – переросте. Незмислене, хоч уже й пора, – вилюдне. Балуване – вилюдне. Ледаче, робити не хоче – проси" [3, с. 71]. Тобто дитину приймали такою, яка вона є, враховуючи її індивідуальність.

Методи народної педагогіки, виникнення яких було зумовлено способом життя і сукупністю побутових потреб українців, становлять основу методів класичної наукової педагогіки. Слід зазначити, що особливість виховання полягала в тому, що воно здійснювалося в контексті життя родини і, одночасно, контролювалося громадським звичаєм. Питання народних методів навчання і виховання містить значний потенціал для розкриття особливостей побуту, звичаїв і традицій українців.

Разом із іншою інформацією з теми доцільно додатково навести слухачам цікаву інформацію про виховний метод застереження – табу, який полягав у забороні виконання певних дій. Природа табу пов'язана з первісними магічними віруваннями, його суть: "не роби того, щоб не відбулося се". Порушення табу, за давніми віруваннями, мало призводити до покарань надприродними силами, Богом. Наприклад: "їсти гарбузове насіння, призначене для посадки, не можна, бо не буде дітей", "вбивати жаб не можна, бо з'являться бородавки" та ін. За своєю природою, християнські заповіді ("не вбий", "не кради", "не наговорюй брехні", "шануй батьків" та ін.) теж можна розглядати як табу, за порушення яких людина має жорстоко розплачуватися. Тому дітям досить було засвоїти ці настанови і їхні наслідки для того, щоб бажання порушувати їх не виникало. Так дитина привчалася до дотримання певних моральних настанов.

Цінні знахідки прийомів народної педагогіки наведено в етнографічній праці М. Грушевського "Дитина у традиціях і віруваннях українського народу": автор наводить факти толерантного ставлення до дитячого вередування, недолугості, елементи психотерапії в селянському середовищі, вияви материнської педагогічної творчості.

Рекомендована допоміжна література: 1. Грушевський М. Дитина у звичаях і віруваннях українського народу / М. Грушевський. – К. : Либідь, 2011. – 245 с. 2. Лановик М. Б. Українська усна народна творчість : навч. посіб. / М. Б. Лановик, З. Б. Лановик. – К. : Знання-Прес, 2006. – 588 с. 3. Стельмахович М. Г. Українська родинна педагогіка / М. Г. Стельмахович. – К., 1996. – 288 с. 4. Українські перекази, прислів'я і таке ін. Зб. О. В. Марковича та ін. / упоряд. М. Номис. – СПб., 1864. – 304 с.

Тема "Засоби народного виховання". У контексті теми необхідно розкрити студентам потенціал кожного етнопедагогічного засобу виховання: а) мови; б) історії; в) матеріальної культури (предмети побуту, твори національного мистецтва); г) духовної культури (релігія, фольклор – прислів'я та приказки, прикмети, пісні, казки, билини, думи та історичні пісні, коліскові, забавлянки, потішки, лічилки, загадки, народні ігри, обряди, драматизація, народні танці); г) природи.

Так, слово є засобом реалізації багатьох методів формування свідомості. Мова закарбовує етнічне поле культури, є культурним кодом етносу, в ній виявляється ментальність, світогляд, цінності, реалії побуту. В українській мові закарбувалося прагнення до естетики, перевага духовного над матеріальним, ліричність української душі.

Студентам варто дати відчуття вияв рис української ментальності в мові на різних рівнях. Наприклад: на фонетичному – засоби милозвучності мови; на лексичному – етимологія окремих українських і російських слів: *виховати – заховати від зла, виховати – вигодувати; лікарня – лікувати, больниця – терпіти біль; шанувальник – віддавати шану; поклонник – поклонятися; освіта – світло; образование – формування за зразком; шлюб – любити, любити, брак – брати за дружину*; на граматичному – факт значної кількості слів із зменшувально-пестливим значенням. Кожне слово в народному розумінні несе додаткове культурно-духовне значення слів, відбиває народні світоглядні уявлення. Так, вода – не просто прозора рідина без смаку і запаху, але злучальна, очисна і лікувальна сила, може бути "жива" і "мертва",

"настояна на зорях", "свята"; рушник – символ дороги, жито – символ життя, плідності тощо. У мові відбилася українська благозичливість, г'речність (побажання "з роси і води", "будь великим, як верба, і здоровим, як вода, і багатим, як земля", "нехай росте здоровим, як зима, красивим, як весна, багатим, як літо, щедрим, як осінь, нехай має від людей честь, а від Бога – пать (долю)" тощо).

Влучно висловився про мову як засіб виховання К. Ушинський: "У мові одухотворяється весь народ і вся його батьківщина; в ній втілюється творчою силою народного духу в думку, в картину і звук небо вітчизни, її повітря, її фізичні явища, її клімат, її поля, гори й долини, її ліси й ріки, її бурі і грози – весь той глибокий, повний думки й почуття, голос рідної природи, який лунає так гучно в любові людини до її іноді суворой батьківщини, який відбивається так виразно в рідній пісні, в рідних мелодіях, в устах народних поетів.

Мова є найважливіший, найбагатший і найміцніший зв'язок, що з'єднує покоління народу в одно велике історично живе ціле. <...> Не умовних звуків тільки вчиться дитина, вивчаючи рідну мову, а п'є духовне життя й силу з рідної груді рідного слова. Воно пояснює їй природу, як не міг би пояснити її жоден природознавець, воно знайомить її з характером людей, що її оточують, з суспільством, серед якого вона живе, з його історією та його прагненнями, як не міг би ознайомити жоден історик" [7, с. 122–123]

У межах теми бажано надати студентам інформацію про назви, зовнішній вигляд і призначення предметів українського побуту – хатнього начиння, посуду, одягу, сільсько-господарського інвентарю, українські ремесла та промисли та ін. Це підвищить їхню етнокультурознавчу компетентність, сприятиме естетичному вихованню. Ознайомлення із начинням української хати, посудом, одягом можна провести в етнографічному музеї або демонструючи предмети побуту на відео.

В аудіозаписі варто запропонувати прослухати окремі ліричні українські пісні, зокрема дитячі, жартівливі, колядки, щедрівки, веснянки, жнивні тощо.

З метою ознайомлення з українським живописом рекомендується влаштувати відеоперегляд творів народного живопису М. Приймаченко, К. Білокур тощо.

Рекомендована допоміжна література: 1. Калуська Л. Дивокрай : вибрані дидактично-методичні матеріали для працівників дошкільних закладів: у 2 кн. / Л. Калуська. – Тернопіль : Мандрівець, 2005. – 316 с. 2. Крупник Л. О. Історія України : формування етносів, нації, державності : навч. посіб. / Л. О. Крупник. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – С. 51. 3. Лановик М. Б. Українська усна народна творчість : навч. посіб. / М. Б. Лановик, З. Б. Лановик. – К. : Знання-Прес, 2006. – 588 с. 4. Макарчук С. А. Етнографія України : навч. посіб. – Львів : Світ, 2004. – 517 с. 5. Ушинський К. Д. Про народність у громадському вихованні / К. Д. Ушинський // Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : у 2 т. – К., 1983. – Т. 1. – С. 43–103.

Тема "Народне дитинознавство". У межах теми передбачене розкриття народних уявлень про дітей і дитинство, значення репродуктивності роду в українській традиційній культурі, навести відповідні народні повір'я, табу і обереги вагітності, дитячі обереги (ім'я, сорочка, вишивка, колискова, кіт, колиска, вінок та ін.), розкрити їхню магічну природу. Студенти повинні дізнатися про культ матері та батька в народній педагогіці, їхню роль у вихованні дітей, пошану до старших членів роду; роль старших дітей у вихованні молоді; ставлення до сиріт в українській культурі; елементи родинно-обрядової творчості (вагітність матері та народження дитини, хрещення дитини, перші пострижини); раннє залучення дитини в українській родині до праці; участь дітей та підлітків у календарній обрядовості, народних драматичних дійствах (Вертеп, Водіння кози, Колодій, Масляна, Великдень, Водіння тополі, Проводи русалок, Купайло, Обжинки, Калита).

Рекомендована допоміжна література: 1. Воропай О. Звичаї нашого народу / О. Воропай. – Мюнхен, 1958. – 308 с. 2. Грушевський М. Дитина у звичаях і віруваннях українського народу / М. Грушевський. – К. : Либідь, 2011. – 245 с. 3. Заглада Н. Побут селянської дитини / Н. Заглада. – К., 1929. 4. Лановик М. Б. Українська усна народна творчість : навч. посіб. / М. Б. Лановик, З. Б. Лановик. – К. : Знання-Прес, 2006. – 588 с. 5. Стельмахович М. Г. Народне дитинознавство / М. Г. Стельмахович. – К. : Т-во "Знання" України, 1991. – 48 с. 6. Українська родина : родинний і громадський побут / упорядник Л. Орел. – К. : Видавництво імені Олени Теліги, 2000. – 424 с.

Тема "Козацька педагогіка". Ця тема є особною в етнопедagogіці. Розкриваючи особливості навчання в козацьких школах та лицарське виховання козаків, фізичний гарт хлопчиків, варто запропонувати переглянути фрагменти документальних фільмів про козацькі звичаї, відеоролики про виховання дітей у козацьких традиціях, гопак як бойове мистецтво тощо.

Рекомендована допоміжна література та інтернет-джерела: 1. Бабишин С. Школи Запорізької Січі / С. Бабишин // Радянська школа. – 1991. – № 6. – С. 83–85. 2. Бурлака Я. Лицарська духовність // Освіта. – 1995. – 6 грудня. – С. 12. 3. Кодекс честі запорожців: моральні цінності запорожців // Вестник Чернобыля. – 1993. – № 57. – 2 серпня. – С. 4. 4. Руденко В. Нам потрібні лицарі духу: про заснування в школах засобів козацької педагогіки / В. Руденко // Освіта. – 1997. – 17–24 грудня. – С. 7. 5. Українські прислів'я про козаків В. Руденко // Трибуна. – 1991. – № 1. – С. 23. 6. Відеоролик про дитячий табір "Козацька фортеця" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=yR16FXaW2q4>. – Назва з екрана. 7. Воїни мира. Казачий спас [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://www.youtube.com/watch?v=U_MGXFNo7Rk. – Назва з екрана.

З метою забезпечення діяльнісного та емоційного компонентів *на практичних заняттях* доцільно запропонувати студентам: підготувати творчий проект "Облаштування етнопростору ДНЗ" ("Космос української світлиці"); взяти участь у майстер-класі з виготовлення української народної іграшки (ляльки-мотанки, коника з ниток, керамічного свищика або іграшок із солоного тіста); виготовляти народні обереги для українських воїнів; опанувати основи петриківського розпису; розписувати писанки, ознайомитися з символікою писанкарства; підготувати і провести народне драматичне дійство (свято); влаштувати інтерактиви з народними рухливими іграми на свіжому повітрі; виявляти творчість у створенні пальчикових ігор для дошкільників; записувати зі спогадів старожилів рідних місцин інформацію про: а) особливості виховання дітей у сім'ї, б) особливості участі дітей та молоді в календарних обрядах; в) ігри, іграшки, дозвілля дітей; досліджувати власний родовід, презентувати родовідне дерево.

Запропонована практична діяльність не лише дозволить набути відповідних компетенцій майбутнім вихователям дошкільних закладів, але й сприятиме виникненню позитивних почуттів і емоцій, пов'язаних із прилученням до української культури.

Таким чином, потенціал навчального курсу "Етнопедagogіка" містить значні можливості для виховання любові до української культури, зацікавлення її першовитоками, який необхідно задіяти з метою громадянсько-патріотичного виховання майбутніх вихователів ДНЗ, дбаючи про етнокультурознавче, емоційне, діяльнісне наповнення його змісту. Майбутні фахівці дошкільного виховання повинні глибоко (а не поверхнево) розумітися на світоглядних засадах української культури, її ціннісному полі, володіти знаннями про духовну та матеріальну культуру українців, що сприятиме вихованню в них щирих національно-патріотичних почуттів, аналогічні яким вони будуть здатні викликати і у своїх вихованців.

Література

1. Васюк О. В. Хрестоматія з історії вітчизняної педагогіки / О. В. Сопівник, І. В. Сопівник. – К., 2010. – С. 393.
2. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : посіб. для студентів вищих навчальних закладів / О. Вишневський. – Дрогобич : Коло, 2006. – 326 с.
3. Грушевський М. Дитина у звичаях і віруваннях українського народу / М. Грушевський. – К. : Либідь, 2011. – 245 с.
4. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді // Додаток до наказу № 641 Міністерства освіти і науки України від 16.06.2015 р.
5. Лубенец Т. Педагогические беседы / Т. Лубенец. – СПб : Издание книжного магазина П. В. Луковникова, 1913. – 580 с.
6. Стьопіна О. Г. Виховання патріотизму у студентської молоді засобами мистецтва : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: за спец. 13.00.07 "Теорія і методика виховання" // Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля. – Луганськ, 2007. – 23 с.
7. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : у 2 т. / К. Д. Ушинський. – К., 1983. Т. 1. – 1983. – С. 43–103, 122–123.

УДК 371.037

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДО ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ КРИЗЬ ПРИЗМУ ПОГЛЯДІВ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

Савченко Л. Л.

У статті проаналізовано погляди В. О. Сухомлинського на патріотичне виховання дітей дошкільного віку. Доведено, що вони не втратили актуальності і на їх основі й сьогодні створюються програми громадянського виховання дітей та молоді. Вказано на їх роль у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі дошкільної освіти.

Ключові слова: професійна підготовка майбутнього вихователя, В. О. Сухомлинський, патріотизм, патріотичне виховання.

В статье проанализированы взгляды В. А. Сухомлинского на патриотическое воспитание детей дошкольного возраста. Доказано, что они не потеряли актуальности и на их основе и сегодня создаются программы гражданского воспитания детей и молодежи. Указано на их роль в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов в области дошкольного образования.

Ключевые слова: профессиональная подготовка будущего воспитателя, В. А. Сухомлинский, патриотизм, патриотическое воспитание.

The article is an analysis of V. O. Sukhomlynsky's ideas about patriotic education of preschool children. It is proved, that they have not lost their relevance and programs of civic education of children and youth are still based on them today. Their role in the process of professional preparation of future specialists in preschool education is pointed out.

Key words: professional preparation of future educators, V. O. Sukhomlynsky, patriotism, patriotic education.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Питанням професійної підготовки вихователя дітей дошкільного віку в педагогічній науці завжди приділялася значна увага. Адже роль дошкільного дитинства у становленні особистості важко переоцінити. І від постаті вихователя дошкільного навчального закладу часто залежить успішний розвиток дітей-дошкільників.

З огляду на це Л. Загородня та С. Тітаренко переконані, що вихователь як найголовніша людина для маленької дитини має володіти низкою педагогічних цінностей, серед яких:

– людські: дитина як головна педагогічна цінність і педагог, здатний до її розвитку, співпраці з нею, соціального захисту її особи, допомоги і підтримки її індивідуальності, творчого потенціалу;

– духовні: сукупний педагогічний досвід людства, відображений у педагогічних теоріях і способах педагогічного мислення, спрямований на формування особистості дитини;

– практичні: способи практичної педагогічної діяльності, перевірені практикою освітньо-виховної системи, педагогічні технології;

– особистісні педагогічні здібності, індивідуальні особливості особи педагога як суб'єкта педагогічної культури, педагогічного процесу і власної життєтворчості, які сприяють створенню особистісно-гуманної взаємодії [2, с. 11].

Окрім цього, науковці наголошують на таких компонентах педагогічної діяльності вихователя дошкільного закладу, як цілі, об'єкт, суб'єкт, засоби та результат.

Виокремлюють загальні цілі педагогічної діяльності, які визначають спрямованість освіти в цілому і кожної її ланки зокрема. Вони визначаються суспільством і відображають запити держави щодо виховання підростаючого покоління. Загальні цілі втілюються в конструктивних педагогічних цілях, які визначають способи і характер досягнення загальних цілей за певних умов конкретною ланкою освіти. Нижче в ієрархії стоять оперативні цілі, що їх вирішує кожен вихователь, реалізуючи навчально-виховний процес в умовах конкретного дошкільного закладу, конкретної

виховної групи з орієнтацією на власний рівень педагогічної майстерності, досвід, умови, у яких він працює.

Об'єктом педагогічної діяльності вихователя є дитина, яка має свою специфіку. Адже будучи активною істотою, вихованець водночас виступає й суб'єктом педагогічної діяльності.

Засобами виховання є різноманітні види дитячої діяльності: гра, праця, самостійна художня, навчальна діяльність.

Результат виховання виявляється в тих знаннях, уміннях, якими дитина оволодіває на кожному віковому етапі відповідно до програм навчання та виховання в дошкільному закладі [2, с. 34–36].

Безперечно, викладене вище, впливає на особливості підготовки вихователя дошкільного навчального закладу. Адже цінності педагога та готовність реалізувати усі компоненти педагогічної діяльності формуються ще на етапі професійної підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів стала предметом досліджень низки науковців. Зокрема, Т. Котик [4] дослідила питання підготовки майбутніх фахівців у сфері дошкільної освіти до навчання дошкільників української мови; Л. Плетеницька [6] – до народознавчої роботи в дошкільному закладі; В. Нестеренко [5] – до формування у дошкільників навичок здорового способу життя. Натомість Н. Колосова [3] дослідила проблематику підготовки майбутнього вихователя до педагогічної підтримки дітей дошкільного віку.

Проте питання підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до патріотичного виховання дітей цілісно не досліджено.

З огляду на це **метою** статті є виокремлення поглядів В. Сухомлинського на патріотичне виховання дошкільників, які лежали і лежать в основі підготовки майбутніх вихователів до виховання патріотів Батьківщини.

Виклад основного матеріалу. Патріотизм відіграє значну роль у процесах консолідації нації, захисту її зовнішніх та внутрішніх інтересів. На сучасному етапі розвитку України питання виховання патріотів Батьківщини актуалізується не лише сепаратистськими тенденціями всередині держави, але й зовнішньою інтервенцією.

Розпочинати патріотичне виховання необхідно якомога раніше, а тому вихователі сучасних ДНЗ повинні володіти методикою формування громадянина-патріота. Очевидно, що за таких умов перед вищими навчальними закладами стоїть завдання спеціальної підготовки майбутніх вихователів до реалізації завдань патріотичного виховання. Проте це завдання не нове. Воно завжди було стрижневим для вітчизняної педагогічної освіти.

Великий вплив на професійну підготовку майбутніх фахівців у галузі дошкільної освіти до здійснення патріотичного виховання дошкільнят в кінці ХХ – на початку ХХІ ст. мали погляди В. О. Сухомлинського. Спробуємо виокремити їх.

Патріотичне виховання, на переконання В. Сухомлинського, – це "сфера духовного життя, яка проникає в усе, що пізнає, знає, робить, до чого прагне, що любить і ненавидить людина, яка формується. Патріотизм, як діяльна спрямованість свідомості, волі, почуттів, як єдність думки і діла, дуже складно пов'язаний з освіченістю, етичною, естетичною, емоційною культурою, світоглядною стійкістю, творчою працею" [7, с. 131].

Виховання патріотизму має стати, на думку педагога, одним із найважливіших завдань педагога. Найголовніше, що належить вкласти у вихованців, – неоціненна крихта самого вихователя, яку треба, як іскру вічного вогню, перенести зі свого серця в серце нової людини: "... велика і незгасна любов до Вітчизни, моральна готовність віддати самого себе – сили, працю, кров, життя – в ім'я величі, щастя, незалежності Вітчизни..." [9, с. 402].

У процесі патріотичного виховання, на думку Василя Олександровича, вихователь повинен пам'ятати кілька принципових моментів:

1) патріотичне виховання найяскравіше виявляє проектування людини, адже "формує патріотичні почуття і переконання, далекоглядний вихователь орієнтується на майбутнє – незалежно від того, настане воно завтра чи через багато років..." [7, с. 133];

2) патріотичне виховання нерозривно пов'язане з моральним становленням особистості. "Виховуючи вірного сина Батьківщини, готового покласти за неї свою

голову, ми в цій готовності вбачаємо моральну доблесть, без якої немислимі патріотичне бачення світу сьогодні, патріотичні турботи й тривоги за долю громадського, всенародного в рідному місті, селі, патріотична непримиренність до ворогів... Вітчизни, патріотична гордість за кожний новий успіх комуністичного будівництва. Усі ці рухи і пориви духу, всі прагнення і праця – без гучних слів, без сподівань на похвалу або нагороду, а лише з почуття виконаного обов'язку, із задоволення вищої моральної потреби, без якої життя було б порожнє і беззмістовне" [7, с. 133];

3) засобами патріотичного виховання мають бути "усі джерела, якими живиться могутнє почуття любові до Батьківщини": природа рідного краю, мати з батьком, рідне село, місто, підприємство, де працюють батьки, славне минуле Вітчизни, її героїчна історія. "Усі ці джерела мають бути відкриті перед дитиною постійно – з перших кроків її свідомого життя" [7, с. 133–134]. При цьому зв'язок з Батьківщиною має бути якомога міцнішим. "Подбайте, щоб тисячі найтонших ниток пов'язували особистість з Вітчизною – це перша порада батькові, матері і педагогові" [10, с. 168];

4) у процесі патріотичного виховання, яке має починатися з найранішого дитинства, має бути присутнім емоційний компонент. "Азбука патріотичного виховання полягає в тому, щоб утвердити в людській душі багате, яскраве, незабутнє дитинство, закарбувати у ньому образи рідної природи... У кожної людини повинен бути рідний куточок, який став незабутнім спогадом про найдорожче – без цього немає людини, немає її морально-емоційного й естетичного коріння, немає свіжого вітерця, який живить непогасне полум'я любові до Вітчизни" [7, с. 134]. В. Сухомлинський дав таку пораду молодому педагогові: вдумливо, обережно готувати дитину до того моменту, коли вперше говоритимете про велич Батьківщини. "Слово це має бути натхненним, одухотвореним благородними почуттями... Та щоб це слово примусило прискорено битись дитячі серця, необхідно... старанно зорати й засіяти зернами краси поле дитячої свідомості. Нехай дитина відчує красу й захоплюється нею, нехай в її серці й пам'яті назавжди збережуться образи, в яких втілюється Батьківщина" [8, с. 38];

5) патріотичне виховання неможливе без розвитку у вихованців поваги й шанобливого ставлення до рідного слова. "Завдання вихователя полягає в тому, щоб перед дітьми відкрилась поетична грань слова..." [7, с. 136];

6) засобом патріотичного виховання є любов дітей до батьків і батьків до дітей, взаємна відданість і вірність, яка створює честь сім'ї, адже "той, хто забув колиску, з якої піднявся, щоб піти по землі, той, хто байдужий до матері, яка вигодувала і виховала його, – не здатний переживати високі патріотичні почуття" [7, с. 137];

7) у патріотичному вихованні варто спиратися не лише на хороше, але й погане у рідному домі. "У дитини болить душа, коли вона бачить ганебний вчинок, недбайливе ставлення до праці, лінощі, марнотратство" [7, с. 146].

Погляди В. О. Сухомлинського, а також його педагогічний досвід були орієнтирами не лише для дошкільних педагогів кінця ХХ ст., але й для сучасних фахівців у галузі дошкільної освіти.

Так, А. Богуш [1] розробила тематичну програму для дітей дошкільного віку "Моє довкілля", яка передбачає формування підґрунтя майбутніх свідомих громадян України, патріотів своєї Вітчизни.

Програма складена відповідно до змісту Базового компонента дошкільної освіти і охоплює усі сфери життєдіяльності дитини в довкіллі: природу, культуру, людей та особистість самої дитини.

Кінцевою метою навчально-виховної роботи за програмою "Моє довкілля" є засвоєння узагальнених емпіричних уявлень про довкілля (природне, предметне, соціальне), місце в ньому людини, духовну спадщину, формування потреби пізнати свою країну, довкілля; свідоме ставлення до інших людей, природного й соціокультурного середовища, до традицій і звичаїв українського народу; культури поведінки в довкіллі; виховання у дітей зачатків громадянськості.

Специфіка програми полягає в інтеграції знань з різних розділів нині чинних загальнопедагогічних програм: рідна природа, ознайомлення дітей з явищами суспільного життя, розвиток мовлення, художня література, народознавство, образотворче мистецтво. Такий підхід, на переконання авторки, дає змогу сформувати у дітей поняття про цілісність довкілля, що їх оточує, природне, предметне і соціокультурне оточення, середовище життєдіяльності людини як біологічної та соціальної

істоти. Водночас засвоєння матеріалу, запропонованого програмою "Моє довкілля", має підготувати дітей до вивчення навчального курсу "Я і Україна" у початковій школі.

Пізнавальною метою програми є:

- формування у дітей узагальнених цілісних емпіричних уявлень та системи знань про живу і неживу природу, причинні взаємозв'язки і взаємозалежності у природі;
- дати поняття про природне довкілля як цілісний організм, у якому взаємодіють повітря, вода, ґрунт, рослини, тварини, люди, предмети у їх різноманітності, єдності, русі й мінливості;
- прищепити практичні вміння діяти у природному і предметному довкіллі;
- сформувати систему знань про суспільство, свою Батьківщину – Україну, її історичні витоки, духовну спадщину українського народу, його символи, обереги, традиції, звичаї, культуру; взаємозв'язок культур у багатонаціональній державі;
- сформувати теоретичне підґрунтя для подальшого інтелектуального розвитку дитини в початковій школі.

Розвивальна мета передбачає розвиток:

- сенсорної сфери дитини, відчуття насолоди від спостережень і результатів праці у природі; стійкого інтересу до природних явищ і природи;
- екологічного мислення і світорозуміння, позитивно-емоційного природоохоронного ставлення до довкілля;
- наукового світогляду, прагнення до активного пізнання свого предметного та соціального довкілля, самовизначення у ньому;
- первинних ціннісних орієнтацій у різних галузях суспільного життя, культурній та державній спадщині українського народу, особистої культури в довкіллі;
- соціальних емоцій, почуття та соціально значущих мотивів поведінки, бажання допомогти іншим, виявити увагу до старших, однолітків;
- вміння встановлювати контакти і спілкуватися з дорослими та однолітками, дотримуючись норм етики;
- усвідомлення свого "Я" (фізичного, психічного, соціального), свого місця серед інших людей, у соціумі.

Виховною метою передбачено:

- виховувати дбайливе ставлення до природи, відчуття відповідальності за те, що відбувається навколо неї внаслідок дій людини у природі; культуру пізнання та екологічну культуру;
- соціально активну творчу особистість, здатну дбайливо ставитися до природи, світу речей, самої себе, інших людей, розуміти значення життя як найвищої цінності;
- любов до рідної природи, землі, краю, Батьківщини – України, її минулого і сьогодення, повагу до державних символів, українського народу, мови, культури, традицій, батьків, родини;
- патріотизм, громадянськість, моральну, духовну, фізичну, психічну культуру, культуру почуттів і спілкування;
- виховання у дитини свого власного "Я", свого місця серед інших людей, віри у свої сили та здібності.

Реалізація цих завдань, на наше переконання, сприятиме вихованню громадянина – патріота Батьківщини.

Орієнтуючись на погляди В. О. Сухомлинського, а також тих науковців, для яких вони стали основоположними у процесі розробки програм громадянського виховання дітей та молоді, у процесі професійної підготовки майбутніх вихователів варто звертати увагу на низку моментів.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив виділити такі компоненти готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності: мотиваційний, когнітивний, операційний, рефлексивний. Процес підготовки майбутніх педагогів дошкільної ланки системи освіти до реалізації завдань патріотичного виховання має забезпечити вихователям на рівні мотиваційного компонента потребу до виховання громадянина-патріота, орієнтацію на потреби та внутрішні можливості дитини-дошкільника; когнітивного – володіння базовими психолого-педагогічними знаннями,

що лежать в основі патріотичного виховання дошкільників. На рівні операційного компонента майбутні педагоги мають оволодіти формами і методами патріотичного виховання дітей дошкільного віку із широким використанням його засобів; рефлексивного – здатністю до самооцінки дій із формування патріотичних почуттів дітей дошкільного віку.

Висновки. Отже, проблема підготовки майбутніх вихователів до патріотичного виховання дошкільників впродовж десятиліть залишається актуальною. Орієнтиром для створення методики професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільної ланки освіти в минулому та на сучасному етапі були і залишаються погляди В. О. Сухомлинського. Відомий педагог надавав великого значення формуванню патріотичних почуттів дітей та молоді, сформулювавши при цьому конкретні поради-вказівки молодим колегам, які не втратили своєї актуальності на сучасному етапі розвитку Української держави.

Література

1. Богуш А. М. Педагогічні виміри Василя Сухомлинського в сучасному освітньому просторі : монографія / А. М. Богуш. – К. : Видавничий дім "Слово", 2008. – 272 с.
2. Загородня Л. П. Педагогічна майстерність вихователя дошкільного закладу : навч. посіб. / Л. П. Загородня, С. А. Тітаренко. – Суми : Університетська книга, 2010. – 319 с.
3. Колосова Н. М. Підготовка майбутніх вихователів до педагогічної підтримки дітей дошкільного віку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Колосова Н. М. – Ялта, 2012. – 19 с.
4. Котик Т. М. Методика підготовки студентів до навчання дошкільників української мови : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Методика викладання (українська мова)" / Котик Т. М. – Одеса, 1994. – 19 с.
5. Нестеренко В. В. Підготовка майбутніх педагогів до виховання у дошкільників навичок здорового способу життя : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Нестеренко В. В. – Одеса, 2003. – 20 с.
6. Плетеницька Л. С. Підготовка студентів до народознавчої роботи в дошкільному закладі (на матеріалі народної математики) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Теорія та історія педагогіки" / Плетеницька Л. С. – Одеса, 1995. – 23 с.
7. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. – К. : Радянська школа, 1976.
Т. 1. – 1976. – С. 55–208.
8. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. – К. : Радянська школа, 1977.
Т. 3. – 1977. – С. 7–282.
9. Сухомлинський В. О. Слово до спадкоємця / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. – К. : Радянська школа, 1977.
Т. 5. – 1977. – С. 401–410.
10. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. – К. : Радянська школа, 1976.
Т. 2. – 1976. – С. 149–418.

УДК 378.016:796.011.3

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОТРЕБНОСТИ В ФИЗИЧЕСКОМ СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Щербак П. И., Благинин В. М.

У статті розглядається поняття "потреба фізичної досконалості", з'ясовуються можливі шляхи формування такої потреби у майбутніх учителів, обґрунтовується доцільність розвитку потреби фізичної досконалості студентів педагогічних університетів у процесі аудиторної та поза аудиторної роботи.

Ключові слова: потреба, фізичне вдосконалення, потреба у фізичному вдосконаленні, фізична підготовленість, професійна діяльність, активність студентів, індивідуально-психологічні та психофізіологічні особливості.

В статье рассматривается понятие "потребность физического совершенства", выясняются возможные пути формирования такой потребности у будущих учителей, обосновывается целесообразность развития потребности физического совершенства студентов педагогических университетов в процессе аудиторной и внеаудиторной работы.

Ключевые слова: потребность, физическое совершенствование, потребность в физическом совершенствовании, физическая подготовленность, профессиональная деятельность, активность студентов, индивидуально-психологические и психофизиологические особенности.

The article discusses the concept of "a need for physical perfection", examines possible ways of forming this need in future teachers, substantiates the expediency of developing a need for physical perfection in students of pedagogical universities during in-class and out-of-class activities.

Key words: need, physical improvement, need for physical perfection, physical fitness, professional activity, activity of students, individual psychological and psychophysiological characteristics.

В комплексе наук о человеке проблеме потребностей придается центральное значение. Ее решение связывается с поиском фундаментальных оснований поведения и деятельности человека, в частности, с определением исходных, побудительных источников активности. В этой связи весьма важным является выяснение разнообразных подходов к решению вопросов формирования у студентов потребности в физическом совершенствовании.

Основы формирования потребности физического совершенствования у учащихся разработаны в исследованиях М. И. Жаворонковой, Ю. С. Жилко, Н. А. Козленко, Н. С. Солопчука и др.; вопросы формирования мотивов, потребностей и отношений студентов к занятиям физическими упражнениями раскрыты в работах В. А. Бауэра, М. Я. Виленского, А. П. Внукова, М. Е. Кутепова и др.

Однако проблема формирования потребности физического совершенствования полностью не изучена, не исследованы пути ее эффективного решения, а именно она может определять авторитет учителя, который во многом зависит от его физической подготовленности, культуры поведения, выправки, ведения здорового образа жизни, знаний и учений организовать с учащимися те или иные спортивные мероприятия. Воспитание у студентов потребности физического совершенствования в процессе учебных занятий зависит в первую очередь от наличия у них системы знаний о физической культуре, ее основных формах, методах и средствах, положительно влияющих на организм и его устойчивость к различным неблагоприятным факторам, которые будут встречаться в процессе профессиональной деятельности.

Учитывая сложившиеся традиции в педагогических университетах, наличие определенных условий, а также материально-техническое обеспечение и квалифицированный преподавательский состав, основными формами учебной работы студентов по физическому воспитанию были занятия в течение учебных

семестров, занятия во время экзаменационных сессий, занятия в спортивных оздоровительных лагерях, занятия в период педагогической практики, дополнительные занятия. Приведенные формы учебных занятий существенно различаются по своему назначению и содержанию. Каждый из этих видов занятий решал какую-либо одну или несколько задач, но наибольший эффект положительного использования возможностей физического воспитания будущих педагогов достигается лишь при комплексном применении различных организационных форм занятий физическими упражнениями.

В ходе исследования эффективности путей формирования у студентов потребности в физическом совершенствовании основными являлись учебные занятия по физическому воспитанию. Особое значение уделялось их обязательностью и регулярностью в проведении.

Опытно-экспериментальная работа в процессе учебных занятий осуществлялась в следующих направлениях:

- систематизация теоретических и практических занятий по направленности их содержания на формирование потребности в физическом совершенствовании;
- совершенствование учебно-воспитательного процесса по физическому воспитанию с учетом профессиональной направленности будущих учителей;
- активизация пропагандистской работы, ее направленность на осознание студентами роли физической культуры в жизни и профессиональной деятельности учителя;
- сближение субъективных желаний и интересов студентов с объективными задачами физического воспитания в педагогическом вузе;
- осуществление органической связи учебной и внеаудиторной работы по физическому воспитанию.

Студенты были подробно ознакомлены с требованиями, предъявляемыми к физической, психологической, теоретической подготовке в области физической культуры и спорта учителя-предметника, класного руководителя, воспитателя группы продленного дня и т. д.

Содержание теоретического раздела физического воспитания было максимально приближено к требованиям, предъявляемым к сегодняшним учителям и их профессиональной подготовке. Планируя его, исходили из следующего: 1) познавательная деятельность студентов во время теоретических занятий должна повышать их ориентацию на профессию учителя, укреплять связи между ее информационными и мотивационными аспектами; 2) учёт междисциплинарных связей, логическая последовательность в изложении материала программ по "Педагогике", "Медицинской подготовке", "Возрастной и педагогической психологии", "Возрастной физиологии и гигиене" и др.; 3) практическое применение знаний для организации своего здорового образа жизни и проведения воспитательной работы с учащимися.

При организации практических занятий студентов по физическому воспитанию учитывалось следующее: на каждом занятии решались задачи, образующие логическое единство и связь с предыдущими и последующими занятиями; обеспечение осознания студентами стоящих перед ними задач, имеющих личную и общественную значимость.

Практиковалось также сочетание различных форм, методов и средств обучения и воспитания, развивающих интерес студентов к занятиям. Это методы и приемы, повышающие их активность и самостоятельный поиск решений, широкое применение игрового, кругового, соревновательного методов; создание проблемных ситуаций; использование индивидуально-дифференцированного и комплексного подходов к обучению и воспитанию студентов; создание благоприятной, доброжелательной атмосферы, положительного психологического климата в учебных группах в процессе занятий.

Наряду с этим успешно применялись и такие формы и методы, как задачи-упражнения; привлечение студентов к простейшим формам исследовательской работы (написание рефератов и обсуждение их); составление сценариев спортивных праздников и вечеров; выполнение различных практических заданий по подбору комплексов утренней гигиенической гимнастики и др.

Используя вышеперечисленные и другие формы и методы обучения, удалось сформировать у студентов уже на первых курсах положительное отношение к

занятиям физической культурой и тем самым обеспечить их практическую подготовку к педагогической практике в школе. Указанные формы и методы способствовали повышению ответственности и активности студентов, их самостоятельности и инициативы. Сформированный интерес к физической культуре и спорту побуждал их к углублению и расширению специальных методических знаний, изменял их позицию и отношение к самостоятельным занятиям, здоровому образу жизни.

Поскольку физкультурно-спортивная деятельность с учащимися зависит от убежденности учителя и применения им средств физической культуры и спорта в своей жизни, то его личный пример широко использовался в приучении их к регулярным занятиям физическими упражнениями. Здесь исходили из того, что убеждения и потребности студентов в физическом совершенствовании не возникали сами по себе. В связи с этим трансформация полученных знаний в их личные убеждения осуществлялась планомерно и включала несколько взаимосвязанных и взаимообусловленных этапов, каждому из которых были присущи свои цели, задачи, методы и средства.

В задачу первого этапа входило предварительное определение готовности студентов в области физической культуры и спорта, их эмоционального и поведенческого отношения к здоровому образу жизни, самостоятельным занятиям физическими упражнениями. Большое внимание уделялось изучению индивидуально-психологических и психофизиологических особенностей, ценностных ориентаций, влияющих на формирование потребности в физическом совершенствовании.

Задачей второго этапа являлось формирование соответствующей потребности и развитие на этой основе интересов, общественно значимых мотивов, готовности к самостоятельным занятиям физическими упражнениями. Основное внимание на этом этапе уделялось постепенному включению студентов в практическую деятельность, расширенному познанию средств физической культуры и спорта. Также проводилась работа по актуализации противоречий между имеющимися знаниями и необходимым их наличием у будущего учителя.

Основными задачами третьего этапа были: создание в группах дееспособного актива для опоры на него во время проведения физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой работы в учебных группах; постановка перед студентами значимой цели, принятие и осознание ее ими; вовлечение будущих учителей в процесс физического совершенствования и выполнение ими различных поручений; привлечение студентов к организации и проведению физкультурно-оздоровительных и спортивно-массовых мероприятий в учебной группе, на курсе и в университете. Основными формами и средствами, способствующими приобщению студентов к физической культуре и переходу потребности в физическом совершенствовании на более высокий уровень, являлись занятия по интересам, выполнение индивидуальных заданий с учетом отстающих и ведущих физических качеств. Постоянное внимание уделялось повышению эффективности внешних стимулов воздействия на студентов, совершенствованию и расширению их диапазона. По мере формирования потребности к регулярным занятиям физическими упражнениями и морально-волевыми качествами происходило постепенное ослабление внешних стимулов.

Задачами четвертого заключительного этапа были трансформация внешних воздействий во внутренние, переход от управления к самоуправлению, от требований преподавателя к требованиям актива группы, к внутренней осознанности регулярного участия в физкультурной спортивной деятельности. Для реализации этих задач особое внимание уделялось на учебных занятиях практическому обучению студентов саморегуляции своих состояний, т. е. психофизической (аутогенной) тренировке.

Одной из составных частей учебно-воспитательного процесса в вузе, обеспечивающей органическое соединение теоретической и практической подготовки студентов, была педагогическая практика, которая моделировала профессионально-педагогическую деятельность будущего учителя.

В процессе педагогической практики решались следующие задачи: приобщение студентов к непосредственной воспитательной работе средствами физической культуры и спорта; воспитание потребности в физкультурном образовании;

формирование убежденности в необходимости занятий физической культурой и спортом в повседневной жизни.

В основу содержания физкультурно-спортивной деятельности студентов-практикантов была положена структура профессиональной деятельности учителя-воспитателя, классного руководителя, которая наряду с многообразием педагогических умений предполагала наличие и совершенствование конструктивных, организаторских, коммуникативных и гностических умений по физическому воспитанию.

Специфической работой по формированию потребности в физическом совершенствовании была практика студентов в летних оздоровительных лагерях. Успех этой работы во многом определялся методической подготовленностью к активным участиям студентов в таких видах деятельности, как физическая культура, спорт, туризм, плавание, закаливание и т. д. Студенты привлекались в организацию судейства спортивных соревнований в качестве судей и членов жюри, а также в проведение подвижных игр, туристических походов и экскурсий. Особенность педагогической практики в оздоровительном лагере состояла в том, что будущие учителя выполняли педагогические функции в качестве воспитателей разновозрастных групп школьников, используя для этого знания и умения, приобретенные в процессе учебных занятий.

Таким образом, реализуя поставленные задачи по формированию у студентов потребности в физическом совершенствовании, были найдены эффективные пути их реализации. Они предусматривают совершенствование содержания учебных занятий и зачетных требований; организацию такой жизни студентов, которой они постепенно накапливают знания, умения, опыт, развивают свои физические и профессиональные качества, необходимые в будущей педагогической деятельности: улучшение системы физкультурно-оздоровительных и спортивно-массовых мероприятий в группах, на факультете, в вузе, общежитии, приносящих чувство радости, удовлетворения, эмоциональной приподнятости и взаимной ответственности; исключение отрицательных эмоций; сочетание принципов обязательности и добровольности, при которых административное давление уступает место внутренним требованиям; соединение физкультурно-спортивной мотивации с более широкими мотивами; осуществление контроля и самоконтроля за физической подготовленностью каждого студента; обеспечение согласованности внешних и внутренних факторов, способствующих формированию потребности в физическом совершенствовании.

Литература

1. Бауэр В. Г. Взаимосвязь целей и форм участия студентов в физкультурно-спортивной деятельности / В. Г. Бауэр, М. Я. Виленский // Теория и практика физ. культуры. – 1988. – № 12. – С. 14–16.
2. Козленко Н. А. Школьникам – привычку заниматься физкультурой / Н. А. Козленко. – К. : Рад школа, 1985. – 120 с.
3. Ляхович А. В. Новые подходы к формированию здорового образа жизни студентов в вузах различного профиля / А. В. Ляхович // Здоровый образ жизни и физ. культура студентов: социологические аспекты. – М.–Харьков, 1990. – Вып. 1. – С. 84–85.
4. Солопчук Н. С. Воспитание потребности в физическом совершенствовании у школьников допризывного возраста : дисс. ... канд. пед. наук / Солопчук Н. С. – К., 1991. – 183 с.

УДК 378.147:613,955

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВИХОВАТЕЛЯ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Щербакова К. Й., Макаренко Л. В.

У статті розглядаються шляхи професійної підготовки майбутнього вихователя до забезпечення валеологічної освіти дітей. Особлива увага в організації навчального процесу у вищому навчальному закладі надається формуванню у студентів професійних знань, умінь та навичок. Здійснення студентами цілеспрямованих тимчасових спостережень, індивідуальних бесід з дітьми та вихователями, створення проблемних ситуацій, розв'язання науково-дослідних, навчально-творчих та практичних завдань на лабораторних, семінарських, практичних заняттях розглядаються як ефективні засоби накопичення професійного досвіду майбутніх спеціалістів системи дошкільної освіти.

Ключові слова: валеологічна освіта, професійна готовність вихователя, інтерактивні форми та методи навчання студентів.

В статье рассматриваются пути профессиональной подготовки будущего воспитателя к обеспечению валеологического образования детей. Особое внимание в организации учебного процесса в высшем учебном заведении уделяется формированию у студентов профессиональных знаний, умений и навыков. Осуществление студентами целенаправленных кратковременных наблюдений, индивидуальных бесед с детьми и воспитателями, создание проблемных ситуаций, решения научно-исследовательских, учебно-творческих и практических заданий на лабораторных, семинарских, практических занятиях рассматриваются как эффективные средства профессиональной подготовки будущих специалистов системы дошкольного образования.

Ключевые слова: валеологическое образование, профессиональная готовность воспитателя, интерактивные формы и методы обучения студентов.

The article looks at the ways of professional preparation of future educators for valeological education of children. Special attention in the organization of instruction at a higher educational institution is paid to the formation of professional knowledge and skills. Short-term goal-specific observations by students, individual conversations with children and educators, creation of problem situations, fulfillment of scientific, instructional, creative, and practical tasks during laboratory sessions, seminars, and practical classes are considered as effective means of professional preparation of future specialists in preschool education.

Key words: valeological education, professional preparedness of an educator, interactive forms and methods of teaching.

Постановка проблеми. Система вищої освіти завжди спрямована на професійну підготовку майбутніх спеціалістів. Саме вищі навчальні заклади забезпечують формування особистості педагога, який володіє професійною компетентністю, творчим мисленням і який є зразком інтелігентності та вихованості. Підготувати спеціаліста з високою пізнавальною активністю та ініціативністю, здатного до ефективної роботи з дітьми на рівні світових стандартів, готового до постійного професійного зростання, на думку науковців (А. Алексюк, Н. Гавриш, Е. Карпова, Л. Коваль, Н. Ничкало, Л. Поздняк та ін.), можливо тільки за умови кардинальних змін у системі педагогічної вищої школи, переосмислення змісту, форм і методів навчання.

Проблема формування готовності такого педагога в контексті забезпечення ним валеологічної освіти дітей дошкільного віку актуалізується особливостями

неспокійного сучасного часу. Спостерігаючи за станом здоров'я, зокрема психологічного здоров'я дітей, особливо тих, що потрапили у незвичайні несприятливі умови життєдіяльності, які пов'язані з воєнними діями, очевидними є відхилення від норми: виявляється тривожність, жахи, іноді прояв агресії, втрата комунікативної готовності, бажання постійної підтримки з боку дорослого (батьків і вихователів), прагнення до самотності (О. Горецька, С. Ладивір, Т. Піроженко та ін.).

Аналіз останніх досліджень. Концепція безперервної валеологічної освіти дітей в Україні була розроблена Т. Бойченко, Н. Водзюк, В. Горащук, Н. Денисенко, Л. Лохвицькою, С. Юрочкіною та ін. Автори розглядають цю концепцію як складову частину загальної державної програми національної освіти, враховуючи досвід передових країн світу з цієї проблематики. У сучасних дослідженнях розглядається сутність та педагогічні засади валеологічної освіти дітей, серед яких автори виділяють відповідність знань пізнавальним можливостям дошкільників; здійснення вибору найбільш доцільних форм організації, методів і прийомів пізнавальної діяльності, які забезпечують доступність сприймання ними науково достовірних валеологічних знань; поєднання пізнавальної та практичної діяльності, що забезпечує прагнення дитини дбати про своє здоров'я. Але розв'язання цих дидактичних завдань можливо тільки завдяки відповідній професійній підготовці вихователя до цієї діяльності.

Метою статі є: розкрити сутність та місце науково-дослідних, навчально-творчих і практичних завдань у структурі педагогічного процесу вищого навчального закладу в контексті професійної підготовки вихователя до валеологічної освіти дітей.

Виклад основного матеріалу. Спираючись на дослідження науковців (Л. Артемова, Н. Гавриш, Л. Коваль, В. Логінова, О. Савченко та ін.), у професійній підготовці вихователя до забезпечення валеологічної освіти дітей нами виділено такі компоненти: мотиваційно-цільовий, гностично-конструктивний, організаційно-комунікативний та рефлексійно-оцінювальний. Кожний із компонентів виконує в професійній діяльності відповідну функцію: ціннісно-орієнтувальну, гностичну, інтегративну, прогностичну та рефлексійну.

Отже, професійну готовність вихователя в контексті забезпечення валеологічної освіти дітей дошкільного віку ми розглядали як складну характеристику майбутнього спеціаліста, що включає соціально-ціннісні мотиви, професійні знання, вміння, навички та забезпечує йому можливість створювати в дошкільному навчальному закладі відповідні умови для збереження та зміцнення здоров'я вихованців. Така підготовка здійснюється під час навчання студентів у вищому навчальному закладі завдяки вивченню відповідних навчальних дисциплін (основи валеології, анатомія, фізіологія, гігієна), психолого-педагогічних дисциплін (педагогіка, психологія, соціальна педагогіка), теорії та методики фізичного виховання дітей дошкільного віку.

У зв'язку з цим нами розроблено навчально-методичний посібник "Теорія та методика валеологічної освіти дітей дошкільного віку" для студентів напряму підготовки 6.010101 "Дошкільна освіта" (2015 р.) як компонент навчального курсу "Теорія та методика фізичного виховання та валеологічної освіти", метою якого є вивчення майбутніми фахівцями основних закономірностей процесу збереження та укріплення здоров'я дітей і формування в них здорового способу життя.

У процесі вивчення цього курсу майбутні вихователі опанують знання про здоров'я людей, зокрема, про особливості здоров'я дітей дошкільного віку. Ці знання як педагогічна система мають свою власну теорію та свої джерела. До них можна віднести законодавчі та програмно-інструктивні документи, результати наукових досліджень та методичну літературу. Засвоєння студентами теоретичних і методичних знань розглядалося нами як результат процесу їхньої пізнавальної та практичної діяльності. Ми розуміли, що знання мають свою силу тільки тоді, коли вони виявляються у вигляді вміння виконувати відповідні професійні дії. Логіка формування таких знань відбувається від *ознайомлювально-орієнтованого* рівня до *понятійно-аналітичного*, а потім до *продуктивно-синтетичного*. Отже, на початковому етапі (ознайомлювально-орієнтованому) студент оволодіває орієнтовними уявленнями, він здатний відтворювати формулювання окремих визначень, законів і тому подібне, вміє розв'язувати типові завдання. Це може бути забезпечено під час сприйняття лекційного матеріалу.

На понятійно-аналітичному рівні майбутні спеціалісти, завдяки самостійній роботі з першоджерелами, мають більш чітке уявлення щодо формування у дітей фізичного, психологічного та соціально-духовного здоров'я, вони здатні здійснювати смислове визначення ключових понять, аналізувати, пояснювати раніше засвоєні знання, планувати та здійснювати роботу в контексті збереження здоров'я дітей, але також у типових ситуаціях.

Важливішим у професійній підготовці є продуктивно-синтетичний рівень знань та вмінь. Цей рівень свідчить про глибоке розуміння системи пропонованого матеріалу. Майбутні вихователі здатні здійснювати синтез, генерувати нові знання, переносити раніше засвоєні знання та вміння на нетипові, нестандартні ситуації щодо організації здоров'язберігаючого середовища в дошкільному навчальному закладі.

Значним елементом професійної підготовки вихователя в контексті забезпечення валеологічної освіти є формування необхідних дидактичних умінь та навичок: вивчати зміст фактичного матеріалу, який належить засвоїти дітям; науково обґрунтовувати програмні вимоги до рівня знань та вмінь дітей відповідно до їх вікових та індивідуальних особливостей; розробляти і впроваджувати в педагогічну практику дидактичні засоби, методи та різні форми організації процесу валеологічної освіти; вивчати родинний досвід валеологічного виховання дітей та організувати спільну роботу з сім'єю.

Вміння розглядалися нами як система прийомів, яку студент має послідовно виконувати для досягнення конкретного результату. Вміння формуються шляхом вправ і створюють можливість виконання дії не лише у типових, але й у нестандартних ситуаціях. Майбутні фахівці оволодівають навчальними, а також навчально-організаційними вміннями: формулювати мету, визначати завдання, планувати власну діяльність, логічно осмислювати та доводити до розуміння дітей необхідний навчальний матеріал, розв'язувати проблемні пізнавальні завдання, здійснювати самоконтроль і самооцінку.

Поглиблення та узагальнення одержаних знань та умінь, в основному, відбувається на семінарських, лабораторних заняттях та в самостійній роботі студентів. Як показує досвід, практичні заняття мають бути інтегрованими, краще проводити їх у вигляді різних за тематикою навчальних, навчально-рольових ігор, які ми розглядали як один з інтерактивних методів навчання. Цей вид роботи, як свідчать наші спостереження, викликає великий інтерес у студентів і сприяє розвитку їх творчого потенціалу.

Наводимо приклад проведення семінарсько-практичного заняття з вивчення теми "Організація раціонального харчування як джерело укріплення фізичного здоров'я дітей", на якому теоретичні питання та виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань було предметом подальшого обговорення. Відповідно до плану та методичних рекомендацій для студентів заняття починалося з інформації про історію української кухні, бо народна кухня – це така ж культурна спадщина українського народу, як мова, література, мистецтво; це безцінний здобуток, яким можна пишатися, який не слід забувати. Майбутні вихователі підготували реферати та презентації до розкриття висунутої проблеми. У виступах вони зазначали, що українська кухня вдосконалювалася протягом віків і з давніх часів визначалася різноманітністю страв, високими смаковими та поживними якостями. У своїх виступах студенти звернули увагу на те, що більшість страв української кухні відзначається складною рецептурою та складними комбінованими способами їх готування. Саме такий підхід до обговорення цієї проблеми значно підвищує рівень мотиваційно-цільового компонента професійної підготовки вихователя до забезпечення валеологічної освіти дітей дошкільного віку. Більш глибоке ознайомлення студентів з історією української кухні відповідало інтересам студентів та стимулювало їх на практичну роботу з дітьми.

Отже, важливим завданням цього заняття було забезпечення гностично-конструктивного та організаційно-комунікативного компонентів професійної підготовки майбутніх фахівців.

Наступним кроком на цьому занятті було ознайомлення зі світовими музеями та пам'ятниками, які присвячені їжі. При цьому широко використовувалися інформаційні технології. Студенти накопичували знання про існування світових музеїв, присвячених банану, картоплі, голландському сиру, та віртуально "відвідували" їх.

Майбутнім педагогам цікаво було ознайомитися з незвичайними історіями виготовлення звичайних страв: омлет, майонез, вінегрет та ін. Використання технічних і наочних засобів навчання (відео та ілюстративний матеріал) полегшувало та прискорювало процес засвоєння, спонукало студентів до активної творчої роботи.

Значний інтерес викликало питання "Вегетаріанство як одна з систем харчування". Майбутні вихователі підготували театралізований фрагмент відомої телепередачі "Школа лікаря Комаровського", в якому акцентувалась увага на різних складових здоров'я (фізичне, психологічне та соціально-духовне). Спочатку вислухали думку "експертів" про вегетаріанство. Було уточнено, що вегетаріанство – це спосіб життя, за якого людина відмовляється від вживання їжі тваринного походження. Студенти презентували окремі факти з життя видатних людей, які були вегетаріанцями (Вацлав Нежинський, Джордж Бернард Шоу та ін.). Активними були й учасники цього семінару, що виконували роль "батьків". Вони ставили питання "лікарю" про вегетаріанство, чи корисне воно для дітей та ін. Такі знання стимулювали студентів до підготовки і захисту інформаційних проектів про овочі або фрукти. Вони розробляли рекламні ролики про раціональне харчування. Отримані знання будуть корисними у подальшій професійній діяльності вихователів.

Важливим у набутті професійного досвіду майбутніх вихователів було виконання ними індивідуальних навчально-дослідних завдань. Такі завдання студенти готували до кожного семінарсько-практичного заняття. Так, на даному занятті студенти презентували страви різних народів. Використовуючи елементи костюмів конкретної країни, майбутні вихователі виходили під музику країни, страву якої вони готували, та розповідали, які корисні інгредієнти були при цьому використані.

Одним із питань було обговорення "спірного" продукту – шоколаду. Навряд чи знайдеться дитина, яка б не обожнювала шоколад. Як відомо, чорний шоколад вважається корисним для здоров'я дорослих, але чи не зашкодить він дітям? У чому полягають шкода і користь шоколаду? Як зробити так, щоб шоколад був тільки корисний? На ці питання студенти готували обґрунтовані відповіді, спираючись на рекомендації та поради лікарів.

Для того щоб глибше вивчити дану тему, на закінчення практичного заняття студенти підготували фрагменти з дитячих кінофільмів ("Варвара-краса, довга коса") та мультфільмів ("Вінні Пух", "Червона стріла"), в яких є яскраві моменти, присвячені культурі харчування.

У процесі вивчення цього навчального курсу ми використовували різні форми та методи проведення практичних занять. Але на кожному занятті важливою була організація діалогу (студент – викладач, студент – студент), в основі якого лежить проблемний підхід до навчання. Важливе місце на заняттях відводилося захисту наукових проектів з елементами самостійного дослідження, порівняльному аналізу спеціальної літератури та публікацій з конкретної теми.

Серед аудиторних видів роботи на семінарських і практичних заняттях зі студентами цікавим можна назвати такий вид діяльності, як виконання навчально-творчих завдань. Це може бути моделювання змісту теми заняття, яка вивчається; створення антиреклами про здоров'я, розробка діагностичних методик (анкети для вихователів і батьків) з метою вивчення рівня знань про основи здорового способу життя.

Одним з творчих завдань для студентів є розробка сценаріїв свят, розваг тощо. Так, розробляючи сценарій розваги "У гості до Котигорошка", студенти використали цікаві вправи щодо фізичного здоров'я в системі виховання запорізького козацтва, самостійно ознайомилися з різноманітними літературними творами, в яких описується життя запорізьких козаків ("Історія запорізьких козаків" Д. Яворницького); добирали різні спортивні ігри, змагання ("Як козаки картоплю збирали", "Як козаки стрибали в річку" та ін.).

Як показує наш досвід роботи, практичні заняття мають бути інтегрованими з використанням навчально-педагогічних ігор імітаційного, рольового характеру. Наприклад, проведення семінарсько-практичного заняття у рамках науково-практичної конференції, міні-вистави на валеологічну тематику допомагали студентам засвоювати теоретичний матеріал, краще осмислювати його, синтезувати, інтегрувати.

Так, заняття на тему "Стан і перспективи розвитку валеологічної освіти в галузі дошкільного виховання" було проведено з метою закріплення та розширення знань студентів про становлення й розвиток валеологічної науки та освіти, внесок видатних сучасних науковців у розробку даної проблеми. Ці знання формували у майбутніх спеціалістів прагнення до роботи з дітьми у цьому напрямку. В аудиторії створювалась ігрова ситуація – "Науково-практична конференція", в якій брали участь "науковці", "керівники в галузі освіти", "педагоги-практики". Студенти виступали в різних ролях учасників конференції з підготовленими доповідями, присвяченими стану та перспективам розвитку валеологічної освіти в галузі дошкільного виховання. У доповідях використовували експериментальні наукові дані, прогресивний педагогічний досвід роботи педагогів-новаторів, матеріали власних досліджень, які проводились відповідно до теми курсової роботи під час практики у дошкільному навчальному закладі.

Студенти самостійно склали програму науково-практичної конференції: актуальні проблеми валеологічної освіти дітей дошкільного віку – вступне слово "проректора з наукової роботи"; законодавчі та нормативні документи про здоров'я дітей і молоді, дослідження сучасних науковців про збереження здоров'я дитини – виступи "науковців". Значне місце було відведено аналізу чинних комплексних освітніх програм, в яких представлено зміст валеологічної освіти, та характеристики форм і методів роботи вихователя з дітьми в контексті зміцнення їхнього здоров'я. З цими доповідями виступали "педагоги-практики". Наприкінці заняття було зроблено підсумки роботи конференції. Цю частину заняття було здійснено викладачем даного курсу. Такий підхід до організації навчального процесу сприяв підвищенню пізнавального інтересу студентів, формуванню готовності майбутніх вихователів до забезпечення валеологічної освіти дітей дошкільного віку.

Висновки. У теорії та практиці педагогічної освіти накопичено значний досвід професійної підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів до забезпечення валеологічної освіти дітей, який узагальнений у теоретичних і методичних розробках. Представлений у статті опис концепції та логіки викладання курсу "Теорія та методика валеологічної освіти дітей дошкільного віку" є одним з варіантів організації навчальної роботи у вищому навчальному закладі. Застосування нетрадиційних форм навчання дозволяє сформувати у студентів – майбутніх вихователів готовність до здійснення професійної діяльності щодо забезпечення валеологічної освіти дітей. При цьому головним орієнтиром є дитина дошкільного віку, здоров'я та перспективи розвитку її особистості.

Література

1. Артемова Л. В. Пріоритети в підготовці педагогів дошкільного профілю / Л. В. Артемова // Дошкільне виховання. – 2002. – № 2. – С. 7–9.
2. Гавриш Н. Підготовка майбутніх фахівців дошкільного профілю до інноваційної діяльності як педагогічна проблема / Н. Гавриш // Науково-теоретичний збірник. – Переяслав-Хмельницький, 2008. – Вип. 14. – С. 50–54.
3. Денисенко Н. Ф. Формування свідомого ставлення до здоров'я / Н. Ф. Денисенко // Дошкільне виховання. – 2008. – № 9. – С. 3–5.
4. Закон України "Про вищу освіту" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. – Назва з екрана.
5. Лохвицька Л. В. Підготовка вихователів дошкільних навчальних закладів до формування здорової особистості дошкільника / Л. В. Лохвицька, Н. І. Семенова // Обрії : наук.-пед. журнал. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2009. – № 2. – С. 88–91.
6. Щербакова К. Й. Теорія та методика валеологічної освіти дітей дошкільного віку : навч.-метод. посіб. / К. Й. Щербакова, Л. В. Макаренко. – Бердянськ : Видавець Ткачук О. В., 2015. – 216 с.

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

УДК 373.21(477)

**"СТАЛІНСЬКА ЕСТАФЕТА" ЗА ДОСТУПНІСТЬ СУСПІЛЬНОГО
ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В УРСР (на початку 30-х рр. ХХ століття)**

Апрєлєва І. В.

У запропонованій статті йдеться про залучення УСРР до "Сталінської естафети" за доступність до суспільного дошкільного виховання; розкрито її мету і завдання; висвітлено діяльність державних, кооперативних, промислових, комунальних, торгових та сільськогосподарських підприємств УСРР в рамках реалізації "шести вказівок Сталіна"; наголошено на ефективності відповідних заходів з утримання та розширення мережі дошкільних навчальних закладів різних типів.

Ключові слова: УСРР, "Сталінська естафета", "шість вказівок Сталіна", принцип доступності, суспільне дошкільне виховання, дошкільні заклади, літні дитмайдани.

В предложенной статье идет речь о вовлечении УСРР в "Сталинскую эстафету", предполагающую доступность общественного дошкольного воспитания; раскрыто ее содержание и задачи; освещена деятельность государственных, кооперативных, промышленных, коммунальных, торговых и сельскохозяйственных предприятий в рамках реализации "шести указаний Сталина"; акцентировано на эффективности соответствующих мероприятий по содержанию и расширению сети дошкольных учебных заведений различных типов.

Ключевые слова: УСРР, "Сталинская эстафета", "шесть указаний Сталина", принцип доступности, общественное дошкольное воспитание, дошкольные заведения, летние детские площадки.

This article is a consideration of the involvement of the Ukrainian SSR in "Stalin Relay" concerning accessibility of public preschool education. The article reveals its content and objectives, throws lights on the activities of governmental, cooperative, industrial, communal, commercial, and agricultural enterprises in the framework of "Stalin's 6 Directives", and accentuates the effectiveness of corresponding measures in maintenance and broadening of the network of preschool educational institutions of various types.

Key words: the Ukrainian SSR, "Stalin Relay", "Stalin's 6 Directives", accessibility principle, public preschool education, preschool institutions, children's summer playgrounds.

Постановка проблеми. У Концепції дошкільного виховання в Україні, Законах України "Про дошкільну освіту" та "Про охорону дитинства", Державній цільовій програмі розвитку дошкільної освіти до 2017 р. наголошується на забезпеченні доступності дошкільної освіти в державних та комунальних ДНЗ у межах державних вимог до її змісту, рівня й обсягу; на необхідності збереження та розвитку мережі ДНЗ, незалежно від підпорядкування, типів і форм власності.

Проте сьогодні у дошкільній освіті з'явилася низка проблем, спричинених насамперед такими соціально-економічними чинниками, як: зниження обсягів виробництва, що призвело до вимушеної передачі відомчих дошкільних закладів у підпорядкування органів місцевого самоврядування, неспроможних забезпечити належний рівень фінансування дитсадків; низький рівень доходів сімей, що перешкоджає розвитку альтернативних приватних ДНЗ; воєнні дії на сході країни тощо. Крім того, труднощі у дошкільній освіті зумовлені й особливостями сучасної демографічної ситуації: висока динаміка народжуваності дітей в Україні потребує

інтенсивнішого розвитку мережі ДНЗ, чисельність яких сьогодні явно не відповідає реальним потребам населення.

Питання суспільного дошкільного виховання в Україні передбачають комплексний характер їх розв'язання. Одним із шляхів їх реалізації вважаємо творче використання педагогічної вітчизняної спадщини. Адже в Україні вже мала місце подібна ситуація, коли країна, спустошена громадянською війною, намагалася відбудувати систему освіти, наголошуючи на дошкільній ланці. Упродовж 20–30-х рр. ХХ ст. формувалися теоретичні, організаційні та методичні основи функціонування системи суспільного дошкільного виховання як початкової ланки системи народної освіти, що на основі принципу доступності забезпечувала б різнобічний і гармонійний розвиток дошкільників.

Аналіз сучасних педагогічних досліджень засвідчує, що проблематика розвитку системи суспільного дошкільного виховання в Україні стала предметом досліджень Н. Агафонової [1], В. Виноградової-Бондаренко [2], З. Нагачевської [10], С. Попиченко [12], І. Улюкаєвої [13], Х. Шапаренко [14] та ін.

Зокрема, становлення національної системи освіти в Україні у 1917–1920 рр. висвітлене в дисертаційному дослідженні Н. Агафонової [1], в якому розлого представлено розвиток однієї з її складових – дошкільної освіти; становлення і розвиток дошкільної педагогічної освіти в Україні (1905–1941 рр.) відображено у дисертації Г. Улюкаєвої [13]; розвиток теорії і практики дошкільного виховання в Україні наприкінці ХІХ – на початку ХХ століття дослідила С. Попиченко [12]; становлення суспільного дошкільного виховання у Галичині (1869–1939 роки) – З. Нагачевська [10]; становлення системи соціального виховання і мережі закладів для захисту безпритульних дітей у 20-х рр. ХХ століття – предмет дослідження В. Виноградової-Бондаренко [2]. Публікації Х. Шапаренко окреслюють перспективи реалізації принципу доступності сучасної системи дошкільної освіти в Україні [14].

Отож науковцями досліджено й проаналізовано багато аспектів становлення й розвитку системи суспільного дошкільного виховання в Україні. Однак ще недостатньо вивчено організаційно-практичні засади розширення мережі дошкільних навчальних закладів в Україні у 30-ті рр. ХХ століття. Власне, тому **метою** нашої розвідки є аналіз ефективності державних заходів щодо утримання та розширення мережі дошкільних навчальних закладів різних типів в Україні у 30-ті рр. ХХ століття і, зокрема, реалізація так званої "Сталінської естафети".

Виклад основного матеріалу. На початку 30-х рр. ХХ століття інтенсивна індустріалізація та колективізація нашої країни призвели до широкого залучення у суспільне виробництво жінок, що, зі свого боку, викликало необхідність відкриття великої кількості виховних дитячих закладів. Цей процес здійснювався поетапно і досить тривало. У 1928 р. дитячі садки відвідували лише 0,75 % дітей дошкільного віку [4, с. 5]. Влаштувалися ці ДНЗ переважно у промислових районах.

Про важливість проблеми дошкільної освіти свідчить і постанова ЦК КП(б)У 1929 р. "Про чергові завдання партії щодо роботи серед робітниць і селянок" [7, с. 19]. Згідно з цією директивою, необхідно було якнайширше залучати жінок до участі у промисловому виробництві та суспільно-громадській діяльності. А це водночас зумовило потребу розвитку мережі закладів дошкільного виховання. Мати-робітниця змушена була віддавати дитину дошкільного віку на виховання до ясел або дитячого садка.

На ХІ Всеукраїнському з'їзді Рад у травні 1929 р. в резолюції "Про стан і перспективи культурного будівництва" наголошувалося, що розгортання мережі дошкільних закладів є невідкладним завданням вітчизняної освіти у найближчі роки. Передбачалося охопити мережею постійних та сезонних дошкільних закладів в УРСР приблизно 3000 промислових центрів. Проведення колективізації сільського господарства увиразнило проблему збільшення чисельності дошкільних закладів і в сільській місцевості (на початок 1930 р. передбачалося відкрити їх аж 1500) [6, с. 100].

Згідно з перспективним планом НКО, намічалася на всій території республіки розгорнути мережу дошкільних закладів для найбільш повного охоплення дітей віком до семи років: у 1930–1931 рр. – 215 тис. дітей (із них у місті – 80 тис., на селі – 135 тис.); у 1932–1933 рр. – 250 тис. (у т. ч. у місті – 100 тис., на селі – 150 тис.) [5, с. 104].

Виконання цих планів передбачало проведення значної роботи за участю державних органів влади та громадських організацій. В Україні діяльність зі створення дошкільних закладів набула масового характеру. У результаті її реалізації відбулися суттєві зрушення у розвитку суспільного дошкільного виховання. У межах утілення в життя принципу доступності суспільного дошкільного виховання у 1930-ті рр. в УРСР вважаємо т. зв. "дошкільний похід" із метою "... максимально охопити дошкільними установами передусім дітей робітників та колгоспників; поліпшити побут та виховання дитини дошкільного віку в родині; та покращити роботу наявних дошкільних установ" [8, с. 3]. Про ефективність зазначеної ініціативи свідчать статистичні відомості за 1931 р., що демонструють колосальне розширення мережі тогочасних дошкільних закладів. Приміром, за наявною інформацією, у 165 районах України станом на 1 листопада 1931 р. налічувалося 2 145 дитячих садків, дошкільною освітою було охоплено 96,6 тис. дітей, із них у містах – 44 600, у селах – 52 000. Дуже тішило величезне збільшення чисельності сільських дошкільних закладів, масово започаткованих як стаціонарні лише 1930 р. Крім того, влітку 1931 р. зорганізовано 11 000 дитячих майданчиків, які налічували приблизно 560 тис. дітей (за цим показником план НКО виконано на 100 %) [11, с. 9].

Ще одним ефективним масовим заходом у сфері дошкільного суспільного виховання вважаємо проголошену в березні 1932 р. у Радянському Союзі естафету з реалізації т. зв. "шести вказівок Сталіна" у дошкільній освіті. Її мета полягала в "... ударній боротьбі за реалізацію кількісних і якісних показників в дошкільній роботі" і передбачала виконання таких завдань:

"1. Закріплення майданів у стаціонарні дошкільні установи:

- а) боротьба за приміщення для дошкільних установ;
- б) кошти, харчування, обладнання.

2. Боротьба за кадри:

- а) підготовка нових кадрів;
- б) підвищення кваліфікації керівників, що працюють на майданах, та їх закріплення на дошкільній роботі.

3. Боротьба за якість дошкільного виховання" [9, с. 20].

До розв'язання першого завдання було задіяно всі тогочасні господарські, профспілкові, кооперативні і громадські організації. Зазначимо, що більшість із них унаслідок задіяності у "дошкільному поході" вже мали зорганізовані літні дитячі майданчики, які потрібно було трансформувати у постійно діючі дошкільні установи. У зв'язку з цим першочерговою проблемою, поставало питання придбання необхідних приміщень, яких літні дитмайданчики зазвичай не мали. Тому під час реалізації "Сталінської естафети" в містах керівництво підприємств, фабрик і заводів мало ознайомитися із сімейним станом своїх робітників, окреслити конкретні плани з поліпшення їх побуту, й зокрема, налагодження виховання дітей дошкільного віку, – одним словом, "... скласти плани обслуговування дитинства" [9, с. 21]. У сільській місцевості для відкриття дошкільних установ колгоспні організації й самі колгоспники зобов'язані були виділяти необхідні кошти, віднайти і пристосувати належні приміщення, налагодити повноцінне дитяче харчування. Що більше, відповідні підприємства мали "виділити відходи від виробництва" для виготовлення меблів, іграшок та одягу для дітей.

Під пильним наглядом держави перебувала робота житлокооперації з виконання постанови Уряду "Про виділення площі під дитячі заклади". Пильно обліковувалися всі приміщення, які можна було використати для ДНЗ, а також розроблялися перспективні плани будівництва нових.

Зазначимо, що для реалізації першого завдання "Сталінської естафети" – "закріплення майданів у стаціонарні дошкільні установи" – складався вичерпний план усіх відповідних заходів для забезпечення належними приміщеннями, коштами, харчуванням, обладнанням та мобілізувалися "... якнайширші трудящі маси" [9, с. 23].

Другим завданням естафети проголошувалася підготовка кадрів для дошкільної освіти. Н. Морозова зазначала: "... у питаннях розгортання дошкільної справи ніяк не можна відокремлювати виконання показників кількісних від якісних, бо вони цілком поєднані. Адже недостатня підготовка, недостатня озброєність дошкільних кадрів в першу чергу відбивається на якості виховання дітей" [9, с. 21]. Авторка акцентувала, що проблема професійних педагогічних працівників була в той час

вирішальною: коли батьки бачать добре налагоджену роботу дошкільної установи, що забезпечує повноцінний розвиток їхніх дітей, вони охоче включаються в роботу щодо поширення і вдосконалення дошкільної освіти. Реалізація другого завдання "Сталінської естафети" забезпечувалася шляхом пошуку необхідних кадрів для дошкільної організації і проведення курсів підготовки та перепідготовки; постійних і пересувних методичних бібліотек; відповідних семінарів і гуртків; шефства досвідчених дошкільних педагогів над молодими; консультування дошкільних фахівців викладачами педтехнікумів та "дошкільними працівниками зразкових установ" [9, с. 23].

Третє завдання "Сталінської естафети" полягало в тому, щоб забезпечити якість роботи в дошкільних установах. Пріоритетними напрямками роботи дошкільних закладів визначалися: ідейно-політичне виховання, фізичне виховання, організація ігрової діяльності та посиленої праці дітей у природі. "Перевірка якості роботи дошкільних установ спрямовувалася на виявлення кращих дошкільних закладів для популяризації їхнього досвіду на різноманітних педагогічних конференціях, нарадах, з'їздах, у пресі. Кращих працівників дошкільної преміювали" [9, с. 24].

Утілення в життя завдань "Сталінської естафети" дало добрі результати, зумовивши зростання як кількісних, так і якісних показників дошкільної освіти. Скажімо, якщо на початку 1930 р. функціонувало 474 стаціонарні дитсадки, в яких виховувалися 21 328 дітей; на початку 1931 р. працювало 1,5 тис. дошкільних закладів на 74 тис. осіб, то на початок 1933 р. мережа дошкільних закладів зростає до 5 тис. і налічувала 272 тис. вихованців [13, с. 56].

Наведені цифри яскраво підтверджують поступ у дошкільному вітчизняному вихованні – станом на 1932 р. До речі, розширення мережі дошкільних закладів мало місце не тільки в міській місцевості, а й у сільській. Коли 1931 р. 47,5 % дітей міста було охоплено дошкільним вихованням, то на селі в 1931 р. цей показник становив лише 11 % дітей. І тільки 1932 р., коли навколо дошкільної справи мобілізовано "широку громадськість ... до активної участі в організації дошкільного виховання залучено колгоспні маси ... відбулося збільшення дошкільних контингентів на селі до 38 % загального числа дітей віком 4–7 років" [3, с. 19].

Як ми вже зазначали, якісні показники дошкільної освіти були так само важливими, як і кількісні. Тому на порядку денному в освітній галузі УРСР у 1932 р. стояло забезпечення вітчизняних дошкільних установ належним методичним керівництвом (а це – збільшення чисельності методистів-інструкторів, методкабінетів, мережі опорних та зразкових дошкільних установ, дослідних станцій, організація дошкільних музеїв, кабінетів пропаганди), а також методичною і дитячою літературою, відповідним дидактичним матеріалом.

По-новому розв'язувалося і питання забезпечення дошкільних установ необхідними кадрами. Зазначимо, що у 20-х рр. ХХ століття вихователів для дошкільних закладів УСРР готували насамперед на короткотермінових курсах. Навчалися на них переважно вихідці із сільської місцевості з досить низьким культурно-освітнім рівнем. Саме вони і становили основний відсоток працівників ясел, дитячих садків, майданчиків, осередків та притулків. Кількість фахівців у дошкільній галузі з вищою освітою була незначною. Саме тому у 30-х рр. ХХ століття в освітній системі УСРР пріоритетним постало питання забезпечення дошкільних установ кадрами відповідної кваліфікації.

Нова, єдина для всього СРСР, система педагогічної освіти була затверджена в Україні постановою РНК УРСР від 11 травня 1930 р. "Про реорганізацію мережі і системи педагогічної освіти" [13, с. 63]. У наступній Постанові РНК УРСР – від 11 липня 1930 р. – "Про реорганізацію системи педагогічної освіти" [13, с. 63] зазначалося, що педагогічна діяльність "... потребує вищої освіти, але найближчим часом держава не спроможна буде забезпечити всі освітні і виховні заклади педагогами з вищою освітою". І попри усі складнощі, була проведена велика робота – як зі створення власне мережі дошкільних закладів, так і центрів із підготовки педагогів. Відкривалися інститути народної освіти, педагогічні технікуми, постійно діючі курси; готувалася (хай і в обмеженій кількості!) методична література для вихователів; почали видаватися освітянські газети та журнали. Звичайно, "... кількість фахівців дошкільного виховання ще на кінець 1932 р. була недостатньою, але стала якісно вищою" [3, с. 21].

Висновки. Наведені дані свідчать, що уряд радянської України в досить складній політичній та соціально-економічній ситуації вважав за необхідне інтен-

сивно розвивати систему дошкільної освіти як один з найбільш важливих чинників виховання молодого покоління, майбутніх громадян країни. Ефективними заходами, які сприяли залученню широких робітничих і колгоспних мас до розв'язання проблем дошкільної освіти, а саме забезпечення доступності суспільного дошкільного виховання, на початку 30-х рр. ХХ століття в УРСР були "дошкільний похід" та "Сталінська естафета". Їх реалізація принесла ефективні результати – як кількісні (зростання мережі дошкільних установ), так і якісні (забезпечення дошкільних закладів кваліфікованими кадрами, методичною літературою, дидактичними матеріалами тощо).

Література

1. Агафонова Н. В. Становлення національної системи освіти в Україні: 1917–1920 / Н. В. Агафонова. – Одеса : Принт-Мастер, 2002. – 205 с.
2. Виноградова-Бондаренко В. Є. Виховання безпритульних дітей в Україні 20-х років ХХ століття : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / Виноградова-Бондаренко В. Є. – К., 2001. – 21 с.
3. Гендрихівська А. П'ятнадцять років дошкільного виховання на Україні / А. Гендрихівська // За комуністичне виховання дошкільників. – 1932. – № 10. – С. 12–23.
4. Дошкільне виховання: матеріали до poradника : допоміжна книга для робітників соціального виховання, студентів педагогічних вузів та батьків. – Х. : ДВУ, 1928. – 123 с.
5. Закони та розпорядження в справі народної освіти. – Х. : Рад. школа, 1931. – 308 с.
6. Культурное строительство в СССР 1917–1927 гг. : документы и материалы. – М. : Госполитиздат, 1989. – 381 с.
7. Морозова Н. Громадськість і дошкільне виховання / Н. Морозова // Шлях освіти. – 1929. – № 10. – С. 18–22.
8. Морозова Н. Підсумки росту дошкільної мережі за першої п'ятирічки / Н. Морозова // За комуністичне виховання дошкільників. – 1932. – № 11–12. – С. 1–11.
9. Морозова Н. Увімкнемося до Сталінської естафети! / Н. Морозова // За комуністичне виховання дошкільників. – 1932. – № 9. – С. 18–25.
10. Нагачевська З. І. Становлення і розвиток українського суспільного дошкільного виховання в Східній Галичині (1869–1939 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01. "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / З. І. Нагачевська. – К., 1995. – 24 с.
11. Пасіка Т. Школа й дошкільне виховання на Україні за 15 років / Т. Пасіка // За комуністичне виховання дошкільників. – 1932. – № 10. – С. 1–12.
12. Попиченко С. Розвиток теорії і практики дошкільного виховання в Україні (кінець ХІХ – початок ХХ ст.) / С. Попиченко. – К. : Просвіта, 2001. – 154 с.
13. Улюкаєва І. Г. Становлення і розвиток дошкільної педагогічної освіти в Україні (1905–1941 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Улюкаєва І. Г. – К. : ДПУ, 1993. – 280 с.
14. Шапаренко Х. А. Проблеми і перспективи реалізації принципу доступності системи дошкільної освіти в Україні / Х. А. Шапаренко // Молодий вчений. – 2014. – № 12. – С. 196–199.

УДК 378.147:811.161.2.09

**ВНЕСОК С. П. ЛУКАЧ У РОЗВИТОК МЕТОДИЧНОЇ ДУМКИ
(ДО 210-РІЧЧЯ НІЖИНСЬКОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ)**

Голуб Н. М., Проценко Л. І.

У статті представлено лінгводидактичні підходи С. П. Лукач до актуальних проблем методики навчання української мови в школі та виші, формування національно-мовної особистості; здійснено аналіз наукової спадщини.

Ключові слова: метод бесіди, шляхи підвищення ефективності навчання, національно-мовна особистість, проблемно-пошуковий підхід, соціолінгвістика.

В статье представлены лингводидактические подходы С. П. Лукач к актуальным проблемам методики обучения украинскому языку в школе и вузе, к формированию национально-языковой личности; проанализировано научное наследие.

Ключевые слова: метод беседы, пути усовершенствования эффективности обучения, национально-языковая личность, проблемно-поисковый подход, социолингвистика.

The article deals with the linguistic-didactic approaches of S. P. Lukach to methodological problems of teaching the Ukrainian language in secondary schools and higher educational institutions, formation of national language personality. An analysis of the scientific heritage has been conducted.

Key words: method of conversation, ways of instructional improvement, national language personality, problem-exploratory approach, sociolinguistics.

Актуальність проблеми. На сучасному етапі освіти в Україні нагальною залишається проблема становлення й розвитку методичної думки. Науковий доробок викладачів Ніжинської вищої школи був предметом дослідження багатьох відомих учених: Г. В. Самойленка, Ю. І. Бондаренка, Л. Ф. Мірошниченко, О. О. Ісаєвої, А. О. Вітченка, О. В. Забарного, А. М. Фасолі та ін. Про це свідчать і численні конференції, організовані кафедрами філологічного факультету. Так, традиція проведення наукових зібрань, присвячених внеску Т. Ф. Бугайко – доктора педагогічних наук, професора, випускниці Ніжинської вищої школи, у розвиток педагогічної думки, започаткована кафедрою методики викладання української мови і літератури.

Мета статті – з'ясувати внесок С. П. Лукач у розв'язання актуальних проблем лінгводидактики, реалізацію основної мети навчання української мови в загальноосвітніх закладах різного типу, становлення вчителя-словесника.

С. П. Лукач – учений-методист, творчий доробок якої – вагомий. Коло її наукових інтересів досить широке: історія розвитку лінгводидактики, підвищення ефективності методу бесіди, використання міжпредметних зв'язків із літературою, проблемно-пошуковий підхід до опрацювання шкільного курсу, удосконалення форм навчання у виші, засвоєння української мови в умовах білінгвізму тощо [6; 2; 5; 8; 1; 7; 9; 10; 3; 4].

Питання, порушені в працях, актуальні й на сьогодні. Посилання на здобутки С. П. Лукач знаходимо в роботах М. І. Пентиліук, Г. В. Грибан, О. А. Кучерук, А. М. Олійник та ін.

С. П. Лукач пройшла шлях від студентки Кам'янець-Подільського педагогічного інституту до завідувача кафедри, кандидата педагогічних наук, провідного доцента Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Кандидатську дисертацію на тему "Підвищення ефективності методу бесіди на уроках української мови в 4–5 класах" захистила в 1985 році. Із 1989 очолювала кафедру методики викладання української мови і літератури – одну з перших в Україні.

За сприяння С. П. Лукач було обладнано кабінет шкільного типу; дібрано кваліфікований викладацький склад; створено умови для захисту кандидатських дисертацій; налагоджено зв'язки з НПУ імені М. П. Драгоманова, Інститутом педагогіки НАПН України; започатковано відкриття педагогічного ліцею при НДУ; організовано I Всеукраїнську науково-практичну конференцію, яка зібрала провідних методистів країни.



На фото: учасники I Всеукраїнської науково-практичної конференції

З її ініціативи було проведено Всеукраїнську конференцію "Сучасний підручник: проблеми і перспективи" спільно з лабораторією навчання української мови та літератури НДІП АПН України; організовано зустріч із редколегією журналу "Українська мова та література в школі" (нині "Дивослово") для студентів та вчителів міста.



*На фото: С. П. Лукач на Всеукраїнській конференції
"Сучасний підручник: проблеми і перспективи"*

Поєднуючи наукову та педагогічну діяльність, С. П. Лукач дбала про зв'язки кафедри зі школами м. Ніжина. Деякий час вона працювала в ЗОШ № 5, проводячи експериментальну роботу. Організовувала семінари для вчителів міста, надавала фахову допомогу молодим філологам, здійснювала керівництво методичним об'єднанням учителів-словесників Обласного педагогічного ліцею.



На фото: зустріч учасників семінару з членами лабораторії навчання української мови та літератури НДІП АПН України

Діяльність С. П. Лукач як викладача Ніжинської вищої школи мала творчий, новаторський характер. Велику увагу вона приділяла становленню майбутніх філологів, розвиваючи їхню педтехніку; на лабораторних заняттях упроваджувала фонетичну розминку, активно моделювала фрагменти уроків, створювала проблемні педагогічні ситуації, показуючи шляхи їх розв'язання; виношувала думку про укладання універсального підручника з методики навчання української мови. Результат її фахової майстерності – випускники філологічного факультету, які працюють у різних куточках України, у тому числі й кандидати педагогічних наук.

Центральне місце в науковому доробку С. П. Лукач займала проблема методів навчання української мови, реалізації якої присвячено багато праць і розвідок авторки. Зокрема, її інтереси зосереджені на підвищенні ефективності методу бесіди: вона розглядає особливості застосування, розробляє методичну систему, наводить класифікацію видів бесіди, указує на те, що цей метод є "одним із шляхів розвитку мислення учнів, здійснення розвивального навчання" [2, с. 24].

На думку С. П. Лукач, "бесіда забезпечує самостійне й глибоке засвоєння матеріалу, виховує інтерес до предмета, розвиває пізнавальні здібності учнів, сприяє використанню знань на практиці, у житті" [2, с. 24].

Так, серед основних шляхів підвищення ефективності методу науковець виділяє такі:

- залежність методу від змісту виучуваного матеріалу;
- структурування бесіди щодо основних етапів уроку;
- значення діалогічного мовлення учнів у процесі засвоєння знань;
- створення умов для вияву пізнавальної активності (дискусійна форма ведення уроків, розробка проблемно-пошукових ситуацій, які спонукають школярів до обговорення навчальної теми, групові форми роботи тощо);
- удосконалення професійної майстерності вчителя-словесника [2; 5; 8].

Предметом уваги С. П. Лукач були питання історії розвитку методичної науки в Україні, зокрема, серед її наукових робіт є праці, присвячені постаті П. О. Куліша. Лінгводидакт активно досліджує створення перших підручників з української мови в ХІХ столітті. У "Граматці" П. О. Куліша вперше в історії розвитку вітчизняної методичної думки та школи був узагальнений досвід викладання рідної мови попередніми поколіннями, сформульовані ідеї й принципи, за якими повинно будуватися навчання [6].

Свій підручник П. О. Куліш протиставив схематизму й догматизму у вивченні мови, зосередивши всю увагу на розвитку духовних здібностей дитини, її мислення, становленні особистості. Ці думки не втратили актуальності й на сьогодні [6].

У колі інтересів авторки були й питання соціолінгвістики, яка займається диференціацією мов серед різних верств населення, взаємодією мови й культури, проблемою двомовності й багатомовності тощо. З цією метою в 1998 році був

виданий навчальний посібник "Говорим и читаем по-українски" у видавництві "Просвіта" [3]. У 2015 році вийшов із друку російсько-український розмовник "Говорим и читаем по-українски", побудований за тематичним принципом. У ньому подаються зразки ділового мовлення, визначаються типові помилки, зумовлені впливом російської мови, пропонуються завдання й вправи, спрямовані на вдосконалення мовленнєвої компетенції [4].

Варто зазначити, що С. П. Лукач завжди займала й продовжує займати активну життєву позицію: була учасником та ініціатором створення осередку "Просвіти" в м. Ніжині; засновником організації "Благодійний фонд Світлани Лукач допомоги людям із інвалідністю". Нині вона веде волонтерську діяльність, виступає по радіо, дбає про утвердження статусу української мови.

Отже, методичний внесок С. П. Лукач – вагомий. Він не втратив актуальності й на сьогодні. Її надбання використовують молоді науковці, ними послуговуються вчителі-словесники, студенти.

Література

1. Лукач С. П. Байки Л. Глібова як дидактичний матеріал на уроках української мови / С. П. Лукач // Глібов. Читання : матер. конф. – Ніжин, 1987. – С. 86–87.
2. Лукач С. П. Бесіда на уроках мови : посібник для вчителя / С. П. Лукач. – К. : Рад. школа, 1990. – 112 с.
3. Лукач С. А. Говорим и читаем по-українски : учеб. пособие / С. А. Лукач. – К. : Просвіта, 1998. – 224 с.
4. Лукач С. Говорим и читаем по-українски : русско-український розмовник / С. Лукач. – К. : Гамазин, 2015. – 352 с.
5. Лукач С. П. Евристична бесіда на уроках української мови / С. П. Лукач // Початкова школа. – 1984. – № 4.
6. Лукач С. П. 3 історії розвитку методики викладання української мови (Пантелеймон Куліш "Граматка") / С. П. Лукач // Використання спадщини повернутих і забутих діячів культури та науки в навчальному процесі педвузу та школи : наук.-практ. конф. – Рівне, 1991. – С. 74.
7. Лукач С. П. Казки, легенди, прислів'я, приказки на уроках мови як засіб естетичного виховання / С. П. Лукач // Методика. Досвід. Пошук : наук.-метод. зб. – Ніжин, 1994. – Вип. I. – С. 42–44.
8. Лукач С. П. Лінгво-психологічні основи бесіди як методу навчання української мови / С. П. Лукач // Українська мова і література в школі. – 1982. – № 7. – С. 55–58.
9. Лукач С. П. Проблемний підхід до вивчення дієприкметника в школі / С. П. Лукач // Методика. Досвід. Пошук : наук.-метод. зб. – Ніжин, 1996. – Вип. III. – С. 36–39.
10. Лукач С. П. Роль лабораторних занять із методики викладання української мови у формуванні фахових умінь студентів / С. П. Лукач // Актуальні питання вивчення у вузі курсу методики викладання мови і літератури в школі : наук.-практ. конф. – Ніжин, 1990. – С. 26–27.

УДК 37.376.1

ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ХЛОПЦІВ (НА ПРИКЛАДІ ШКІЛ КАНАДИ)

Костюк О. О.

Стаття присвячена проблемі покращення навчальної успішності хлопчиків у школах Канади. Розкрито два підходи до вирішення цієї проблеми: есенціалістичний та соціального конструктивізму. Описані рекомендації для вчителів, працівників освіти, запропоновані представниками кожного з вищезазначених напрямків.

Ключові слова: ґендер, ґендерний розрив, есенціалізм, соціальний конструктивізм, маскулінність, стереотип.

В статье анализируется вопрос об улучшении образовательной успешности мальчиков в школах Канады. Представлены два подхода к решению проблемы: эссенциалистический и социального конструирования. Раскрыты рекомендации представителей вышеуказанных подходов для учителей и персонала школы для усовершенствования навыков чтения и письма мальчиков.

Ключевые слова: ґендер, ґендерный разрыв, эссенциализм, социальное конструирование, маскулинность, стереотип.

The article examines the issue of boys' literacy improvement in Canadian schools. Two approaches to the solution to this problem are explored: essentialism and social constructivism. Recommendations for teachers and school staff are highlighted according to each of the approaches aimed at enhancing boys' literacy (reading and writing skills).

Key words: gender, gender gap, essentialism, social constructivism, masculinity, stereotype.

Постановка проблеми. Важливою науково-методичною проблемою сьогодення вважається створення таких умов навчання, за яких всі учні могли б максимально розвивати та практично застосувати свої творчі й інтелектуальні здібності. Тому науковці знаходяться у постійному пошуку інновацій, щоб оптимізувати навчальний процес. Особливо гостро в багатьох країнах постала проблема ефективного навчання саме хлопців. Світові тенденції свідчать про зниження навчальної успішності юнаків, зокрема з гуманітарних предметів, які традиційно вважаються "жіночими".

Проблема ґендерного розриву у навчальних досягненнях учнів торкнулася і Канади. Вона турбує канадське суспільство вже не одне десятиліття, ставши пріоритетним напрямком досліджень у галузі освіти. Численні наукові розробки канадських вчених стосовно шляхів оптимізації навчальної діяльності хлопців можуть бути цінними і для України, адже наша держава прагне створити систему освіти, яка гарантує інтенсивний розвиток інтелектуальних здібностей усіх учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питаннями впровадження ґендерного підходу в освіту займалися такі українські та російські науковці, як О. Аніщенко, Л. Булатова, С. Вихор, Т. Говорун, І. Іванова, В. Кравець, О. Луценко, Н. Приходькіна; врахування статевої детермінанти учнів в організації навчального процесу вивчали М. Бужигєєва, В. Єремєєва, Н. Єрофєєва, А. Сиротюк, Т. Хризман, Л. Штилева. Однак питання про оптимізацію початкової діяльності хлопців в українській науково-педагогічній літературі ще не набуло достатнього висвітлення. В Канаді цій проблемі присвятили дослідження такі науковці, як П. Боушард (P. Bouchard), Д. Бут (D. Booth), Г. Вебер (G. Weber), Р. Гаммет (R. Hammett), С. Елліот-Джонс (S. Elliot-Johns), А. Кітченгем (A. Kitchenham), Р. Культе (R. Coulter), В. Мартіно (W. Martino), К. Сенфорд (K. Sanford), Б. Фроезе-Джермейн (B. Froese-Germain), Е. Шефер (A. Schaefer) та ін.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає у розкритті шляхів оптимізації навчальної діяльності хлопців у канадських середніх школах, які запропонували представники підходів есенціалізму та соціального конструктивізму.

Виклад основного матеріалу. Аналіз науково-педагогічної літератури показав, що проблема навчальної успішності хлопців стала предметом дослідження теоретиків двох протилежних за своєю сутністю підходів, котрі сформувалися в Канаді наприкінці 1990-х років: соціального конструктивізму та есенціалізму [10]. Відповідно до есенціалістичного підходу, ґендерна поведінка є вродженою, незмінною, визначеною природою [2, с. 48]. Есенціалізму опонує соціальний конструктивізм. В основі теорії соціального конструювання ґендеру лежить ідея про те, що ґендер конструюють такі фактори, як соціалізація, поділ праці, система ґендерних ролей, сім'я, ЗМІ та самі індивіди, приймаючи задані суспільством норми і підлаштовуючись під них [1, с. 59].

Розглянемо детальніше погляди есенціалістів та теоретиків соціального конструювання маскулінностей на причини низьких навчальних результатів хлопців. Представники есенціалізму вказують, що одним із факторів, який спричиняє вищевказану проблему, є невідповідність навчальної програми, методів та навчальних матеріалів інтересам хлопців і їх навчальним стилям, які є біологічно зумовленими і пов'язані з комунікативними навичками хлопців, моторикою, процесами мислення та засвоєнню інформації тощо. Зокрема, науковці висловлюють думку про те, що причина незацікавленості хлопців у вивченні англійської мови та літератури криється у неналежному переліку творів для читання, який перевантажений "жіночою літературою" [9, с. 407]. Крім того, представники есенціалізму стверджують, що негативний вплив на хлопців має фемінізація професії вчителя (особливо у початковій школі). Це явище, на їхню думку, призводить до того, що хлопці не мають позитивних чоловіків-взірців для наслідування, на яких вони могли б рівнятися, формуючи власний характер. Проблему загострює збільшення кількості сімей, у яких юнаки ростуть без батька, а тому значною мірою позбавлені близького спілкування з чоловіками, які б стали для них зразками поведінки [6, с. 425].

В свою чергу канадські науковці, які дотримуються позиції соціального конструювання маскулінностей (А. Шефер (A. Schaefer), П. Кларк (P. Clarke) та ін.), вважають, що причина низької навчальної успішності хлопців полягає в ґендерній соціалізації хлопців, в ході якої хлопцям передається потужна хвиля антиінтелектуальності, бравади, втоми, апатії. Таким чином, ідеологія традиційної маскулінності нав'язує хлопцям зневажливе ставлення до читання та навчання загалом [4, с. 12].

Представники есенціалізму та соціального конструктивізму пропонують різні рекомендації щодо оптимізації навчальної діяльності хлопців. Зокрема, теоретики есенціалізму підкреслюють, що необхідно створити "дружню" до хлопців навчальну програму, яка враховує їхні інтереси та навчальні потреби [9, с. 407]. Також есенціалісти рекомендують внести зміни до навчального процесу: збільшити кількість методів активного навчання, створити атмосферу конкуренції та змагання, використовувати комп'ютерні технології, частіше здійснювати тестування знань та навичок [8, с. 7], проводити навчання хлопців на роках англійської мови та літератури окремо від дівчат [9, с. 408]. Крім того, представники есенціалізму висувають пропозицію залучити більше вчителів-чоловіків, які, завдяки своїй статевій належності, зможуть краще встановити зв'язок з хлопчиками [9, с. 407].

На протигагу есенціалістам, підхід, запропонований соціальними конструктивістами, ґрунтується не на врахуванні біологічних відмінностей, а на використанні ефективних методів навчання всіх учнів, незалежно від статі [9, с. 408]. Учені Д. Гаєс (Hayes), М. Міллз (M. Mills), П. Крісті (P. Christie) та Б. Лінґард (B. Lingard) розробили педагогічну модель ефективних методів навчання в контексті покращення освіти хлопців та дівчат. Вона складається з наступних компонентів: високий рівень інтелектуальної якості навчання і вимог до учнів; тісний взаємозв'язок між змістом навчальної програми та її практичним застосування учнями за межами школи; сприятливе навчальне середовище, в якому учень відчуває повагу до своїх індивідуальних особливостей, підтримку та мотивацію досягати високих навчальних результатів. Важлива роль у функціонуванні зазначеної моделі відводиться професійній підготовці вчителя: знанням предмета, особливостей розвитку учнів та освітньої політики; розумінню вчителем мети навчання; ґрунтовній обізнаності у

ґендерних поняттях та їх впливі на ставлення учнів до навчальної діяльності та на сам процес навчання [9, с. 424].

Канадські професори педагогіки Д. Бут (D. Booth) та Дж. Роуселл (J. Rowsell) визначили такі три основні елементи навчального середовища, сприятливого для розвитку навичок читання та письма: можливість вибору текстів для читання на основі індивідуальних здібностей та інтересів, наявність спеціально відведеного часу для читання вдома та в школі, систематичне оволодіння учнями навичками навчання у всіх класах початкової та середньої школи [7, с. 57].

Окрім зазначених вище рекомендацій, соціальні конструктивісти В. Мартіно (W. Martino), Д. Берілл (D. Berrill), Л. Роуан (L. Rowan) вказують на важливість опанування юнаками навичок критичного осмислення стереотипів про чоловіків [9 с. 408]. На їх думку, предмет "Англійська мова та література" має багатий навчальний потенціал щодо пом'якшення стереотипних уявлень хлопців про "справжнього хлопця" і "справжнього чоловіка". Прочитання та подальше обговорення творів дає школярам можливість рефлексувати про обмеження, які накладені суспільством на представників чоловічої статі, а також їхній вплив на життя хлопців та чоловіків. Предмет "Основи здоров'я" також дозволяє розглядати питання про те, що означає бути хлопцем, поводитися як хлопець, аналізувати, яким чином ці аспекти впливають на соціальне, емоційне та психологічне самопочуття хлопця. Учні мають змогу обмінюватися своїми ідеями стосовно взаємозв'язку між намаганнями хлопця бути "твердими, жорсткими, крутими" та тиском, який вони відчувають, намагаючись довести свою маскуліність [3, с. 3]. Канадські вчені В. Мартіно (W. Martino), Р. Гаммет (R. Hammett), К. Сенфорд (K. Sanford) підкреслюють, що стратегії покращення навчальної успішності хлопців не повинні применшувати важливості роботи з дівчатками, спрямованої на забезпечення їх високоякісною освітою [5, с. 7].

Представники як есенціалізму, так і соціального конструктивізму удостоїлися чималої критики від наукової спільноти. Прибічників есенціалізму критикують за спрощеність їх підходу, а саме – ігнорування впливових соціокультурних чинників (соціально-економічного статусу, класу, раси, належності до Перших націй Канади, рівня освіченості батьків, сексуальності та ін.), які формують індивідуальні особливості кожного хлопчика, диференціюють його з-поміж ровесників і впливають на процес навчання [8, с. 7; 3, с. 2; 9, с. 409]. Пропозиція есенціалістів стосовно маскулінізації навчальних предметів, зокрема англійської мови та літератури, також зазнала критики. Канадські дослідники М. Янгер (M. Younger) та М. Воррінгтон (M. Warrington) у своєму дослідженні не виявили потужної кореляції між статтю та преферованими навчальними стилями [3, с. 2].

Неоднозначною є й позиція канадських науковців стосовно аргументів есенціалістів на користь роздільного навчання. Як зазначає Б. Фроезе-Джермейн (B. Froese-Germain), дослідник з Канадської Федерації Вчителів м. Оттави, ґендерна сегрегація в навчанні є пережитком минулого. Дослідниця П. Боушард (P. Bouchard) з Квебекського університету Лаваль та її колеги спостерігали за навчанням учнів у коедукативних та роздільних класах. Вони помітили, що в той час, як роздільне навчання дівчат показує певні успіхи, така практика серед хлопців інколи є контрпродуктивною [8, с. 7];

Сумніви в наукових колах викликає й ідея есенціалістів про те, що збільшення вчителів чоловічої статі пом'якшить вплив фемінізації на навчання юнаків. Дослідження, проведені у Фінляндії, Великобританії та Австралії, показали, що ґендер вчителя не ідентифікується як фактор, який впливає на якість навчання в школі [9, с. 423]. В. Мартіно (W. Martino) та М. Келер (M. Kehler) вважають, що ідея залучити більше вчителів чоловічої статі спрямована не на дослідження бінарності ґендеру, а на ремаскулінізацію шкіл [9, с. 406]. Менш категоричну позицію мають професорка університету Ньюфаундленда Р. Гамметт (R. Hammett) та професорка Університету Вікторії К. Сенфорд (K. Sanford). Вони стверджують, що погляди чоловіків на навчання є важливою складовою шкільної системи освіти. Однак, на їхню думку, перш за все слід визначити, які моделі взірців поведінки потрібні учням обох статей, якими маскулініними та фемінними рисами повинен бути наділений вчитель [5, с. 7]

З іншого боку, підхід теоретиків соціального конструювання маскуліностей теж має недоліки. По-перше, дослідження, на яких він ґрунтується, є етнографічними. Це означає, що конструкти маскуліності, представлені в них, не є універсальними і можуть різнитися відповідно до географічної місцевості. По-друге, постійно з'являються нові наукові розвідки у царині нейрофізіології та біологічної психіатрії, які свідчать на користь існування біологічних відмінностей між дівчатами та хлопцями [10].

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, в Канаді сформувалися два головні підходи до визначення причин низьких навчальних досягнень хлопців та шляхів розв'язання цієї проблеми: есенціалізму та соціального конструктивізму. Есенціалісти вважають за необхідне адаптувати навчальну програму, форми, методи та засоби навчання до потреб хлопців та їх навчальних стилів; залучити більшу кількість вчителів чоловічої статі, які б стали "еталонами" поведінки, ціннісних орієнтацій та зовнішнього вигляду для хлопців. В свою чергу, соціальні конструктивісти рекомендують послабити вплив домінантної маскуліності на хлопців через ознайомлення їх з множинними видами маскуліностей. Також вони наголошують, що не можна розглядати питання навчальної успішності хлопців, приймаючи їх за гомогенну групу: потрібно визначити, які саме хлопці потребують допомоги в навчанні. Насамкінець, соціальні конструктивісти, підкреслюють на необхідності однаково високих вимог до навчання учнів обох статей. На основі нашого дослідження можемо констатувати, що проблема співвідношення між біологічним та соціальним у маскуліності (в контексті навчання хлопців) ще не є вирішеною і знаходиться в стані постійного оновлення. Рекомендації, запропоновані представниками есенціалізму та соціального конструктивізму вимагають перевірки та апробації для визначення ефективності. Перспективи наших подальших досліджень вбачаємо в аналізі результатів роботи канадських педагогів, спрямованої на оптимізацію навчальної діяльності хлопців, за підходами есенціалістів та соціальних конструктивістів.

Література

1. Малкіна-Піх І. Г. Гендерна терапія : довідник практичного психолога / Ірина Германівна Малкіна-Піх. – М. : Ексмо, 2006. – 928 с.
2. Маерчик М. Гендер для медій / М. С. Маерчик, О. В. Плахотнік, Г. К. Ярманова : Критика, 2013. – 220 с.
3. Martino W. Boys' underachievement: Which boys are we talking about? / Wayne Martino ; [Research monograph№ 12]. What works? Research into practice. – Toronto : Ontario Ministry of Education, 2008. – 4 p.
4. Schaefer A. Joe Meets Barbie, Software Engineer Meets Caregiver: Males and females in B. C. 's Public Schools and Beyond / Anne Schaefer ; [BCTF Research Report]. – British Columbia Teacher's Federation, Vancouver, 2000. – 98 p.
5. Hammett R. F. Boys and girls and the myths of literacies and learning / R. Hammett, K. Sanford. – Toronto : Canadian Scholars' Press, 2008. – P. 7.
6. Coulter R. The Man question in teaching: A historical review / Rebecca Coulter, Christopher John Craig // The Alberta Journal of Educational Research. – 2008. – № 54 (4). – P. 420–431.
7. Elliot-Johns S. Current research and classroom practice: Toward more inclusive approaches to literacy development in schools / Susan Elliot-Jones and David Booth // Brock Education. – 2009. – № 19 (1). – P. 49–72.
8. Froese-Germain B. Are schools really shortchanging boys? Reality check on the new gender gap / B. Froese-Germain // Orbit. – 2004. – № 34 (1). – P. 3–5.
9. Martino W. Gender-based literacy reform: a question of challenging or recuperating gender binaries / Wayne Martino, Michael Kehler // Canadian Journal of Education. – 2007. – № 30 (2). – P. 406–431.
10. Weber G. "Let's hear it from men": a men's studies curriculum in the school system [Електронний ресурс] / Gordon Weber, Andrew Kitchenham // The Journal of Men's Studies Publisher: Men's Studies Press Audience. – 2012. – № 19 (2). – Режим доступу: <http://www.biomedsearch.com/article/Lets-hear-it-men-mens/261150629.html>. – Назва з екрана.

УДК 070:373.2"1950/1980"

ПЕДАГОГІЧНА ПРЕСА ДОШКІЛЬНОГО СПРЯМУВАННЯ 50–80-Х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ

Літіченко О. Д.

У статті розкрито вплив педагогічної преси на становлення дошкільного виховання в 50–80-х роках ХХ століття. Розглянуто основні види видань педагогічної преси дошкільного спрямування. Проаналізовано динаміку зростання зацікавленості журналом "Дошкільне виховання". Висвітлено вплив педагогічної преси на розвиток ідей виховання дітей дошкільного віку.

Ключові слова: педагогічна преса, журнал "Дошкільне виховання", дошкільне виховання.

В статье раскрыто влияние педагогической прессы на становление дошкольного воспитания в 50–80-х годах ХХ века. Рассмотрены основные виды изданий педагогической прессы дошкольного направления. Проанализирована динамика роста востребованности журнала "Дошкольное воспитание". Освещено влияние педагогической прессы на развитие идей воспитания детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: педагогическая пресса, журнал "Дошкольное воспитание", дошкольное воспитание.

The article reveals the impact of the pedagogical press on the development of preschool education in the 1950s – 1980s. Main types of publications on preschool education in the pedagogical press are considered. Dynamics in the growth of demand for Preschool Education Journal are analyzed. The impact of the pedagogical press on the development of ideas in preschool education is elucidated.

Key words: the pedagogical press, Preschool Education Journal, preschool education.

Постановка проблеми дослідження. Сучасне суспільство постійно перебуває у вирі інформації, вона є необхідним джерелом розвитку, цікавих новин, життєво необхідних відомостей. Насичене подіями та новинками наше життя пульсує і у професійному напрямку, що відображається в інформаційному середовищі. Із сучасного медіапростору виділяємо пресу як найстаріший та не менш актуальний засіб передачі інформації. Сучасні журнали, змінивши паперові сторінки на електронні, продовжують підтримку фахівців свого напрямку. Саме пресі завдячує активний розвиток багатьох наук, серед яких і дошкільна педагогіка.

Аналіз наукових досліджень з проблеми. Науковці високо оцінюють пресу як потужне джерело оперативного інформування читачів найновішими розробками та матеріалами. Вивченню питань впливу преси на розвиток суспільних процесів приділяють свою увагу дослідники з різних галузей історії, педагогіки, журналістико-знавства. Зокрема, дослідження Ю. Колісника, Т. Трачук окреслили принципи розвитку преси, її впливу на суспільну свідомість, що важливо для з'ясування значення та особливостей впливу інформації на різних етапах історичного розвитку суспільства у другій половині ХХ століття.

Варто зазначити про відсутність чіткої методики дослідження педагогічної преси. М. Романюк, С. Лобода, Н. Хміль, А. Пугач, Є. Хриков, досліджуючи фрагменти історико-педагогічного процесу, розробляли авторські методики дослідження преси. Дослідження рівня впливу преси на розвиток науки в другій половині ХХ століття зазначають, що близько 70 % інформації науковцями та практиками почерпується з періодичних видань (А. Глинков, С. Моздор) [6].

Значно полегшують наукові пошуки доробки Науково-дослідного інституту пресознавства при Львівській національній науковій бібліотеці України імені Василя Стефаника. Значна кількість наукових досліджень побудована з використанням матеріалів, опублікованих у періодиці. Вплив української педагогічної преси на підтримку діаспори розглядали А. Онкович, Г. Бигар, І. Руснак, С. Романько. Аналіз окремих журналів, їх розвиток та значення у формуванні освітнього простору

здійснено Н. Побірченко, Н. Колядою. Питання дослідження впливу преси на формування української національної школи вивчали І. Зайченко, М. Кухта. Окремі питання теорії і практики шкільництва розглядали С. Лобода, А. Пугач, Г. Щука та ін. Переважна маса досліджень концентрує свою увагу на виданнях для школи. Дослідження преси для працівників довілля приділили увагу Н. Хміль, В. Розгон.

Метою статті є аналіз розвитку педагогічної преси дошкільного спрямування у 50–80-х роках ХХ століття та її впливу на рух ідей дошкільного виховання.

Виклад основного матеріалу. Науковці вважають, що педагогічна преса є частиною педагогічної науки (Є. Хриков, Л. Лохвицька). У системі професійних та громадських комунікацій у 50–80-х роках публіцистика мала великий вплив, оскільки була єдиним доступним джерелом інформації. Характеризуючи радянську педагогічну пресу, акцентуємо увагу на те, що преса відображала особливості педагогічної думки певного періоду (ідейна спрямованість, сталий формат, підпорядкованість жорсткій цензурі) мала статутне завдання видання, що чітко регламентує напрям роботи, впливала на стан практики, підтримуючи колообіг думок та мала зворотній зв'язок.

Педагогічна преса включає в себе різні види журналів газет та збірників. З газетної продукції в освітній галузі 50–80-х років представлена лише "Радянська освіта". Про це свідчить аналіз бібліографічних довідників "Періодичні видання УРСР. Газети" за відповідний період. Пояснення відсутності розмаїття газетної продукції знаходимо у визначенні в "Украинской Советской Энциклопедии" за 1988 рік. "Газета – періодичне, переважно щоденне видання, що містить систематичні матеріали про події і явища суспільно-політичного, економічного і культурного життя" [11].

Газета "Радянська освіта" висвітлювала події суспільно-політичного життя освітян, їх проблеми та здобутки. На сторінках газети майже не приділялося уваги теорії та методиці виховання дітей дошкільного віку. Аналіз "Літопису газетних статей" дозволяє відзначити низький рівень інтересу до проблем дошкільного виховання у газетах.

В довідкових виданнях 50–80-х рр. відсутнє поняття "педагогічна преса", проте виділено поняття "педагогічний журнал". Акцент ставлять саме на журнал як найбільш доступний для широкого загалу освітян, який задовольняв потреби в отриманні достовірної своєчасної інформації.

На сучасному етапі термін "журнал (часопис)" визначається як видання, що виходить під постійною назвою, має постійні рубрики, містить статті, реферати, інші матеріали з різних громадсько-політичних, наукових, виробничих та інших питань, літературно-художні твори, ілюстрації, фотографії [5]. У 80-х роках "педагогічний журнал" розглядався як періодичне видання, присвячене питанням освіти і виховання молодого покоління [1].

Попередній розгляд становлення та розвитку педагогічної преси у першій половині ХХ століття дозволяє відзначити значні здобутки в розвитку освіти, яким сприяла публіцистика. Преса була високо оцінена органами влади та стала ключовим засобом поширення ідей нового суспільства. Аналіз видань, що висвітлюють питання дошкільного виховання, дозволяє зазначити про наявність у першій половині ХХ століття цікавих та корисних видань, які підтримували розвиток дошкільного виховання та створювали певну традицію української системи друку. Проте їх видання було нетривалим, а матеріали в подальшому визнані забороненими ("Світло", "Дошкольное воспитание" (1911–1917), "Українське Дошкілля"). Попередником журналу "Дошкільне виховання" в цей період був журнал "За комуністичне виховання дошкільників", однак, на нашу думку, він мав пріоритетним завданням формувати нову формацію суспільної думки в поглядах на виховання, тому ідеологічні моменти були важливішими, ніж методичні [6].

Система дошкільного виховання постійно розширювалась, зростав контингент дітей та педагогічних працівників. Відсутність достатньої кількості кваліфікованих вихователів та інспекторів методичних кабінетів призвів до гострої потреби методичної підтримки галузі. Новим етапом у системі дошкільного виховання стало поновлення журналу "Дошкільне виховання". Часопис стає органом Міністерства освіти УРСР [2, с. 7].

Дослідження Л. Лохвицької дозволяють підтвердити нашу думку про фундаментальне значення журналу в розвитку теорії і методики дошкільного виховання.

Вчена виділяє чотири етапи розвитку журналу "Дошкільне виховання", зазначаючи 1951–1991 роки як третій період в історії журналу: "... коли в 50-ті роки вводилися заняття як форма організації навчальної діяльності дітей, саме журнал став головним методичним посібником..." [4, с. 8].

Попередній аналіз термінології показав, що переважна кількість матеріалів розміщена саме в журналах. Тому нами було звернено увагу на "Літопис журнальних статей" як різномірне джерело систематизації матеріалу, опублікованого на сторінках журналів за 50–80-ті роки.

Аналізуючи фактичний обсяг матеріалів, який ми отримали, підрахувавши кількість публікацій з дошкільного виховання, що висвітлювались у різних виданнях, розписаних "Літописом...", було з'ясовано відсутність системного висвітлення в інших часописах (педагогічного та непедагогічного спрямування). Результати представлені в таблиці.

У доповідних записках відділу дошкільних установ було знайдено розпорядження та постанови, згідно з якими редакції республіканських, обласних, міських і районних газет, журналів "Дошкільне виховання", "Радянська школа", "Радянська жінка", "Україна" зобов'язувалися систематично публікувати матеріали з виховання та охорони здоров'я дітей, висвітлювати стан розгортання громадського дошкільного виховання в містах і селах, відвести в журналах спеціальні сторінки для батьків з питань виховання в сім'ї дітей раннього і дошкільного віку з кольоровими вкладками для ігор і трудових занять дітей з різними матеріалами [8]. Проте, з огляду на проведений нами аналіз тематики публікацій в журналах, зазначаємо про недостатній рівень виконання розпорядження. Незначна кількість публікацій, частіше опосередковано, торкалась дошкільного спрямування та не може розцінюватись як підтримка ідей дошкільної галузі. Дані таблиці містять кількісні показники публікацій у журналах. За рік до підрозділу потрапляло 1–4 статті з інших видань. Це були публікації, що висвітлювали роботу дошкільних закладів, вихователів, давали поради батькам щодо виховання дітей та були розраховані на широке коло читачів ("Хлібороб України", "Колгоспник", "Радянська жінка" та ін.). Більш вузькоспеціальні теми в роботі з дітьми дошкільного віку розглядались у журналах, спрямованих на коло фахівців: "Рідна природа", "Кишечные инфекции" та ін. Незначна кількість публікацій була розміщена в збірниках університетів та науково-дослідних інститутів ("Вісник Харківського університету", "Доповіді та повідомлення" (Ужгородський університет) та ін.) З "Літописів..." знаходимо педагогічні видання науково-методичного спрямування для школи ("Радянська школа", "Початкова школа", "Знання та праця", "Фізкультура і спорт", "Методика викладання іноземних мов" та ін.).

Таблиця
Кількісний показник публікацій в "Літописі журнальних статей"

Рік	Загальна кількість публікацій в ЛЖС	Загальна к-сть публікацій з дошкільного виховання	У журналі "ДВ"	В інших виданнях
1	2	3	4	5
1951	6290	29	29	-
1952	6393	105	101	4
1953	6082	126	126	-
1954	5813	93	93	-
1955	9028	87	87	-
1956	9100	107	104	4
1957	11624	93	93	-
1958	14853	137	137	-
1959	17202	115	114	1
1960	18112	119	115	4
1961	19961	117	116	1
1962	20709	150	148	2
1963	18806	128	126	2
1964	17630	133	130	3
1965	20896	150	136	2+12(Дпп)

Продовження таблиці

1	2	3	4	5
1966	22660	147	132	2+12(Дпп)
1967	23060	156	141	3+12(Дпп)
1968	24307	145	144	1
1969	26637	169	158	11(Дпп)
1970	31066	158	146	12(Дпп)
1971	35218	120	118	2
1972	37301	159	143	4+12(Дпп)
1973	37349	153	152	1
1974	30899	163	151	15(Дпп)
1975	34191	142	125	1+16(Дпп)
1976	36946	145	145	-
1977	35108	141	126	2+13(Дпп)
1978	33685	189	175	14
1979	30999	220	205	3+13(Дпп)
1980	33986	192	188	4
1981	30327	219	216	3
1982	29573	180	163	3+14(Дпп)

Цінною допомогою у підтримці дошкільної галузі стала поява республікансько-методичного збірника "Дошкільна психологія і педагогіка" (1965–1982 рр.). Збірник висвітлював актуальні питання розвитку дітей дошкільного віку, дані проведених досліджень, нові методики роботи з дітьми. Авторами публікацій були науковці Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР та Науково-дослідного інституту психології УРСР, викладачі навчальних закладів. В таблиці "Кількісний показник публікацій в "Літописі журнальних статей" статті зі збірника "Дошкільна психологія і педагогіка" позначені (Дпп). Збірник виходив незначним тиражем (500–8500 примірників) та був націлений на вузчу аудиторію (науковці, викладачі, студенти, практики).

О. Адаменко зазначає, що, зважаючи на ширину кола журнальної літератури, періодика поділяється на "центральну" ("головну"), кількість якої незначна, та "периферійну". Центральне місце у розвитку дошкільної системи посідає журнал "Дошкільне виховання". Його поновлення у 1951 році стало визначною подією у дошкільній галузі. Аналіз бібліографічних джерел дозволяє відзначити відсутність альтернативних джерел інформації, фактично часопис був єдиною підтримкою галузі з боку періодичної преси спрямований на широке коло фахівців, студентів та батьків. Його тираж невпинно зростав від 15 тисяч примірників до 150 тис. Популярність та авторитет видання значно зріс з моменту його відновлення. З 1959 до 1965 року вдвічі виріс тираж часопису до 30760 екземплярів. Станом на 1967 рік тираж журналу "Дошкільне виховання" збільшився втричі і становив понад 50 тис. примірників [9]. Динаміка представлена на рис. 1.

Перед Міністерством освіти УРСР стояло завдання постійно підвищувати якість матеріалів, що публікують у журналі "Дошкільне виховання", кожного кварталу організувати обговорення випущених номерів з практичними працівниками, влаштовувати аналіз окремих статей. Порушені на стрінках видань проблемні питання знаходили відгук на всіх рівнях (науковці, вихователі, батьки, студенти).

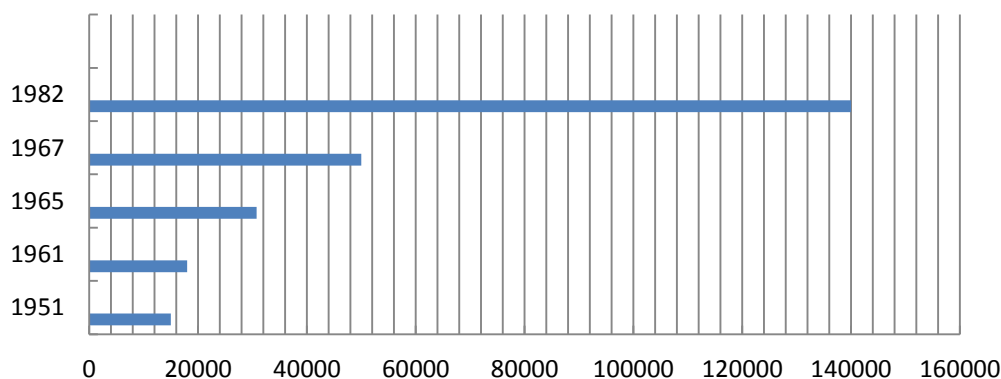


Рис. 1. Динаміка зростання кількості публікацій журналу "Дошкільне виховання"

На думку Л. Лохвицької, важливим кроком становлення системи дошкільної освіти було створення у 1964 році у журналі "Дошкільне виховання" спеціального розділу, що вмщував консультативні матеріали для батьків [4]. Педагогічному просвітництву в лоні сім'ї було виявлено значну увагу в даний період. В середині 60-х років почали з'являтися "програми педагогічного мінімуму для батьків"; серед рекомендованої літератури до програми був внесений журнал "Дошкільне виховання" [10].

Часопис був постійно в полі зору відділу дошкільних установ, на нього посилаються в доповідних записках та звітах про стан виконання поставлених завдань, часто згадується про об'єм роботи, який доручено виконувати редакції журналу.

Довіра та повага з боку дописувачів виявлялась не лише в зростанні тиражу, а й постійної активності дописувачів. Станом на 1983 рік кількість дописувачів наблизилась до 2 тисяч листів, не рахуючи статей методичних розробок, практичних рекомендацій. На сторінках журналу постійно публікуються звернення зі словами вдячності, проханням про допомогу, відгуками науковців, батьків, висловленням пропозицій [3].

Журнал, окрім своїх функцій, займав важливу позицію у світському житті педагогічної спільноти, зокрема редакція журналу та Республіканський методичний кабінет дошкільного виховання постійно співпрацювали над проектами з підвищення якості дошкільного виховання (конкурси на розробку нових навчально-наочних посібників для реалізації завдань програми виховання в дошкільному закладі, обговорення створених проектів та ін.) [4].

Висновки, перспективи подальших досліджень. Результати аналізу бібліографічно-довідкових джерел, архівних матеріалів підтверджують незамінну роль преси у підтримці галузі дошкільного виховання у 50–80-х роках ХХ століття, зокрема, фундаментальну роль журналу "Дошкільне виховання".

Єдина газета "Радянська освіта" не висвітлювала питань дошкільного виховання, науково-методичний збірник "Дошкільна педагогіка і психологія" мав великий інтервал між випусками (12 випусків за 17 років) та незначну читацьку аудиторію. Проблеми дошкільного виховання вкрай рідко освітлювались на шпальтах інших видань. З-поміж періодичних видань суттєву підтримку в поширенні та удосконаленні ідей дошкільного виховання відіграв часопис "Дошкільне виховання".

Бурхливий розвиток дошкільного виховання в другій половині ХХ століття дозволяє зазначити про накопичення значних здобутків, які продовжують свій розвиток і на даному етапі. Значна роль у підтримці дошкільної сфери належить педагогічній пресі. Переорієнтація та укріплення цінностей на сучасному етапі розвитку освіти потребує ретроспективного аналізу попередніх здобутків для уникнення помилок та використання кращого позитивного досвіду в розвитку системи освіти, що створює нові перспективи для подальших наукових пошуків.

Література

1. Большая советская энциклопедия : панипат – Печура. Т. 32 / глав. ред. Введенский ; члены гл. ред. Н. Н. Аничков, А. Н. Баранов, И. П. Бардин и др. – 1955. – 2-е изд. – М. : Гос. науч. изд-во "Большая советская энциклопедия", 1955. – 648 с. : илл., карты, фото.
2. Венгловська О. А. Розвиток мережі закладів дошкільної освіти на Київщині (друга половина ХХ ст.) / О. А. Венгловська // Дослідження молодих учених у контексті розвитку сучасної науки : матер. Всеукр. наук.-практ. конф. (20 квітня 2011 р.). – С. 37–42.
3. Доброго дня, читачу // Дошкільне виховання. – 1984. – № 1. – С. 30–31
4. Дошкільна освіта: історія і сьогодення : довідник / упоряд. Л. В. Лохвицька – Тернопіль : Мандрівець, 2011. – 208 с.
5. ДСТУ30П–95. Видання. Основні види. Терміни та визначення. – Вид. офіц. – Чинний з 23 лютого 1995 р. – К. : Держстандарт України, 1995. – 45 с
6. Літченко О. Висвітлення ідей дошкільного виховання в педагогічній пресі 50–80-х рр. ХХ століття / О. Д. Літченко // Проблеми підготовки сучасного вчителя : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / ред. кол.: Н. С. Побірченко (голов. ред.) та ін. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2014. – Вип. 9. – Ч. 2. – С. 272–278.
7. Літченко О. Д. Становлення фахового журналу "Дошкільне виховання", як проблема відображення практичних здобутків галузі / О. Д. Літченко // Сучасні соціально-

гуманітарні дискурси : матер. V Всеукр. наук. конфер. (м. Дніпропетровськ, 21 березня 2015р.) : у 5 ч. – Д. : ТОВ "Інновація", 2015.

Ч. 3. – 2015. – С. 95–97

8. (ЦДАВО України), ф. 166, оп. 15, том 2, спр. 3632, арк. 90.

9. (ЦДАВО України), ф. 166, оп. 15, том 2, спр. 6110, арк. 74.

10. (ЦДАВО України), ф. 166, оп. 15, том 2, спр. 6612, арк. 116.

11. Украинский советский энциклопедический словарь : в 3-х т. / редкол.: Кудрявцев А. В. (ответ. ред.) и др. – К. : Глав ред. УСЗ, 1988. – 768 с. : ил.

УДК 373.211.24(477)

РОЛЬ СІЛЬСЬКИХ ЖІНОК У РОЗВИТКУ СУСПІЛЬНОГО ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ УКРАЇНИ (II ПОЛ. XX СТ.)

Меленець Л. І.

У статті з'ясовано роль педагогів сільських дошкільних закладів у I періоді (1945–1963 рр.) розвитку суспільного дошкільного виховання сільської місцевості України – відродження та становлення дошкільних закладів; виокремлено суб'єктивний чинник процесу розвитку сільських дошкільних закладів в Україні – людську діяльність.

***Ключові слова:** дошкільне виховання, сільська жінка, дошкільні заклади, соціальна ініціатива, людський фактор.*

В статтє выяснена роль педагогов сельских дошкольных учреждений в I периоде (1945–1963 гг.) развития общественного дошкольного воспитания сельской местности Украины – возрождение и становление дошкольных учреждений; выделен субъективный фактор процесса развития сельских дошкольных учреждений в Украине – человеческий фактор.

***Ключевые слова:** дошкольное воспитание, сельская женщина, социальная инициатива, дошкольные учреждения, человеческий фактор.*

The article reveals the role of teachers in rural preschool institutions during the first period in the development of public preschool education in rural areas in Ukraine – the revival and development of preschool institutions (1945–1963). Human activity is pointed out as a subjective factor in the process of the development of rural preschool institutions in Ukraine.

***Key words:** preschool education, women in rural areas, preschool institutions, social initiative, human factor.*

Постановка проблеми. Село для українського народу було і залишається матеріальною та духовною основою його буття, джерелом менталітету, оберегом духовної пам'яті. Хоча воно постійно зазнавало значних матеріальних і демографічних втрат (лише впродовж XX ст. чисельність сільських жителів України зменшилася майже вдвічі), місце села в суспільному розвитку країни, в її поступі вперед не втрачає своєї важливості [3, с. 99].

Провідну роль у виробництві продовольства та розвитку і стабільності сільських районів відіграють сільські жінки. У сільських районах нашої держави проживає близько 30–35 % від загального числа населення, серед яких близько 50–60 % складають жінки. Вони не тільки забезпечують свої сім'ї продуктами із власних господарств, водою, енергоносіями, а також беруть активну участь у несільсько-господарській діяльності. Починаючи з 2008 року, Генеральною Асамблеєю ООН відповідно до резолюції № A/RES/62/136 від 12 лютого 2008 року "Поліпшення положення жінок в сільських районах" 15 жовтня проголошено Міжнародним днем сільських жінок (англ. International Day of Rural Women). Відзначення цього дня розглядалося як практичний шлях отримання суспільного визнання і підтримки багатогранної ролі сільських жінок, які вносять значний внесок у розвиток сільської економіки і благополуччя своїх сімей. Усесвітній день сільських жінок, принаймні один раз на рік, покликаний нагадати суспільству, наскільки воно зобов'язане сільським жінкам, наскільки цінною є їхня праця: зберігаючи природну красу, вони є справжніми господарями у власному будинку і на городі, вони є педагогами, які піклуються про дітей, вони є громадськими діячами, які турбуються про стабільність соціального середовища села [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Історико-педагогічні проблеми становища українського села, демографічних, освітніх трансформацій, які відбувалися в минулому та нині, постійно знаходилися і знаходяться у сфері наукових інтересів багатьох дослідників. Серед вітчизняних вчених можна виділити праці І. Волощука, В. Головенька, Г. Іванюк, Є. Коваленко, В. Мелешко та ін. Разом з тим проблему ролі сільських жінок-педагогів у розвитку дошкільного виховання та

функціонування дошкільних закладів в українському селі другої половини ХХ ст., підвищення їхньої ролі в суспільному житті майже не досліджено.

У сільській місцевості сучасної України проживає понад вісім мільйонів жінок, це суттєвий прошарок наших співгромадян. Становище сільських жінок є непростим, і замовчування проблеми жодним чином не сприяє її вирішенню. Навпаки, воно показує, що на державному рівні йому приділяють надто мало уваги. За даними досліджень, 40 % сільських жінок України мають вищу освіту. На думку М. Назаренка, показник унікальний, оскільки третина сільських жінок світу загалом залишаються неграмотними. На сьогодні завдяки різним програмам міжнародних донорів, українських сільських жіночих організацій, іншим ініціативам утворився певний прошарок сільських жінок-лідерок. Це сільські голови, сільська інтелігенція – педагоги, медики, фермерки [5]. На нашу думку, в Україні такий прошарок сільських жінок-лідерок існував завжди.

Мета статті – з'ясувати роль педагогів сільських дошкільних закладів на прикладі розвитку суспільного дошкільного виховання сільської місцевості України у I періоді (1945–1963 рр.) – відродження та становлення дошкільних закладів. **Завдання** дослідження – виокремити та розкрити вплив людського чинника на процес розвитку сільських дошкільних закладів.

Виклад основного матеріалу. Розгляд заявленої теми вважаємо за необхідне розпочати з уточнення тлумачення поняття "роль" – певний вияв себе в чому-небудь, чия-небудь участь у чомусь, ступінь участі, міра впливу, значення в чомусь [2, с. 1274].

Нами було розроблено періодизацію розвитку дошкільних закладів сільської місцевості України у хронологічних межах 1945–1991 рр. (I період (1945–1963) – відродження та становлення дошкільних закладів сільської місцевості, II період (1963–1984) – реалізація дошкільного всеобучу в сільських дошкільних закладах, III період (1984–1991) – оновлення освітнього простору дошкільних закладів сільської місцевості) та розкрито основні закономірності їх функціонування у кожному періоді, оскільки періодизацію беремо за основу визначення динаміки і спрямованості розвитку сільських дошкільних закладів. У даній статті на прикладі першого з виділених нами періодів буде виокремлено один із чинників процесу розвитку сільських дошкільних закладів в Україні.

Україна, що опинилася в епіцентрі воєнної стратегії Гітлера, серед усіх союзних республік зазнала в ході війни відчутних людських, матеріальних і культурних втрат. Зруйновано 714 міст і селищ міського типу, понад 28 тис. сіл, з яких 250 були повністю спалені, а їх жителі – страчені. Україна зазнала значних демографічних втрат (близько 10 млн осіб, або понад 22 % від загальної кількості населення). Лани України, узбіччя її доріг, ліси та інші угіддя були "нашпиговані" сотнями тисяч не знешкоджених вибухових пристроїв. Близько 10 млн жителів України через зруйнування житла змушені були жити в землянках і бараках. Різко постала проблема нестачі трудових ресурсів. До фізично важкої, малокваліфікованої та шкідливої праці залучалися жінки і діти [6, с. 63].

Повоєнне село, яке фінансувалося за залишковим принципом (не більше 7 % загального обсягу асигнувань), мусило виконати щонайменше три завдання: забезпечити потреби промисловості в сировині, розв'язати проблему постачання міст продовольством, виростити достатню кількість сільськогосподарської продукції для експорту в країни Східної Європи. Намагаючись виконати ці широкомасштабні завдання в умовах хронічної нестачі коштів, офіційна влада практикує традиційні командні методи: посилення тиску на село, наведення жорстокого порядку – кампанія в справі ліквідації порушень колгоспного статуту (1946); прямі репресії – депортації до Сибіру осіб, які "злісно ухиляються від трудової діяльності в сільському господарстві" (1948); спроби структурної перебудови організації сільськогосподарського виробництва – політика укрупнення колгоспів (1950). У повоєнний період склад населення України формувався під активним впливом міграційних процесів (демобілізація, реевакуація, репатріація, депортація) [1, с. 495, 498].

Головним завданням у 1950-х роках стало вирішення продовольчої проблеми, яка вимагала радикальних реформ усього процесу сільськогосподарського виробництва. Початок реформування було покладено на вересневому Пленумі ЦК КПРС (1953). У середині 50-х років сільське господарство саме завдяки пріоритетності його розвитку вперше за довгі роки стало рентабельним. Це був період найбільшого піднесення в історії колгоспно-радгоспного виробництва в СРСР. Валова продукція

сільського господарства за 1954–1958 рр. порівняно з попередньою п'ятирічкою зросла на 35,3 %. Вагому роль у цьому відіграло насамперед підвищення продуктивності праці та врожайності. Валовий збір зерна в Україні зріс за 1954–1958 рр. майже на 20 %, цукрових буряків – удвічі, виробництва м'яса – більш ніж у два рази, молока – втричі [1, с. 518].

Значного піднесення сільського господарства не можна було досягти без активної трудової діяльності жінок, зокрема без подальшого впровадження в сільськогосподарське виробництво досягнень виробників сільського господарства, серед яких було багато жінок. Для того щоб жінки виявили всі свої творчі здібності й таланти, необхідно було створити найкращі умови життя і праці, а це означало, що передусім треба було забезпечити їхніх дітей дошкільними закладами.

Розширення мережі дитячих садків і забезпечення умов підвищення якості дошкільного виховання в окреслений період з метою залучення жінок до участі в розбудові народного господарства визначалося урядовими рішеннями, зокрема Указом Президії Верховної Ради СРСР від 08.07.1944 р. "Про посилення охорони материнства і дитинства", Постановою Ради Народних Комісарів УРСР від 05.06.1945 р. "Про розширення мережі дитячих садків і покращення їх роботи". Зазначеною постановою передбачалися не тільки відбудова відкритих у довоєнні роки, а й будівництво великої кількості нових дошкільних закладів.

Активна політика щодо відкриття дошкільних закладів і їхньої діяльності на селі простежувалася у нормативних документах обласних і районних рад депутатів трудящих. Наприклад, у витягу із протоколу № 4 засідання Брусилівської районної Ради депутатів трудящих Житомирської області від 06.02.1945 р. "Про виділення приміщення під дитсадок" зазначено, що, виходячи з того, що приміщення, де до війни містився дитсадок, тимчасово зайняте під клуб, виконком Райради депутатів трудящих доручає завідувачці районного відділу народної освіти т. Рошчійній укласти угоду з директором Брусилівської МТС (далі – машино-тракторна станція) і зняти в оренду житловий будинок МТС, який в даний час ніким не зайнятий [8, арк. 22]. Про самоусунення голів колгоспів Ємільчинського району, що на Житомирщині, та недостатнє піклування відділу сільського господарства та районного відділу народної освіти, про відкриття сезонних майданчиків зазначено у постанові виконкому Ємільчинської районної ради депутатів трудящих від 16.03.1949 р. № 71 "Про відкриття колгоспних дитмайданчиків в 1949 році". У документі сказано, що за минулі роки сезонні дитмайданчики в колгоспах району були відсутні, внаслідок чого значна частина матерів-колгоспниць не забезпечили виробітку мінімуму трудоднів, крім того, під час виконання весняних та літніх польових робіт велика частина дітей дошкільного віку залишилася без відповідного нагляду та виховання, цим самим виникали випадки травматизму та захворювання дітей [9, арк. 273–274].

Мережа постійних дитячих ясел усіх відомств на кінець 1945 року налічувала близько 250. До серпня 1946 року кількість постійно діючих дитячих садків у селах республіки зросла до 667. Мережа їх була нерівномірною. Такою ж нерівномірною була і мережа сезонних дитячих садків і майданчиків, які відкривалися в усіх районах на час весняно-літніх польових робіт, а саме – у колгоспах, радгоспах, машинно-тракторних станціях на період з квітня-травня до вересня-жовтня.

Повоєнний час в історії дошкільної освіти характеризується інтенсивним зрушенням у розвитку різноманітних форм суспільного дошкільного виховання (дитячі ясла, дитячі садки, дошкільні майданчики, дошкільні інтернати, дошкільні дитячі будинки, санаторні дошкільні заклади тощо), плідною роботою над створенням програмних документів та змістом дошкільного виховання, розробкою методичних засад для працівників дошкільних закладів та варіантів типових проектів дошкільних установ як для міста, так і для села. Робота дошкільних закладів у перші повоєнні роки проходила під знаком підвищення ідейно-політичного рівня і ділової кваліфікації завідувачів та вихователів дитячих садків, поліпшення якості виховної, методичної роботи, роботи з батьками та подальшого зміцнення матеріальної бази.

У нових "Програмно-методичних вказівках для вихователя дитячого садка" (1947) роботу дитячих садків було спрямовано на підвищення якості підготовки дітей до шкільного навчання. У практику дошкільних закладів було введено планомірне, цілеспрямоване навчання дітей на заняттях, під час яких вихователі поступово готували дітей до нового шкільного режиму [7, с. 86–119]. У цьому періоді простежується зосередження особливої уваги з боку партійних керівників та урядовців на

розвитку фізичних і розумових здібностей дітей. Над цими питаннями працювали в той час такі українські науковці, як М. Шейко "Виховання основних життєво потрібних рухів у дітей старшого дошкільного віку", Т. Губенко "Творча гра як фактор розумового виховання дітей середнього дошкільного віку", Є. Сухенко "Підготовка вихованців дитячих садків до шкільного навчання".

Період відродження навчальних закладів проходив під гаслом "народної будови". Централізація та уніфікація проектного забезпечення диктували вироблення спрощеного архітектурного рішення типових проектів, шаблонних комплектуючих для будинків, які споруджувалися швидкісними методами. Для будівництва в сільських місцевостях і особливо в невеликих колгоспах доцільним, економічним і зручним в експлуатації на засіданні Архітектурної ради при Раді Міністрів УРСР розглядався у липні 1951 року проект комбінованого дитсадка-ясел на 50 дітей. Будівля дитсадка-ясел передбачала обслуговування 2 груп дітей: ясельного віку та дошкільного, кожна кількістю по 25 осіб. Склад і площі приміщень в основному були визначені технічними умовами і нормами 1946 р. на проектування дитячих садків і ясел. Для створення найбільш сприятливих побутових і гігієнічних умов для дітей, а також для можливості збільшення кількості дітей на період літніх польових робіт у проекті на додаток до приміщень, вказаних в нормах, передбачалися веранди, ізолятор площею 6,5 м кв. і заготівельна площею 6 м кв. Позитивним було те, що кубатура на 1 дитину становила 2,9 м куб. з урахуванням веранд.

У 1956 році на Черкащині зародився дух масового будівництва дошкільних закладів за типовими проектами у кожному колгоспі й майже в кожній бригаді. Спорудженням 710 типових приміщень дитячих ясел-садків, додатково до наявної мережі сезонних колгоспних дитячих закладів, в колгоспах Черкащини передбачалося розв'язання проблеми повного охоплення всіх дітей дошкільного віку громадським вихованням, а також створення однакових умов для виховання дітей міста і села. А цілорічне виховання дітей колгоспників у дошкільних закладах стало новою рисою села початку 60-х рр.

На кінець 50-х років згідно з міністерськими рекомендаціями склалася практика на час літніх польових робіт об'єднувати колективи дітей раннього і дошкільного віку в одному дошкільному закладі. Відшукувалися різні ресурси, і ці процеси згодом було унормовано в положеннях "Про об'єднану дошкільну установу (ясла-садок)" (1960) та "Про дитячі дошкільні заклади у колгоспах Української РСР" (1963).

Заслугує на увагу соціальна ініціатива черкащан щодо створення широкої мережі "Шкіл матері" при колгоспних дошкільних закладах для пропаганди педагогічних знань і озброєння матерів деякими практичними вміннями з догляду за дітьми, що сприяла піднесенню в очах колгоспників авторитету дошкільних закладів. Такі школи охоче відвідували не тільки батьки, діти яких відвідували заклади, а й батьки тих дітей, які не виховувалися в установах. Заняття проводили учителі шкіл, вихователі ясел-садків, лікарі в формі лекцій та бесід.

Життя сільських жінок докорінно відрізнялося від життя міських жінок. Головна відмінність – у доступі до переважної більшості ресурсів, а саме інформаційних, фінансових, комунікативних, освітніх тощо. Навіть якщо такі ресурси були наявні, сільська мешканка часто не мала часу, знань та грошей, аби скористатися ними. Адже саме на неї лягав основний тягар з виховання дітей, догляду за присадибним господарством [5].

Нами подано в табл. 1 перелік публікацій вихователів та завідуючих сільських дошкільних закладів в означений період. Активними дописувачами протягом цього і наступного періодів розвитку дошкільних закладів сільської місцевості України II пол. XX ст. стали педагоги Черкаської області. Черкащанки засобами слова, напрацьованого досвіду ділилися з колегами країни способами, методами і прийомами організації дошкільної роботи на селі. Аналіз змісту зазначених статей уможливіло зробити висновок, що в період відродження та становлення дошкільних закладів сільської місцевості України в II пол. XX ст. виховній роботі майже не приділялося уваги – основна робота зосереджувалася на догляді за дитиною (чистотою тіла, харчуванням, облаштуванням приміщення) та вивчення тих об'єктів, що були в полі зору дитини – природа (ліс, поле, город, ферма).

Проте, організовуючи роботу в сільських дошкільних закладах, вихователі не відчували пошанування їхньої праці, адже в гарячу пору сільськогосподарських робіт

вони теж працювали по 12–13 годин чи цілодобово. Оплата праці працівників дошкільних закладів була не унормованою, не тарифікованою, як праця спеціалістів сільськогосподарського виробництва – агрономів, зоотехніків, і вирішувалася кожним колгоспом окремо та здійснювалася в трудових днях без урахування освіти, стажу, комплектування груп.

Публікації педагогів були прямим відображенням якості роботи їхніх авторів. Повертаючись до визначення поняття "ролі" та узагальнюючи вищесказане, участь сільських жінок у розбудові суспільного дошкільного виховання, що відбувалася в перші повоєнні роки в сільських районах України, мала значний вплив на подальший розвиток освіти загалом і дошкільної зокрема. Проявляючи небайдужість до сільського дошкільного виховання, беручи участь у його відновленні та становленні, сільська жінка була в змозі реалізувати свої ініціативи та долати труднощі, використовуючи різні ресурси.

Таблиця 1
Публікації педагогів сільських дошкільних закладів на шпальтах методичного журналу "Дошкільне виховання" (1951–1963)

Рік видання	Прізвище, посада автора публікації
1951	- Іванова Т. І. "Ознайомлення дітей з природою на прогулянках". – 1951. – № 1. – С. 27–32 (вихователька дитячого садка с. Клавдієво Бородянського р-ну Київської обл.)
1952	Дані відсутні
1953	- Іванова Т. І. "Спостереження дітей за розвитком дерев у лісі" – 1953. – № 3. – С. 19–21 (вихователька дитячого садка с. Клавдієво Бородянського р-ну Київської обл.)
1954	Дані відсутні
1955	Дані відсутні
1956	- Бевзо Р. "Ознайомлення дітей старшої групи з працею колгоспників". – 1956. – № 10. – С. 27–30 (вихователька дитячого садка с. Луків Турійського р-ну Волинської обл.); - Вольф В. "Робота з батьками по вихованню культури поведінки дітей". – 1956. – № 9. – С. 33–35 (вихователька дитячого садка с. Жигуліна Роща Сімферопольського р-ну Кримської обл.); - Слонь К. "Робота в групі дітей різного віку". – 1956. – № 7. – С. 10–11 (вихователька дитячого садка с. Привільне Баштанського р-ну Миколаївської обл.); - Мосенда П. "У нашому колгоспі". – 1956. – № 2. – С. 47 (завідувач дитячої установи колгоспу ім. Мічуріна Кіцманського р-ну Чернівецької обл.)
1957	Дані відсутні
1958	- Тищенко Г. "Коли матері в полі". – 1958. – № 10. – С. 30 (завідувач дитячого садка № 1 колгоспу "Дружба" с. Червона Слобода Черкаського р-ну Черкаської обл.); - Карнаух Г. "Виховання у дітей бережного ставлення до речей і поваги до праці дорослих". – 1958. – № 5. – С. 25–28 (вихователька дитячого садка с. Високе Харківського р-ну Харківської обл.)
1959	- Зеля К. "Організація роботи в колгоспній дошкільній установі". – 1959. – № 12. – С. 42–43 (завідувач дитячого садка колгоспу ім. Леніна Казанківського р-ну Миколаївської обл.)
1960	- Бойко М. "Виховання у дітей любові до рідного села і колгоспу". – 1960. – № 10. – С. 15–18 (завідувач дошкільної установи колгоспу "Жовтень" с. Студеники Переяслав-Хмельницького р-ну Київської обл.); - Сом З. "Виховання культури поведінки у дітей". – 1960. – № 10. – С. 18–21 (вихователька дитячої установи колгоспу "Жовтень" с. Требухів Броварського р-ну Київської обл.); - Маркелова Н. "Прищеплення культурно-гігієнічних навичок у дітей змішаної групи". – 1960. – № 10. – С. 21–24 (вихователька дитячого садка колгоспу "Запорожець" с. Балабине Запорізького р-ну Запорізької обл.); - Коротич Є. "Робота дошкільної установи нового типу (ясла-садок) в умовах села". – 1960. – № 9. – С. 16–20 (завідувач ясел-садка колгоспу "Дружба" с. Балаклі Смілянського р-ну Черкаської обл.)
1961	- Ціпов'яз О. "Праця і спостереження дітей на городі". – 1961. – № 4. – С. 20–22 (вихователька дитячої установи колгоспу "Слава" с. Трушівці Чигиринського р-ну Черкаської обл.); - Каранда А. "Ознайомлення дітей з працею колгоспників". – 1961. – № 2. – С. 24–26 (вихователька дитячого садка Н. Троїцького р-ну Харківської обл.)
1962	Дані відсутні
1963	- Майба О. "Прищеплення дітям поваги до праці колгоспників". – 1963. – № 12. – С. 33–34 (завідувач дитячого садка № 1 колгоспу "Зоря комунізму" с. Заміське Валківського р-ну Харківської обл.); - Деньга В. "Колгоспним дошкільним закладам – педагогів-вихователів". – 1963. – № 2. – С. 18–19 (вихователька дошкільного закладу колгоспу ім. Шевченка Корсунь-Шевченківського р-ну Черкаської обл.)

Висновки. У ході дослідження виокремлено суб'єктивний чинник процесу розвитку сільських дошкільних закладів в Україні – людську діяльність (людський фактор). Учасники навчально-виховного процесу – завідувачі, вихователі, музичні та інші працівники (сільські жінки), що становили рушійну силу розвитку цих закладів, не тільки згідно з прийнятим у квітні 1959 р. Законом "Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР", а й із власної ініціативи та переконання, всю свою силу, вміння, бажання і ентузіазм спрямовували на виховання нової людини, що гармонійно поєднувала б духовне багатство, моральну чистоту і фізичну досконалість.

Перспективи подальших історико-педагогічних досліджень вбачаємо у подальшому розкритті чинників, що мали суттєвий вплив на процес розвитку сільських дошкільних закладів України у II пол. XX ст.

Література

1. Бойко О. Д. Історія України : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Олександр Дмитрович Бойко. – 3-тє вид., випр. і доповн. – К. : Академвидав, 2007. – 688 с. – (Альма-матер).
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., доповн. та CD) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ "Перун", 2007. – 1736 с. : іл.
3. Головенько В. А. Стан соціально-економічного розвитку українського села та його вплив на становище сімей / В. А. Головенько // Український соціум. – 2006. – № 3/4. – С. 99–117.
4. Міжнародний день сільських жінок – 15 жовтня [Електронний ресурс] // Режим доступу:
<http://www.dilovamova.com/index.php?page=10&holiday=497>. – Назва з екрана.
5. Назаренко М. Українські сільські жінки не хочуть бути "кріпосними селянками" [Електронний ресурс] / М. Назаренко // Режим доступу :
<http://nslovo.com/blog/ukrajinski-silski-zhinky-ne-hochut-buty-kriposnymi-selyankamy>. – Назва з екрана.
6. Огнев'юк В. О. Осягнення освіти: підсумки XX століття / Віктор Олександрович Огнев'юк. – К. : Навч. кн., 2003. – 111 с. – Бібліогр.: с. 107.
7. Програмно-методичні вказівки для вихователя дитячого садка. – К. : Рад. шк., 1947. – 172 с.
8. Державний архів Житомирської області, ф. Р-631, оп. 2, спр. 20, арк. 206.
9. Державний архів Житомирської області, ф. Р-2969, оп. 1, спр. 4а, арк. 206.

УДК 371.126:373.2-042.2:37.043

ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА У СФЕРІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ДОШКІЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ В ІРЛАНДІЇ

Мельник Н. І.

У статті здійснено аналіз освітньої політики професійної підготовки дошкільних педагогів в Ірландії. Визначено особливості реалізації освітньої політики в системі вищої професійної підготовки фахівців дошкільної освіти, встановлено взаємозалежність між освітньою політикою та якістю здійснення навчання майбутніх дошкільних педагогів у Ірландії. Проаналізовано взаємозв'язок між освітньою політикою та якістю дошкільної освіти в цілому. Автором підсумовано, що основними напрямками, в яких здійснюється освітня політика в сфері професійної підготовки дошкільних педагогів у Ірландії, є: реалізація концепції "освіти впродовж життя", реалізації концепції "професійного континіуму" та створення умов для постійного професійного вдосконалення і кар'єрного зростання, що забезпечує високий рівень підготовки майбутніх фахівців відповідно до європейських вимог та загальноєвропейських тенденцій розвитку педагогічної освіти.

Ключові слова: Ірландія, освітня політика, професійна підготовка, стратегія реформування, система дошкільної освіти, європейські стандарти.

В статье осуществлен анализ образовательной политики профессиональной подготовки дошкольных педагогов в Ирландии. Определены особенности реализации образовательной политики в системе высшей профессиональной подготовки специалистов дошкольного образования, установлена взаимозависимость между образовательной политикой и качеством осуществления обучения будущих дошкольных педагогов в Ирландии. Проанализирована взаимосвязь между образовательной политикой и качеством дошкольного образования в целом. Автором подытожено, что основными направлениями, в которых осуществляется образовательная политика в сфере профессиональной подготовки дошкольных педагогов в Ирландии, являются: реализация концепции "образования в течение жизни", реализации концепции "профессионального континуума" и создание условий для постоянного профессионального совершенствования и карьерного роста, что обеспечивает высокий уровень подготовки будущих специалистов в соответствии с европейскими требованиями и общеєвропейскими тенденциями развития педагогического образования.

Ключевые слова: Ирландия, образовательная политика, профессиональная подготовка, стратегия реформирования, система дошкольного образования, европейские стандарты.

The article is an analysis of the educational policy in preschool teacher training in Ireland. The peculiarities of the educational policy implementation in higher professional training of preschool teachers are identified; interdependence between the educational policy and the quality of preschool teacher training in Ireland is established. Interrelation between the educational policy and the quality of education in general is analyzed. The author summarizes that the main directions of the educational policy in the field of professional training of preschool teachers in Ireland are: implementation of the concept of "lifelong learning", implementation of the concept of "professional continuum", and creating conditions for continuous professional development and career growth, which provides a high level of training of future specialists according to European requirements and general European trends in teacher education.

Key words: Ireland, educational policy, professional training, strategy of reformation, system of preschool education, European standards.

Постановка проблеми. Освіта завжди виступає ключовим фактором соціально-економічного прогресу у будь-якій країні. Саме тому реформування освіти є важливим аспектом розвитку країни в цілому і стоїть на порядку денному уряду більшості країн світу. Україна в освітній політиці також не є винятком, адже уряд

будь-якої європейської країни прагне до того, щоб підвищити якість освіти, починаючи дошкільною ланкою і закінчуючи вищою. В європейській традиції склалася традиція виховувати майбутнє покоління, здатне до саморозвитку, формування особистості "нового часу", гармонійно розвинутої, здатної до існування в глобальному інформаційному та соціально-мобільному просторах. З появою концепції "Освіти впродовж життя", задекларованої в 2006 році [9], виникла потреба в переорієнтації педагогічної освіти.

На особливу увагу в цьому аспекті заслуговує професійна підготовка фахівців дошкільної галузі, оскільки вони перші, хто формує світогляд майбутнього громадянина держави з глобалізованим урбаністичним суспільством – "людини нового тисячоліття". Нові вимоги до професійної підготовки педагогів формуються, насамперед, на загальнодержавному рівні урядом, який визначає вектори та напрями розвитку вищої педагогічної освіти в країні, пропонує механізми реалізації поставлених завдань та здійснює аналіз проведеної роботи, так здійснюється й освітня політика у сфері професійної підготовки фахівців дошкільної галузі.

Аналіз психолого-педагогічних джерел і наукових напрацювань з проблеми. З появою в Україні Державної національної програми "Освіта (Україна XXI століття)" [1] виникла низка питань, пов'язаних з розробкою стратегії розвитку, реформування та механізмів підвищення якості професійної освіти. Освітня політика є предметом дослідження вітчизняних дослідників, а саме: В. Андрущенко (теоретико-методологічні засади модернізації вищої освіти в Україні), В. Огнев'юк (університетська освіта України в контексті перспектив Європейської інтеграції), М. Степко (забезпечення якості та ефективності української вищої освіти), С. Сисоєва (реформування вищої освіти в Україні, проблеми педагогічної освіти); в педагогічній сфері освітні стратегії розглядали Л. Даниленко, І. Дичківська, І. Зязюн, М. Кларін, О. Козлова, В. Кремень, М. Лазарев, В. Паламарчук, О. Пехота, І. Підласий, Г. Селевко та інші; освітня політика в професійній підготовці майбутніх вихователів розглядалась А. Богуш, Г. Беленькою, І. Рогальською-Яблонською, Т. Степановою.

Серед вітчизняних науковців, які досліджували особливості реформування національних систем освіти в контексті інтеграційних процесів у світовому освітньому просторі, варто зазначити: В. Андрущенко, О. Джуринський, В. Кремень, О. Лисова, В. Луговий, Н. Ничкало, А. Сбруєва. Досвід європейських країн у галузі освіти став предметом наукових досліджень українських учених О. Авксентьєвої, Н. Авшенюк, Л. Зязюн, Н. Лавриченко, М. Лещенко, О. Матвієнко, Л. Пуховської. Проблема забезпечення якості освіти є об'єктом дослідження І. Іванюк, О. Локшиної, Т. Лукіної, О. Ляшенка, Н. Найдьонові. Особливий інтерес в даному контексті становлять також порівняльні педагогічні дослідження, здійснені Н. Абашкіною, С. Клепко, Т. Кристопчук, Н. Лавриченко, О. Локшиною, Г. Ніколаї, О. Огієнко, Л. Пуховською, А. Сбруєвою та іншими науковцями, праці яких присвячені особливостям здійснення професійної підготовки педагогів та аналізу освітньої політики в сфері педагогічної освіти за кордоном. І хоч у зазначених дослідженнях питання професійної освіти фахівців дошкільної галузі не стало предметом окремого дослідження, проте представлено основні особливості здійснення освітньої політики в високо розвинутих країнах світу, зокрема країн європейського континенту, що може слугувати платформою для здійснення реформ в Україні. Зазначене дає підстави для здійснення аналізу освітньої політики однієї з країн Європи з метою визначення стратегії здійснення освітньої політики в умовах вітчизняної системи вищої педагогічної освіти фахівців дошкільної галузі, що становить **мету** даної **статті**.

Виклад основного матеріалу. З метою оновлення вітчизняних підходів до забезпечення якості вищої педагогічної освіти фахівців дошкільної галузі корисним може стати досвід Ірландії, яка ще в минулому столітті була змушена розв'язувати подібні проблеми, й успішно з цим впоралася, про що свідчать дані численних моніторингових досліджень різних європейських та міжнародних організацій.

Ірландська соціальна й економічна думка значно розвинулась впродовж останніх кількох десятиліть, визначивши пріоритет освіти первинним для благополучного економічного й соціального розвитку. Політика ірландських вищих навчальних закладів, спрямована на розвиток суспільного добробуту і поширення нових знань, була визнана урядом країни головною рушійною силою економічного зростання і добробуту.

Після вступу до Європейського Союзу у 1971 році Ірландія перетворилася на активного учасника міжнародних процесів. Реалізація ірландського бачення суспільства знань стало можливим лише за умови підтримання конкурентоспроможності на європейському та міжнародному ринках. Інакше кажучи, вищі навчальні заклади Ірландії мали стати конкурентоспроможними в європейському просторі високих міжнародних стандартів досліджень, кваліфікацій і післядипломного навчання [2].

Професійна підготовка дошкільних педагогів (preschool-teacher) у Ірландії має 65-літню історію і тісно пов'язана з історією становлення та розвитку системи дошкільної освіти в цілому. Становлення системи професійної підготовки дошкільних педагогів в Ірландії також пов'язана із соціально-економічними змінами, що відбувалися в країні впродовж XX і на початку XXI століть, з освітньою політикою, яка здійснювалася різними урядами у сфері дошкільної та педагогічної освіти впродовж зазначеного періоду.

З огляду на це доцільним є аналіз освітньої політики в сфері професійної підготовки дошкільних педагогів в Ірландії поетапно: в контексті внутрішньої та зовнішньої освітньої політики в сфері дошкільної та професійної освіти в Європі та Ірландії зокрема.

На сучасному етапі професія дошкільного педагога в Ірландії має юридичний статус, і лише ті особи, які мають університетську освіту та відповідний диплом, затверджений у Міністерстві освіти, науки та культури, уповноважені працювати в дошкільних навчальних закладах. Відповідно до Закону України "Про освіту та працевлаштування дошкільних педагогів, вчителів, викладачів та адміністраторів дитячих навчальних закладів, початкових і середніх шкіл" у кожному дошкільному навчальному закладі педагогічний склад з відповідною освітою дошкільного педагога повинен становити не менше ніж дві третини від загального складу всього персоналу установи.

Характеристику сучасної освітньої політики в професійній освіті дошкільних педагогів можна охарактеризувати з двох позицій: *структурно* (формування та розвиток системи педагогічної освіти) та *концептуально* (розробка концепцій освіти дошкільних педагогів як наслідок структурних та функціональних змін у системі як дошкільної освіти, так і педагогічної зокрема).

Структурні зміни пов'язані з історичним розвитком не тільки державної економіки та суспільства, а насамперед з розвитком системи дошкільної освіти (мережа дошкільних установ; функціонування різних організацій, які визначають діяльність різних типів дошкільних закладів; асоціації роботодавців та працівників тощо). Система освіти в Ірландії поділена на чотири рівні: дошкільна, обов'язкова (початкова та середня освіта скомбіновані), старша загальноосвітня та вища. Дошкільна освіта, хоч і не є обов'язковою, але має формальний статус на першому ступені шкільної освіти. Дошкільна освіта в країні покликана забезпечувати освіту для дітей до шести років, або до того віку, коли вони підуть до першого класу. Дошкільна освіта здійснюється в основному в приватних дитячих дошкільних установах [3, с. 10].

Освітня політика в сфері дошкільної освіти в визначається Міністерством освіти і науки Ірландії. Міністерством також визначається та видаються зміст Національного курікулуму (навчального плану) дошкільної освіти, проте місцевим органам управління та дошкільним установам надається право розробки своїх власних програм та концепцій діяльності, але з урахуванням загальноновизначених у Національному курікулумі вимог. Міністерство освіти і науки Ірландії (Department of Education and Science (DES)) забезпечує формальну освіту, в тому числі й дошкільну. Завдяки цьому переважна більшість дітей у віці від 4 до 6 років відвідують дошкільні навчальні заклади до вступу в школу. Крім того, DES також фінансує низку програм дошкільної освіти, орієнтованих на дітей з неблагополучних сімей та дітей з особливими освітніми потребами [7, с. 32]. Департамент освіти і науки фінансує дошкільні установи, які забезпечують освіту дітей групи ризику (з малозабезпечених, бідних, неповних сімей тощо).

Департаментом опубліковано "Білу книгу з освіти дітей дошкільного віку" та книгу "Готовий вчитися", в 1999 році. У рамках реалізації основних положень "Білої книги" в 2001 році був створений "Центр розвитку дошкільного дитинства та освіти". Центр став функціонувати в жовтні 2002 року. До кола його відповідальності належать:

- створення національної рамки якості дошкільної освіти у всіх її аспектах, рамки, яка забезпечуватиме і враховуватиме різні аспекти та умови функціонування дошкільної освіти;

- розробка цілеспрямованих заходів для дітей до шести років, які знаходяться в несприятливому становищі або які мають особливі потреби, спираючись на досвід діючих державних ініціатив у цьому напрямі освіти;

- закласти основу для створення Агентства дошкільної освіти, як це передбачено в "Білій книзі".

Окрім освітньої політики та стратегії, яка формується Департаментом освіти і науки в Ірландії, існує низка інших урядових відомств, що беруть участь у забезпеченні дошкільного дитинства та освіти, а саме: Департамент юстиції, рівності і правової реформи (The Department of Justice, Equality and Law Reform); Департамент охорони здоров'я та дітей (the Department of Health and Children); Департамент підприємництва, торгівлі та зайнятості (the Department of Enterprise, Trade and Employment) та Департамент охорони навколишнього середовища, спадщини та місцевого самоврядування (the Department of the Environment, Heritage and Local Government) [3, с. 10].

Концептуальні зміни в професійній освіті дошкільних педагогів в Ірландії формувались під впливом як внутрішньої, так і зовнішньої освітньої політики. Освітня політика в галузі дошкільної освіти регулюється на сучасному етапі Актом "Про освіту" 1998 року. Донедавна регулювання галузі ірландської освіти в цілому забезпечувалося більше на адміністративному, аніж на законодавчому. В останні кілька років важливі законодавчі зміни було здійснено в галузі освіти, особливо роль в цьому аспекті відіграв зазначений Акт "Про освіту" 1998 року. Цим документом Актом в Ірландії було встановлено законодавче регулювання функціонування і постійного розвитку ірландської освіти від дошкільної до початкової і вище. Саме прийняття і реалізація Акту визначає інтенсифікацію державного управління в сфері освіти. Акт став результатом десятирічних консультацій і освітніх документів, включаючи документи: "Освіта в мінливому світі", який ввійшов до "Зеленої книги з питань освіти (the Education for a Changing World – Green Paper on Education) (DES, 1992), Доповідь Національних зборів з питань освіти (the Education for a Changing World – Green Paper on Education) (National Education Convention Secretariat, 1994), Карта розвитку нашої освіти в майбутньому – Біла книга з освіти (Charting Our Education Future – White Paper on Education) (DES, 1995) [7, с. 11]. Закон встановлює низку ключових завдань, які повинні розв'язати партнери в галузі освіти, необхідних для врахування при реалізації різних положень законодавства, а саме:

- практично реалізовувати конституційні права дітей, які охоплені освітою, у тому числі дітей з обмеженими можливостями та дітей з іншими особливими освітніми потребами;
- забезпечувати рівність доступу й участі дітей до освіти, розвиток засобів навчання, які забезпечуватимуть дітям, що навчаються, перевагу отримання освіти;
- забезпечувати та заохочувати права батьків відправляти своїх дітей у дошкільні установи та школи за власними вподобаннями, що сприятиме ефективному і раціональному використанню людських та фінансових ресурсів;
- сприяти впровадженню передового педагогічного досвіду в навчанні відповідно до різних потреб дітей та розвитку навичок і компетенцій педагогів працювати за різними підходами та методами;
- сприяти ефективній співпраці та комунікації між дошкільними закладами, школами та громадськими організаціями;
- сприяти реалізації національної освітньої політики;
- забезпечувати підвищення прозорості та підзвітності системи освіти на місцевому та національному рівні [7, с. 11].

Важливим документом в сфері дошкільної освітньої політики є Національна стратегія для дітей, яка має три пріоритетні національні цілі: діти мають право голосу; життя дітей має бути забезпеченим; діти мають отримати якісну освіту та педагогічний супровід [7, с. 35].

В Ірландії в період з 1965 до 1975 року було започатковано низку освітніх документів та ініціатив, які мали забезпечувати розвиток та вдосконалення системи про-

фесійної підготовки дошкільних педагогів в країні, що було пов'язано з активними соціальними, економічними і культурними змінами. Цей період був одним із найбільш активних періодів фундаментального перегляду концепції педагогічної освіти. До таких ключових документів належать: Інвестиції в освіту звіту (Investment in Education Report, 1966), Звіт Комісія вищої освіти (the Commission on Higher Education Report, 1967), Управління вищої освіти "Доповідь управління з питань педагогічної освіти" (the Higher Education Authority (HEA) Report on Teacher Education, 1970) та Звіт з питання Навчальної ради (Report on An Chomhairle Mhúinteoiréachta, 1974) [6, с. 2–3].

Серед ключових змін, які мали місце у педагогічній освіті були наступні: старі коледжі підготовки вчителів були переструктуризовані в педагогічні коледжі; навчальні курси було змінено, передбачався більш академічний підхід, вони почали складатися без підпорядкування Департаменту освіти, таким чином число співробітників було збільшено; збільшилася кількість студентів; коледжів, в яких раніше навчалися лише студенти однієї статі, стали змішаними, контингент став більш різноманітним та "відкритим і вільним" у своїй комунікації. Освіта стала більш важливим суб'єктом, спрямованою на надання студентам більш теоретичної підготовки. Створення Науково-освітнього центру в 1966 році, на території кемпусу коледжу Святого Патріка, було символічним з точки зору нових підходів до організації педагогічної освіти. Бібліотеки стали краще укомплектованими і варійованими, методики викладання в вищій школі стали більш різноманітними, включаючи використання освітніх технологій. Новим витком розвитку професійної підготовки дошкільних педагогів в Ірландії під впливом зазначених законів стало введення ступеня бакалавра (B. Ed) в 1974 році, тому багато коледжів педагогічної освіти стає в країні філією університетів.

Наступний період фундаментальних зрушень у професійній освіті дошкільних педагогів був період від кінця 90-х років і до сучасного етапу. Цей період пов'язаний зі "Звітом з питань навчальної ради" від 1974 року, в якому було рекомендовано створення Педагогічної ради, але реалізовано це було лише тридцять років потому у 2006 році. Сучасна освітня політика в сфері професійної підготовки дошкільних педагогів в Ірландії формується Педагогічною Радою (The Teacher Council). В Ірландії Педагогічна рада є професійним органом з питань професійної освіти педагогів усіх рівнів, створена для сприяння навчання дошкільних педагогів та вчителів; рада покликана створювати умови та сприяти професійному розвитку педагогів, регулювати стандарти в педагогічній професії. Серед функціональних обов'язків також:

- сприяння навчанню в професії;
- забезпечення професійного розвитку педагогів;
- створення і підтримки бази вчителів;
- розробка, публікація та моніторинг дотримання кодів професійної поведінки педагогів, які передбачають стандарти професійної освіти, навички та компетенцію;
- регулювання стратегії розвитку педагогічної професії [4].

Освітня політика Педагогічної ради спрямована на формування такої професійної освіти, яка ґрунтується на трьох ключових позиціях: інновації, інтеграції і вдосконалення – покликана реалізовувати європейську концепцію "Освіти впродовж життя". В межах Ірландії ця концепція базується на ключових принципах, які були розроблені Педагогічною радою, до них належать:

- педагог повинен бути направленим на учня, його потреби, дитина знаходиться в центрі всіх освітніх заходів;
- педагог повинен бути проінформованим та усвідомлювати основні цінності, професійні зобов'язання, які мають вирішальне значення для навчання, викладені у Кодексі Педагогічної ради професійної поведінки для вчителів;
- педагог повинен вивчати та систематизувати інформацію про найкращі наявні дослідження та результати в сфері освіти;
- особистість педагога розглядається як така, що навчається впродовж усього життя, а педагогічна освіта розглядається як безперервний феномен (континіуму);
- повинен здійснюватись розвиток тих компетенцій, які покращують якість навчання, задоволення освітніх пріоритетів і тих компетенцій, які є ключовими у професійній практиці педагога та його особистісного зростання;
- сприяти формуванню прагнення та наснаги до навчання, пізнавальної активності та прагнення до вивчення навколишнього;

- впроваджувати практику рефлексивного, критичного і науково орієнтованого навчання;

- освіта педагога повинна базуватися на широкому розумінні практики навчання як одного із показників комплексу педагогічних вимог до різних видів професійного знання, педагогічної поведінки та компетентностей [5, с. 249];

- педагогічна освіта повинна підтримуватися відповідними державними структурами для реалізації континууму на всіх етапах професійного зростання;

- повинна бути розроблена та впроваджена модель партнерства педагогів, освітніх закладів та викладачів;

- педагогічна освіта повинна забезпечувати педагогів, освітні установи та систему освіти в цілому необхідними адекватними ресурсами (людський капітал, матеріальне забезпечення, фінансування);

- педагоги, як професіонали і як державні службовці, несуть повну відповідальність за якість обслуговування, які вони надають;

- періодичному перегляду та поточної оцінки підлягають потреби та пріоритети педагогічної освіти [4, с. 10].

Серед пріоритетних напрямів роботи Педагогічної ради також:

- освітня політика щодо базової педагогічної освіти (ІТЕ) (відноситься до освіти, яку майбутні педагоги здобувають протягом навчання в університеті за певною професійною програмою) [4, с. 11];

- політика безперервного професійного розвитку (CPD) (відноситься до безперервного навчання педагогіві включає повний спектр освітніх програм, які призначені для збагачення професійних знань педагогів, становлення та можливості розвитку кар'єри впродовж життя, важливо зазначити, освітня політика безперервного професійного розвитку ґрунтується на інновації, інтеграції, вдосконаленні, а також на загальних принципах, затверджених Педагогічною радою з питань педагогічної освіти [4, с. 11, 19].

Зазначені функції, принципи та напрями роботи Педагогічної ради в Ірландії чітко узгоджені з основними європейськими документами в сфері педагогічної освіти, серед них: Звіти ЮНЕСКО з питань дошкільної освіти, Результати глобального моніторингового дослідження дошкільної освіти та освіти для всіх. Тематичний огляд дошкільної освіти в Ірландії, освітня політика [11; 12; 13]; Вчительська справа: залучення, розвиток і забезпечення талановитих педагогів [12]; Створення ефективного викладання та навчання: перші результати Міжнародного аналітичного огляду з викладання та навчання (TALIS (Teaching and Learning International Survey)) [12].

На практиці європейська стратегія та освітня політика реалізуються у особливостях професійного навчання дошкільних педагогів, що здійснюється в різних університетах Ірландії, серед найбільш відомих: Коледж св. Марії Непорочної (Лімерик); Коледж Святого Патріка (Драмкондра, Дублін); Ірландський церковний коледж освіти (Расмінс, Дублін); Коледж Ф. Фребеля (Сіон-Хілл, Чорної, Дублін, Коласт) [8, с. 85].

Особливості реалізації освітньої політики в професійній підготовці дошкільних педагогів в Ірландії полягають у тому, що відповідно до основних принципів, визначених Педагогічною радою з питань педагогічної освіти, майбутні дошкільні педагоги повинні отримати щонайменше ступінь бакалавра, щоб мати право навчати дітей в дошкільних установах та навчатися на практико-орієнтованій, компетентністній основі. Крім того, вищі педагогічні заклади освіти мають забезпечувати формування у майбутніх фахівців дошкільної галузі розуміння необхідності постійного професійного розвитку та "освіти впродовж життя", що відповідає європейській стратегії професійної освіти.

На сучасному етапі мінімальними вимогами для вступу до педагогічних коледжів Ірландії є:

1. Оцінка C3 у Табелі вищого рівня (документ, який видається ірландськими школами по закінченні обов'язкової загальноосвітньої школи) не менше ніж з трьох предметів відповідно до Правил та Програм загальноосвітньої школи.

2. Оцінка C3, Табелі вищого рівня.

3. Оцінка C3, у Табелі нижчого рівня, або D3 у документі вищого рівня англійською мовою.

4. Оцінка D3 у Табелі нижчого рівня в галузі математики.

У деяких університетах мінімальні вимоги до вступу – відповідні бали з англійської та ірландської мов, математики, і особа, яка має намір навчатися, може бути зарахована до навчання в університет після закінчення середньої чи старшої школи, але це дозволено залежно від середнього балу Випускного сертифікату та точки й місця, де він був виданий.

Не вимагається попередньої кваліфікації від осіб, які працюють у ігрових групах (вид освітніх послуг у сфері дошкільної освіти) або на ігрових курсах (Naionraí, від ірл. "ігровий"), але вимагається Випускний кваліфікаційний сертифікат, які видаються Міжнародною асоціацією Монтесорі в Дубліні. Разом з тим в більшості інших установ третього рівня акредитації в Ірландії не вимагають Випускного сертифіката про закінчення школи для студентів увіці 23 років і старше), але є ключовою вимогою для студентів у віці від 18 до 22.

Тривалість підготовки та отримання ступеня бакалавра (B. Ed) три роки з періодами педагогічної практики, витрачений в різних типах початкової школи та дошкільних установ. Співвідношення теоретичних, практичних та професійних вимог для ступеня бакалавра відповідно на теорію і практику дошкільної освіти 60 %, решта 40 % академічна база [8, с. 84–84]. Відповідно до нових рекомендацій Педагогічної ради з питань педагогічної освіти з вересня 2015 року всі співробітники в сфері дошкільної освіти на початку року повинні мати повний рівень кваліфікації [11].

Для реалізації концепції "континууму професійної педагогічної освіти" Департаментом освіти Ірландії було ініційовано великий проект з підвищення професійної компетентності дошкільних педагогів через проходження стажування та курсів підвищення кваліфікації по всій країні. У Доповіді комітету підвищення кваліфікації в освітній сфері сказано: "Кожен педагог повинен бути звільнений від обов'язків в період проходження стажування чи курсів підвищення кваліфікації періодом не менше 12-ти тижнів, через кожні п'ять років" [8, с. 57]. Але незважаючи на чимало успіхів у діяльності Педагогічної ради, організація безперервного професійного навчання педагогів і, особливо, дошкільних залишається гострою проблемою сучасної професійної підготовки та перепідготовки, розв'язання якої могло б значно поліпшити якість дошкільної освіти зокрема [13]. Проте в цілому це не змінює оптимістичних прогнозів щодо подальшого успішного удосконалення та розвитку професійної підготовки дошкільних педагогів у Ірландії.

Аналіз особливостей професійного навчання дошкільних педагогів у контексті освітньої політики дозволив простежити механізми практичної реалізації європейської концепції професійної освіти, що забезпечується внутрішньою освітньою політикою в сфері дошкільної освіти та освіти майбутніх працівників галузі. Взаємозв'язок між освітньою політикою Ірландії та її реалізацією простежується через структурні зміни, які відбуваються у системі професійного навчання педагогів та у системі дошкільної освіти в цілому. Взаємозалежність ірландської освітньої політики від якості дошкільної освіти простежується через реалізацію концептуальних підходів та структурних змін у системі професійної освіти.

Висновки. Активна освітня політика Ірландії в останні роки стала прикладом швидкого і гнучкого реформування професійної підготовки дошкільних педагогів відповідно до європейських стандартів. І хоч, на думку ірландських дослідників, реформування мало свої недоліки і потребує удосконалення, функціонуюча Педагогічна рада з питань педагогічної освіти створює всі умови для реалізації загальноєвропейської концепції педагогічної освіти "навчання впродовж життя, неперервного професійного розвитку". Діяльність педагогічної ради в Ірландії якісно змінила статус професії "дошкільного педагога", доводячи до думки суспільства, що дошкільний педагог – це не просто фахівці, які чимось відрізняються від вчителів початкової школи, а це педагоги, які відповідають за ланку освіти, в якій закладаються основи подальшого успішного розвитку людини з перших років її життя. Освітня політика в Ірландії спрямована на те, щоб створити якісні умови навчання, професійного розвитку та стажування дошкільних педагогів, забезпечення належної оплати їхньої праці. Окремий аспект стосується політики зменшення навантаження на педагогів дошкільної освіти, тобто співвідношення кількості дітей на одного педагога, тому останнім часом в Педагогічній раді проводиться робота щодо забезпечення дошкільних педагогів відповідним кваліфікованим співробітником-асистентом. Проте це вже окремий аспект проблеми освітньої політики та професійної підготовки фахівців дошкільної освіти, що становить перспективу подальших розвідок у цьому напрямі.

Література

1. Державна національна програма "Освіта" ("Україна XXI століття"). [Електронний ресурс]. – Київ : Кабінет Міністрів України; Постанова, Програма, Заходи від 03.11.1993 № 896. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/896-93-п> (дата звернення 30.08.2015) – Назва з екрана.
2. Запорожченко Ю. Г. Забезпечення якості освітньої діяльності ірландських університетів в контексті тривіневого підходу [Електронний ресурс] / Ю. Г. Запорожченко // Науковий огляд : журн. – Режим доступу: <http://intkonf.org/zaporozhchenko-yug-pidhodi-zabezpechennya-yakosti-osvitnovi-diyalnosti-irlandskiy-universitetiv-v-konteksti-tririvnovego-pidhodu/> – Назва з екрана.
3. A Brief Description Of the Irish Education System [Електронний ресурс]. – Publ. Comm. Unit DEScience, 2004. – 36 p. – Режим доступу: <https://www.education.ie/en/Publications/Education-Reports/A-Brief-Description-of-the-Irish-Education-System.pdf>. – Назва з екрана.
4. Block A. Policy on the Continuum of Teacher Education: An Chomhairle Mhúinteoireachta [Text]. Block A. – The Teaching Council. – Maynooth Business Campus, Co. Kildare. – Ireland, June 2011. – 22 p.
5. Cochran-Smith Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities / M. Cochran-Smith & M. S. L. Lytle // Review of Research in Education. – Jan. – 1999. – Vol. 24 p.: pp. 249 p. – 305.
6. Coolahan J. A Review Paper on Thinking and Policies Relating to Education in Ireland [Електронний ресурс] – Електронні дані. – Paper prepared by Professor John Coolahan for the Teaching Council, December 2007. – 40 p. – Режим доступу: http://www.teachingcouncil.ie/fileupload/Teacher%20Education/Continuum_ppr_PositionPaperJohnCoolahan_18feb2009_ck_61560932.pdf – Назва з екрана.
7. Corrigan C. OECD Thematic Review of Early Childhood Education and Care Background Report. IRELAND [Електронний ресурс] – Електронні дані. – Prepared by Carmel Corrigan for The Department of Education and Science. – Режим доступу: <http://www.oecd.org/ireland/34431749.pdf> – Назва з екрана.
8. Early childhood education: issues and concerns [Text]. – Irish national teacher's organization. – An INTO Publications, Dublin. – 1995. – 194 p.
9. Making a European area of lifelong learning a reality. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ec.europa.eu/education/>. – Назва з екрана.
10. Moloney M. Locating Quality in Early Childhood Care and Education Discourse in Ireland: Pre-school and Infant Classrooms as a Crucible for Learning and Development: Thesis for the award of PhD in Education. – Mary Immaculate College, University of Limerick, 2011. – 412 p.
11. OECD Thematic Review of Early Childhood Education and Care. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.oecd.org/ireland/34431749.pdf>. – Назва з екрана.
12. Qualifications for Early Childhood Care and Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.earlychildhoodireland.ie/training-and-education/qualifications-for-early-childhood-care-and-education/>. – Назва з екрана.
13. Report of the committee on in-service education. – Ireland department of education. – Stationery Office. – Dublin, 1984.
14. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation [Електронний ресурс] // Strong Foundations: Early Childhood Care and Education, Education For All, Global Monitoring Report. – France : UNESCO Publishing, 2006. – Режим доступу:

УДК 371.32: 82.0

**НАУКОВИЙ ВНЕСОК ПРОФЕСОРА Ю. І. БОНДАРЕНКА
В МЕТОДИКУ ВИВЧЕННЯ ПОЗАСЮЖЕТНИХ ЕЛЕМЕНТІВ
ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ**

Міщенко О. В.

У статті автор прагне зробити короткий огляд наукового доробку професора Ю. І. Бондаренка крізь призму проблеми вивчення позасюжетних елементів художнього твору на уроках української літератури в старших класах.

Ключові слова: позасюжетні елементи, хронологічний аналіз.

В статье автор стремится сделать краткий обзор научной наработки профессора Ю. И. Бондаренко через призму проблемы изучения внесюжетных элементов художественного произведения на уроках украинской литературы в старших классах.

Ключевые слова: внесюжетные элементы, хронологический анализ.

In this article the author aims to make a brief overview of Professor Y. I. Bondarenko's scientific attainments in the light of studying out-of-plot elements in a literary composition during Ukrainian Literature lessons in high school.

Key words: out-of-plot elements, chronotopic analysis.

Проблема у загальному вигляді. Методика навчання української літератури – досить молода наука, що набула стрімкого розвитку лише на початку ХХІ століття. Про це свідчить значна кількість статей, підручників і посібників із методики навчання рідної літератури в школі, які вийшли протягом останніх десятиліть. Науковий доробок професора Ніжинської вищої школи Ю. І. Бондаренка, що налічує більше 100 праць, вказує на вагомий внесок ученого в розвиток сучасної української педагогічної науки. У колі основних питань, що цікавлять науковця, – методика вивчення сюжетно-композиційної організації епічного твору, образів-персонажів, ідеаційно-концептуальний підхід до викладання української літератури, навчання на філософсько-історичних засадах тощо. Зауважимо, що на його новаторські ідеї схвально відгукується методичне сьогодення (Л. Ф. Мірошниченко, С. О. Жила, А. Л. Ситченко, А. О. Вітченко, О. М. Куцевол та ін.). Особливо наголосимо на значенні методичних розвідок Ю. І. Бондаренка в контексті проблеми вивчення позасюжетних елементів художнього твору в старших класах.

Аналіз досліджень та публікацій. Деякі загальні аспекти роботи над цими складниками висвітлені в працях Н. О. Сафонової, Т. Ф. Бугайко, В. Я. Неділька, О. М. Бандури, Н. Й. Волошиної, С. О. Жили, Є. А. Пасічника та ін. Предметом дослідження науковців стали й окремі елементи позасюжетності: епіграф (О. М. Куцевол), пейзаж (Т. І. Дятленко), портрет (В. М. Миронюк) тощо.

Мета статті – зробити короткий огляд наукового доробку вченого-методиста Ю. І. Бондаренка крізь призму питання вивчення позасюжетних елементів художнього твору на уроках української літератури в старших класах.

Виклад основного матеріалу. Ю. І. Бондаренко не лише акцентує увагу науковців на проблемі вивчення позасюжетних елементів у школі, зауважуючи, що "учні не завжди розуміють художню роль пейзажів, інтер'єрів, портретів, авторських відступів, сприймають їх як зайву частину тексту, яка нічого не додає до його змісту" [4, с. 248], а й окреслює широке коло інформації, необхідної для здійснення педагогічного процесу, пропонує власні методичні підходи до вирішення означеної проблеми. Дослідник пропонує апелювати до аналізу позасюжетних елементів у процесі шкільного навчання літератури на філософсько-історичних засадах, у контексті ідеаційно-концептуального підходу до осмислення художнього твору та його сюжетно-композиційної будови, під час вивчення образів-персонажів.

Відомо, що учні легко визначають і характеризують сюжет художнього твору, але не завжди розуміють його зв'язок із композицією та позасюжетними компонен-

тами. Щоб забезпечити усвідомлення кореляції між цими складниками твору, на чому наголошує Ю. І. Бондаренко, учні повинні збагнути, що композиція "організовує всі компоненти твору в гармонійну систему, пронизує їх зв'язками, завдяки їй створюється цілісна художня картина" [2, с. 61], складниками якої є і сюжет, і позасюжетні елементи.

У методичному сьогоденні поширене переконання, що в школі поверхово вивчають композицію творів, хоча більшість творів для 10–11 класів мають складну й довершену будову. Проте композиційний аналіз, який усталився в методичній практиці (Є. Л. Пасічник, О. М. Бандура, Н. Й. Волошина, Г. Л. Токмань та ін.) та передбачає з'ясування особливостей композиції, взаємозв'язку її складників, принципи групування образів-персонажів, визначення ролі сюжету та позасюжетних елементів твору, на думку Ю. І. Бондаренка, "не дозволяє сформуванню в учнів цілісного уявлення про твір, при ньому не враховуються проблемно-тематичні, мовні, жанрові, стильові особливості" [2, с. 68]. Оскільки питання методики опрацювання композиції художнього твору залишається до кінця не вирішеною й досить складною проблемою, Юрій Іванович пропонує під час шкільного вивчення української літератури в старших класах запровадити більш досконалий аналіз – хронотопний – "дослідження твору крізь призму його часопросторової організації" [1, с. 68]. Науковець переконаний, що саме за допомогою такого аналізу можна здійснити цілісне осмислення як композиційних, так і змістових властивостей тексту. Ю. І. Бондаренко констатує, що програмою для старших класів передбачене вивчення достатньої кількості текстів із хронотопною будовою, у якій сюжетні й позасюжетні елементи "наповнені важливим для автора ідейно-тематичним звучанням" [4, с. 212].

Учений доречно зауважує, що "врахування часопросторового складника часто виводить на усвідомлення тих змістових та композиційних властивостей, які за інших обставин не акцентуються" [2, с. 68]. Ключовою ознакою хронотопу є наявність у творі позасюжетних елементів, які разом із сюжетом формують його художню структуру. Тому, за Ю. І. Бондаренком, необхідно розширити межі дослідження цих складових частин, розглядати їх у контексті саме хронотопного аналізу твору. У заданому напрямі дослідник установлює таку систему компетентностей, передбачених для розвитку в учнів: діти повинні знати визначення теоретичних понять "позасюжетні елементи", "інтер'єр", "пейзаж", "екскурс у минуле", "авторський відступ" та визначати їх художні особливості; усвідомлювати авторську мету введення позасюжетних елементів у текст твору, розуміти їх функції в художньому творі; визначати, з яких "дрібних хронотопів" (вслів М. М. Бахтіна) складається зображений автором часопростір та як вони взаємодіють, які позасюжетні елементи можуть брати участь у його оформленні.

У монографії "Теорія і практика навчання української літератури на філософсько-історичних засадах у старших класах загальноосвітньої школи" Ю. І. Бондаренко зазначає: якщо художньо-історичний феномен (цим концептом автор позначає "виняткові, особливі, своєрідні явища, визначні за своїми якостями та проявами" [4, с. 234]) має статичний характер, суттєву роль для його дослідження відіграють саме позасюжетні елементи, як-от для образу собору з однойменного роману О. Гончара. У тих випадках, коли ідеаційно-історична феноменальність виражена з допомогою персонажів, важливого значення набуває вивчення словесного портрета. На думку автора, тільки в такий спосіб можна зрозуміти пов'язаність образів із важливими для митця проблемами [4, с. 258], показати логічну вмотивованість опису в структурі твору. Окрім того, слід зауважити, що персонаж тісно пов'язаний із часопростором художнього твору, адже це місце й час його зображення, тому "розгляд персонажів відірвано від нього (*авт.* – часопростору), в якому вони себе виявляють, не дає достатньої повноти їх осмислення" [2, с. 79].

Позитивним серед методичних рекомендацій для дослідження позасюжетних елементів Ю. І. Бондаренка, на нашу думку, є акцент на необхідності дослідження словесної семантики позасюжетних елементів, адже більшість із них містять "значну кількість мовних деталей, за допомогою яких письменник наділяє художньо-історичні феномени необхідними йому рисами" [4, с. 248]. Саме за умов такого усвідомленого сприйняття описів учні зможуть виокремити "набір мовних штрихів, які є семантично маркованими і мають підвищені можливості в характеристиці об'єкта" [4, с. 248], і за їх допомогою окреслити особливості літературного інтер'єру, портрета та пейзажу.

Методичні поради Ю. І. Бондаренка спроектовані й на застосовування ідеаційно-концептуального підходу до аналізу позасюжетних елементів, адже "коли розкрити значення позасюжетних елементів для реалізації тем та проблем твору, характеристики персонажа, довести підпорядкованість художнього замислу письменника" [2, с. 74], можна успішно з'ясувати ідейний зміст твору. Ще на етапі підготовки до сприйняття літературного матеріалу учні повинні усвідомити, що концептуальну структуру прозового твору передусім формують ті позасюжетні елементи, які знаходяться в сильних позиціях тексту. Таке сприйняття позасюжетних елементів допомагає учням глибше зрозуміти їх смислове навантаження в тексті художнього твору. На цьому наголошує і Ю. І. Бондаренко. У своїх дослідженнях, апелюючи, наприклад, до заголовкового комплексу, вчений погоджується з думкою більшості літературознавців, що назва твору є "сконцентрованою мовною формулою, що виражає ідейно-тематичне спрямування літературного тексту" [4, с. 299].

Рівень складності часопросторових відношень у прозовому творі визначає підходи до аналізу його чинників. Так, читаючи тексти, у яких екскурси невеликі за обсягом, повернутися до сюжетного стрижня неважко. Але в шкільній програмі є твори з розширеними просторово-часовими рамками сюжету, що розриваються вставними епізодами (новелами, оповіданнями, легендами, піснями, щоденниками, снами, листами) та відступами (ліричними, публіцистичними, філософськими), здатними на тривалий проміжок часу перевести увагу учнів-читачів із сюжетної дії на позасюжетну, можуть надовго перемістити їх не лише в інший час, а й змінити художній простір зображення. Ураховуючи це, Ю. І. Бондаренко слушно зауважує, що "єдиного рецепта щодо того, в який момент аналізу тексту варто звернутися до цих складових, немає" [2, с. 74]. На думку дослідника, до позасюжетних елементів в одних випадках варто звертатися двічі: спочатку окреслити їх як структурні елементи твору, а після вивчення сюжету, тематики і проблематики здійснити більш глибоке змістове їх прочитання, в інших – аналізувати ці структурні компоненти перед чи після вивчення особливостей сюжету або ж одночасно з ним. Останній варіант мотивований тим, що "сюжетні та позасюжетні елементи настільки переплелись, що їх доцільно аналізувати паралельно" [2, с. 74]. Дослідник вважає доцільними для роботи з позасюжетним матеріалом типові прийоми аналізу сюжету: переказування, виразне читання, обговорення-аналіз, визначення художньої ролі в тексті, усне малювання, створення ілюстрацій тощо.

Висновок. Огляд наукового доробку професора Ю. І. Бондаренка свідчить про те, що вчений-методист пропонує досліджувати позасюжетний матеріал художнього твору залежно від шляхів та підходів до його аналізу. Звісно, методика шкільного вивчення позасюжетних елементів художнього твору потребує доопрацювання, однак варто зауважити, що це питання не входить до переліку предметів наукових досліджень професора, учений апелює до неї лише в контексті авторських методик навчання рідної літератури. Ураховуючи той факт, що робота над позасюжетними елементами здебільшого залишається поза увагою не лише вчителів-практиків, а й учених-методистів, науковий доробок Ю. І. Бондаренка демонструє позитивні зрушення у вирішенні означеної проблеми: від її актуалізації до шляхів вирішення.

Перспективи подальшого наукового дослідження ми вбачаємо у ґрунтовній розробці методики вивчення позасюжетних елементів художнього твору для старшої ланки шкільної освіти.

Література

1. Бондаренко Ю. І. Вивчення образів-персонажів літературного твору в школі: теорія і практикум : посібник для студ. філол. ф-ту / Юрій Іванович Бондаренко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2015. – 216 с.
2. Бондаренко Ю. І. Методика шкільного вивчення сюжетно-композиційної організації епічного твору: теорія і практикум : навч. посіб. для студ. філол. ф-тів / Юрій Іванович Бондаренко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2012. – 143 с.
3. Бондаренко Ю. І. Методика шкільного вивчення української літератури на засадах ідеаційно-концептуального підходу: теорія і практикум : навч. посіб. для студ. філол. ф-тів / Юрій Іванович Бондаренко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2012. – 199 с.
4. Бондаренко Ю. І. Теорія і практика навчання української літератури на філософсько-історичних засадах у старших класах загальноосвітньої школи : монографія / Юрій Іванович Бондаренко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2009. – 351 с.

УДК 371.68:004.9

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА МЕДІАОСВІТИ ДІТЕЙ: ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Назарук Ю. Б.

Стаття присвячена проблемі розвитку медіаосвіти в зарубіжних країнах. На основі аналізу теоретичної літератури визначено термін "медіаосвіта". Визначено специфіку та характерні особливості розвитку медіаосвітньої теорії і практики у різних країнах. Автор зосередив увагу на розвитку медіаосвіти як специфічного напрямку педагогічної науки в Канаді, Великобританії, Франції, Німеччині. Відображено розвиток медіаосвіти в Україні на сучасному етапі. Розглянуто проблеми та перспективи удосконалення роботи з медіаосвіти в Україні.

Ключові слова: засоби масової інформації, інформаційно-комунікаційні технології, медіаосвіта, медіаінформація, розвиток, зарубіжні країни.

Статья посвящена проблеме развития медиа-образования в зарубежных странах. На основе анализа теоретической литературы определено понятие "медиаобразование". Раскрыты характерные особенности развития теории и практики медиаобразования в разных странах. Автор сосредоточил внимание на развитии медиаобразования как специфического направления педагогической науки в Канаде, Великобритании, Франции, Германии. Отражено развитие медиаобразования в Украине на современном этапе. Рассмотрены проблемы и перспективы совершенствования работы по медиаобразованию в Украине.

Ключевые слова: средства массовой информации, информационно-коммуникационные технологии, медиаобразование, медиаинформация, развитие, зарубежные страны.

The article is devoted to the development of media education in foreign countries. Based on an analysis of the theoretical literature, the concept of "media education" has been defined. Specific and characteristic features in the development of the theory and practice of media education in different countries have been revealed. The author focuses attention on the development of media education as a specific direction in the pedagogical science in Canada, Great Britain, France, and Germany. The article also shows the present-day development of media education in Ukraine. Problems and prospects of improving media education in Ukraine are considered.

Key words: mass media, information and communication technology, media education, media information, development, foreign countries.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Сучасний етап життя суспільства, пов'язаний зі стрімким розвитком інформаційно-комунікаційних технологій та поширенням інформації, створює нові проблеми для розвитку особистості. Неконтрольовані обсяги медіаінформації мають деструктивний вплив на найбільш вразливу дитячу аудиторію, для якої мас-медіа виступають чинником соціалізації. В умовах перенасиченості ринку медіапродукції так званими "патогенними" текстами підрастаюче покоління потребує цілеспрямованої підготовки особистості до вмілого й безпечного користування інформацією. У зв'язку з цим актуальним постає дослідження розвитку медіаосвіти у різних країнах, основним завданням якої є підготовка нового покоління до життя в сучасних інформаційних умовах, до сприйняття інформації, навчити людину розуміти її, усвідомлювати наслідки її впливу на психіку, оволодівати способами спілкування на підставі невербальних форм комунікації за допомогою технічних засобів і сучасних інформаційних технологій [5, с. 134].

Для реалізації цього завдання необхідна комплексна програма медіаосвіти для дітей дошкільного віку. Актуальність звернення до зарубіжного досвіду медіаосвіти зумовлена, зокрема, ще й тим, що у багатьох європейських країнах цю проблему піднесено до рангу державної освітньої політики. Сьогодні в Україні є

гостра потреба в удосконаленні змісту дошкільної освіти, запровадження у нього нового компонента, пов'язаного з навчанням дошкільників не тільки основ комп'ютерної грамотності, але й формування критичного мислення та "імунітету" від шкідливих інформаційних впливів медіасередовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Теорія й практика медіаосвіти була предметом наукового дослідження багатьох дослідників. Серед зарубіжних учених можна виділити Д. Бекінгема, Л. Зазнобіну, Г. Лассуел, С. Пензіна, які досліджували масмедіа в цілому, моделі і методи медіаосвіти молоді. Вивченням вітчизняного та світового досвіду медіаосвіти займалися А. Дилижан, О. Нечай, О. Самарцев, О. Шариков, С. Черкашин та інші.

Перша спроба впровадження медіаосвіти у навчальний процес була зроблена канадським вченим М. Маклюеном у 1959 році. Згодом його послідовники – К. Ворсноп, К. Безелгет, Д. Консідайн, Р. Кьюбі, Л. Мастерман (Англія), Б. Вілсон, Дж. Браун, Ч. Вітні, Р. Лопе (США) – розвинули цей напрям освіти. Активно доводили необхідність медіаосвітньої практики вчені П. Грінвей, Р. Куїн, Б. Мак-Махон (Австралія). Тож багато країн давно зрозуміли необхідність медіаосвіти і вже мають вагомий напрацювання в її теоретичному осмисленні, методологічному обґрунтуванні й практичному застосуванні.

В Україні увага до медіаосвіти посилилась лише останніми роками. Предметом досліджень українських науковців стає медіаосвіта і її стан в різних країнах світу. Так, опубліковано статті І. Чемерис "Медіаосвіта за кордоном: теорії медіаосвіти та коротка історія розвитку", В. Робака "До питання про розвиток медіапедагогіки у Німеччині", В. Фатиміної "Журналістська освіта в Німеччині" та ін. Однак у більшості праць науковці звертають увагу на найпоширеніші теорії і моделі медіаосвіти, аналізують доробки окремих науковців, характеризують напрями медіаосвіти у інших країнах. Проте майже не приділяється увага визначенню особливостей медіаосвітньої практики дітей, зокрема дошкільного віку.

Значний внесок у вивчення та впровадження медіаосвіти в українську систему освіти зробили О. Баришполець (вивчає уявлення дітей про ризики негативного впливу телебачення), Н. Габор (досліджує проблеми медіаосвіти в контексті світового інформаційного простору), Л. Найдьонова (розробила модель медіакультури особистості), Б. Потятиник (розглядає проблему медійної екології). Теоретичні підходи розвитку медіаосвіти на матеріалі преси визначила Г. Онкович. Вона також наголосувала на тому, що не можна обмежувати аудиторію медіаосвіти тільки учнями школи, слід залучати до оволодіння медіакультурою всі вікові групи населення.

Позитивним стало проведення круглих столів, всеукраїнських та міжнародних науково-практичних конференцій, реалізація авторських медіаосвітніх проєктів. Однак варто зазначити, що впровадження медіаосвіти здійснюється ще досить повільно, бракує системного, цілісного підходу до вирішення даної проблеми.

Формулювання цілей статті. Метою статті було визначити різні підходи до розуміння поняття "медіаосвіта", висвітлити та проаналізувати процес виникнення й становлення медіаосвіти у різних країнах, а також визначити форми медіаосвітньої діяльності та її особливості у кожній країні зокрема. Особливо слід звернути увагу на з'ясування стану вітчизняної медіаосвітньої теорії й практики на сучасному етапі, а також окреслити проблеми впровадження медіаосвіти у навчальних закладах України.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Починаючи з 60-х років ХХ століття, у провідних країнах світу (Великобританія, США, Канада, Франція та інші) в педагогічній науці сформувався специфічний напрям "медіаосвіта", який був спрямований на допомогу учням і студентам успішно адаптуватися у світі медіа, навчитися безпечно взаємодіяти з технічними засобами навчання та засобами масової інформації.

Вважається, що термін "медіаосвіта" вперше було використано у 1973 р. на спільному засіданні Сектору інформації ЮНЕСКО та Міжнародної ради з кіно та телебачення. У документах ЮНЕСКО цьому терміну дається таке трактування: "Під медіаосвітою необхідно розуміти навчання теорії та практичних умінь для оволодіння сучасними засобами масової комунікації, які розглядаються як частина

специфічної автономної галузі знань у педагогічній теорії та практиці; її необхідно відрізнити від використання ЗМК як допоміжних засобів, які використовуються у викладанні інших галузей знань, таких як, наприклад, математика, фізика або географія" [3, с. 41]. Однак досі немає єдиної думки науковців щодо визначення поняття "медіаосвіта" та його сутності. У різних країнах дослідники дають тлумачення відповідно до проблем, що є актуальними на певному етапі розвитку суспільства.

Найбільш уживаними в зарубіжних та вітчизняних дослідженнях є такі тлумачення поняття "медіаосвіта":

- це технічні засоби створення, запису, копіювання, тиражування, зберігання, розповсюдження, сприйняття інформації та обміну її між суб'єктом (автором медіатексту) і об'єктом (масовою аудиторією), а саме: друк, фотографія, радіо, кінематограф, телебачення, відео, мультимедійні комп'ютерні системи, включаючи Інтернет [1, с. 481];

- напрям сучасної педагогіки, який передбачає вивчення школярами закономірностей масової комунікації преси, радіо, телебачення, кіно, відео тощо, підготовку їх до життя в сучасному інформаційному світі, опанування вмінь сприймати й осмислювати різну інформацію, особливо за допомогою технічних засобів [2, с. 308];

- процес розвитку особистості за допомогою і на матеріалі засобів масової комунікації (медіа) з метою формування культури спілкування з медіа, творчих, комунікативних здібностей, критичного мислення, умінь повноцінного сприймання, інтерпретації, аналізу й оцінки медіатекстів, навчання різних форм самовираження за допомогою медіатехніки [3, с. 38];

- науково-освітня сфера діяльності, яка ставить за мету допомогти індивіду сформувати психологічний захист від маніпуляції чи експлуатації з боку мас-медіа і розвинути, інформаційну культуру [7, с. 512];

Отже, термін "медіаосвіта" на сьогодні однозначного трактування не має. Однак навіть при деяких розбіжностях у розумінні сутності медіаосвіти та її завдань в різних країнах більшість дослідників упевнені в тому, що її слід розглядати не тільки як певний компонент середньої чи вищої освіти, але і як довгострокову суспільно-просвітницьку діяльність, поширену на дітей і дорослих. Медіаосвіта як важливий напрям в освітянській галузі багатьох країн виникла кілька десятиріч тому і отримала не лише теоретичне осмислення й методологічне обґрунтування, а й набула широкого застосування. Ідею щодо започаткування розвитку медіаосвіти генерувала ЮНЕСКО. У матеріалах конференції *Education for the Media and the Digital Age* (Відень, 1999) було зазначено, що медіаосвіта рекомендується до впровадження у національні навчальні плани всіх держав, в систему додаткової, неформальної освіти та навчання протягом всього життя людини. Найпомітніших успіхів у розвитку медіаосвіти досягли педагоги Канади, Великої Британії, Франції, Німеччини.

Наприкінці 60-х – на початку 70-х років у Великобританії з'явилася схвильованість з приводу негативного впливу на дітей і підлітків ЗМІ через низький художній рівень значної частини мас-медійної продукції, насилля на екрані, соціально-політичну дезінформацію юнацтва. Головним завданням медіаосвіти було визначено вироблення у підростаючого покоління "імунітету" проти спроб маніпулювати їхньою свідомістю; ефективним "щепленням" мало стати формування критичного мислення (Ж. Берже, А. Дал, Л. Мастерман, М. Сушон та ін.). Реалізація цього завдання передбачалася шляхом виконання навчально-дослідних завдань. Наприклад: написання твору-есе на задану тему, виділення з фільмів, оповідань чи передач типових персонажів, обговорення їх як героїв, потреби їх появи на екранах; створення нового видання із фрагментів декількох інших тощо [5].

Як критерії оцінки процесу медіаосвіти Л. Мастерман пропонує оцінювати ефективність медіаосвіти, з одного боку, за здатністю учнів використовувати свої знання (критичні ідеї й принципи) у нових ситуаціях, а з іншого боку, за рівнем інтересу й мотивації, які вони мають.

У 1980 – на початку 1990-х рр. у Великій Британії було видано дві праці, де визначено поняття медіаосвіченості, запропоновано теоретичні завдання для роботи: "Початкова медіаосвіта: формулювання програми" й "Медіаосвіта для середньої школи: формулювання програми". Загалом британська система медіаосвіти передбачає мінімум медіаграмотності на рівні початкової школи. Серед курсів з медіа, які можуть вибрати учні середньої школи – *Film&Media Studies*, *Media Studies* і

медіаосвіта на ускладненому рівні – Media Studies Advanced. Підготовку вчителів (і майбутніх учителів) у галузі медіаосвіти здійснюють британські коледжі та університети. З 1983 року в рамках спеціального проекту медіаосвіта стала активно впроваджуватися в навчальні плани шотландських шкіл (як в інтегрованій формі, так і в якості самостійного курсу Media Studies). Однак жодних офіційних програм медіаосвіти для дітей дошкільного віку розроблено не було.

На жаль, сьогодні медіаосвіта Великобританії уже розвивається менш стрімким темпом. Серед найбільших труднощів можна відзначити, що розвиток національної медіаосвіти гальмується без підтримки освітян усіх рівнів. Медіаосвіта спирається в основному на ентузіастів цієї галузі. При цьому серед медіапедагогів існують відмінності в уявленнях про медіаосвіту (цілі, завдання тощо). Однією з проблем є неузгодженість поглядів на медіаосвіту між педагогами й практиками в галузі медіа. Однак сучасний розвиток британської медіаосвіти переконливо доводить, що, незважаючи на відмінність підходів, у Великобританії існує чітке розуміння того, що медіаграмотність на сьогодні настільки ж необхідна для людини, як і традиційна грамотність [5].

Аналізуючи розвиток медіаосвіти у Франції, слід відзначити, що на початковій стадії (20-ті рр. ХХ століття) медіаосвіта була спрямована на критичне, активне осмислення засобів масової інформації (на матеріалі кінематографа й преси). Курси з кіномистецтва й журналістики викладалися майже в усіх французьких університетах, а саме скільна медіаосвіта являла собою заняття на факультативах. У середині 60-х рр. програма медіаосвіти була запроваджена у початкові та середні школи Франції. З 1979 р. було розпочато проект "Активний юний телеглядач", який охоплював різні верстви суспільства – батьків, учителів, організаторів молодіжних клубів тощо. У рамках проекту проводилися дослідження впливу телебачення на дитячу й молодіжну аудиторію, з'ясовувалася роль засобів масової інформації у житті підростаючого покоління. Один із відомих французьких проектів "Введення в комунікацію й медіа" передбачав вивчення школярами різних форм медіа (преси, рекламу, навчальну літературу тощо), виконання ними творчих завдань з метою ознайомлення з різними видами ЗМІ, особливостями їх створення, призначенням тощо. Значною подією у галузі медіаосвіти було відкриття в Парижі Центру зв'язку освіти й засобів інформації (КЛЕМІ), головною метою якого був розвиток критичного мислення молоді стосовно медіа. Основні напрямки роботи КЛЕМІ: проведення регулярних курсів для вчителів; випуск газет і журналів, книг, що розглядають проблеми медіаосвіти; накопичення бази документальних ресурсів із проблем медіапедагогіки [4].

Медіаосвіта у Франції в основному інтегрована в обов'язкові шкільні дисципліни, хоча медіакультура вивчається і у як предмет на вибір. Окремі предмети з кіномистецтва, телебачення, журналістики й медіакультури в цілому викладаються в численних спеціалізованих ліцеях та університетах.

Незважаючи на різноманітність форм роботи з медіаосвіти у Франції, можемо констатувати, що робота з цього напрямку з дітьми дошкільного віку була майже відсутня. Лише деякі аспекти формування медіаграмотності дітей реалізовувалися через залучення батьків до участі у медіапроектах. Серед актуальних труднощів упровадження медіаосвіти в освітні заклади є недостатня компетентність педагогічних працівників до здійснення роботи з цього напрямку, майже відсутнє державне фінансування для оснащення дошкільних навчальних закладів, шкіл необхідним матеріально-технічним обладнанням.

Сучасний стан медіаосвіти в Канаді характеризується високим рівнем розвитку та досягнень у цій галузі. Так, медіакультура є обов'язковим компонентом шкільних навчальних планів з першого по дванадцятий класи. Курси з медіакультури і медіаосвіти викладаються майже в усіх університетах. Основним завданням канадської медіаосвіти є розвиток критичного мислення людини. Слід відзначити різноманітні медіаосвітні організації, що сприяють формуванню медіаграмотності дітей та медіакультури дорослих (AMEQ; MAML; AAMA та ін.).

Однією з найбільших подій не тільки для канадської, але і для міжнародної медіаосвіти стала всесвітня науково-методична конференція "Summit 2000: Children, Youth and the Media – Beyond the Millennium" (Торонто, 2000 р.), головною метою якої була підтримка ефективної медіаосвіти дітей і молоді, стимулювання поширення кращих навчальних програм і практичних методик, обмін досвідом робо-

ти діячів медіасфери (продюсерів, дистриб'юторів та авторів фільмів, телепередач та ін.) і медіаосвіти (педагогів початкової, середньої і вищої школи). Серед важливих питань, які були розглянуті на конференції, слід відзначити актуалізацію питань щодо формування основ критичного мислення у дітей дошкільного віку, виховання культури споживання ними медіапродукції та вивчення досвіду роботи окремих країн з цього питання.

Медіаосвіта в Німеччині розуміється як широкий спектр навчальних занять, пов'язаних із медіа. Німецька медіапедагогіка спрямована на вирішення багатьох завдань: захист дитячої й молодіжної аудиторії від шкідливих впливів медіа; підготовка аудиторії до критичного споживання медіатекстів; оволодіння навичками роботи з медіатехнікою; розвиток творчих здібностей на матеріалі медіа та створення власної медіапродукції тощо. Німецькі педагоги стали розглядати медіа як предмет для окремого вивчення лише в 60-ті рр. ХХ ст. Інтегрована медіаосвіта в німецьких школах передбачає цикл завдань і творчих робіт з учнями на матеріалі зображень (фотографії, слайди, малюнки); аудіовізуальних медіа (фільми, відео-записи, телепередачі); преси (газети, журнали); мультимедіа (CD-ROM, Інтернет, електронна пошта).

З 1995 р. Міністерством культури Німеччини ухвалено рішення про те, що школярі повинні навчитися орієнтуватися у світі медіа, критично оцінювати медіатексти, досвід і зразки поведінки, що розповсюджуються через медіа. Отже, медіаосвіта повинна охоплювати не тільки школярів, але й учителів. Саме в цьому напрямку працює Німецький державний інститут підвищення кваліфікації в шкільному навчанні і медіапедагогії, який займається поширенням педагогічної інформації й документації, консультуванням, проведенням семінарів, медіакурсів для вчителів і співробітників позашкільних установ освіти і культури для дорослих, розробкою медіапедагогічних матеріалів, організацією медіатекст тощо. Незважаючи на значні здобутки у медіаосвітній практиці, у Німеччині майже не приділяється увага роботі з дошкільниками. Реалізуються лише окремі медіапроекти (впровадження авторських програм у освітніх закладах, створення медіапродукції для дітей віком 3–6 років, розробка інтернет-сайтів навчального змісту для роботи з дітьми).

Розвиток теорії і практики медіаосвіти в Україні у першій половині 90-х років минулого століття не був для українських медіапедагогів продуктивним, що було пов'язано з політичними та економічними проблемами в державі. Починаючи з 1999 року, цей процес поступово актуалізувався. У Львівському національному університеті був створений Інститут екології масової інформації під керівництвом Б. Потяника. Колективом його співробітників була створена і впроваджена в навчальний процес Львівської середньої школи програма факультативного навчання за курсом "Медіаосвіта в Україні" для 7–11 класів. Основна увага авторів була зосереджена на розвитку у школярів "захисних механізмів" від негативного медіавпливу. На початку ХХІ століття активну роботу з медіаосвіти підтримує київська група медіапедагогів. Професор Р. Онкович зазначав, що не слід обмежувати аудиторію медіаосвіти тільки учнями, необхідно залучати до формування медіакультури й дорослих. В Інституті соціальної та політичної психології Академії педагогічних наук України завідувач лабораторії масової комунікації науковець Л. Найдьонова розробила модель медіакультури, в якій розкрила ідею шкільної медіаосвіти.

У 2010 році Президією Національної академії педагогічних наук України схвалено Концепцію впровадження медіаосвіти в Україні (2010–2020 рр.). Прийняття такого документа стало свідченням того, що медіаосвіта визнана важливою складовою модернізації сучасної системи освіти. У Концепції обґрунтовано необхідність впровадження медіаосвіти, визначено основні терміни, окреслено мету і завдання, принципи медіаосвіти, представлено пріоритетні напрями розвитку вітчизняної системи медіаосвіти, виокремлено основні її форми.

Концепція спрямована на підготовку і проведення широкомасштабного поетапного всеукраїнського експерименту з впровадження медіаосвіти на всіх рівнях. Зокрема, у Концепції висвітлено різні форми медіаосвіти, серед яких чільне місце посідає шкільна медіаосвіта, що охоплює інтегровану медіаосвіту (використання медіадидактики в межах існуючих предметів), спеціальні навчальні курси, факультативи, гурткову, студійну та інші форми позакласної роботи. Ця форма медіаосвіти спрямована переважно на формування критичного мислення, комунікаційної медіа-

компетентності учнів. Значну увагу приділено і позашкільній медіаосвіті, яка спрямована на розвиток способів творчого самовираження особистості, і має супроводжувати шкільну медіаосвіту, підсилювати її ефект. Базується переважно на діяльності громадських організацій, волонтерських і комерційних засадах, охоплює сімейну медіаосвіту.

У рамках експерименту впроваджується медіаосвітня робота в початковій школі. За програмою передбачається проведення занять з використанням проблемних, евристичних, ігрових та інших продуктивних форм навчання, що дає змогу підготувати дітей до життя у нових інформаційних умовах. Діяльність педагога з формування у молодших школярів культури взаємодії із медіа покликана розвинути не лише навички сприйняття, аналізу та інтерпретації медіатекстів, а й навички критичного мислення по відношенню до різноманітної медіапродукції, розвинути на матеріалі медіа творчі здібності дітей. На цьому наголошує й відомий російський фахівець з медіаосвіти учнів початкової школи Л. Баженова, якою розроблені ефективні програми з розвитку медіакультури молодших школярів.

Відзначаючи важливість розробки вищезазваної Концепції, необхідно звернути увагу на недосконалість її реалізації. У змісті зазначено, що медіаосвіта має розпочинатися з дошкільного віку, проте на сьогодні цей напрям роботи в нашій державі досі залишається фрагментарним і здійснюється переважно стихійно з ініціативи педагогів. Так, лише в деяких регіонах незначна кількість дошкільних навчальних закладів приділяє увагу роботі з формування основ комп'ютерної грамотності у дошкільників, вихованню у них культури споживання медіапродукції, розвитку основ критичного мислення щодо медіатекстів тощо. Переважно педагоги використовують у роботі з дітьми програми з медіаграмотності, які розраховані на дітей 6–10 років. Відповідно постає низка труднощів під час роботи з дітьми, оскільки педагогу необхідно самостійно переорієнтувати навчальний матеріал відповідно до вікових та індивідуальних особливостей дошкільників.

Важливим показником упровадження медіаосвіти в ДНЗ є те, що значна кількість педагогів постійно навчають своїх вихованців переглядати телепередачі вибірково, звертають увагу дітей на корисні для них передачі. Вихователі пояснюють дітям, у чому полягає шкода від нерозбірливого перегляду всього підряд, радять переглядати телепрограми разом із батьками, обговорюють з дітьми зміст переглянутого медіаконтенту. Предметом обговорення зазвичай стають зміст передачі та окремі її фрагменти, моральні аспекти та поведінка героїв, а також ідейна спрямованість змісту, художньо-естетичні аспекти.

Таким чином, одним із завдань розбудови вітчизняної освіти є створення в Україні цілісної системи медіаосвіти, що дозволить забезпечити всебічну підготовку дітей і молоді до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою медіа, формування в них медіаобізнаності, медіаграмотності і медіакомпетентності. Це, в свою чергу, вимагає подолання наявних на сучасному етапі перешкод: некомпетентність педагогів з питань медіаосвіти та відсутність науково-методичної бази щодо запровадження медіаосвіти в навчальні заклади. Актуальною проблемою сьогодні є створення української методики медіаосвіти для дітей дошкільного віку, що передбачає опис процесу навчання основ медіаграмотності щодо її змісту та спільної діяльності педагога й дітей з урахуванням варіативності, імпровізації, діалогічної форми навчання й виховання, а також вимог до складників освітнього процесу. Медіаосвіта, як вже зазначали, повинна стати невід'ємною складовою начально-виховного процесу в усіх освітніх закладах. У вищій школі медіаосвіта може і повинна стати частиною навчального процесу незалежно від професійного спрямування закладу.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, систематична робота з медіаосвіти дасть змогу дитині орієнтуватися в загальних інформаційних потоках, навчить фільтрувати, вибирати потрібну медіаінформацію, структурувати її, запам'ятовувати та застосовувати, критично ставитися до кожного медіатексту та мати власну позицію щодо його змісту й форми вираження. У ході викладання медіаосвіти також розв'язується завдання навчати дітей практичних умінь роботи з медіатехнікою.

З досвіду зарубіжної медіаосвітньої практики можна зазначити, що медіаосвіта може входити до навчальної програми обов'язковою складовою як автономний

предмет / заняття, може інтегруватися у різні види роботи, або може бути організована як факультативне заняття. Незалежно від вибору способу навчання медіа освіти на державному рівні необхідно затвердити вивчення даного курсу у процесі підготовки фахівців освітньої галузі.

Незважаючи на різноманітність визначень поняття "медіаосвіта", заміну його на аналогічні ("медіаграмотність", "медіаобізнаність" тощо), у зарубіжних та вітчизняних дослідженнях незмінним залишається розуміння медіаосвіти – не тільки як певного компонента шкільної чи вишівської освіти, а і як довгострокової суспільно-просвітницької діяльності, що поширюється на дітей і дорослих. Як зарубіжні, так і українські вчені розуміють медіаосвіту насамперед як безупинний розвиток особистості в суспільстві, як виховання активних інформованих громадян, наділених культурою спілкування з засобами масової інформації.

Знання світових теоретичних і методичних набутоків у галузі медіаосвіти, їх адаптація до особливостей українського освітнього простору, озброєння ними українських педагогів є перспективою розвитку і удосконалення медіаосвітньої діяльності у нашій державі.

Література

1. Волошина А. К. Формування медіакомпетентності викладача засобами аудіо-візуальних технологій [Електронний ресурс] / А. К. Волошина // Актуальні проблеми слов'янської філології. – 2010. – № 23. – С. 510-518. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Apsf_lil/. – Назва з екрана.
2. Задорожна Н. Т. Медіаосвіта : енциклопедія освіти / Н. Т. Задорожна, Т. В. Кузнецова ; акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень ; – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Зазнобина Л. С. Стандарт медиаобразования, интегрированного в гуманитарные и естественнонаучные дисциплины начального общего и среднего общего образования [Електронний ресурс] / Л. С. Зазнобина. – Режим доступу: <http://www.mediaeducation.ru/publ/standart.shtml>. – Назва з екрана.
4. Федоров А. В. Медиаобразование: История, теория и методика / А. В. Федоров. – Ростов н/Д : Изд-во ЦВВР, 2001. – С. 198–278.
5. Шариков А. В. Медиаобразование: мировой и отечественный опыт / А. В. Шариков. – М. : Изд-во Академии педагогических наук, 1990. – 66 с.

УДК 373.2.016:81:37.011"19"

ПРОБЛЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

Садова Т. А.

У статті висвітлюється внесок В. О. Сухомлинського в розробку проблем дошкільної лінгводидактики. Розкриваються погляди видатного педагога на роль рідної мови в інтелектуальному розвитку дітей, подано характеристику методики розвитку мовлення шестирічок, зокрема методика навчання дітей словесної і поетичної творчості, прийоми роботи з казкою, використання природи для розвитку мовлення дітей. Відзначається актуальність лінгводидактичних ідей В. О. Сухомлинського для сучасних педагогів.

Ключові слова: В. О. Сухомлинський, дошкільна лінгводидактика, лінгводидактична спадщина, мовна культура особистості, подорожі в природу, уроки мислення, Кімната казки.

В статье освещается вклад В. А. Сухомлинского в разработку проблем дошкольной лингводидактики. Раскрываются взгляды выдающегося педагога на роль родного языка в интеллектуальном развитии детей, дана характеристика методики развития речи шестилеток, в частности методика обучения детей словесному и поэтическому творчеству, приемы работы со сказкой, использование природы для развития речи детей. Отмечается актуальность лингводидактических идей В. А. Сухомлинского для современных педагогов.

Ключевые слова: В. А. Сухомлинский, дошкольная лингводидактика, лингводидактическое наследие, языковая культура личности, путешествия в природу, уроки мышления, Комната сказки.

The article highlights V. O. Sukhomlinsky's contribution to the development of preschool linguo-didactics. It reveals ideas of the outstanding teacher about the role of the native language in children's intellectual development and describes methods of speech development in six-year-old children, in particular, methods of teaching children verbal and poetic creativity, techniques of working with a fairy-tale, resort to the nature for the development of children's speech. Attention is drawn to the topicality of V. O. Sukhomlinsky's ideas for present-day teachers.

Key words: V. O. Sukhomlinsky, preschool linguo-didactics, linguo-didactic heritage, linguistic culture of a person, journey into the nature, lessons in thinking, Room of the Fairy-Tale.

Дошкільна лінгводидактика як галузь, що вивчає загальні закономірності навчання дітей будь-якої мови, має свою історію становлення і розвитку, яка потребує спеціального дослідження. Термін "лінгводидактика" ввів у науковий обіг російський мовознавець М. М. Шанський для позначення нових напрямів і підходів, що сформувались у викладанні та вивченні мов унаслідок інтеграції двох наук – лінгвістики й дидактики.

Сьогодні лінгводидактика розглядається як педагогічна галузь науки, що вивчає закономірності розвитку мовлення дітей на різних вікових етапах; специфіку педагогічної діяльності, спрямованої на формування мовленнєвих навичок у дітей; засоби, форми, методи і прийоми навчання дітей мови, що відображає і лінгвістичні, і педагогічні аспекти сучасного стану науки.

Фундатором і засновником нового наукового напрямку – української дошкільної лінгводидактики – є академік А. М. Богуш. Сучасна українська дошкільна лінгводидактика – це цілком сформована самостійна галузь педагогічної науки, яка ґрунтується на міцних наукових засадах, збагачена досвідом навчання дітей української мови, розвивається за загальними законами лінгводидактики і має особливості, що відрізняють її від шкільної (початкової, середньої і вищої ланки) лінгводидактики.

Як зазначає Т. М. Котик, українська дошкільна лінгводидактика ґрунтується не на будь-якому абстрактному мовному матеріалі, вільному від мовотворчих традицій певного народу, а використовує і мовну систему, і мовленнєві традиції українського

народу, які безпосередньо пов'язані у своєму розвитку з його історією та культурою. Дошкільною її названо тому, що об'єктом її пізнання є діти як носії мови від народження до часу їх вступу до школи. Крім того, за усіма ознаками сучасного стану цієї науки вона є складовою загальної теорії мови – лінгводидактики, а відтак, як теорія – це форма організації наукового знання, яка дає цілісне уявлення про закономірності та суттєві зв'язки об'єкта даної теорії [2].

Проблема становлення й розвитку української лінгводидактики вперше стала предметом дослідження наприкінці ХХ ст. У дошкільній лінгводидактиці під керівництвом академіка А. М. Богуш засновано історико-лінгводидактичний напрям досліджень (І. М. Кардаш, Н. В. Маліновська, І. М. Непомняща, В. А. Пікінер, Т. А. Садова, О. В. Ткачук) [3], оскільки ефективному розв'язанню проблем сучасної освіти і розвитку української дошкільної лінгводидактики слугуватиме використання досягнень педагогічної науки і практики, які були розроблені на попередніх етапах науки і не суперечать меті і завданням сучасної освіти. Водночас вони, безперечно, вимагають переосмислення і адаптації їх до нових соціально-педагогічних умов.

Багатогранна педагогічна спадщина видатного педагога В. О. Сухомлинського і для сучасних педагогів є цінним джерелом для творчого використання ідей вченого. Науковий доробок В. О. Сухомлинського досить повно й образно відображає думки і почуття вченого та педагога-практика щодо місця й ролі рідного слова в навчально-виховній роботі з учнями впродовж їхнього навчання у школі від підготовчих до випускних класів. Особливе місце в "Школі радості" займала система виховання любові до рідного слова та навчання дітей рідної мови. Саме цей аспект педагогічної спадщини вченого є сьогодні особливо актуальним, оскільки одним із чинників змісту дошкільної освіти є мовна освіта дітей, досконале володіння рідною мовою.

Значним внеском у вивчення наукового доробку вченого стали праці М. Я. Антонця, А. М. Богуш, М. Й. Боришевського, Л. С. Бондар, М. М. Дубінки, К. Є. Кривошеєнко, Л. П. Петрук, О. Я. Савченко, О. В. Сухомлинської, Г. В. Сухорукової, З. М. Шевців, К. А. Юр'євої та ін. Зазначимо, що проблема навчання дітей мови в педагогічній спадщині вченого спеціально не досліджувалася. Однак окремі аспекти проблеми знайшли свої відображення в дисертаційних дослідженнях. Зауважимо також, що лише незначна частина дисертацій вивчає особливості роботи з шестирічками (М. М. Дубінка, Т. А. Садова, Г. В. Сухорукова).

У педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського можна виокремити значний доробок, що вплинув на розвиток дошкільної лінгводидактики. Зазначимо, що спеціального дослідження, присвяченого вивченню лінгводидактичного спадку видатного педагога, не було проведено. Означеній проблемі присвячено низку праць А. М. Богуш, які розкривають різноманітні аспекти лінгводидактичного доробку В. О. Сухомлинського. Дослідженню проблеми навчання рідної мови дітей дошкільного віку в педагогічній спадщині вченого присвячено також окремий параграф дисертаційного дослідження Т. А. Садової.

Метою статті є вивчення внеску В. О. Сухомлинського в розробку проблем дошкільної лінгводидактики, виділення основних компонентів лінгводидактичної концепції видатного педагога.

За результатами вивчення наукових джерел і першоджерел праць педагога можна стверджувати, що лінгводидактична концепція В. О. Сухомлинського включає систему поглядів ученого на роль мови і мовлення в становленні і розвитку особистості, значення рідної мови для розвитку мовлення дітей дошкільного віку; визначення мети і завдань розвитку мовлення і мислення шестирічок у "Школі під блакитним небом"; обґрунтування системи принципів, методів навчання мови, визначення шляхів розвитку мовлення дітей у природі тощо.

Важливими сьогодні є погляди видатного педагога щодо ролі рідної мови в розвитку мовної культури особистості. На його думку, слово відіграє величезну роль у формуванні духовного світу, загальної культури особистості, а оволодіння культурою слова – один з найважливіших показників загальної педагогічної культури. Вчений визначав мовну культуру особистості як дзеркало її духовної культури, а найважливішим засобом впливу на дитину, облагороджування її почуттів, душі, думок, переживань є краса і велич, сила і виразність рідного слова. Розвиток мовної культури дітей в дидактичній системі педагога ґрунтувався на засадах виховання любові до рідної мови, культури, історичних традицій, природи рідного краю. Голов-

ним завданням він вважав прищеплення з раннього дитинства любові до рідної мови, щоб рідне слово жило і грало всіма барвами й відтінками молодого людини, говорило їй про віковічні багатства народу, про красу рідної землі, про народні ідеали і прагнення.

Почесне місце в педагогічній творчості вченого посідала рідна материнська мова. В. О. Сухомлинський розглядав мову як величезне духовне багатство кожного народу і вважав за необхідне якомога раніше відкрити для дітей життєдайне джерело – багатства рідної мови. З погляду видатного педагога, рідна мова – це той засіб, який допомагає людині засвоїти не лише багатства рідної культури, а й пізнати духовні скарби інших народів. Рідна мова, за його словами, – це безцінне духовне багатство, в якому народ живе і передає з покоління в покоління свою мудрість, традиції і культуру.

Видатний вчений особливу роль у вихованні в дітей любові до рідного слова відводив педагогам. Він вважав необхідним навчити дітей сприймати слово педагога. З його погляду, слово – найважливіший інструмент пізнання, незамінний засіб впливу педагога на емоційну сферу дитини, адже воно вчить бачити, відчувати, думати, правильно і красиво викладати свої думки.

За В. О. Сухомлинським, викладання мови є найскладнішою і найважчою справою, адже це не лише передача знань, практичних умінь і навичок, це "перед-усім – виховання розуму, формування строю думки, копітке різьблення й ліплення найтонших рис духовного обличчя людини. Зі слова й думки починається становлення людини; думка, втілена в слово, підняла нас над природою, над усіма речами і явищами. Викладання мови – це перш за все людинознавство" [1, с. 8].

У працях ученого обґрунтовано принципи, з урахуванням яких має здійснюватися процес навчання дітей рідної мови, а саме: нерозривної єдності і взаємозв'язку держави, батьківщини і рідної мови, народності, національної спрямованості мовленнєвого розвитку дитини і навчання її рідної мови, урахування вікових особливостей дітей, уваги до краси і милозвучності української мови, емоційної насиченості й естетичної спрямованості мовленнєвого розвитку дитини, взаємозв'язку мислення і мовлення, сенсорно-лінгвістичного розвитку та навчання дітей рідної мови, інтеракційної діяльності в розвитку мовлення і навчання дітей рідної мови.

Практична реалізація лінгводидактичних ідей В. О. Сухомлинського щодо мовленнєвого розвитку шестирічок здійснювалася у роботі "Школи під блакитним небом", яка була чудовою методичною знахідкою видатного педагога, що надихає сучасних вихователів на нові творчі знахідки. В. О. Сухомлинський обґрунтовано довів необхідність і практичну значущість дошкільної підготовки до навчання.

У центрі педагогічної системи В. О. Сухомлинського – любов до дитини, розвиток її творчих сил, здібностей, нахилів. У передмові до книги "Серце віддаю дітям" він зазначає, що найголовнішим у його житті завжди була любов до дітей. На думку вченого, дитинство – особливий період у житті людини, не підготовки до майбутнього життя, а справжнє, яскраве, самобутнє і неповторне життя. За твердим переконанням вченого, на два-три останні дошкільні роки і чотири-п'ять років шкільного навчання припадає період найінтенсивнішого оволодіння мовою і період найбухливішого розумового розвитку дитини. Тому треба домогтися, щоб у цьому віці в духовне життя дітей увійшло якнайбільше слів і словосполучень рідної мови – з емоційним забарвленням.

Докладний аналіз творів В. О. Сухомлинського дає можливість визначити принципів положення, за якими будувався освітній процес у "Школі під блакитним небом": принцип гуманізації, пошани до особистості; урахування самоцінності дитинства як особливого періоду розвитку людини; знання індивідуальних особливостей дітей як запорука педагогічного успіху; визначення дошкільного віку як періоду найінтенсивнішого оволодіння мовленням і найбухливішого розумового розвитку дитини; орієнтація педагогічних впливів на розвиток творчих здібностей і нахилів; необхідність перебування школи на лоні природи, оскільки дитина за своєю природою допитливий дослідник, відкривач світу; принцип єдності розвитку мислення і мовлення дітей на основі безпосереднього сприймання навколишнього світу; навчання шестирічок не повинно обмежуватися суворим регламентом, школа завжди повинна бути "школою радості"; найважливішим засобом педагогічного

впливу на дітей у "Школі під блакитним небом" є краса і слово як елемент пізнання і засіб впливу на дитячу душу.

Вже на початку праці "Школа радості" В. О. Сухомлинський зазначав, що життя школи розвивалося з ідеї, яка надихала його: дитина за своєю природою – допитливий дослідник, відкривач світу. Нехай перед нею відкривається чудовий світ в живих фарбах, яскравих і трепетних звуках, в казці та грі, в особистій творчості, в красі, що надихає її серце, в прагненні робити людям добро. Бо саме через казку, фантазію, гру, через неповторну дитячу творчість – шлях до серця дитини. Він намагався так вводити малюків у навколишній світ, щоб вони кожного дня відкривали для себе щось нове, щоб кожний крок був подорожжю до джерел мислення і мовлення – до чудової природи.

В. О. Сухомлинський підкреслював, що в своїй практичній діяльності він прагнув, щоб усі роки дитинства навколишній світ, природа постійно живили свідомість дітей яскравими образами, картинами, сприйманнями і уявленнями, щоб закони мислення діти усвідомлювали як струнку споруду, архітектура якої підказана ще більш стрункою спорудою – природою. З погляду вченого, надзвичайно важливо в дитинстві не перетворити дитину на сховище знань, комору істин, правил і формул. Задля цього всі зусилля педагога необхідно спрямовувати на те, щоб навчити дитину думати. Водночас В. О. Сухомлинський неодноразово застерігав педагогів, що сама по собі природа не може навчити дитину сприймати, мислити, грамотно і виразно говорити, творити. Природа стає школою розумової праці лише за умови, що дитина відволікається від оточуючих її речей, абстрагує. Яскраві образи дійсності необхідні лише для того, щоб дитина навчалася пізнавати взаємозв'язки як найважливішу рису навколишнього світу.

У системі виховання шестирічок В. О. Сухомлинським особлива увага зверталася на інтелектуальний і мовленнєвий розвиток майбутніх першокласників. Він підкреслював, що перш ніж давати знання, необхідно навчити думати, сприймати, спостерігати. На його думку, виховання розуму не можна ототожнювати з освітою. Цей процес значно глибший, різнобічніший, ніж просте накопичення знань. Тому на перший план у роботі з шестирічками В. О. Сухомлинський ставив завдання розвитку мисленнєвих здібностей і мовлення. Оскільки саме в дошкільному віці розпочинається спеціальна спрямованість виховання і навчання на розумовий розвиток, найважливішими завданнями занять з дошкільниками вчений визначав необхідність пробудити в них допитливість, інтелектуальні інтереси та розвиток мовлення.

Мовленнєва підготовка дітей у "Школі під блакитним небом" передбачала збагачення словника дітей емоційно забарвленою лексикою, формування зв'язного мовлення, оволодіння значенням слова і граматичною будовою мови, навчання словесної творчості, оволодіння навичками читання і письма. Провідними методами навчання мови в лінгводидактичній спадщині В. О. Сухомлинського можна визначити подорожі до джерел думки і слова, уроки мислення, читання художніх творів, оповідання педагога, прийоми роботи з казкою, а саме: читання, оповідання, переказування, інсценування казки; прийоми навчання дітей словесної творчості: зразок оповідання педагога, співтворчість педагога і дітей, малювання казки перед її оповіданням, описування словами власних спостережень у природі тощо.

Аналіз і узагальнення праць вченого дає змогу стверджувати, що В. О. Сухомлинським створено чудову систему роботи з розвитку всіх сторін дитячого мовлення, пізнавальної активності і мислення, яка отримала теоретичне обґрунтування у працях вченого.

Чудодійним методом розвитку мовлення дітей називає В. О. Сухомлинський казку. Це "ключик", за допомогою якого відкривається джерело народної мови, "... свіжий вітер, що роздмухує вогник дитячої думки і мовлення". Завдяки казці дитина пізнає світ не тільки розумом, а й серцем, відгукується на події та явища навколишнього світу, висловлює своє ставлення до них. "Без казки – живої, яскравої, що оволоділа свідомістю і почуттями дитини, – неможливо уявити дитячого мислення і дитячої мови як певного ступеня людського мислення і мови", – підкреслював він [4, с. 177].

Вдумливий педагог намагався розповідати казки дітям на лоні природи, поєднуючи спостереження з виявами фантазії. Емоційне сприймання казки підсилюється і своєрідним казковим оточенням. В. О. Сухомлинський пропонує розповідати казки,

якщо не серед природи, то в спеціально обладнаній кімнаті, де все нагадувало б дитині про казку: вечірні сутінки, веселий вогник у пічці, казковий будиночок Баби-Яги, казкові персонажі, хатинка дідуса й бабусі, гуси-лебеді... В. О. Сухомлинський застерігає, що відвідувати Кімнату казок потрібно не часто, раз на тиждень, краще у вечірні години. Сама атмосфера у цій кімнаті змушує дитину не тільки слухати казки, а й самостійно розповідати їх, створювати нові.

Самостійне створення казок – дієвий шлях розвитку дитячого мовлення. Під умілим керівництвом педагога діти ще до школи починають самостійно складати казки. Рідна природа, "подорожі до джерел рідного слова" викликають у малюків творче натхнення. Так, під час спостереження веселки дітям самим захотілося скласти казку, і вони почали складати її разом, натхнення чарівною красою ще яскравіше запалило зірочки живої думки, фантазії, творчості, казка народжувалася, як струмок, текла стрімким потоком, і в кожній краплині цього потоку – живе слово рідної мови.

Значне місце у розвитку мовлення дітей відводив В. О. Сухомлинський розповідям на лоні природи. Розповіді вихователя – обов'язкова умова повноцінного розумового розвитку дитини, її багатого духовного життя. Виховне значення цих розповідей полягає в тому, що діти слухають їх в обстановці, що породжує казкові уявлення: в тихий вечір, коли на небі з'являються перші зірки; у лісі, в затишній хатинці, при світлі жаринок, коли за вікном шумить осінній дощ і співає свою пісню холодний вітер.

Приділяючи велику увагу розповідям як методу навчання, В. О. Сухомлинський водночас висловлює низку пропозицій щодо розповідання дітям: по-перше, педагог має дотримуватися міри в розповіданні, не можна перетворювати дітей на пасивний об'єкт сприймання слів, словесне пересичення – одне із найшкідливіших пересичень; розповіді вихователя мають бути яскравими, образними, невеликими; по-друге, впливати на почуття, уяву, фантазію дітей, поступово відкривати віконце в безмежний світ, не розчиняти його відразу, не перетворювати на широкі двері, через які поза вашим бажанням, захоплені думками про предмет розповіді, полинуть малюки, викотяться, мов кульки; по-третє, не закидати дитину інформацією, не вимагати розповісти про предмет вивчення одразу все, що ви знаєте, – під лавиною знань можуть бути поховані допитливість і зацікавленість; по-четверте, відкривати перед дитиною у навколишньому світі щось одне, але так, щоб частинка життя заграла перед нею усіма барвами веселки.

Розповіді вихователя на лоні природи спонукають також до розповідей дітей. Саме в ці хвилини, під час подорожей до джерел рідного слова, діти починають творити – складати коротенькі твори про навколишній світ, природу. Зауважимо, що розповіді про природу стають доступними дітям лише за умови багаторазового спостереження за природними явищами, коли побачене підкріплюється словом. Педагог пропонував дітям замальовувати свої спостереження в альбоми тут же, на прогулянці, а потім складати розповіді за своїми малюнками. Таке малювання сприяло розвитку зв'язного мовлення дітей

Щоденна робота з розвитку мовлення у дітей на лоні природи сприяє розвитку поетичного слуху. Коли дитина перебуває під впливом казкових образів, які чує від вихователя, слово немовби пробуджується у свідомості, виблискує яскравими фарбами, наповнюється ароматом полів і луків, і в неї народжується поетичне слово. У дитинстві, зауважує педагог, кожна дитина – поет. Поетичне почуття потрібно виховувати. Без цього дитина залишиться байдужою до краси природи і слова, "істотою, для якої кинути камінець у воду і співаючого соловейка – одне й те саме".

Поетична творчість, за В. О. Сухомлинським, – найвищий ступінь мовленнєвої культури, яка виражає саму сутність людської культури. Вона доступна кожному і звеличує людину. У зв'язку з цим дуже важливо виховати в кожній дитини цю найтоншу сферу творчості. "Дати дитині радість поетичного натхнення, збудити в її серці живе джерело поетичної творчості – це така сама важлива справа, – вважає В. О. Сухомлинський, – як і навчити дитину читати й розв'язувати задачі" [4, с. 212].

Особливе місце серед методів навчання мови в педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського займають спеціальні "уроки мислення", які є справжнім джерелом розвитку пізнавальних здібностей дітей, навчання їх образного, виразного мовлення. За В. О. Сухомлинським, уроки мислення – це дослідження живих актів і явищ, проникнення в їх сутність, логічний аналіз, з'ясування причин і наслідків. На

цих уроках відбувається те, чого ніколи не може дати ніяка книжка, коли діти сприймають навколишній світ не тільки розумом, а й серцем. Вони глибоко відчують емоційне забарвлення слова, "слово стає ніби іскрою, що запалює порох власної думки".

Педагогічний досвід В. О. Сухомлинського засвідчує, що уроки мислення мають величезні можливості не лише для накопичення багатого чуттєвого досвіду дітей, а й сприяють розвитку їх образного, виразного мовлення, активно розвивають творчі здібності, адже, спостерігаючи явища і картини природи, дитина оволодіває формами і процесами мислення, збагачується поняттями, кожне з яких наповнюється реальним змістом причинно-наслідкових зв'язків. Вчений підкреслював, що мислення дітей, які "читають книгу природи", відрізняється чудовою особливістю: оперуючи абстрактними поняттями, дитина мисленнєво звертається до тих уявлень, картин, на основі яких ці поняття сформувалися. Кожний урок видатного педагога відрізняється цікавістю, різноманітністю, широтою тематики, комплексним впливом на особистість дитини.

Отже, своєрідність методики навчання мови, запропонованої В. О. Сухомлинським у "Школі під блакитним небом", полягає в тому, що вона будувалася на засадах виховання любові до рідної мови, культури, природи рідного краю, на основі розвитку в дітей емоційної чутливості до рідного слова. Лінгводидактичні ідеї вченого про роль рідної мови у вихованні особистості, розвиток зв'язного мовлення, методу роботи з казкою, розвиток поетичного слуху, використання природи для розвитку мовлення, оригінальна методика навчання грамоти є значним внеском в методику навчання рідної мови для дітей дошкільного віку і потребують активного втілення в практику роботи дошкільних закладів. Серед цих ідей червоною ниткою проходить положення про розвиток творчої особистості. Словесна творчість – могутній стимул духовного життя дитини, засіб її духовного розвитку, джерело оволодіння мовою, засіб самоствердження особистості.

Література

1. Абаймов В. М. "... Вмирає мова, значить вмирає народ" (З рукописної спадщини В. О. Сухомлинського) / В. М. Абаймов // Початкова школа. – 1992. – № 9–10. – С. 8–10.
2. Котик Т. М. Теорія і практика становлення та розвитку української дошкільної лінгводидактики : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Котик Т. М. – О., 2005. – 40 с.
3. Наукова школа академіка Алли Богуш : монографія / упоряд. і заг. ред. А. М. Богуш. – К. : Видавничий дім "Слово", 2009. – 528 с.
4. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Вибр. твори : в 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1977. Т. 3. – 1977. – С. 9–279.

УДК 378.016(477.53)"18/19"

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ НА ПЕДАГОГІЧНИХ КУРСАХ ПОЛТАВЩИНИ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)

Тонконог І. В.

У статті здійснено аналіз процесу становлення теоретичного та практичного компонентів професійно-педагогічної підготовки вчителів на педагогічних курсах Полтавщини в кінці ХІХ – на початку ХХ ст. Головна увага автора зосереджується на дослідженні навчальних планів, особливостях навчальних програм педагогічних предметів, структури педагогічної практики на тимчасових педагогічних курсах у зазначений період.

Ключові слова: професійно-педагогічна підготовка, вчитель, загальнопедагогічна підготовка, педагогічна практика, методи навчання.

В статье осуществлен анализ процесса становления теоретического и практического компонентов профессионально-педагогической подготовки учителей на педагогических курсах Полтавщины в конце ХІХ – начале ХХ века. Главное внимание автора сосредотачивается на исследовании учебных планов, особенностях учебных программ педагогических предметов, структуры педагогической практики на временных педагогических курсах в указанный период.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая подготовка, учитель, общепедагогическая подготовка, педагогическая практика, методы обучения.

The article is an analysis of the process of development of theoretical and practical components in professional pedagogical training of teachers in pedagogical courses of Poltava Region at the end of the 19th – the beginning of the 20th century. The main focal points are examination of curriculums, peculiarities of training programs in pedagogical disciplines, structures of teaching practice during temporal pedagogical courses of this period.

Key words: professional pedagogical training, teacher, general pedagogical preparation, teaching practice, teaching methods.

Постановка проблеми. Українська система педагогічної освіти вимагає від сучасного вчителя цілісних знань та вмій, творчих здібностей та здатності використовувати індивідуальний підхід до кожного учня з урахуванням вікових особливостей. Одним із шляхів вирішення вказаної проблеми є звернення до накопиченого в Україні освітянського досвіду організації підготовки вчителів у різних типах навчальних педагогічних закладів України у другій половині ХІХ – на початку ХХ ст., ґрунтовне вивчення, об'єктивна оцінка й творче осмислення якого допоможе впровадженню кращих надбань школи в сучасну педагогічну теорію та практику.

Аналіз останніх публікацій з дослідження. Проблемі теоретичних основ вдосконалення професійної підготовки вчителя присвячені наукові дослідження О. О. Абдуліної, М. Б. Євтуха, В. А. Кан-Калика, Л. С. Нечепоренка, Н. Д. Хмель, Н. В. Кічука, Г. В. Троцько та ін. Системному підходу до професійної підготовки вчителя та формуванню його професійних якостей присвячені праці Є. П. Белозерцева, О. І. Бульвінської, М. М. Нечаєва, В. А. Семиченко, В. О. Сластьоніна, А. І. Щербакова та ін. Аналіз процесу формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя розглянуто в наукових розвідках Є. С. Барбіної, І. А. Зязюна, Н. В. Кузьміної, Н. М. Тарасевич та ін. Окремі історичні аспекти професійної підготовки вчителів висвітлено в працях Н. М. Дем'яненко, Л. В. Задорожної, І. М. Кравченко, С. А. Лисенко, О. М. Лук'яненко, Ю. Л. Радченко та ін.

Мета статті – здійснити аналіз процесу становлення професійно-педагогічної підготовки вчителів на тимчасових педагогічних курсах Полтавщини в кінці ХІХ – на початку ХХ ст.

Виклад основного матеріалу. Освітні реформи 60-х рр. ХІХ ст. поставили питання про необхідність підготовки фахово освічених учителів. Діяльність тимчасових педагогічних курсів як екстернатної форми підготовки вчителя

регламентувалася створеними 5 серпня 1875 р. "Правилами про тимчасові педагогічні курси". З 1878 р. Міністерство освіти дозволило організувати курси при учительських семінаріях. У 1913 році було запроваджено у зв'язку з прийняттям "Правил для спеціальних випробувань на звання вчителя або вчительки вищого початкового училища" спеціальні іспити на базі учительських інститутів.

На Полтавщині, як в усіх тогочасних губерніях України, з 1870 року починався відлік існування тимчасових педагогічних курсів. У архівних матеріалах знаходимо: "Полтавські губернські земські збори 30 вересня 1870 року затвердили для літніх курсів підготовки вчителів асигнувати 1750 руб з метою організації таких курсів щорічно в 5 губерніях Полтавщини" [5, арк. 155]. Так, у Ромнах такі курси були відкриті коштом земства в липні 1871 року [11, арк. 194].

МНО часто гальмувало прогресивні процеси розвитку майстерності вчителів, підвищення їх рівня освіти. Так на клопотання директора Полтавського міського училища перед попечителем КУО про заснування у 1911 році 2-річних педкурсів при закладі за правилами, затвердженими МНО 29 червня 1907 року, відповідь міністра освіти П. Зілова була негативною, оскільки "... в Полтавській губернії було на той час уже 6 таких курсів" [10, арк. 4].

Вивчення архівних матеріалів, урядових документів, педагогічної літератури дало змогу встановити, що професійна підготовка вчителів Полтавщини в кінці XIX – на початку XX ст. на педкурсах упродовж досліджуваного періоду органічно включала теоретичний та практичний напрям з домінуванням останнього на базі спеціально створеної зразкової школи.

Поступово відбувався процес підсилення та оновлення психолого-педагогічної складової частини у змісті підготовки вчителів. Якщо загальнопедагогічна підготовка курсистів Полтавщини 1875–1890-х рр. була репрезентована лише курсами "Педагогіки" та "Дидактики", то на початку XX ст. вона була доповнена "Педагогічною психологією", "Загальною психологією", "Основними принципами нової педагогіки", методикою викладання окремих навчальних предметів початкової школи, "Училищезнавством", "Історією педагогіки", "Шкільною гігієною" (див. табл. 1).

Таблиця 1

Порівняльний аналіз змісту загальнопедагогічної підготовки вчителів на педкурсах у 1910–1917 рр. [9, арк. 60–68]

Місто	Дисципліни загальнопедагогічної підготовки
Харків	Спецметодики, "Психологія", "Педагогіка", "Дидактика"
Полтава	Спецметодики, "Шкільна гігієна", "Психологія", "Педагогіка"
Самара	"Педагогіка", "Психологія", спецметодики, "Історія російської педагогіки", "Гігієна дитячого віку", "Історія російської школи", "Паталогічна педагогіка"
Київ	"Педагогіка", "Психологія", "Експериментальна психологія", "Історія російської школи", "Історія педагогічних учень", "Природа як фактор виховання", "Школотзнавство", "Дитячі ігри", "Учення про фізичний розвиток людини"
Чернігів	Спецметодики, "Шкільна гігієна", "Психологія", "Педагогіка", "Історія педагогіки"
Гадяч (Полтавська губ.)	Спецметодики, "Шкільна гігієна", "Психологія", "Педагогіка", "Дидактика та училищезнавство"

Отже, як бачимо з даних таблиці, загальнопедагогічна підготовка курсистів на початку XX ст. в кількісних показниках була нестабільною в різних містах. Основний чинник, який визначав ці показники, на наш погляд: ініціативи земств, що могли забезпечити курси викладачами та коштами, прогресивно налаштовані педагоги, які творчо підходили до розробки змісту авторських курсів дисциплін психолого-педагогічного циклу.

Установлено, що психолого-педагогічна підготовка на педкурсах у досліджуваній період здійснювалась в усталеному складі слухачів за наявності розкладу занять та за умови керівної ролі викладача. Індивідуальними формами роботи визначені такі: вивчення педагогічної та художньої літератури, педагогічної періодики, підготовка письмових робіт з педагогіки та методики викладання предметів початкового навчання, рефератів, доповідей, виступів на конференціях.

Вивчення архівних матеріалів, педагогічної літератури дало змогу встановити, що упродовж досліджуваного періоду значна увага в діяльності тимчасових

педагогічних курсів Полтавщини була приділена формуванню в курсистів практичних дидактичних та виховних умінь та навичок. Цьому процесу сприяла ретельно продумана система педагогічної практики, досвід психолого-педагогічних характеристик. Поступово розширилися можливості використання практичних методів: розробка конспектів, проведення та аналіз пробних уроків, їх обговорення, складання протоколів конференцій та щотижневих курсових занять, ведення особистих конспектів тощо. Виконуючи ці види робіт, вихованці оволодівали конкретними напрямками педагогічної майстерності.

Педагогічна практика проводилась у зразковій школі, була керованою, структурованою: відвідування курсистами зразкових уроків у керівників та їх аналіз; підготовка слухачів до пробних уроків (написання конспектів та їх обговорення на заняттях); проведення пробних уроків та їх аналіз. Зауважимо, що поступово педагогічна практика в прикріпленій зразковій школі розширилася, ускладнилась дослідженням учнів, проведенням змістовного дозвілля у позаурочний час.

Обговорення підготовлених курсистами конспектів пробних уроків формувало відповідальне ставлення до педагогічної діяльності та сприяло розвитку педагогічного мислення. Аналіз пробного уроку було спрямовано на формування у педагогів професійних умінь та навичок, розвитку їх аналітичного мислення. Процедура складалася з таких етапів: а) самоаналіз курсиста; б) аналіз призначеного рецензента; в) обговорення пробного уроку всіма слухачами; г) висновки та загальна оцінка уроку керівником курсів. Вивчення матеріалів архіву дало змогу зробити висновок, що особливістю аналізу пробних уроків курсистів (до 1881 р.) було те, що на кожен урок призначалось 2 рецензенти, на відміну від інших періодів, де був лише один. Це значною мірою дозволяло активізувати діяльність курсистів, привчаючи до систематичної праці, формувало загальнопедагогічні вміння та навички [5, арк. 228 зв.].

Слід зауважити, що за браком часу не всі слухачі могли дати пробні уроки, тому для тих, хто не встигав, встановлювали інші вимоги: проводити індивідуальні заняття з учнями та складати конспекти цих занять. Ці записи детально аналізували на теоретичних заняттях [Там само, арк. 232].

Написання рефератів з різних навчальних предметів, численні педагогічні зібрання сприяли розвитку мовленнєвих умінь, вчили логічної завершеності, інтонаційного оформлення, виразності педагогічного мовлення. Окрім підготовки конспектів уроків, відвідування аналізу уроків керівника курсів, товаришів, чергування по класу, складання характеристик на учнів, кожен слухач повинен був підготувати конспект аналізу підручників та посібників для народних шкіл з висновками щодо доцільності їх використання у навчальному процесі, що сприяло формуванню педагогічного мислення.

Слухачі курсів упродовж зазначеного періоду відвідували лекційні заняття з предметів, які викладались у початкових школах, вивчали спецметодики цих предметів та психолого-педагогічні дисципліни.

Ознайомлення курсистів з методикою викладання свого предмета та детальний опис закладу, в якому вони працювали, давало змогу вчителям обмінюватися досвідом, формувало вміння вирішувати проблеми.

Так, навчальний план педкурсів у Золотоноші (1876 р.) включав основні предмети курсу початкового училища, спецметодики, "Педагогіку", "Психологію", "Шкільну гігієну". Слухачі готували по 2 пробні уроки у прикріпленому повітовому училищі, писали конспекти уроків та подавали їх для аналізу викладачеві, відвідували уроки керівника курсів, своїх товаришів та аналізували ці уроки, складали характеристики на учнів, виконували обов'язки чергових по класу, конспекти аналізу першоджерел, підручників для початкових шкіл, аналіз навчальних програм предметів початкової школи [8, арк. 5–156].

Авторські навчальні програми викладачів з педагогіки, психології, спецметодик поступово поглиблювались та розширювались з урахуванням проблем початкової школи. Розробка цих програм, підготовка посібників, методичних рекомендацій, навчальних курсів вимагали від авторів знань предмета, його специфіки, методики його викладання, вікових особливостей учнів тощо.

Вивчення архівних матеріалів дозволило зробити висновок про змістовність, інформаційну насиченість, інтегративний характер авторської програми курсу "Педагогіка" викладача Полтавських педкурсів (1872–1880 рр.) Г. Істоміна, яка враховувала досягнення тогочасної педагогіки, спецметодик. Попри те, що програма

була недостатньо проблемного змісту, все ж мала чітку структуру, логіку побудови, цілісність, оскільки спрямовувала вчителів на розуміння ролі й місця педагога в суспільстві, вимог до його професійної компетентності, окреслювала шляхи самовиховання та самоосвіти [Там само, арк. 210–210 зв.].

Програма "Педагогічної психології" К. Єльницького, який читав лекції на тимчасових курсах у Гадячі у період з 1912 до 1917 рр., була структурованою, змістовною, мала інтегративну спрямованість, оскільки поєднувались питання педагогіки, деякі питання філософії та педагогічної психології будувалась з урахуванням основних дидактичних принципів науковості, системності, зв'язку з життям, наступності у вивченні тем [Там само, арк. 117–118].

Цікавою та змістовною, цілісною, логічно вибудованою з урахуванням дидактичних принципів була програма К. Єльницького також з "Дидактики та училищезнавства", оскільки спрямовувалась на ознайомлення з основними відомостями про методи навчання, виховання, організацією навально-виховного процесу школи, вимогами до вчителя, управління школою. Її зміст націлював курсистів на формування досвіду самооцінки й самоаналізу педагогічних явищ і ситуацій, уміння моделювати навчально-виховний процес, розвиток педагогічного мислення, професійної самосвідомості. Програма була побудована на міждисциплінарній основі, оскільки вміщувала відомості не лише з педагогіки, а й здобутків педагогічної думки минулого в тогочасних умовах, ознайомлюючи з педагогічними концепціями Й. Песталоцці, Й. Гербарта, Я. Коменського, Ф. Фребеля, К. Ушинського, Х. Алчевської, М. Корфа та ін. [Там само, арк. 119].

У пояснювальній записці до програми з методики російської мови викладач курсів М. Даденков писав: "Всі заняття будуть спрямовані на те, щоб зацікавити вчителів педагогічних курсів та прищепити в них інтерес до справи, навчити їх розбиратися в методичній літературі, покращити їх педагогічну майстерність. Особлива увага буде приділена Й. Гербарту, його ученню про формальні ступені освіти, а також буде звертатися увага на сучасні педагогічні течії" [3, арк. 171]. Варто зауважити, що зміст програми з методики російської мови викладача курсів М. Даденкова містив коротку характеристику прийомів навчання з метою стимулювання інтересу в курсистів до вивчення граматики, техніку швидкого малювання, уроки зв'язного мовлення за описом картин, методику написання творів [Там само, арк. 172].

Викладацький склад педагогічних курсів ретельно добирався з майстрів та досвідчених викладачів. Наприклад, у архівах про діяльність курсів 1913 р. при Педагогічному музеї значилось, що на той час їх педагогічний колектив складався з 24 учителів у складі таких викладачів: Михайло Благоразумов – директор Лубенської учительської семінарії (викладав "Методику арифметики та геометрії"); Четвериков Іван Семенович – приват-доцент Київської духовної академії (викладав "Психологію"); Зеньковський Василь Васильович – приват-доцент Київського університету (викладав "Педагогічну психологію"); Музиченко Олександр Федорович – директор Педагогічного музею (викладав "Нові течії педагогічної думки"); Лубенець Наталія Дмитрівна (викладала курс "Дитячі садки та їх зв'язок з шкільною організацією"); Гельвич Роман Іванович – доктор медицини, прозектор анатомії Київського жіночого інституту (викладав курс "Анатомо-фізіологічна картина розвитку дитини у дошкільному та шкільному віці"); Лубенець Тимофій Григорович – директор народних училищ Київської губернії (викладав "Методику російської мови"); Даденков Микола Федорович – викладач Києво-Печерської чоловічої гімназії (викладав "Педагогіку", "Методику російської мови") та ін. [Там само, арк. 134].

Варто зазначити, що діяльність короткотермінових педагогічних курсів відрізнялась нестабільністю. Такі інституції не в усі періоди забезпечували ґрунтовну, системну та якісну фахову підготовку, в окремі часові проміжки характеризувалися обмеженістю у змісті навчання психолого-педагогічного складника. Так, у 1876 р. Г. Істомін, керівник педагогічних курсів в Кобеляках, зауважував щодо низького рівня підготовки 33 слухачів: "Дійсний рівень загальної та педагогічної освіти значної більшості вчителів та вчительок не перебільшує найнижчих вимог" [8, арк. 159]. На курсах у Золотоноші в цьому ж році з 28 слухачів 11 пропонували після їх закінчення повторне слухання. Це переконливо доводило факт невідповідності викладачів до роботи на курсах та низького рівня їхньої організованості та результативності в цей період.

1900–1917 рр. – це етап інтенсивного розвитку психолого-педагогічної підготовки вчителів Полтавщини на педагогічних курсах Полтавщини різних типів, з різними термінами функціонування. Літні педагогічні курси на території Полтавщини на початку ХХ ст. функціонували в містах Гадячі, Золотоноші, Полтаві, Лубнах, Зенькові, Кобеляках, Кременчузі, Ромнах. Переважно це були короткотривалі місячні курси, які фінансувалися за рахунок земств та Синоду.

Установлено, що поступово збільшувалась чисельність слухачів курсів з середньою педагогічною та загальною освітою. На тимчасових курсах у Полтаві в 1912 році 418 слухачів мали змогу підвищити свій професійний рівень та педагогічну майстерність, скласти іспит на звання вчителя початкової школи. У матеріалах архіву знаходимо відомості про те, що лише 18,7 % вчителів губернії на цих курсах мали педагогічну спеціальну підготовку [9, арк. 18]. Літні педагогічні курси в м. Золотоноша в 1913 р. налічували 35 вчителів, 27 вчительок земських шкіл Полтавської губернії. Курсистів, які мали педагогічну спеціальну підготовку, було вже 31 % [5, арк. 354].

Тимчасові курси у м. Гадячі в 1913 р. дали змогу 86 бажаючим отримати свідоцтво про закінчення закладу. Аналіз архівних матеріалів свідчить, що на цих курсах у порівнянні з іншими було недостатньо практичних занять у зразковій школі. Зокрема, в цей рік курсистами було проведено 6 уроків з Закону Божого та 13 уроків з російської мови. А. В. Коваленко, керівник курсів, виступаючи проти їх багатопредметності, натомість пропонував збільшити кількість пробних уроків, оскільки "недостатність практичних занять в школі позбавляє можливість засвоїти необхідні прийоми та навички для самостійної та впевненої роботи в школі з використанням педагогічних методів, які вивчені на курсах" [5, арк. 357]. Хоча цю ідею не вдалося тоді реалізувати, проте особливістю тимчасових курсів у місті Гадячі було те, що на відміну від подібних курсів у інших містах Полтавщини на початку ХХ ст. теоретичний компонент психолого-педагогічної підготовки включав значно ширше коло дисциплін: "Дитячі ігри", "Педагогічну психологію", "Училищезнавство", "Педагогіку", "Психологію", "Нові течії в педагогіці", спецметодики [Там само, арк. 237–250].

Аналіз науково-педагогічної літератури та архівних джерел засвідчив, що поряд з зазначеними формами психолого-педагогічної підготовки вчителів на педагогічних курсах Полтавщини зазначеного періоду ефективно використовувалися різноманітні позааудиторні форми. Зокрема, проведення екскурсій, які набули статусу систематичних форм навчальних занять та здійснювалися за ініціативою окремих викладачів за їхні власні кошти, сприяло розширенню кругозору та сприяло розвитку інтересу до педагогічної професії [1; 2; 12–15].

Педагогічні курси для вчителів початкових класів 1913 р. при Педагогічному музеї спрямовувались на озброєння слухачів загальнопедагогічними знаннями, формування вмінь та навичок аналізувати навчально-виховний процес школи, досліджувати учня та колектив, добирати ефективні форми та методи впливу тощо. Спеціальні предмети, які викладались на курсах, були такі: "Педагогічна психологія", "Психологія", фахові методики (методика арифметики, азбуки, геометрії, російської мови, методика наочних уроків), "Нові течії в педагогіці", "Техніка швидкого малювання на дошці", "Гімнастика", "Фізичне виховання". З метою формування інтересу до педагогічної професії, розвитку педагогічних вмінь та навичок проводились екскурсії, прогулянки. Курсисти відвідували педагогічні музеї та працювали в них. Участь у діяльності гуртків з музики, ліплення, що діяли на курсах, ознайомлення з експонатами педагогічних виставок, архітектурними пам'ятками, відвідування театрів, проведення літературно-музичних вечорів сприяло професійному становленню, розвивало творчі здібності педагогічних працівників [9].

Установлено, що на педкурсах зазначеного періоду переважно використовувались практичні репродуктивні вправи. Проте поступово започатковувались вправи евристичного та пошукового характеру: творчі письмові роботи з педагогіки та спецметодик, доповіді, виступи на конференціях. Нами встановлено, що використання контрольних-оцінювальних методів (поточне опитування, диктант, іспити, бесіди, атестація, колоквиуми, форми групового та індивідуального контролю) сприяло формуванню низки загальнопедагогічних вмінь та навичок.

Висновки. Отже, підготовка вчителів на педагогічних курсах Полтавщини у кінці ХІХ – на початку ХХ ст. спрямовувалася на озброєння слухачів загальноосвітні-

ми та психолого-педагогічними знаннями. Зміст освіти відповідав фаховим потребам конкретних слухачів, мав таку структуру: загальноосвітній, загальнокультурний та психолого-педагогічний компонент. Зміст психолого-педагогічної підготовки вчителів поступово вдосконалювався, був спрямований на озброєння вчителів кращими методами навчання для здійснення ефективної практичної діяльності. Вивчення фактичного матеріалу (нормативних документів, архівних матеріалів, педагогічної літератури) доводить наявність ретельно продуманої, ґрунтовної системи загальноосвітньої та професійної підготовки майбутніх вчителів, яка містила у собі розумове, морально-духовне, естетичне виховання, засвоєння нових знань, розвиток науково-дослідних, творчих здібностей, формувало загальнопедагогічні вміння та навички. У такий спосіб закладалися основи багатогранності та "енциклопедичної" освіченості вчителя як необхідної умові педагогічної майстерності. Недосконалістю навчальних програм в діяльності курсів Полтавщини досліджуваного періоду виявлено заборону проникнення передових національних ідей.

Вивчення архівних матеріалів, аналіз текстів лекцій, спогадів слухачів, викладачів досліджуваного періоду свідчать, що підготовка вчителів на педагогічних курсах Полтавщини здійснювалась у ефективних індивідуальних та колективних формах, серед яких: лекції та практичні уроки, ретельно продумана система педагогічних практик, що включала і досвід психолого-педагогічних характеристик, організації системи виховної роботи в зразковій школі, самостійну бібліографо-аналітичну роботу курсиста. Педагогічна майстерність вчителів формувалась і реалізувалась в навчальному процесі не лише під час читання лекцій, вдало продуманої самостійної роботи, а також у процесі підготовки дидактично-методичних матеріалів тощо. Написання рефератів, письмових вправ, творів, доповідей, аналізу уроків вимагали від курсистів додаткової роботи з науковою та навчальною літературою, а це сприяло формуванню навичок пізнавальної самостійності. З метою формування педагогічного мислення слухачів ефективно використовувалися такі форми науково-дослідної діяльності: "репетиції", семінари, співбесіди, діалоги, диспути, екскурсії тощо.

Нами встановлено, що викладачами педкурсів упродовж досліджуваного періоду використовувалися такі методи: словесні (лекція; робота з першоджерелами; дискусії, що проводились під час обговорення рефератів, які готували курсисти з кожного з предметів, дискусії під час обговорення відвіданих уроків), наочні (демонстрація дослідів; використання таблиць та графіків, практичні (лабораторні роботи; постановка дослідів; складання психолого-педагогічних характеристик на учнів школи; виготовлення наочних посібників), методи самостійної роботи студентів (написання рефератів; бібліографо-аналітична робота), методи стимулювання обов'язку та відповідальності.

Перспективи дослідження. Стаття не вичерпує всіх аспектів заявленої проблеми, проте розкриває простір для подальших наукових пошуків, зокрема ознайомлення з ідеями вчених регіону щодо розробки змісту професійно-педагогічної підготовки: інтеграції знань у змісті педагогічних навчальних дисциплін, посилення практико-орієнтованого спрямування методичної складової підготовки вчителя, збільшення різновидів і термінів проведення педагогічної практики, які суголосні з сучасною концепцією підготовки педагогічних працівників.

Література

1. Белоконский И. П. Педагогические курсы для земских учителей и учительниц в 1898 г. / И. П. Белоконский // Вестник воспитания. – 1899. – № 8. – С. 130–145.
2. Галковский Г. Педагогические курсы для учителей церковных школ Прилуцкого уезда летом 1897 г. / Г. Галковский // Полтавские епархиальные ведомости. – 1898. – № 13. – С. 477–486.
3. ЦДІАК, ф. 707, оп. 229, од. зб. № 207. – арк. 1–441.
4. ЦДІАК, ф. 707, оп. 317, од. зб. № 548. – арк. 1–86.
5. ЦДІАК, ф. 707, оп. 225, од. зб. № 27. – арк. 1–49.
6. ЦДІАК, ф. 707, оп. 87, од. зб. № 6435. – арк. 1–32.
7. ЦДІАК, ф. 707, оп. 225, од. зб. № 40. – арк. 1–75.
8. ЦДІАК, ф. 707, оп. 225, од. зб. № 21. – арк. 1–246.
9. ЦДІАК, ф. 707, оп. 229, од. зб. № 233. – арк. 1–202.
10. ЦДІАК, ф. 707, оп. 229, од. зб. № 243. – арк. 1–34.
11. ЦДІАК, ф. 707, оп. 36, од. зб. № 1. – арк. 1–580.

12. Из отчета о педагогических курсах в Полтаве 15 мая – 15 июня 1897 г. // Педагогический листок. – 1898. – № 3. – С. 51–80.

13. Краatkосрочные педагогические курсы для учителей школ грамоты Гадячского, Зеньковского и Роменского уездов в м. Лютецьке // Полтавские епархиальные ведомости. – 1899. – № 3–4. – С. 129–134.

14. Отчет о краткосрочных педагогических курсах для учителей школ грамоты в Лубенском уезде // Полтавские епархиальные ведомости. – 1894. – № 21. – С. 895–900.

15. Правила о педкурсах для приготовления учителей и учительниц народных училищ, утвержденных Министром Народного Просвещения 29.06.1907 г. // Русский начальный учитель. – 1907. – № 8–9. – С. 342–345.

УДК 37.0(09)(477):372(075)

ВПЛИВ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ НА СТАНОВЛЕННЯ ВІТЧИЗНЯНОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)

Улюкаєва І. Г.

У статті розглянуто стан дошкільної освіти в зарубіжних країнах наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст., а також показаний вплив зарубіжного досвіду на становлення вітчизняної дошкільної освіти.

Ключові слова: дошкільна освіта, дитячі садки, материнські школи, фребелівські товариства, фребелізм.

В статье рассмотрено состояние дошкольного образования в зарубежных странах в конце ХІХ – начале ХХ в., а также показано влияние зарубежного опыта на становление отечественного дошкольного образования.

Ключевые слова: дошкольное образование, детские сады, материнские школы, фребелевские общества, фребелізм.

The article considers the state of preschool education in foreign countries at the end of the 19th – the beginning of the 20th century and shows the impact of foreign experience on the formation of the national preschool education.

Key words: preschool education, kindergartens, maternal schools, Froebel associations, froebelism.

Постановка проблеми. Комплексне дослідження історії становлення та розвитку вітчизняної дошкільної освіти неможливе без вивчення відповідних передумов, чинників, різноманітних впливів, а також порівняння даної освітньої галузі зі світовими досягненнями на кожному історичному етапі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За радянських часів в історії дошкільної педагогіки панувала концепція, згідно з якою перші заклади суспільного дошкільного виховання не тільки на теренах колишнього Радянського Союзу, а й взагалі, з'явилися лише після подій 1917 року. Стверджувалося, що ясла й дитячі садки, так звані "паростки комунізму", були досягненням радянської влади, переконливим проявом турботи про жінку-трудівницю. Це була офіційна версія, яка знайшла відображення в науковій і навчальній літературі з історії дошкільної педагогіки. Відмежувавшись від усього світу "залізною завісою", радянська влада малювала свою картину світового устрою. Проте будь-яка об'єктивна інформація щодо розвитку дошкільної освіти в зарубіжних країнах була відсутня. На жаль, ця ситуація не виправлена і сьогодні. Перепонів для об'єктивного вивчення історії зарубіжної дошкільної освіти немає, але вона досі не стала предметом спеціальних історико-педагогічних розвідок. Певною мірою цієї проблеми торкалися науковці, які досліджували становлення та розвиток дошкільної освіти у західних регіонах України в кінці ХІХ – на початку ХХ ст. (З. Нагачевська, Г. Реґо), а також дослідники-компаративісти (О. Локшина, Н. Мельник та ін.).

Мета статті. Розглянути стан дошкільної освіти в зарубіжних країнах, а також показати вплив зарубіжного досвіду на становлення суспільного дошкільного виховання в Україні (кінець ХІХ – початок ХХ ст.).

Виклад основного матеріалу. Суспільне дошкільне виховання в Україні починає свою історію з кінця ХІХ століття. У Європі виховні заклади для дітей дошкільного віку з'явилися раніше – ще на початку ХІХ ст. й вже мали певний досвід і теоретико-методичні напрацювання.

Розвиток капіталістичних відносин призвів до масового включення в суспільне виробництво та громадське життя жінок і відповідно поставив проблему догляду за дітьми матерів, що працювали. Виникла гостра потреба у створенні інституцій для дітей дошкільного віку. Відповідно до суспільного розвитку потребу в таких закладах відчували жінки, які належали до різних соціальних станів. Крім того, вони мали розв'язувати і проблеми самих дітей: одних, із бідніших прошарків населення, готувати

до праці (дітей 5–6 років у ті часи вже наймали на роботу), а іншим, більш заможним, – забезпечити загальний розвиток і підготувати їх до школи. Відповідно до цих потреб, із початку XIX ст., у різних європейських країнах почали відкриватися заклади для дітей дошкільного віку. У становленні та розвитку дошкільної освіти в країнах світу протягом XIX – початку XX ст. простежуються як загальні закономірності й тенденції, так і притаманні тільки окремим країнам особливості, національні риси.

Батьківщиною дитячих садків прийнято вважати Німеччину. У 1837 р. у Бланкенбурзі німецький педагог Фрідріх Фребель відкрив заклад, який поклав початок новому типу виховних інституцій для дітей дошкільного віку. У 1840 р. він дав йому назву "дитячий садок". За задумом Ф. Фребеля, цей заклад "мав не тільки забезпечувати догляд за дітьми дошкільного віку, а й проводити відповідні їхній сутності та потребам заняття, зміцнювати їхні тіла, вправляти їхні органи відчуття, ґрунтовно знайомити їх із природою та людством, направляти їхні серце й душу" [6, с. 66]. Ф. Фребель розробив питання організації самого закладу для малечі, педагогічного процесу в ньому. Запропонував різноманітні види дитячої діяльності, які найбільше відповідають їхній природі. Особливу роль він відводив грі, вважаючи її найбільш відповідною природі дитини діяльністю. Значне місце в його системі займали ручна праця, зокрема плетіння, складання з паперу, викладання з лучинок, ліплення з глини, малювання. Були передбачені рухливі ігри, марширування, співи. Учений підкреслював значення розповіді та бесід, але не включив до своєї програми навчання дітей читання, письма, рахування. Із німецькою педантичністю Ф. Фребель розробив систему занять, ігор, вправ і дуже детально їх описав. Педагог щиро ділився своїми ідеями. У 1838–1840 рр. він видавав газету "Недільний аркуш", а в 1851 р. – щотижневик "Журнал ідей Фрідріха Фребеля", в яких висвітлював свій досвід і друкував конкретні розробки ігор, занять та ін. Окремими виданнями вийшли "Материнські та пестливі пісні" (1843 р.), "Сто пісень до гри з м'ячем" (1844 р.). Пізніше з цих видань було складено книгу "Педагогіка дитячого садка" (або "Дитячий садок"). Ідеї Ф. Фребеля впали на благодатний ґрунт і відразу "дали добрі сходи". У нього з'явилося багато прихильників і послідовників у різних країнах світу. Але на батьківщині Ф. Фребеля офіційна влада до цього закладу ставилася насторожено. Його звинуватили в атеїзмі й навіть підриві тогочасного соціального устрою. В 1851 р. дитячі садки були заборонені, і ця заборона тривала майже десятиріччя.

У 60–70-ті рр. дитячі садки стали швидко розповсюджуватися по всій Німеччині. Цією справою займалися приватні особи й численні педагогічні товариства. Пізніше до цього долучилися й міські управи. У деяких містах вони повністю брали дитячі садки на своє утримання, в інших – покривали частину витрат. Уряд, за умов такої активності громадськості й муніципалітетів, особливої активності не виявляв.

Діяльність педагогічних товариств Німеччини є вражаючою. Найбільшим і найактивнішим було Фребелівське товариство Берліна. Для розв'язання спільних завдань, що визначали для себе педагогічні товариства, вони об'єднувалися в різноманітні союзи, як-от Фребелівський союз, Союз народних дитячих садків. Діяльність усіх товариств координував Центральний союз опіки дитинства. Спільними зусиллями товариства проводили з'їзди, на яких обговорювалися проблеми виховання дітей дошкільного віку, організації діяльності дитячих садків, психічного та фізичного розвитку дітей та ін. Здійснювали вони й видавничу діяльність. На початку XX ст. у Німеччині видавалися десятки часописів, присвячених вихованню дітей дошкільного віку, у великій кількості друкувалися книги з цієї проблеми.

У 1893 р. в країні налічувалося 372 дитячі садки. Вони призначалися як для дітей із заможних сімей, так і для дітей бідноти. Для останньої категорії дітей відкривалися так звані народні дитячі садки. На початку XX ст. відбувалося подальше збільшення кількості дитячих садків і покращення їхньої діяльності.

Підготовка педагогів для дитячих садків здійснювалася в спеціальних семінаріях для дитячих садівниць. Готували садівниць й в інших навчальних закладах, зокрема у відкритому в 1910 р. у Лейпцигу Вищому Жіночому інституті.

Але застосування системи Ф. Фребеля в більшості дитячих садків Німеччини та її тлумачення німецькими педагогами було далеким від замисленого. Річ у тім, що Ф. Фребель представив свої ідеї, свою педагогічну систему в досить складному, туманно-філософському викладі, який був багатьом не зрозумілим. Водночас педагог залишив добре зрозумілу, "розкладену по полицках" систему роботи,

конкретні методичні розробки, детальні описи. Так, він не просто дав обґрунтування доцільності використання й рекомендації щодо застосування свого дидактичного матеріалу, відомого як "Дарунки Фребеля", а й додав численні альбоми, в яких представив практично все, що з цим матеріалом можна робити. У методичній розробці та описовій системі Ф. Фребеля повною мірою проявився характерний для німецької педагогіки педантизм. Послідовники педагога залишали поза увагою його теорію й використовували лише представлені ним у чіткій системі практичні розробки різноманітних занять, ігор та ін. При цьому в організації педагогічного процесу в дитячих садках вони використали шкільну модель у найгіршому її вигляді. Ефект був прямо протилежним тому, до чого прагнув Ф. Фребель. Те, проти чого він активно боровся й що мріяв викоренити своєю системою, спостерігалось в дитячих садках, які носили його ім'я, а саме: формалізм, жорстка регламентованість, дидактизм, сувора дисципліна, муштрування та ін. Садівниці формально, сліпо копіювали його розробки, не допускаючи жодного відхилення від них. До того ж таку заформалізовану, вихолощену модель фребелівського дитячого садка його послідовники стали нав'язувати всьому світові. Вони переконували всіх йти "слід у слід за системою Фребеля", а насправді – за тією системою, яку самі створили, прикриваючись його ім'ям. Позитивно сприймаючи як саму ідею дитячого садка, так і систему Ф. Фребеля загалом, педагоги багатьох країн водночас достатньо активно критикували "фребелівські дитячі садки" й відмовлялися від їх копіювання. У деяких країнах дитячі садки були більш фребелівськими, тобто краще відповідали задумам і намаганням видатного німецького педагога, ніж у Німеччині. Іноземці критикували німців за ігнорування вихідних позицій фребелізму, за те, що вони "засвоїли лише зовнішній бік фребелівської системи", "ухопилися за форму, але не прониклися ідеєю" [9, с. 10]. Але й у самій Німеччині ситуація згодом змінилася. У процесі дискусій, під впливом гуманістичної, або, як її називають, "нової", педагогіки початку ХХ ст., німецькі дитячі садки наближались до "істинного" Ф. Фребеля.

Коли німці дійшли до розуміння значення Ф. Фребеля й тієї ролі, яку він відіграв у розвитку виховних закладів для дітей дошкільного віку в усьому світі, вони прийняли на себе зобов'язання зі збереження його пам'яті, популяризації та поширення його виховної системи. Він став предметом національної гордості для німецького народу. Німецькі педагоги розповсюджували систему свого співвітчизника по всьому світу. У багатьох країнах саме вони відкрили перші дитячі садки, заснували фребелівські товариства, які мали на меті поширення ідей Ф. Фребеля. З ініціативи німецьких педагогів на початку ХХ ст. був створений Інтернаціональний союз дитячих садівниць, членами якого були керівниці дитячих садків, організатори фребелівських товариств, викладачі семінарій з підготовки дитячих садівниць та інші зацікавлені цією справою з усього світу. Регулярно, кожні два роки, союз проводив з'їзди для своїх членів. Вони були досить тривалими (до тижня), завдяки чому їхні учасники встигали прослухати багато доповідей, обговорити наявні проблеми й відвідати показові дитячі садки та семінарії. Проводилися й інші заходи. Так, у 1911 р. у Нюрнберзі пройшов міжнародний конгрес, "присвячений вихованню дітей у дусі Ф. Фребеля". У Бланкенбурзі, в якому Ф. Фребель свого часу відкрив свій перший дитячий садок, було організовано дім-музей Ф. Фребеля, а в Берліні – освітній заклад "Песталоцці-Фребель дім", який став своєрідним науково-методичним центром Ф. Фребеля [9, с. 523–538].

Ф. Фребеля і його педагогічну систему щиро прийняли у всьому світі. Дитячий садок як тип виховного закладу для дітей дошкільного віку надовго став асоціюватися з його ім'ям, утворюючи назви: фребелівські дитячі садки, фребелічки, фребелівські заняття, фребелівські товариства та ін.

У Франції, країні, в якій суспільне дошкільне виховання набуло значного поширення, на початок ХХ ст. склалася така система закладів для дітей дошкільного віку: ясла (для дітей від двох тижнів до 3 років), материнські школи, дитячі садки (для дітей 3–6 років). Перші ясла були відкриті в 1844 р. у Парижі. У наступні роки вони почали досить швидко розповсюджуватися по містах Франції. У 1862 р. вони отримали офіційне визнання як "загальнокорисні заклади". Ясла мали фінансування від держави, муніципалітетів, а також пожертв. Хоч ясла й були платними, але порівняно з іншими коштами, що надходили на їхнє утримання, ця платня сприймалася як досить символічна. У 1875 р. у Парижі налічувалося 29 ясел, у передмісті – 6, в

інших містах – 100. У 1907 р. їхня кількість збільшилася відповідно до – 68, 44, 322. У яслах дітей забезпечували загальним, зокрема й медичним, доглядом, харчуванням, нерідко й одягом. Діяльність цих закладів була регламентована відповідними циркулярами, але педагогічна робота в них не прописувалася. Показово, що навіть до керівниці закладу не ставилася вимога обов'язкової педагогічної освіти [3].

Найбільш поширеним у Франції закладом для дітей дошкільного віку була материнська школа. Початок материнським школам поклав французький пастор Оберліні, який у 1771 р. відкрив притулок для маленьких дітей (*saled'asile*) у селищі Вогегаз. У цьому закладі діти проводили час в іграх, співах, молитвах, їх вчили ручної праці, передусім плетіння, а також читання та письма. На початку XIX ст. подібні заклади з'явилися в Парижі. Вони відразу здобули офіційне визнання й були підпорядковані урядовій інспекції. У 1836 р. у Парижі функціонувало 24 школи-притулки, які відвідували 3600 дітей; у провінції – 800 притулків із контингентом 23000 дітей. У 1848 р. було визнано, що ці заклади є освітніми, а не благодійними, й перейменовано на "материнські школи" (*ecoles maternelles*). На відміну від ясел, усі материнські школи були безкоштовними. У 1886 р. відповідним декретом кожен населений пункт, який налічував 2000 мешканців, зобов'язувався відкривати для найменших своїх городян материнську школу. У 1907 р. у Франції налічувалося 4111 материнських шкіл [4, с. 204]. Крім того, там, де не було можливості виділити під материнську школу окрему будівлю, відкривали "підготовчі класи" при початкових школах. Здебільшого їх відвідували діти 5–6 років. У 1895 р. Міністерство освіти розробило для материнських шкіл програму та низку інструкцій, що регламентували їхню діяльність. Керівниці материнських шкіл повинні були мати свідоцтво про відповідну освіту [3].

Початковий досвід відкриття дитячих садків у Франції відноситься до 50-х років XIX ст. Саме тоді, "під першим враженням від Фребелівських винаходів", з'явилися два дитячі садки в Парижі й Орлеані. Але їхнє існування було дуже короткотривим і непомітним. Першим же дитячим садком вважають заклад, відкритий в Парижі в 1907 р. У 1911 р. у Парижі з'явилася Французьке Фребелівське Товариство. Протягом 1911–1914 рр. товариство відкрило 6 дитячих садків у Парижі й 8 у провінції. На кінець 1914 р. у Франції функціонувало всього 17 дитячих садків: 9 у Парижі (виховувалося 270 дітей), 8 у провінції (240 вихованців). Дитячі садки були платними, й відвідували їх переважно "діти буржуа". Лише один заклад призначався для дітей народу й він невігдно відрізнявся від інших. Дитячі садки тією чи іншою мірою працювали за системою Ф. Фребеля. У 1911 р. у Парижі, в ліцеї Севінсьє, були відкриті дворічні курси з підготовки дитячих садівниць. Те, що дитячі садки не мали значного поширення у Франції, можна пояснити тим, що їхнє місце вже було зайняте материнськими школами, і саме на них зробив ставку уряд країни [3].

Система виховних закладів для дітей дошкільного віку, що сформувалася на початку XX ст. в Англії, була схожою на французьку та складалася з ясел, дитячих шкіл і дитячих садків. Ясла відвідували діти до 3 років. Їхня мережа в Англії була набагато меншою, ніж у Франції. Так, у 1904 р. у Франції функціонувало 388 ясел, а в Англії – 74 (з них 55 знаходилися в Лондоні). На відміну від Франції, де ясла мали значні субсидії від держави і муніципалітетів, в Англії ясла існували лише на приватні кошти.

Найпоширенішим типом виховних закладів для дітей дошкільного віку були дитячі школи (*infant schools*). Їх відвідували діти від 3 до 5 років. Вони були дуже наближені до початкової школи. Діти багато часу проводили за партами. Але на початку XX ст. ситуація стала змінюватися на краще.

Перший дитячий садок в Англії був заснований у 1851 р. у Лондоні німецьким педагогом, послідовником Ф. Фребеля. Активно поширюватися дитячі садки розпочали в 70–80 рр. XIX ст. У 1888 р. був створений Національний Фребелівський союз. Але кількість дитячих садків в Англії все ж була невеликою. Усі вони були приватними й призначалися здебільшого для дітей, що належали до середнього класу. Педагогів для дитячих садків готували в спеціальних навчальних закладах, зокрема Інституті дитячих садівниць "Sesame Hause" в Лондоні [7, с. 11–16].

Хоча дошкільна освіта в Англії була здебільшого справою приватною ініціативи й не знаходила суттєвої підтримки з боку держави або муніципальної влади, тим часом вона не залишилася без їхньої уваги. Так, у відповідних органах

влади були передбачені посади інспекторів дитячих садків і дитячих шкіл. Певну фінансову підтримку отримували дитячі школи.

Великі досягнення в дошкільній освіті були в **Бельгії**. За визнанням сучасників, ця країна займала "почесне місце в справі виховання раннього дитинства" [2, с. 91]. Опікувався дошкільними справами уряд країни. Ще в 1879 р. були запроваджені типи дошкільних закладів (ясла, притулки, дитячі садки). Дитячі садки поділялися на громадські (утримувалися за рахунок громади) й ті, що одержували кошти від держави. У 1912 р. у Бельгії нараховувалося 2771 дитячий садок, у яких виховувалося 258149 дітей віком від 3 до 6 років [2, с. 91–100].

Досить розповсюдженими були заклади для дітей дошкільного віку у **Швейцарії**. У цій країні уряд, взявши на себе зобов'язання забезпечити безкоштовним навчанням дітей від 6 до 14 років, опікування дошкільнят доручив кантонам. Швейцарський шкільний закон усіяко заохочував кантони відкривати заклади "первинного виховання" для дітей 3–6 років, й це давало суттєві результати.

На території **Австро-Угорщини** в 1891 р. був прийнятий закон, яким відвідування дітьми 3–6 років дошкільних закладів визнавалося обов'язковим. Цей закон зобов'язував батьків віддавати дітей у материнські школи й навіть передбачав стягнення в розмірі 10–50 крейцерів за намагання залишити дитину вдома. Паралельно з материнськими школами відкривалися й дитячі садки, які працювали за методикою Ф. Фребеля. В 1908 р. в країні функціонувало 844 дитячі садки.

Перший дитячий садок у **Сполучених Штатах Америки** було відкрито в 1855 р. у штаті Вінсонсін. У цьому ж штаті в 1880 р. був відкритий перший навчальний заклад з підготовки дитячих садівниць. Як і в інших країнах світу, розвиток суспільного дошкільного виховання в Америці розпочинався з приватної ініціативи. Дитячі садки відкривали приватні особи, педагогічні товариства, церква, а також підприємства для дітей своїх співробітників. Починаючи з 90-х років, у відкритті дошкільних закладів активну участь стали брати штати, що сприяло поступовому їх входженню в освітню систему країни. Законодавства більшості штатів визнали дошкільну освіту першою ланкою освітньої системи, а в деяких навіть зробили її обов'язковою. Саме така підтримка забезпечила швидке збільшення кількості дитячих садків. У 1900 р. у США налічувалося 5000 дитячих садків. У 1915 р. функціонувало вже 9650 дитячих садків, у яких виховувалося 486842 дитини й працювало 10886 співробітників [8, с. 254].

За загальним визнанням сучасників, на початку ХХ ст. американці досягли в дошкільній справі найкращих результатів. Ідея дитячих садків прийшла в США з Європи. Її популяризаторами також були прихильники та послідовники Ф. Фребеля зі "Старого світу". Саме в США, як сама ідея дитячого садка, так і педагогічна концепція видатного німецького педагога, впали на найбільш благодатний ґрунт. Американці дуже ретельно вивчали ідеї, систему Ф. Фребеля. Він користувався в Америці, мабуть, ще більшою повагою й визнанням, ніж у себе на батьківщині. Європейці, що побували в Америці, побачили, за їх виразом, "культ Ф. Фребеля, який межував з ідолопоклонством" [10, с. 3–4].

Але не зважаючи на таку прихильність та симпатію до Ф. Фребеля і його системи, саме американці чи не найпершими критично подивилися на його спадщину та створену його послідовниками "класичну модель" фребелівського дитячого садка. Американцям вдалося дійти до першооснов Ф. Фребеля, зрозуміти його істинні замисли й намагання.

Чому саме американцям Ф. Фребель виявився більш зрозумілим, ніж європейцям? В основу системи засновника дитячого садка було покладено ідею максимального врахування вікових особливостей і природних потреб дітей дошкільного віку, сприяння їхньому розвитку за допомогою найбільш притаманних цьому віку видів діяльності, забезпечення їм максимальної свободи, самодіяльної активності, створення атмосфери веселості й життєрадості. На жаль, намагання романтика й гуманіста Ф. Фребеля були не зрозумілі й навіть неприйнятні для німецької педагогіки першої половини ХІХ ст., коли відбувалося перше перенесення з теорії в практику його ідей. Водночас ідеї свободи й активності дитини, покладені в основу його педагогічної концепції, ментально були близькі американцям. Крім того, американці не відчували такою мірою, як європейці, гнітючого впливу середньовічної школи. Але основним було те, що процес активного поширення дитячих садків збігся з

бурхливим розвитком у країні дитячої психології, або, як її там називали, "Childstudy" (вивчення дитини). Результати наукових досліджень у галузі дитячої психології суттєво вплинули на розвиток теорії і практики дошкільної освіти в Америці на початку ХХ ст. і сприяли використанню ідей Ф. Фребеля на якісно новому, але більш наближеному до першоджерела рівні. Проте ідеї Ф. Фребеля, зі свого боку, стали для американців, за їхнім визнанням, "філософією виховання", межі якої виходили за дошкільний вік і дитячий садок та сприяли утворенню оригінальної і своєрідної американської освітньої системи [18, с. 201].

На початку ХХ ст. виховні заклади для дітей дошкільного віку були в більшості країн світу. Були вони й у Японії, Китаї й навіть на Кубі.

Узагальнюючи вищевикладене, можна зробити висновок, що становлення й розвиток дошкільної освіти в країнах світу мало певні закономірності та спільні риси. Відповідно до наявних умов заклади дошкільної освіти в багатьох країнах набули значного поширення й навіть утворили системи дошкільної освіти й розгалужені мережі. Проте в різних країнах світу вони мали свої відмінності й вибудовувалися під впливом багатьох чинників.

Однією з особливостей становлення й розвитку дошкільної освіти в ХІХ – на поч. ХХ ст. було швидке розповсюдження інформації щодо стану дошкільної освіти в різних країнах світу. При відносно нерозвинутих засобах комунікацій поширення інформації відбувалося досить швидко. Ознайомлення з різноманітними автентичними джерелами створює враження про сформованість у той час певного дошкільного освітнього простору. При всій різноманітності ситуацій з дошкільною освітою в різних країнах світу чітко простежується наявність схожого, що, з одного боку, є проявом загальних закономірностей, а з іншого, – результатом великого взаємного інтересу до того, що відбувалося в дошкільній галузі в інших країнах й готовності до запозичення кращого іноземного досвіду. На початку ХХ ст. чітко визначилася тенденція співробітництва фахівців дошкільної галузі, яка виявлялася як у створенні Інтернаціонального союзу дошкільних садівниць, так і в інших формах міжнародного співробітництва (проведення з'їздів, конгресів, виставок тощо). Як приклад щирого потягу до взаємопізнання й співпраці можна навести поїздку американських педагогів до Німеччини. У 1911 р. 500 американців здійснили "паломницьку поїздку на батьківщину Ф. Фребеля", під час якої вони побували в пам'ятних місцях, пов'язаних із життям педагога, відвідали німецькі дитячі садки, взяли участь у роботі з'їзду Інтернаціонального союзу дитячих садівниць. Вражає й те, з якою швидкістю на початку ХХ ст. захопила думки й серця світової педагогічної спільноти система італійського педагога М. Монтессорі.

Становлення суспільного дошкільного виховання в Україні відбувалося в межах загальносвітового "дошкільного руху", під впливом зарубіжного досвіду. Із зарубіжних виховних систем у кінці ХІХ ст. найбільший вплив мала система Ф. Фребеля, на початку ХХ ст. – система М. Монтессорі. Як дізнавалися вітчизняні педагоги про те, що відбувалося за кордоном? Поширеним було особисте відвідування закордонних дитячих садків. Більшість із тих, хто першим у нас відкрив дитячі садки, побували в закладах для дітей дошкільного віку за кордоном, передусім у Німеччині. Дехто поділився побаченим з іншими, надрукувавши своєрідні звіти – розповіді. Так, С. Бобровська видала брошуру "Сущность системы Фребеля (из путевых заметок)", Ю. Фаусек "Месяц в Риме в "Доме детей" Марии Монтессори", цикл статей у часопису "Дошкільне виховання" надрукувала Н. Лубенець. Привертає увагу стиль цих публікацій. Тут є аналіз, порівняння з іншими, власна точка зору авторів, відповідна аргументація. Автори досить повно, з цікавими та доречними подробицями, просто й образно описували те, що бачили. Навіть сьогодні, більш ніж сторіччя потому, маючи нагромадження вже інших зорових уявлень про дитячий садок, сучасний читач починає "бачити дитячий садок минулого".

Вивчення різноманітних педагогічних джерел кінця ХІХ – поч. ХХ ст. показує, що зарубіжні виховні системи й досвід презентувалися в багатьох вітчизняних виданнях і пропонувалися для обміркування й можливого наслідування. Аналіз часопису "Дошкільне виховання", який видавався в Києві в 1911–1917 рр., показав, що значна частина його публікацій знайомила читачів із зарубіжною теорією і практикою виховання дітей дошкільного віку. Дуже часто друкувалися статті зарубіжних авторів, а також матеріали, передруковані із зарубіжних видань. У рубриці "За

кордоном" подавалася оперативна інформація про події, що відбувалися в дошкільній галузі в країнах світу. Часопис створював у читача відчуття існування єдиного дошкільного освітнього простору.

У виданнях дореволюційного періоду зарубіжну теорію і практику дошкільної освіти було репрезентовано в їхній різноманітності й багатогранності з визначенням можливості запозичення. В Україні були добре обізнані з досвідом інших країн. Ставилися до нього з великою зацікавленістю й повагою, але водночас і критично. Проте ця критика була поміркованою й аргументованою. Позиції вітчизняних педагогів здебільшого співпадали з поглядами їхніх прогресивних і гуманістично орієнтованих колег з інших країн. Це був період активних пошуків, і він був співзвучний із загальноосвітнім процесом становлення й розвитку дошкільної освіти.

Висновки і перспективи подальших розвідок. На початку ХХ ст. у багатьох країнах світу існувала досить розгалужена мережа освітньо-виховних закладів для дітей дошкільного віку, був накопичений значний організаційний досвід, визначені певні теоретико-методичні підходи. Становлення вітчизняної дошкільної освіти відбувалося в межах загальноосвітнього "дошкільного руху", під впливом зарубіжного досвіду. Вивчення і конкретизації цього впливу є перспективним напрямом для подальших історико-педагогічних розвідок.

Література

1. Бобровская С. Л. Сущность системы Фребеля (из путевых заметок) / С. Л. Бобровская. – М. : Типография Грачова и Ко, 1872. – 90 с.
2. Детские сады в Бельгии // Дошкольное воспитание. – 1912. – № 2. – С. 91–100.
3. Дошкольное и внешкольное образование в иностранных государствах (Из журнала Министерства народного просвещения за 1916–1917 гг.). – Петербург : Сенатская типография, 1917. – 262 с.
4. Егунов П. Французское Фребелевское общество и его детские сады / П. Егунов // Дошкольное воспитание. – 1914. – № 3. – С. 193–206.
5. Из жизни детских садов Америки // Дошкольное воспитание. – 1911. – № 1. – С. 19–26.
6. Лубенец Н. На родине Фребеля / Н. Лубенец // Дошкольное воспитание. – 1911. – № 7. – С. 524–537.
7. По детским садам заграницы // Дошкольное воспитание. – 1913. – № 1. – С. 12–26.
8. Справка о детских садах в Соединенных Штатах // Дошкольное воспитание. – 1917. – № 3–4. – С. 254–255.
9. Ямбужаль Е. Заимствование школой методов и принципов детского сада / Е. Ямбужаль // Дошкольное воспитание. – 1913. – № 4. – С. 194–210.
10. Ямбужаль Е. Новые детские сады по идее американцев / Е. Ямбужаль // Дошкольное воспитание. – 1914. – № 1. – С. 1–10.

УДК 37(477.51)09

ЛІДІЯ ДЕПОЛОВИЧ ТА ЇЇ ІДЕЇ ЩОДО КОМПЛЕКСНОГО ПІДХОДУ В ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Халімон Н. М.

У статті зроблено короткий аналіз видавничої діяльності маловідомого вчителя-методиста 20–30-х рр. ХХ ст. з Чернігівщини Деполович Лідії Платонівни. Автор аналізує комплексний підхід до організації навчально-виховного процесу в педагогічній спадщині Л. Деполович.

Ключові слова: освіта, вчитель, комплексне навчання, буквар.

В статье сделан краткий анализ издательской деятельности малоизвестного учителя-методиста 20–30-х гг. ХХ в. из Черниговщины Деполович Лидии Платоновны. Автор анализирует комплексный подход к организации учебно-воспитательного процесса в педагогическом наследии Л. Деполович.

Ключевые слова: образование, учитель, комплексное обучение, букварь.

The article is a brief analysis of the publishing activities of a little-known educator and teaching methods specialist of the 1920s–1930s in Chernihiv Region – Lidiya Platonivna Depolovich. The author analyzes a comprehensive approach to the organization of the teaching and educational process in the pedagogical heritage of L. Depolovich.

Key words: education, teacher, comprehensive education, ABC-book.

Важливим джерелом збагачення теорії і практики сучасної системи освіти в Україні є неподільна єдність навчально-виховного процесу із багатовіковим педагогічним досвідом. У сучасних умовах розвитку українського суспільства необхідним є глибоке вивчення, критичне осмислення й творче використання національного духовного здобутку минулого для розуміння новітніх феноменів і процесів у соціокультурній сфері.

Розширюючись і поглиблюючись у своєму розвитку, сучасна педагогічна думка залучає нові феномени й фактори, які раніше не були об'єктом дослідження, тому інтерес до педагогічних персоналій зростає й значна частина творчих біографій уперше стає об'єктом наукової рефлексії. Це стосується постаті Лідії Платонівни Деполович (1869–1943), педагогічна спадщина якої є джерелом для виявлення її педагогічних ідей, з'ясування засад педагогічної позиції, реконструкції науково-педагогічної діяльності, обґрунтування внеску в розвиток педагогічної науки. Лідія Платонівна Деполович – маловідомий педагог-методист початкової освіти 20–30-х років ХХ століття із Чернігівщини, автор довоєнного букваря для учнів, що витримав 19 перевидань та інших численних посібників із навчання дітей грамоти, зокрема: читанок, математичних задачників, букварів для шкіл грамоти, робочих книг, методичних порадників тощо.

Л. П. Деполович народилася 14 листопада 1869 року в с. Ковчин (тепер Куликівського району Чернігівської області) в сім'ї місцевого приходського священика Платона Деполовича. Після навчання в Ковчинській земській школі в 1885 році вступила в Чернігівську гімназію, яку закінчила в 1893 році [8, с. 1]. Свій педагогічний шлях розпочинала в Количівці, де вчителювала з 1893 до 1901 рр. [3, с. 1]. Із 1901 до 1908 рр. працювала вчителем Ковчинської земської школи. Після переїзду до м. Чернігова вчителювала до 1922 року в 5-й Радянській школі [9, с. 7] (з 1922 року школа стала називатись ім. Леніна), а з 1922 року – у 18-й Українській школі ім. Коцюбинського [10, с. 17].

Педагогічний стаж Л. Деполович на 1923 рік складав рівно 30 років. Педагогічних надбань і спостережень за цей час накопичилось чимало, і Лідія Платонівна взялася за складання посібників для навчання грамоти. Її інтереси зосередились на проблемах методики навчання в початковій школі. Вона працювала над методами навчання читання й письма, розвитку усного мовлення дітей, досліджувала питання вдосконалення майстерності вчителя. У 1920-х роках вона склала свій авторський

буквар "Нумо читати!", який був виданий видавництвом "Радянська школа" в 1926 році загальним тиражем у 50 000 примірників і перевидавався не один раз [7, с. 1]. Побудований він за аналітико-синтетичним принципом, заснованим на цілому слові. У букварі витримана певна послідовність добору літер: від простих до складніших, від голосних та приголосних звуків з чіткою вимовою до звуків, що в деяких сполученнях вимовляються нечітко або мають складнішу графічну форму. Буквар насичений малюнками, що передають певні образи. На кожній сторінці розміщений певний сюжет, з яким пов'язаний текст. Часто слова в реченні замінені малюнками предметів, тут же подані цифри, що відображають зображену кількість предметів.

Саме в цей час, на початку 1926 року, при Всеукраїнській академії наук (ВУАН) почало функціонувати Бюро педагогічної інформації та консультацій. Воно об'єднало значні методичні сили Києва, налагоджувало й підтримувало зв'язки з сільським учительством. Це похвалило освітню науково-дослідну роботу й сприяло поширенню педагогічних знань і літератури, тобто позитивно вплинуло на розвиток педагогічної думки України в 20-ті роки ХХ століття [5, с. 332].

У 1927 році Л. Деполович переїжджає до м. Києва, де продовжує займатися вчительською діяльністю та паралельно складанням і упорядкуванням посібників для навчання грамоти [6, с. 86]. Доленосною для Л. Деполович стала зустріч із відомим педагогом того часу О. М. Астрябом, котрий керував тоді сектором методики викладання математики згаданого вище Бюро педагогічної інформації та консультацій [5, с. 332]. О. Астряб відносився до прогресивних педагогів свого часу, був прихильником реформування методики викладання шкільних предметів у напрямку розвивального навчання, використання методів спостереження, порівняння, які б спонукали учнів до самостійних висновків [5, с. 331]. У цьому питанні О. Астряб та Л. Деполович були одностайними, що й привело їх до тісної співпраці. У той час постало завдання створення принципово нових програм і підручників для єдиної трудової школи. Проявом перебудови шкільного життя стало запровадження комплексної системи навчання, нових типів підручників (робочих книжок, розсипних книжок) [5, с. 332]. Усі ці чинники й привели до створення Л. Деполович та О. Астрябом у 1928 році підручника "Математичний задачник. Перший рік навчання в міській трудовій школі" [2].

Але характер задачника має книга в цілому. У ній є досить багато місць методичного змісту. Сторінки методичного змісту посібника – це не що інше, як варіант роботи з обдарованими дітьми, тими, хто до школи йде підготовленим. До того ж методичні сторінки спонукають дітей до дослідницької самодіяльності, привчають самостійно вчитися, що є дуже важливим. Високу оцінку можна дати ігровому стилю "Задачника". Дуже часто Л. Деполович та її співавтор брали за основу задачок якусь гру, радили дітям самим погратися, щоб здобути математичні навички.

Загальний порядок викладу матеріалу "Математичного задачника" – програмово-хронологічний. На сторінках математичного задачника вміщені завдання, задачі та вправи. Завдання являють собою органічну частину відповідної комплексної теми. Ці завдання, з одного боку, відповідають цілевому наставлянню комплексної теми, а з іншого боку, їх виконання вимагає від учнів проробки відповідного математичного матеріалу. Завдання задачника складені так, що числа діти самі мають знаходити у життєвому оточенні. Саме це робить підручник доступним і змістово наближеним до життя. Задачник розраховано на три триместри й побудовано на основі комплексних тем: "Наша школа. Класна кімната", "Зміна положення сонця", "Природа та життя людей взимку", "Перехід від зими до весни. Ознаки наближення весни", "Життя природи навесні", "Весняна робота по садках та городах", "Весняна робота на полі. Впорядкування міста", "Охорона здоров'я" [2].

У даному підручнику з математики Л. Деполович уміло реалізує дидактичні вимоги: асиміляції – зв'язку теоретичного матеріалу з практичними завданнями, результативності, що сприяє збагаченню знань учнів, їх кращому розумінню та запам'ятовуванню. Зміст підручника достатньою мірою насичений інформацією, що стимулює учнів до оптимального засвоєння знань, свідомості й активності, забезпечення розуміння цілей і завдань діяльності, що є необхідними умовами для успішного навчання.

Видавнича діяльність Л. Деполович була досить плідною. У період з 1926 й, практично до останнього року свого життя, до 1943 року Лідія Платонівна систе-

матично друкувала свої наукові доробки. В арсеналі чернігівського вчителя-методиста початкової освіти нараховується майже п'ятдесят різноманітних видань букварів (в тому числі й для шкіл грамоти, трудшкіл), читанок, математичних задачників, методичних розробок тощо.

Справжнім довгожителем можна вважати її буквар, який вперше побачив світ у 1938 році. З того часу буквар перевидавався аж до 1956 року й витримав 19 видань [1, с. 1], а загальний тираж цього букваря складав понад 10 мільйонів примірників!

Видання Л. Дєполович на багато років пережили свого автора. Використання букваря Л. Дєполович не припинялося навіть в період окупаційного режиму, встановленого фашистами в Україні. За підручниками Л. Дєполович навчались тривалий період не лише діти України, а й діти українських емігрантів за кордоном. Зокрема, в Канаді вивчення української мови за підручниками Л. Дєполович продовжувалося ще й на початку XXI століття [4, с. 1].

Л. Дєполович однією з перших у педагогіці розпочала створювати і впроваджувати в практику навчальні комплекси, які включали: підручник, методичний посібник для вчителя та робочий зошит для учня.

За формою викладу підручники Л. Дєполович компактні, лаконічні, містять матеріал високого ступеня узагальнення і, разом з тим, конкретні, містять в собі необхідний достатній обсяг фактичного матеріалу. Структура підручників має текст, як головний компонент, і нетекстові допоміжні компоненти. Всі підручники Л. Дєполович багаті на ілюстративний матеріал. Це робить їх привабливими для дітей, особливо початкової школи. Крім того, підручники Л. Дєполович: 1) *мають практичну спрямованість*, бо насичені творчими, дидактичними, практичними завданнями (наприклад: встаньте раніше і подивіться, де саме сходить сонце і коли, а ввечері простежте, де саме заходить сонце; зробіть з лозин куб, скільки дров поміститься в ньому), містять практичну інформацію (скільки яких зернят в грамі; скільки яєць знесе домашня худоба тощо); 2) *мають розвивальний характер* (вправи часткового творчого характеру або I рівень розвивальних завдань, наприклад: переписати текст та вставити пропущені букви, з поданих слів утворити нові, відшукати звук у знайомих словах. II рівень – завдання передбачають унесення елементів нового до змісту чи способів виконання дії); 3) *орієнтовані на саморозвиток*, бо навчають учня вчитися через чітку методичну послідовність у викладенні матеріалу, доступністю й змістом завдань, наближених до життя, використанням численних вправ на спонукання дослідницької самодіяльності учнів, доцільністю застосовуваних автором методів і прийомів навчання грамоти; 4) *наукові за змістом*: містять тексти науково-природничого змісту (про птахів, тварин) географічної та історичної тематики.

Доповненням до підручників Л. Дєполович є її різноманітні навчальні посібники для учнів та вчителів: робочі зошити та методичні книжки. Особливістю цих навчальних посібників є те, що в них навчальний матеріал значною мірою доповнює й розширює матеріал підручника. А на сторінках своїх методичних посібників авторка надає слушні поради вчителям, як працювати за її підручниками, ділиться методикою викладання, рекомендує оптимальні форми й методи роботи в класі тощо. Л. Дєполович звертала увагу вчителів на те, що учнів слід привчати до опрацювання текстів, які б стимулювали до роздумів, осмислення, порівняння, причому діти самі повинні вміти зробити логічні висновки.

Аналіз навчальних книг, укладених чернігівським педагогом, дозволяє констатувати, що, по-перше, Лідія Дєполович була високоосвіченою людиною, оскільки авторка використала знання з історії, природознавства, географії, рідної мови, фольклору, добре володіла "засобами грамотного вчення" (книги пропонують матеріал як з навчання грамоти й читання, так і з математики); по-друге, підручники відображають глибокі природні взаємозв'язки навчання й виховання, мають гуманістичний характер. Пропонований у підручниках достатній фактологічний навчальний матеріал потребує від учителя проблемного викладання та спрямування на розвиток творчості й самостійності пошуку.

У кожному вислові Л. Дєполович відчувається духовне багатство, вияв педагогічного такту: уміння спостерігати, керувати своїми емоціями, бути уважною та справедливою, витриманою й толерантною – це ті риси, які були притаманні Л. Дєполович. Педагогічний такт і педагогічна етика – основи гуманної педагогіки, що є надзвичайно актуальною проблемою сьогодення.

Усі підручники, складені педагогом для української школи, побудовані на народознавчому матеріалі, вони були вагомим внеском у методику навчання, а кожний наступний підручник Л. Дєполович був більш досконалим доробком автора та мав високу методичну цінність, краще відображав досягнення тогочасної науки. Ось чому вони витримали чимало видань і набагато пережили свого автора. Багато з положень підручників Л. Дєполович, особливо букварів, актуальні й дотепер і дуже часто їх можна зустріти в сучасних букварях.

Отже, більша частина педагогічної спадщини Л. Дєполович присвячена питанням науково-теоретичних та практичних підходів щодо комплексної організації навчально-виховного процесу, підготовки й проведення уроків. Її науковий доробок характеризується високим науково-педагогічним рівнем, обізнаністю з надбаннями світової дидактики. Ураховуючи рівень підготовки вчителів народних шкіл, вона вважала за необхідне обмежитися простими й чіткими вказівками. Варто зауважити, що сучасні методичні рекомендації, що формулюються в узагальненому вигляді, не кожний сучасний учитель може самостійно трансформувати у свою практику. Висуваючи високі вимоги до змісту методичного забезпечення викладання, Лідія Платонівна враховувала особливо актуальні та зумовлені соціокультурними умовами й потребами суспільства аспекти у вихованні патріота, громадянина.

Результат історико-педагогічного дослідження педагогічної та науково-методичної діяльності Л. Дєполович підтверджує належність її до когорти визначних представників вітчизняної педагогічної думки, фундаторів нової української педагогіки другої половини ХІХ – першої половини ХХ століття. Оцінюючи внесок Л. Дєполович в освітній процес, можна констатувати, що її педагогічна діяльність є науковою, методологічно обґрунтованою й практично апробованою.

Література

1. Дєполович П. Л. Буквар / П. Л. Дєполович. – Вид. 19-те. – К. : Радянська школа, 1956. – 96 с.
2. Дєполович Л. Математичний задачник. Перший рік навчання в міській трудовій школі / Л. Дєполович, О. Астряб. – [Б. м.] : Державне видавництво України, 1928. – 184 с.
3. Отчёт Черниговского епархиального училищного Совета за 1900/1901 учебный год. // Памятная книжка Киевского учебного округа 1901 г.
4. Руснак І. С. Розвиток українського шкільництва в Канаді (кінець ХІХ–ХХ ст.) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 / Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича. – К., 2000. – 34 с.
5. Українська педагогіка в персоналіях : навч. посіб. / за ред. О. В. Сухомлинської. – К. : Либідь, 2005. – 550 с.
6. Український педагогічний словник / за ред. С. Гончаренко. – К., 1997. – 373 с.
7. Центральний Державний архів Вищих державних органів і управління України, Р-177, оп. 2, т. 2, – спр. 1880, 3 арк.
8. Чернігівський обласний державний архів (ЧОДА), Р-593, оп. 1, спр. 1431.
9. ЧОДА, Р-593, оп. 1, спр. 37.
10. ЧОДА, Р-593, оп. 1, спр. 1040.

УДК 373.2(477)"192"

ХАРАКТЕРИСТИКА ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ 20-Х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ

Шинкар Т. Ю.

У статті розкрито особливості становлення та розвитку дошкільних закладів України в 20-х роках ХХ століття. В основу дослідження покладено аналіз наукових фактів, педагогічного досвіду, теоретичне узагальнення особливостей становлення суспільного дошкільного виховання у зазначений період. Результати дослідження розкривають особливості розвитку соціального виховання на території України у 20-х роках ХХ століття та надають можливість їх врахування в оновленому контексті розвитку освіти. Перспективи подальших наукових розвідок вбачаються в аналізі і систематизації історичних джерел та їх використання в практиці підготовки сучасних фахівців з дошкільної освіти.

Ключові слова: Україна 20-х років ХХ століття, суспільне дошкільне виховання, система освіти, педагогічний досвід, історичний досвід, розвиток, ясла, дитячий будинок, майданчики, захистки.

В статье раскрыты особенности становления и развития дошкольных учреждений Украины в 20-х годах ХХ века. В основу исследования положен анализ научных фактов, педагогического опыта, теоретическое обобщение особенностей становления общественного дошкольного воспитания в указанный период. Результаты исследования раскрывают особенности развития социального воспитания на территории Украины в 20-х годах ХХ века и предоставляют возможность их учета в обновленном контексте развития образования. Перспективы дальнейших научных исследований усматриваются в анализе и систематизации исторических источников и их использование в практике подготовки современных специалистов по дошкольному образованию.

Ключевые слова: Украина 20-х годов ХХ века, общественное дошкольное воспитание, система образования, педагогический опыт, исторический опыт, развитие, ясли, детский дом, площадки, приюты.

The article reveals peculiarities of foundation and development of preschool institutions of Ukraine in the 1920s. The research is based on an analysis of scientific facts, pedagogical experience, and theoretical generalization of peculiarities of public preschool education in this period. The research results reveal peculiarities of the development of social upbringing on the territory of Ukraine in the 1920s and allow for their consideration in the current context of the development of education. Further scientific investigations are expected to focus on analysis and systematization of historical sources and their use in the practice of preparation of modern specialists in preschool education.

Key words: Ukraine in the 1920s, public preschool education, education system, pedagogical experience, historical experience, development, nursery, children's home, playgrounds, refuges.

Постановка проблеми дослідження. Стрімкий розвиток системи суспільного дошкільного виховання, перебудова у сучасній освіті України зумовлюють потребу дослідження педагогічного досвіду з історії дошкільної педагогіки для вивчення, виокремлення та модернізації позитивних ідей організації й планування роботи в дошкільних навчальних закладах. Дошкільна освіта як складова загальної системи освіти на сучасному етапі розвитку набула особливої ваги у зв'язку із визнанням та зміцненням статусу дитинства в суспільстві. Про це свідчить підвищення уваги науковців до особистості дитини та дитячої субкультури, поява нових законодавчих документів, що обумовлюють ціннісне ставлення до даного періоду розвитку особистості.

Аналіз наукових досліджень. Науковий інтерес до зазначеної проблематики привертав увагу багатьох дослідників. Окремі аспекти історії розвитку дошкільного виховання розглядали Л. Артемова, З. Борисова, І. Улюкаєва, Т. Степанова. Так, у своїх працях науковці переважно приділяли увагу першій половині ХХ століття: О. Бондар, С. Дітковська, І. Перепелюк, Г. Рего, Т. Головань та ін.; О. Коваленко, О. Венгловська, Т. Куліш та ін. – внесок окремих персоналій в теорію та практику роботи з дітьми дошкільного віку. Найбільш повно основні історичні віхи розвитку

системи суспільного дошкільного виховання розкрито у розвідках І. Улюкаєвої. Вони надають загальну цілісну картину даного процесу і потребують конкретизації низки значущих для сучасної теорії та практики дошкільної освіти моментів у подальших дослідженнях.

Метою даної статті є розкриття особливостей становлення та розвитку дошкільних закладів України в 20-х роках ХХ століття.

Виклад основного матеріалу. Активна робота з розбудови суспільного дошкільного виховання велася в Українській Народній Республіці (1917–1919). У серпні 1917 Центральна Рада утворила Генеральний секретаріат освіти (Міністерство народної освіти з січня 1918 року), у структуру якого входив відділ позашкільної освіти та дошкільного виховання. Дошкільний відділ очолила С. Русова. 26 листопада 1917 року в Українській Народній Республіці була опублікована перша Декларація з дошкільного виховання, в якій зазначалося, що громадське виховання дітей повинно починатися з перших же днів народження дитини. Вперше в історії розвитку людства дошкільне виховання стало державною справою величезного політичного значення [7, арк. 1].

Перебуваючи в тяжкому господарсько-економічному стані, в умовах напруженої класової боротьби, громадянської війни та іноземної інтервенції, Радянська держава організувала для безпритульних дітей дитячі будинки, відкривала дитячі садки, майданчики [7, арк. 4]. Це обумовило потребу у великій кількості вихователів (фрєбелівок, керівниць) для роботи в дошкільних закладах. Педагогів не вистачало для забезпечення роботи всіх закладів, тому вихователями дуже часто ставали люди без педагогічної освіти, які потребували допомоги досвідчених педагогів. 20-ті роки ХХ століття – період розробки змісту дошкільної освіти, орієнтованої на державну політику [1]. На першій Всеукраїнській нараді з народної освіти (1920) було прийнято модель системи освіти України. Згідно з нею відділ народної освіти було поділено на підвідділи, одним з яких був дошкільний [3]. Передбачалися штатні одиниці завідувачів відділів та інструкторів, що працювали над визначенням організаційних форм та методів керівництва дошкільними навчальними закладами [6].

Саме цей період представлений працями українських фундаторів дошкільної педагогіки: А. Гендріхівської, О. Дорошенко, С. Русової, І. Соколянського, В. Чередніченко, Е. Яновської та ін. Науково-методичний сектор Наркомпросу УРСР та секція дошкільного виховання Українського науково-дослідного інституту педагогіки розробили й видали низку методичних посібників для вихователів щодо організації роботи в дитячих садках. Вони засвідчили, що упродовж одного десятиліття тричі суттєво змінювались основні програмні документи.

Однією з особливостей того часу було й те, що українська педагогічна думка була складовою радянської педагогіки. Теоретичний доробок російських педагогів (Є. Тихеєвої, Є. Фльоріної, Л. Шлегер, Н. Сакуліної, Ю. Аркіна та ін.) широко використовувався в практиці роботи дитячих садків в Україні.

Зусилля науковців того часу були спрямовані на оптимізацію змісту та форм організації діяльності дітей в дитячих садках. Так, у 1922 році з'явилась праця О. Дорошенко "Дитячий садок", де автор розглядала питання організації навчання та виховання дітей в дитячих садках. Ця книга використовувалась вихователями як методичний посібник [4].

У 20-х роках ХХ століття відбувався активний пошук шляхів побудови ефективної діяльності дитячих закладів, що супроводжувався створенням відповідних наукових інститутів та секторів (Інститут народної освіти, 1920; Вищі трирічні педагогічні курси імені Б. Д. Грінченка, 1922; Український науково-дослідний інститут педагогіки, у складі якого створено сектор дошкільного виховання, 1926), впровадженням у практику перших методичних інструкцій та рекомендацій ("Організаційні поради в справі позашкільної і дошкільної освіти", 1918), розробкою керівництв для вихователів та програм виховання дітей дошкільного віку ("Дошкільне виховання", 1918; "У дитячому садку", 1919; "Дитячий садок", 1920; "Теорія і практика дошкільного виховання", 1924; "Теорія і практика дошкільного виховання", 1927; "Програма для дошкільних закладів").

Велике значення мало відкриття педагогічних товариств на початку ХХ століття у промислових містах України. Ці товариства відкривали дитячі садки, популяризували ідею суспільного дошкільного виховання, деякі здійснювали підготовку педагогічного персоналу, оскільки державних структур, які б займалися цими питаннями, просто не існувало.

Особливо цінною для розвитку дошкільного виховання була діяльність Київського товариства народних дитячих садків. Це товариство стало своєрідним методичним центром, що визначав зміст, форми організації роботи в дитячих садках. Активну участь у роботі комісії брала С. Русова. Члени комісії активно відгукувалися на появу нових педагогічних книжок, публікацій, практичного досвіду, проводили науково-дослідну роботу [6, с. 15]. Діяльність комісії сприяла розвитку теорії та практики дошкільного виховання.

Значний вплив на розвиток теорії та практики суспільного дошкільного виховання в Україні здійснювали Всеросійські з'їзди з дошкільного виховання. Українські делегації брали участь у роботі всіх чотирьох з'їздів (1919, 1921, 1924, 1928 рр.). Прийняті на них рішення, постанови, як правило, враховувалися українськими педагогами в практиці. Слід зазначити, що на цих з'їздах обговорювалися питання концептуального характеру, і нерідко їх рішення призводили до значних змін у змісті та організації дошкільного виховання [6].

На початку 20-х років відбувалось інтенсивне створення державних і громадсько-суспільних закладів виховання. Це зумовлювалось наступними чинниками: економічна розруха в Україні на початку 20-х років унаслідок Першої світової, а пізніше й громадянської воєн, державні органи вимушені були взяти на себе певні зобов'язання із забезпечення харчуванням та вихованням знедолених дітей; державне дошкільне виховання мало відповідати основним положенням радянської концепції освіти – повній заміні усіх навчальних та виховних закладів дитячим будинком; залучення жінок до сфери суспільного виробництва; відбувалась руйнація старої дореволюційної педагогіки, яка розглядала дошкільне виховання лише як вимушений захід для працюючих батьків та дітей-сиріт, надаючи перевагу родинному вихованню дитини на ранньому етапі життя [2, с. 49].

У 1920 році було розроблено "Схему організації підвідділу соціального виховання". Згідно з цією схемою, передбачалось утворення при губернських і повітових відділах освіти підвідділів соціального виховання. Вони поділялись на чотири секції: шкільна та позашкільна, якій підпорядковувались клуби, бібліотеки, колонії, школи; секція дитячих садків – дитячі садки, дитячі осередки, майданчики; секція охорони дитинства, якій підпорядковувались розподільники, дитяча інспекція, комісія з прав неповнолітніх; а також в схемі були зазначені секції виховання дефективних дітей, організації роботи в дитячих будинках та секція підготовки працівників для роботи з дітьми [10, арк. 109].

Перша світова війна та громадянська війна змусили жінок брати активну участь у розбудові та відновленні промисловості держави, тож сім'я не мала можливості забезпечувати якісне виховання дітей. Збільшилась кількість безпритульних дітей, дітей-сиріт. Державна політика в галузі освіти спрямовувалась на масове створення дитячих будинків для дітей віком від 3 до 15 років. Проте економічний занепад в країні не дав можливості об'єднати в єдиний навчально-виховний заклад всі існуючі на той час установи, у яких здійснювалося виховання і навчання дітей. Тому продовжили своє існування освітні заклади, у яких педагоги опікувалися вихованням і навчанням дітей саме дошкільного віку.

На підставі рішень органів освіти на початку 20-х років повсюдно відкривались дитячі ясла, садки, клуби, комуни, майданчики, денні дитячі будинки. Так, наприкінці 1920 року в Одеській губернії налічувалось 65 різноманітних дошкільних закладів, у Харківській – 70, а у Донецькій 92 садки відвідували 6 тис. дітей. Усього в Україні наприкінці 1920 року нараховувалось 830 дитячих садків, де виховувалось 45859 дітей [2, с. 51].

Заклади для дітей дошкільного віку, які діяли в УСРР, дослідниця О. Бондар класифікувала за такою схемою:

- ясла і садки для дітей дошкільного віку;
- захистки, осередки, майданчики (переважно сезонні), у яких спільно перебували діти віком від одного до десяти років. Переважна більшість з них діяла у сільській місцевості під час літніх польових робіт;
- денні дитячі будинки, колонії, дитячі містечка для дітей віком від чотирьох до шістнадцяти років, переважно безпритульних. У двох останніх кількість дітей дошкільного віку була обмеженою;
- дитячі будинки для сиріт та дітей-інвалідів віком до шістнадцяти років [2, с. 59].

Одним із перших закладів виховання дітей були ясла для немовлят, які створювались у великих містах України, починаючи з кінця XIX століття. Вони влаштовувались як тимчасовий заклад для догляду за дітьми під час літніх сільськогосподарських робіт або у вигляді стаціонарних ясельних кімнат. Ці заклади відкривались при підприємствах, фабриках, заводах, де працювали переважно жінки [5, с. 24]. У червні 1920 року наркомати освіти та охорони здоров'я в УСРР прийняли спільну постанову про охорону здоров'я дітей [12, арк. 54]. Згідно з цією постановою, при губернських та повітових відділах освіти та відділах соціального виховання було створено Секції охорони здоров'я дітей, які очолювали представники Охматдиту (Охорона материнства та дитинства). Їхнім завданням було: забезпечити необхідні умови для життя дітей, лікарську допомогу немовлятам, медичний контроль за дитячими, зокрема і дошкільними закладами, відкриття ясел для немовлят працюючих матерів, проведення гігієнічно-просвітницької роботи серед населення. Документально підтвердити загальну кількість діючих стаціонарних ясел в містах та селах України на початку 20-х років неможливо, матеріали про них відсутні в архівах та спеціальній літературі. У 1919–1927 роках по всій республіці функціонувало близько 200 ясел, які обслуговували дітей віком від 6-ти місяців до 4-х років, але траплялись випадки, коли в них перебували діти навіть до 8-ми років [2, с. 61].

Дитячі захистки (осередки) влаштовувались переважно у селах під час літніх польових робіт, які повинні були охопити дітей віком від одного до трьох років. Більшість з них відкривалась у травні і припиняла роботу наприкінці серпня. У захистках діти перебували цілий день, як виняток, іноді малюки залишалися на ніч. У захистках могли перебувати діти віком від 1-го до 10-ти років. Кількість дітей у цих закладах не мала перевищувати 100. Діти розподілялися на групи по 25–30 осіб, відповідно до віку. В кожній групі працювали 1–2 "керівниці". Час перебування дітей у захистках становив від восьми до десяти годин, відповідно до робочого часу батьків [11, арк. 5].

Дитячі садки і ясла як масове явище з'явилися в Україні з другої половини XIX століття, насамперед у великих промислових містах, що стали однією із ланок комуністичного виховання підростаючого покоління. Керівництво дитячими садками в Україні у 20-ті роки здійснювали дошкільні підвідділи (секції) відділу соціального виховання. У садки зараховувалися діти віком від трьох до семи років, чисельність вихованців у садках не повинна була перевищувати 40–50 осіб. З дітьми працювали: три виховательки (переважно без освіти), вони займалися не тільки вихованням дітей, а й виконували усю господарську роботу; лікар, який обслуговував декілька садків; технічний працівник. Впродовж 20-х років до дитячих садків зараховували дітей переважно з незабезпечених верств населення і тих, що жили у важких матеріальних умовах. Дитячі садки були з різною тривалістю робочого дня: п'ятигодинний, шестигодинний, семигодинний, восьмигодинний. З 1928 року було встановлено єдиний робочий день тривалістю вісім годин, з черговою групою [2, с. 66].

У Проекті організації дошкільного підвідділу було зазначено про необхідність при кожному Губернському відділі і в великих містах України організувати хоча б один "детский сад-очаг", в яких принципи дошкільного виховання були б дотримані повною мірою. Згідно з документом, у цих зразкових дитячих закладах повинні працювати кращі керівниці. Ці садки-осередки мали стати центром пропаганди і взірцевої організації дошкільної справи. При таких садках організувалися бібліотеки, музеї життя та творчості дітей, було передбачено посаду спеціального інструктора, в обов'язки якого входило пояснення і використання кожного предмета дитячого закладу [9, арк. 30].

Цікавим типом закладу суспільного виховання дітей дошкільного був дитячий майданчик. Він працював сезонно, переважно влітку, і його головним завданням було оздоровлення дітей. Дитячі майданчики були поширені у великих промислових містах. Восени частина дітей переводилась до дитячих садків, інша частина виховувалась у родинах. У цих закладах перебували діти віком від 4-х до 12-ти років працюючих членів профспілок та малозабезпечених батьків. У дошкільній групі повинно було бути не більше 20-ти дітей. Спочатку дитину обов'язково обстежував лікар для запобігання поширенню інфекційних хвороб. Під час роботи майданчика лікар мав регулярно (один раз на тиждень) оглядати усіх дітей. Майданчики влаштовували в міських парках та скверах або при житлових товариствах; працювали вони від 2-х до 5–8 годин на день. З дітьми проводили прогулянки, ігри, екскурсії, працювали з ними

у квітниках та на городах, до роботи на майданчиках залучалися батьки. В окремих закладах діти отримували гаряче харчування [8, арк. 13].

В червні 1920 р. було прийнято Декларацію про соціальне виховання дітей та постанову про відкриття денних дитячих будинків для дітей віком від 4 до 16 років з метою боротьби проти дитячого недогляду та безпритульності, це були установи інтернатного типу, де дитина мала виховуватися у колективі без впливу сім'ї. Але вже з листопада 1922 року, згідно із новим Кодексом про народну освіту, через неспроможність державних органів утримувати всю мережу виховних закладів, денні дитячі будинки стали платними для батьків. До денних дитячих будинків приймалися діти, батьки яких подавали відповідні довідки від виконкомів місцевих рад, професійних спілок, заводських та фабричних комітетів, відділів соціального забезпечення про тяжке матеріальне становище. Працювали ці установи від 8-ої години ранку до 8-ої вечора. Діти отримували харчування відповідно до норми, встановленої для дитячих будинків. Особливістю цього типу дошкільних закладів було те, що поряд з дітьми, у яких була родина, там перебували і безпритульні, сироти, і неповнолітні правопорушники. У денних дитячих будинках існувало самообслуговування під контролем вихователів, переважно чоловіків. Для цих закладів були характерними: нестача обладнання або його цілковита відсутність, погане харчування і переважно низький рівень педагогічного керівництва. Основними завданнями денних дитячих будинків була боротьба з дитячою безпритульністю, тому відкривалися вони переважно поблизу базарів та залізничних вокзалів. Дошкільні групи в цих закладах були малочисельні, і згодом, після медичного обстеження і, у разі потреби, лікування, дітей віком до 7-ми років направляли до дитячих садків або до дитячих будинків, якщо батьків в них не було чи вони були не в змозі опікуватись своїми дітьми [2, с. 70].

У першій половині 30-х років сформувалася єдина уніфікована система дошкільних закладів в УСРР. Вона складалася з ясел та дитячих садків з десятигодинним робочим днем. У великих містах у дитячих садках влаштовували вечірні групи на 50 % від усіх дітей і нічні групи на 30 % від усіх дітей дошкільного закладу. Вони обслуговували дітей робітників, які працювали у вечірню та нічну зміни [2, с. 71].

Висновки. Соціальне виховання в Україні в 20-х роках було спрямовано на організацію колективного життя дітей дошкільного віку. В умовах голоду та наслідків війн держава вимушена була розширювати та удосконалювати існуючу систему соціального виховання шляхом утворення нових дитячих установ: дитячих будинків, майданчиків, клубів тощо. З періоду 20-х років у системі освіти збереглися окремі типи дошкільних закладів: ясла, дитячий садок, сезонний майданчик, дитячий будинок. Лише денний (відкритий) дитячий будинок для безпритульних був "рятувальним" типом дошкільного закладу, але згодом його було ліквідовано.

Врахування актуальності проблеми, потреби переосмислення та трансформації ідей історичного досвіду організації роботи в дошкільному навчальному закладі свідчить про перспективність подальших наукових розвідок піднятих питань.

Література

1. Бондар А. Д. Розвиток суспільного дошкільного виховання в Українській РСР (1917–1967) / А. Д. Бондар. – К. : Вид-во Київ. ун-ту, 1968. – 226 с.
2. Бондар О. В. Становлення і розвиток системи дошкільного віку в УСРР (1919–1933 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / Бондар Олександра Василівна. – Х., 2005. – 192 с.
3. Дітковська С. О. Становлення системи дошкільного виховання в УРСР (1917–1929 рр.) / Дітковська С. О. // Наук. вісн. Південноукр. держ. пед. ун-ту ім. К. Д. Ушинського : зб. наук. праць. – Одеса, 2003. – № 9/10. – С. 99–107.
4. Дорошенко О. Дитячий садок / О. Дорошенко. – К., 1922. – 217 с.
5. Попиченко С. Розвиток теорії і практики дошкільного виховання в Україні (кінець XIX – початок XX ст.) / С. Попиченко. – К. : Просвіта, 2001. – 154 с.
6. Улюкаєва І. Г. Історія суспільного дошкільного виховання в Україні : навч. посіб. / І. Г. Улюкаєва. – Донецьк : Ландон-XXI, 2013. – 238 с.
7. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України (ЦДАВО України), ф. 166, оп. 15, спр. 2188, 1 арк, 4 арк.
8. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 1, спр. 198, арк. 13.
9. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 1, спр. 199, арк. 30, 31–32, 57.
10. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 1, спр. 933, арк. 109.
11. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 1, спр. 955, арк. 5.
12. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 1, спр. 32, арк. 54.

НАШІ АВТОРИ

1. **Аніщук Антоніна Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
2. **Апрелєва Ірина Вікторівна**, викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти Харківської гуманітарно-педагогічної академії.
3. **Безсонова Ольга Костянтинівна**, науковий кореспондент лабораторії дошкільної освіти Інституту проблем виховання НАПН України, завідувач Комунального дошкільного навчального закладу (ясла-садок) № 67 "Сонячний" загального типу Краматорської міської ради.
4. **Белєнька Ганна Володимирівна**, доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка, заступник директора Педагогічного інституту з наукової роботи.
5. **Білоусова Надія Валентинівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
6. **Благінін Валерій Михайлович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
7. **Бобро Лілія Вікторівна**, аспірантка кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
8. **Брежнєва Олена Геннадіївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Маріупольського державного університету; докторант Інституту проблем виховання НАПН України.
9. **Гаращенко Лариса Василівна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри дошкільної освіти педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка.
10. **Голуб Наталія Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання української мови та літератури Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
11. **Городиська Віолета Василівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.
12. **Дубровська Лариса Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
13. **Дубровський Валерій Леонідович**, старший викладач кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
14. **Желан Алла Василівна**, кандидат педагогічних наук кафедри теорії та методики початкової освіти Інституту педагогічної освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.
15. **Журавель Валентина Іванівна**, викладач Прилуцького гуманітарно-педагогічного коледжу ім. І. Я. Франка, циклова комісія викладачів дошкільної педагогіки, психології та окремих методик.
16. **Зозуля Алла Володимирівна**, вихователь-методист ДНЗ № 17 "Перлинка" м. Ніжин.
17. **Казанжи Ірина Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, Інститут педагогічної освіти.
18. **Казанцева Лариса Іванівна**, доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної освіти Бердянського державного педагогічного університету, директор Інституту соціально-педагогічної та корекційної освіти.
19. **Коваленко Євгенія Іванівна**, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
20. **Ковшар Олена Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної освіти Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ "КНУ".
21. **Козубцов Ігор Миколайович**, кандидат технічних наук, професор РАЕ, провідний науковий співробітник науково-дослідного відділу проблем розвитку інноваційних технологій Наукового центру зв'язку та інформатизації Військового інституту телекомунікацій та інформатизації.
22. **Коломоєць Таміла Григорівна**, старший викладач кафедри дошкільної освіти Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ "Криворізький національний університет".
23. **Кононко Олена Леонтіївна**, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
24. **Костюк Ольга Олександрівна**, аспірантка кафедри психології та педагогіки Національного університету "Острозька академія".
25. **Кравчук Оксана Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови ДЗ "Луганський національний університет імені Тараса Шевченка".
26. **Лісовець Оксана Вікторівна**, викладач кафедри загальної та практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
27. **Літченко Олена Дмитрівна**, викладач кафедри дошкільної освіти Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка.

28. **Ляпунова Валентина Анатоліївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, докторантка Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.
29. **Маковська Олена Анатоліївна**, кандидат педагогічних наук, доцент Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.
30. **Макаренко Лілія Василівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Бердянського державного педагогічного університету.
31. **Марєєва Тетяна Вікторівна**, викладач кафедри дошкільної педагогіки і психології Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.
32. **Меленець Людмила Іванівна**, старший викладач кафедри методики та психології дошкільної і початкової освіти Київського університету імені Бориса Грінченка Інституту післядипломної педагогічної освіти.
33. **Мельник Наталія Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка.
34. **Міненко Антоніна Олексіївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.
35. **Мищенко Оксана Вікторівна**, аспірантка кафедри української мови і літератури Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.
36. **Мороз-Рекотова Леся Вікторівна**, старший викладач кафедри дошкільної освіти Інституту соціально-педагогічної та корекційної освіти Бердянського державного педагогічного університету.
37. **Назарук Юлія Борисівна**, асистент кафедри дошкільної освіти Бердянського державного педагогічного університету.
38. **Новгородська Юлія Григорівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
39. **Норкіна Олена Валеріївна**, методист кафедри дошкільної освіти та професійного розвитку педагогів Черкаського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради.
40. **Омеляненко Агла Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Бердянського державного педагогічного університету.
41. **Пастушенко Наталія Борисівна**, викладач Прилуцького гуманітарно-педагогічного коледжу ім. І. Я. Франка, циклова комісія викладачів дошкільної педагогіки, психології та окремих методик.
42. **Пащенко Інна Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичного виховання Бердянського державного педагогічного університету.
43. **Перхайло Неля Антонівна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної педагогіки та освіти дорослих ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди".
44. **Петько Людмила Василівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов НПУ імені М. П. Драгоманова.
45. **Притулик Наталія Валеріївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.
46. **Проценко Лариса Іванівна**, старший викладач кафедри методики викладання української мови та літератури Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
47. **Савченко Людмила Леонідівна**, викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти Комунального закладу "Харківська гуманітарно-педагогічна академія" Харківської обласної ради.
48. **Садова Тетяна Анатоліївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти ДВНЗ "Донбаський державний педагогічний університет".
49. **Сватенкова Тетяна Іванівна**, кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри загальної та практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
50. **Султанова Лейла Юріївна**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, докторант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.
51. **Толочко Світлана Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, Відокремлений підрозділ Національного університету біоресурсів і природокористування України "Ніжинський агротехнічний інститут".
52. **Тонконог Ірина Віталіївна**, асистент кафедри сучасних європейських мов Національного торговельно-економічного університету України.
53. **Улюкаєва Ірина Герейівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Бердянського державного педагогічного університету.
54. **Халімон Наталія Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, директор Ковчинської ЗОШ I–III ступенів імені Л. П. Демолович Куликівської районної ради Чернігівської області.
55. **Шахрай Тетяна Олексіївна**, докторант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

56. **Шинкар Тетяна Юріївна**, аспірантка, викладач кафедри дошкільної освіти Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка.

57. **Шелестова Людмила Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник Інституту обдарованої дитини НАПН України, завідувач сектора розвитку дошкільників.

58. **Щербак Павло Іванович**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри фізичного виховання Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

59. **Щербакова Катерина Йосипівна**, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної освіти Маріупольського державного університету.

ПРАВИЛА оформлення статей до збірника "НАУКОВІ ЗАПИСКИ"

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.

До опублікування у журналі приймаються наукові статті, які раніше не друкувалися.

У даних про автора зазначаються прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчені звання, посада, місце роботи, службовий і домашній телефони, e-mail, поштова адреса.

1. Текст має бути складений у Microsoft Word (розширення *.doc, .docx).

Гарнітура – Times New Roman, кегль – 14 pt. Поля: праве – 25 мм; верхнє, нижнє – 20 мм; ліве – 30 мм. Міжрядковий інтервал – 1,5. Абзацний відступ – 1 см, встановлена заборона висячих рядків.

2. Якщо при наборі статті використовувалися нестандартні шрифти, необхідно обов'язково (!) їх надати.

Назва статті, прізвище, ім'я, по батькові подаються *українською, російською та англійською мовами*.

СТРУКТУРА СТАТТІ

1) Стаття починається з **індексу УДК** у верхньому лівому куті.

2) **Назва** друкується великими літерами, вирівнювання по лівому краю.

3) **Прізвище та ініціали автора** – напівжирними літерами по лівому краю.

4) **Анотації та ключові слова** подаються *українською, російською та англійською мовами* (до 6 речень).

5) **Основний текст** статті може розбиватися на підрозділи. Посилання в тексті подаються у квадратних дужках із зазначенням номера джерела та сторінки ([7, с. 64]) у підзаголовку Література.

Нерозривний пробіл (Ctrl+Shift+пробіл) ставиться обов'язково:

- між ініціалами та прізвищем (С. Русова);
- після географічних скорочень (м. Київ);
- між знаками номера (№) та параграфа і числами, які до них відносяться;
- у посиланнях на літературу [14, с. 60];
- всередині таких скорочень: і т. д., і т. п. тощо;
- між внутрішньотекстовими пунктами й інформацією, яка йде після них, між числами й одиницями виміру (20 кг), а також дат (XX ст., 2002 р.)

6) Схеми та малюнки у статті потрібно пронумерувати. Нумерація виділяється *курсивом*, назва малюнка – *курсивом напівжирним*.

Слово "Таблиця" виділяється *напівжирним шрифтом* по правому краю, *назва таблиці* – по центру *напівжирним курсивом*.

7) **Література** розміщується після статті у порядку згадування або в алфавітному порядку. Список літератури оформляється відповідно до Бюлетня **БАК № 5 за 2009 р.**

За достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв та інших відомостей відповідають автори публікації.

**У РАЗІ НЕДОТРИМАННЯ АВТОРАМИ ВСІХ ВИЩЕЗАНАЧЕНИХ УМОВ РЕДАКЦІЯ
МАЄ ПРАВО ПОВЕРНУТИ СТАТТЮ НА ДООПРАЦЮВАННЯ ЧИ ВІДМОВИТИ
В ЇЇ ДРУКУВАННІ**

Без попередньої оплати стаття до друку не допускається.

Матеріали надсилати за адресою:

м. Ніжин, вул. Кропив'янського, 2 (кафедра педагогіки)

E-mail: nizhyn.kaf_ped@mail.ru

Новгородська Юлія Григорівна (моб.: 097 800 76 10)