

74

В-53

ВІСНИК ПРИКАРПАТСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ



**Педагогіка
Випуск XVII-XVIII**

**Івано-Франківськ
2008**

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПРИКАРПАТСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНИКА

**ВІСНИК
ПРИКАРПАТСЬКОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

Педагогіка

ВИПУСК XVII–XVIII



Івано-Франківськ
2008



754525

**ВІСНИК ПРИКАРПАТСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ.
ПЕДАГОГІКА. 2008. ВИПУСК XVII–XVIII.**

У віснику вміщено науковий доробок відомих українських та зарубіжних учених з проблем формування особистості в сенситивному періоді її розвитку на глі полікультурного освітнього простору країн європейської співдружності. Матеріали обговорено і схвалено резолюцією Міжнародного симпозіуму “Теоретико-методологічні засади особистісного становлення дошкільника в полікультурному просторі соціуму в добу його освітніх трансформацій” (27–29 березня 2008 р., м.Берегово Закарпатської області, Україна).

Представлені результати наукових досліджень актуальних проблем педагогічної науки можуть бути використані науковцями, аспірантами, педагогами і студентами. Вісник розраховано також на всіх тих, хто цікавиться означеними проблемами.

In the bulletin a scientific reserve of the known Ukrainian and foreign scientists which concerns the problems of forming of personality in the sensitive period of its development on a background of the polycultural educational space of the countries of the European Union is contained. Materials are discussed and approved by the resolution of the International symposium “Theoretical-methodological principles of the individuality becoming of a child of a preschool age in the polycultural space of the society in the time of its educational transformations” (March 27–29, 2008, Zakarpatska oblast, Ukraine).

The presented results of scientific researches of the up-to-date issues of Pedagogical science can be used by research workers, graduate students, teachers and students. The bulletin is also intended for everyone, who is interested in the noted problems.

Друкується за ухвалою Вченої ради Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Редакційна рада: д-р філол. наук, проф. В.В.Грещук (*голова ради*); д-р філос. наук, проф. С.М.Возняк; д-р філол. наук, проф. В.І.Кононенко; д-р істор. наук, проф. М.В.Кугутяк; д-р юрид. наук, проф. В.В.Луць; д-р філол. наук, проф. В.І.Матвіїшин; д-р фіз.-мат. наук, проф. Б.К.Остафійчук; д-р пед. наук, проф. Н.В.Лисенко; д-р хім. наук, проф. Д.М.Фреїк.

Редакційна колегія: д-р пед. наук, проф. Н.В.Лисенко (*голова редколегії*); д-р пед. наук, проф. Т.К.Завгородня; д-р пед. наук, проф. А.В.Вихрущ; д-р пед. наук, проф. В.В.Кемінь; д-р пед. наук, проф. І.С.Курляк; д-р пед. наук, проф. В.К.Майборода; канд. пед. наук Л.О.Мацук (*відповідальний секретар*); д-р пед. наук, проф. А.С.Нісімчук; д-р пед. наук, проф. В.А.Поліщук.

Видається з 1995 р.

Адреса редакційної колегії:

76000, Івано-Франківськ, вул. Мазепа, 10,

Педагогічний інститут

Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Видавничо-дизайнерський відділ ЦІТ

Прикарпатського національного університету, 2008.

Тел.: 71-56-22.

**КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ПАРАДИГМИ
ВИХОВАННЯ ЗРОСТАЮЧОЇ ОСОБИСТОСТІ**

УДК 165.175 (477):37.035.6

ББК 74.100.506

Любомир Бабій

**УКРАЇНСЬКА НАЦІОНАЛЬНА ІДЕЯ І ПРОБЛЕМИ
ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА В УМОВАХ
ПОЛІКУЛЬТУРНОГО КОНТИНУУМУ**

У статті аналізується місце і роль української національної ідеї у процесі формування особистості дошкільника. Основна увага автора спрямована на розкриття сутності концептуальних засад модернізації дошкільної освіти України з урахуванням особливостей полікультурного континууму окремих регіонів нашої країни

Ключові слова: національна ідея, патріотизм, особистість, дошкільник, ментальність, культура, полікультурність, континуум.

Перед психо-педагогічною наукою поставлено завдання: трансформація системи освіти України в напрямку нової динамічної й сучасної освітньої парадигми, яка, в основному, визначає процес становлення особистості.

Потреба в нових інформаційних, ментальних і поведінкових стратегіях виникла давно. Це було зумовлено становленням інформаційного суспільства, яка вимагає переосмислення змісту освіти та її окремих компонентів, оскільки саме вона повинна підготувати людину до самостійних особистісних і фахових стосунків.

Від рівня освіченості, моральних принципів вихователів значною мірою залежить моральне здоров'я нації. Адже вихователь своєю діяльністю покликаний гуманізувати внутрішній світ дитини, утверджувати ідеали добра, справедливості, честі, милосердя і любові. І тільки на цих засадах міжособистісні, групові і соціальні відносини набувають статусу моральних, які здатні протистояти конфронтації, відчуженості суб'єктів. На цій основі вибудовується процес інтеграції, єдності і толерантності у взаєминах дошкільнят.

Усе це вказує на те, що в прийдешньому світі, особи без освіти не матимуть майбутнього. “Ми живемо в час революції, яка змінює наш спосіб життя, спілкування, мислення і бачення добробуту” [1, с.17].

У масштабі всього світу вирізняються дві головні тенденції розвитку цивілізації. З одного боку, небаченого розмаху набрали глобалізаційні, інтеграційні в своїй основі процеси, які швидко інтернаціоналізують не лише економічний, але й духовно-ціннісний, культурний простір. З другого боку, інтенсивно йдуть процеси культурної диференціації, регіоналізації, економічної самоідентифікації.

Звідси й відома формула, яка визначає напрям практичної політики в країнах, що хочуть іти в ногу з часом – мислити глобально, але діяти локально, тобто з урахуванням місцевої специфіки. Це в наших умовах якраз актуалізує місце і роль української національної ідеї у всіх сферах суспільного життя і насамперед в навчально-виховному процесі становлення особистості дошкільника.

Національна ідея – це те, що об'єднує народ, гуртує і надихає його на подвижництво; це духовна концентрація національної свідомості, розуміння народом суті свого існування, свого призначення. Для нас, українців, національна ідея це: державна незалежність, соборність, самостійність. На цих трьох “стовпах” ґрунтується одвічна українська мрія, невмируша національна ідея.

“Українська національна ідея – це, власне, цілий комплекс фундаментальних ідей, пов'язаних з розбудовою нації – специфічної форми соціальної сфери, соціального буття людей” [2, с.4]. Однією з найважливіших складових національної ідеї є домінування української культури для забезпечення єдності української нації як етнополітичної істоти.

Національна ідея – це те, що віками тайлося в архетипі народу (“колективне несвідоме” за К.Юнгом), його глибинній пам'яті, у мріях, а в критичні моменти вихлюпується назовні, переходить у свідомість, логіку народних вчинків і робить народ одержимим, готовим на будь-які жертви. Ці мрії втілюються в програми партій, політичних організацій. І поки живі мрії – жива й нація.

У цьому плані національна ідея має багато спільного з українською ментальністю. Поняття “ментальність” (лат. – mentalis – розум, думка, інтелект) – це спільне “психологічне оснащення” представників певної культури, що дає змогу хаотичний потік різноманітних вражень інтегрувати свідомістю у певне світобачення. Воно й визначає поведінку людини, соціальної групи.

Ментальність зберігає генетичний код народу, допомагає зрозуміти закономірності розвитку культури, суспільної моралі. На основі ментальності виникає почуття національної ідентичності. Можна сказати, що ментальність та ідентичність – це айсберг, в якому ментальність – підводна частина, а над водою підвищується ідентифікація.

Весь цей “айсберг” – це унікальність, оригінальність суспільства. Він дрейфує, зазнаючи впливів етнічних, політичних, релігійних, полікультурних. Ці впливи є постійними, що дає підстави вважати, що ментальність будь-якого народу є швидше процесом, а не данністю.

Для нас важливо прослідкувати сутність етнічної ментальності, оскільки етнос – це базове поняття щодо роду, племені, народності і нації. Вона є первинною формою будь-яких соціокультурних креативів.

У філософії переважають концепції біосоціальної природи ментальності. Ця дуальність виводиться з того, що, з одного боку, ментальність – це психологічні, іноді підсвідомі, природні, біологічні, а з другого, – соціальні, культурні, набуті вихованням начала, які знаходяться в єдності. Акцентуючи увагу на архетипах, “колективному несвідомому” (К.Юнг), більшість авторів стверджують про генетичну зумовленість ментальності.

“Коллективне несвідоме”, звичайно існує, але це, очевидно, не що інше, як усвідомлені на певному етапі норми і вчинки людей, витіснені у сферу “несвідомого”. Такими є позиції генетиків, які твердять, що ознаки, здобуті в процесі життєдіяльності індивідів, не закріплюються генетично і не пере-

даються за спадковістю генним шляхом. Генотип змінюється лише в результаті мутацій, а не виховання.

Отже, враховуючи висновки генетики, доцільніше з методологічної точки зору керуватися соціокультурним підходом до пояснення сутності ментальності, який передбачає, що характеристики ментальності усіх народів складаються в процесі історичного розвитку і відкладаються в їх пам'яті – в культурі, яка передається з покоління в покоління з допомогою механізмів соціалізації.

Культурні архетипи й складають основу ментальності, національної душі тощо. Вони важливі тим, що на їх основі формуються національно-культурні моделі – стійкі образно-змістовні, понятійні і ціннісні системи, з допомогою яких індивіди організовують свою життєдіяльність.

Сьогодні ми повинні знати, хто ми? А це проблема нашої ментальності, “української душі”, яка ідеально пов'язує Розум – Волю – Чуттєвість. За одностайною думкою дослідників (М.Костомаров, І.Нечуй-Левицький, В.Липинський) українська ментальність вирізняється емоційно-чуттєвим характером, кордоцентричністю, що виявляється в обрядовості, піснях тощо.

О. Кульчицький наголошує на тому, що “периферійність” України щодо Західної Європи завадила повноцінно пройти три великі хвилі ідей “європейського духу” – римський католицизм з ідеєю “ордо” (порядку життя і мислі; ренесанс як відродження людської особи (отже – персоналізм); сторіччя Просвітництва із культом науки (сциєнтизм) – “докотилися до України, межової смуги Європи, послаблені та змінюючи свою направленість” [3, с.55]. Це означає, твердить він, що ми засвоювали ці “три великі хвилі” не “предметно”, не через практику, а “рефлексивно”, у свідомості.

А найхарактернішим архетипом українського “несвідомого” О.Кульчицький вважав тип ласкавої, плодючої “Землі українського чорнозему” [3, с.55]. Він стверджує, що цей архетип позбавляв українців “агресивної активності”, нівелює раціонально-вольовий чинник.

Очевидно, що це певні перебільшення. Мабуть, пора вже зняти тавро з українців щодо відсутності у них вольового компонента. Вони уже не раз доказали свою здатність до раціонально-вольових дій, зокрема, безстрашною боротьбою воїнів УПА. Треба тільки відродити “активну меншість” (А.Тойнбі), чи “пасіонаріїв” (Л.Гумільов). “Мала розчина заквашує все тісто” (Гал. 5:9).

Неспроможними є також спроби обмежити українську ментальність тільки інтроверсією (лат. – всередину), заглибленням у власне “Я”, а нашу культуру трактувати, як результат зовнішніх впливів, протиставляючи її фаустівському екстраверсійному (лат. – зовні) началу – вольовому, активному. Мова може йти лише про певні історичні вияви, спричинені татаро-монгольською навалою, більшовицько-московськими голодоморами, депортаціями тощо.

Інтроверсія української душі не є чимось застиглим, що виражається в “малоросійстві”. Фаустівська екстраверсія не чужа нашій ментальності, але

для цього треба розчистити завали нашої бездержавності. І цю роль повинна виконати українська національна ідея, інтегрувавши нашу емоційність, завзятість, індивідуалізм воедино в рамках держави.

Тільки держава може зменшити негативний вплив нашої ментальності засобами освіти, виховання дітей і молоді, їх соціалізації. Для цього етика має бути однією з провідних навчальних дисциплін у системі національної освіти. Вихователь повинен бути носієм високої моральної культури. “Твоя моральна культура, – писав В.Сухомлинський, – визначається тим, наскільки ти усвідомлюєш для всіх людей потреби, наскільки свідомо орієнтуєшся на них у своїй особистій діяльності” [4, с.226].

Все це вимагає модернізації насамперед першої освітньої ланки, тобто дошкільної освіти, що закладено в Законі України “Про дошкільну освіту”, який вимагає у виховному процесі апелювати до дитини одночасно з позицій трьох основних її вимірів – фізичного, емоційно-чуттєвого і розумового. Через вказані виміри дитина всебічно проявляє себе: фізично – вчинками, чуттєво – бажаннями, розумово – думками.

Формування особистості дошкільника в умовах полікультурного континууму є не чим іншим, як залученням його до цінностей Творчості, Любові та Істини. “Життєво компетентною, життєпридатною можна вважати лише таку дитину, яка не тільки має належні знання, а й усвідомлює їх сенс, прагне реально їх вирішувати, радіє здобутому результату, діє доцільно і з користю для себе та інших” [5, с.5–6].

Враховуючи полікультурність окремих регіонів, у Статті 9 Закону України про охорону дитинства стверджується, що кожна дитина “має право на вільне висловлювання особистої думки, формування власних поглядів, розвиток власної суспільної активності, отримання інформації, що відповідає її вікові” [6, с.24].

Концептуально дуже важливою є Стаття 4 Закону “Про дошкільну освіту”, в якій стверджується, що дошкільна освіта є цілісним процесом, спрямованим на:

- забезпечення різнобічного розвитку дитини дошкільного віку відповідно до її задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних, психічних та фізичних особливостей, культурних потреб (підкреслення мої – Л.Б.);

- формування у дитини дошкільного віку моральних норм, набуття нею життєвого соціального досвіду [6, с.37].

Полікультурність якраз і є дуже багатою для набуття дошкільником життєвого соціального досвіду, акумульованого в традиціях, звичаях, фольклорі, моральних нормах, мистецьких здобутках різних етнічних груп, національних меншин. Особлива роль у цьому плані належить сім’ї, яка завжди виступає Оберегом вказаних культурних цінностей.

Мета дошкільної освіти полягає в тому, щоб в умовах як моно- так і полікультурного континууму “сформувати базис особистісної культури дитини через відкриття її світу в його цілісності та різноманітності як сукупність чотирьох сфер життєдіяльності – “Природи”, “Культури”, “Людей”, “Я”. А

основним завданням дошкільної освіти є “не стільки озброїти дитину системою галузевих знань, скільки наукою життя” [6, с.59].

З наших міркувань “наука життя” ідентифікується з “народознавчою компетентністю” і для своєї повноти передбачає наявність полікультурного континууму, тобто засвоєння дошкільником культурних цінностей, пов’язаних не лише з певною місцевістю, регіоном, але й з урахуванням часових координат, тобто існування незалежної, соборної держави Україна на цих теренах.

Саме тому ми й пропонуємо керуватися у виховному процесі становлення дошкільника поняттям “полікультурний континуум”, а не “полікультурний простір”. Така позиція є принциповою в умовах української державності і методологічно оправданою. Адже при всій барвистості “полікультурності” ми не можемо забувати про спільний знаменник усіх освітніх трансформацій, які відбуваються в Україні, зокрема, в культурній сфері.

Такими спільними цінностями мусить бути досконале володіння державною мовою, виховання українського патріотизму, залучення дошкільників усіх регіонів до глибинних джерел нашої історії, державності тощо. Усе це аксіоми, норми, які відповідають “категоричному імперативові” (І. Кант).

Інакше Україну чекають важкі часи етнічних випробувань, які можна означити “комплексом Косово”. Ми не можемо при цьому не скористатися мудрістю і одночасно пересторогою, які зафіксовані у Біблії: “Будь-яке царство, яке розділилося в собі, опустіє” (Мф. 12:25). Це істина, яка не старіє і вічно є актуальною, а для України в умовах глобалізації вона мусить бути помноженою у сто разів.

Отже, це ті методологічні підходи щодо використання полікультурності, яка в залежності від поставленої мети може служити як Соборності України, так і її деінтеграції, чого якраз і прагнуть ідеологи неоколоніалізму. Тут на сторожі державних інтересів має стояти українська національна ідея!

Полікультурний континуум – це сдине, що може служити гуманним цілям в особистісному становленні дошкільника у всіх регіонах України.

Крім названих чотирьох сфер життєдіяльності (компетентності), в Законі про дошкільну освіту чітко визначено зміст Базового компонента, який систематизований за вказаними сферами життєдіяльності.

Зокрема, сфера “Культура” вводить дитину у світ практичної та духовної діяльності людини, розвиває потребу в реалізації власних творчих здібностей, навчає діставати задоволення від процесів та результатів своєї діяльності, вправляє в умінні цінувати рукотворні вироби, культивує інтерес до надбань національної та світової культур [6, с.61].

Сфера “Культура” розкривається через “змістові лінії” або “субсфери” [5, с.47]. Це “Предметний світ”, “Світ гри” та “Світ мистецтва”. З позицій полікультурності “Предметний світ” як “змістова лінія” передбачає навчити дошкільника розрізняти знаряддя праці, які використовуються в регіоні, орієнтуватися в розмаїтті предметів, класифікувати їх.

Змістова лінія “Світу гри” полягає в тому, щоб дошкільник знав різні види ігор, виявляв самостійність у виробі гри, іграшки, дотримувався рольових способів поведінки, норм та етикету спілкування. Гра має виступати формою пізнання культури різних етносів, розмаїття їх креативних спроби можностей.

І, нарешті, компетентність дошкільника у “Світі мистецтва” полягає у знанні особливостей мистецьких форм, які характерні для даної місцевості, обізнаності з найкращими зразками фольклору, казок, прислів'їв тощо. Все це одночасно повинно доповнюватися мистецькими здобутками загальноукраїнського плану. Тільки так можна досягнути гармонійності щодо формування особистості дошкільника засобами полікультурного континууму – через єдність просторово-часових координат.

Говорячи про завдання щодо формування особистості дошкільника, ми не можемо не помічати руйнівних тенденцій сучасного неолібералізму, які виявляються в посиленні “атомізації індивіда”. Ринкові імперативи порушили міжсистемну логіку взаємодії соціального цілого, яке розривається між індивідуальними і колективними рівнями організації суспільної життєдіяльності.

Все це підриває основи соціокультурної інтеграції народних мас. Індивід намагається “схопити” реальність через призму власної особистості, а така проєкція на світ послаблює політичну культуру й механізми соціальної мобільності.

На цій основі формуються механізми колективної індивідуалізації явищ світових криз, що приховує в собі джерело сучасних і майбутніх вибухів насилля (проти нелегальної міграції, расових неузгоджень тощо).

ООН все частіше виявляє свою неспроможність впливати на кризові ситуації, особливо що стосується протидії неоліберальній експансії і домінуванню окремих країн у світі, які розхитують національну ідентичність, розглядають національні почуття “архаїчними”, а національну культуру прагнуть замінити культурою індивідуума. Заперечуються загальнолюдські норми поведінки, національні держави [7, с.83].

Глобалістичні процеси відривають людей від джерел культурної самобутності. Втрачається національна ідентичність, а ці “пустоти” намагається заповнити релігія у формі фундаменталістичних рухів. С.Хантингтон ці глобалістські колізії намагається видати за конфлікт цивілізацій [8, с.18].

Неоліберальній глобалізації необхідно протиставити національну ідею, яка покликана налагодити діалог культур, а не їх знищення.

Останнім часом спостерігається системне руйнівне втручання у фундаментальні цінності народів, включаючи естетичні та морально-етичні засади. Відбувається не просто втручання, а тотальне системне винищення споконвічних первнів культури.

Тому всі етноси повинні відроджувати свої традиції – основу їх духовності. Проте ми знаємо, що сьогодні руйнівні сили глобалізаційних тенденцій в культурі спричинили явища ентропії (гр. – поворот, зміна, перетворення) в

етнічному середовищі буття людини і послабили традиції. “А весь духовний простір українців перетворився на розрізнену суму окремих острівків, озер, струмочків, що борються за своє існування в хаотичному вируванні транснаціональних культурних напливів” [9].

Порятунок може йти тільки через реалізацію української національної ідеї, в основі якої лежить націоналізм – думка, воля і дія нації, спрямовані на розбудову незалежної держави на своїй етнічній території. Це той шлях, яким можна захистити реальне існування мультикультурності, яка, однак, не повинна розмивати культурне поле України, насаджувати розрізнені символічні впливи, які спричиняють кризові явища в суспільстві і створюють основу для перетворення територіальних відмінностей на протиріччя, що ставлять під загрозу цілісність самої держави Україна.

Ця тенденція наочно проявилася в часи “Помаранчевої революції”, коли регіональні еліти продемонстрували різні моделі націєбудівництва. Ця біполярність проявляється в різних оцінках минулого та ціннісних пріоритетах, у виборі полі- чи моноетнічної моделі національних відносин [10, с.136].

Саме на “багатостічності” спекулюють ідеологи неоімперіалізму. Насправді поняття “національна меншина” вони підмінюють поняттям “етнос”, що з позицій соціології недопустимо. Адже етноси мають свою окрему територію, мову, самобутну культуру.

Виходячи з позиції “лжеетнічності”, “п'ята колона” намагається обґрунтувати ідею про розподіл України на “єврозорієнтований Захід” і “проросійський Схід”. На жаль, із вербального простору ця проблема уже перекинулася у сферу практичного опрелмечення, що наглядно виявилось у відновленні пам'ятника Катерині II в м. Одесі, яка за словами Г.Шевченка, “доконала Україну”.

Все це вказує на те, що проблема континууму культурних процесів в Україні є на часі. Треба толерантно вирішувати питання домінування просторової складової і враховувати часові зміни, дестерміновані проголошенням незалежності України.

Очевидно, побудова модерної української нації можлива лише на основі етнонаціональної моделі, згідно якої “поліетнічність” вирішується за схемою “титульний етнос – етнічні меншини”. Українофоби, навпаки, намагаються втопити українську національну ідею у морі “поліетнічності”, спекулюючи на багатонаціональному складі населення в індустріальних центрах таких, як Донецьк, Дніпропетровськ, Харків тощо.

Отже, ми знаходимося на етапі розвитку української національної ідеї, коли вона цілковито повинна бути заліяна як в процес формування особистості дошкільнят в усіх регіонах з полікультурними традиціями, так і в справі розбудови нашої держави, що співпало в часі і просторі з глобалізацією. І цей український континуум потрібно розумно вирішувати, а українська національна ідея має виконувати роль капітана, який веде корабель у розбурханому морі. Будь які інші підходи є ілюзорними і хибними.

Ми завжди мусимо пам'ятати пророчі слова: “Будь-яке царство, яке розділилося само в собі, опустіє” (Мф. 12:25).

1. Гордон Драйден, Джаннетт Вос. Революція в навчанні. – Львів: Літопис, 2005. – 542 с.
2. Свідзінський А. Українська національна ідея та шляхи її втілення у світоглядні й ідейні засади українського націоналізму. – К.: Козаки, 1997.
3. Кульчицький О. Світовідчуження України // Українська душа. – К.: Фенікс, 1992. – С.48–66.
4. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину? // Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5 т. –Т.2. – К.: Радянська школа, 1976. – С.149–416.
5. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: Науково-методичний посібник / Наук. ред. О.Л.Кононко. – К.: Ред. журн. “Дошкільне виховання”, 2003. – 243 с.
6. Книга керівника дошкільного навчального закладу: Довідково-методичне видання. – Харків: Торсінг плюс, 2006. – 512 с.
7. Глобалізація и мультикультуралізм. – М.: РУДН, 2005. – 332 с.
8. Хантайнгтон С. Столкновение цивилизаций // Философская и социологическая мысль. – 1996. – № 1–2. – С.9–26.
9. Ткач В. Вплив міфу на поведінку народу // Українська газета. –2008. – 17–23 січня.
10. Верменич Я.В. Еволюція адміністративно-територіального устрою в Україні: Проблеми концептуалізації // Український історичний журнал. – 2005. – № 4. – С.114–145.

The article analyses the role of the Ukrainian national idea in the process of personality development in pre-school age. The author's main attention is given to the essence of the conceptual bases of the pre-school education modernization in Ukraine taking into account the peculiarities of the multicultural of regions in Ukraine.

Key words: national idea, patriotism, personality, child of pre-school age, mentality, culture, multiculturalism, continuum.

*Livia Balogh,
Eleonóra Molnár*

AZ ÁLLAMNYELV ELSAJÁTÍTÁSÁNAK ÁRA A NEMZETI IDENTITÁS FELADÁSA?

Дана публікація є частиною широкого соціального дослідження, метою якого – тема вибору мови навчання серед меншин. Статистичні дані, отримані в процесі опитування батьків угорської національності на Закарпатті, вказують на те, що з появою незалежного тестування зростає кількість дітей угорської національності в українських групах дитсадків та середніх шкіл. Мета даного дослідження – розкрити вплив введення незалежного тестування на вибір батьками мови групи дошкільного закладу та початкової школи.

Ключові слова: дошкільний заклад, початкова школа, освіта меншин, двомовне навчання

Jelen publikáció előtanulmány egy széleskörű oktatás- és nevelésszociológia kutatáshoz, mely központi témája az oktatás tannyelvének megválasztása kisebbségi környezetben. A

Balogh Livia, Molnár Eleonóra. Az államnyelv elsajátításának ára a nemzeti identitás feladása?

statisztikai adatok¹ igazolják, hogy a független vizsgaközpontok megjelenésével megnőtt a magyar gyerekek aránya mind az óvodai, mind az iskolai ukrán csoportokban. Vizsgálatunk tárgya, hogy van-e összefüggés az óvodai illetve iskolai csoport tannyelvének megválasztása között.

Hívószavak: tannyelv választás kisebbségi környezetben, kéttannyelvűség, az államnyelv elsajátítása, anyanyelvápolás.

Bevezetés

Tanulmányunk célja egy széleskörű felmérés előkészítése, mely az oktatási tannyelv megválasztásának okait mérné fel. A kutatás során megfogalmazott hipotéziseink a következők:

A független ukrán vizsgaközpontok megjelenésével a magyar szülők tendenciózusan ukrán tannyelvű iskolát választanak gyerekeiknek, vagyis egyre nő a magyar gyerekek száma az ukrán iskolai csoportokban. Ez már az óvodai csoport választásakor is megmutatkozik. A gördülékenyebb iskolai adaptáció miatt ugyanis a szülők az ukrán tannyelvű iskolai csoport választásakor tudatosan ukrán óvodai csoportot is választanak.

Kíváncsiak vagyunk továbbá arra is, hogy az ukrán tannyelvű óvodai csoport választása determinálja-e az ukrán tannyelvű iskolaválasztást, azokon a helyen, ahol nincs lehetősége a szülőnek gyerekeit magyar csoportba íratni?

A kutatás előkészítéseként megvizsgáltuk a statisztikai adatokat, majd a kvantitatív mérőeszköz kidolgozásához fókuszcsoportos beszélgetéseket hívtunk össze, melyre nemcsak az ukrán csoportba járó gyerekek szüleit, hanem kontroll csoportként a magyar csoportba járó gyerekek szüleit is meghívtuk. Az intézmény kiválasztásánál arra törekedtünk, hogy egy olyan óvodát találjunk, melyben működik magyar és ukrán csoport is. A fókuszcsoport-beszélgetések során swot-analízissel dolgoztunk. A válaszok kiértékelésekor igyekeztünk a kérdőívhez megtalálni azokat a dimenziókat, melyekkel az adott problémakör megfogható és a dimenziók leírásához indikátorokat alkotni. Célunk, egy mérőeszköz összeállítása, mellyel egy reprezentatív felmérést végezhetünk választ keresve a tannyelv választás okaira kisebbségi környezetben, az óvodai csoportokban és az iskola alsó tagozatának első osztályában tanuló gyerekek szülei, és az őket oktató pedagógusok körében. Írásunk előtanulmány, mely egy nevelés- és oktatásszociológiai felmérés előkészítése, valamint az előkészítés során szerzett tapasztalatok összegzése.

A továbbiakban tekintsük át azokat a hatályos rendeleteket, törvényeket, melyek az általunk vizsgált témát szabályozzák. Az ukrán államiság első éveiben kiadott oktatási törvény az első általános törvényi szabályozás, mely 1996-ban lépett életbe [9], az első részletes óvodai nevelésről szóló törvény pedig csak 2001-ben [8]. Az ukrán nyelv bevezetése és kötelezővé tétele minden oktatási intézményben az Állami Nemzeti Köznevelési Terv reformelvei között szerepel [6]. A nevelés nemzeti irányelveit taglaló miniszteri rendelet leszögezi, hogy a nemzeti

¹ Óvodák száma Kárpatalján 2005–2006 tanévben 506, 2006–2007 tanévben 518. Összesen 26 921 gyerek járt óvodába 2005–2006 évben, ebből 2460 magyar tannyelvű óvodába (9,1 %) 973 magyar-ukrán tannyelvű óvodába (3,6 %). Összesen 3433 gyerek tanult magyarul. 29 032 gyerek 2006–2007 tanévben, ebből 2403 magyar, 1245 magyar-ukrán nyelvű óvodába. Összesen 3648. A gyerekek száma 7,8%-al nő összesen, míg a magyar gyerekek aránya 6,3%-os növekedést mutat.

oktatás két alappillére az állampolgári illetve hazafias nevelés [7]. Ugyanakkor szól a nemzetiségi oktatási intézmények szabad nyelvválasztásáról is, valamint arról, hogy a kisebbség nyelvén tanulónak biztosítani kell a feltételeket az ukrán nyelv elsajátításához [7]. A kisebbségek továbbtanulási esélyeit korábban az gátolta, hogy nem volt biztosítva az anyanyelven való felvételi. A 2007-ben elrendelt (1171/2007. számú határozat) független vizsgaközpontok bevezetése óta, már az érettségit és egyben felvételit biztosító szertifikát megszerzése is államnyelven történik.

A probléma, mely az Ukrán Állam területén kisebbségben élő magyar nemzetiség történetét, jelenét és jövőjét vizsgálja, nem új keletű. A témában számos tudományos munka és felmérés született, melyek a kárpátaljai magyar oktatás és nyelvhasználat, valamint az államnyelv oktatásának problémakörét hivatottak feltárni. Ezzel a kérdéssel foglalkozik Orosz Ildikó [4], Beregszászi Anikó – Csermicskó István – Orosz Ildikó [1], Csermicskó István [2, 3], Skutnabb-Kangas, Tove [5].

Óvodaválasztás tudatossága

Az első kérdéskörünk arra irányult, hogy feltárja, mennyire tudatosan választanak a szülők óvodát. A szülők számára az ukrán nyelv elsajátításának lehetősége az elsődleges, és legfontosabb szempont az óvodai csoport megválasztásánál. Ez mind az ukrán, mind a magyar csoportba járó gyerekek szüleinek körében tendencia. Igaz ez a magyar csoportba járó óvodások esetében is, hisz számos alkalommal azért kerülnek magyar csoportba, mert az óvodai vezetés elutasítja a tisztán magyar szülők gyerekeinek ukrán csoportba való felvételét, hivatkozva az idegen környezet negatív lelki hatására. Ugyanakkor, évek óta nem biztosít a szülők által megfelelőnek tartott ukrán nyelvoktatást.

Az ukrán csoport választását befolyásolja még az a tény, hogy a magyar csoportban nincs szakképzett pedagógus, ellenben az ukrán csoport nevelőinek hozzáértése megfelelőbbnek bizonyul, jobban segíti az iskolai adaptációt. Nagyobb figyelmet kap az ukrán csoport az óvoda vezetősége részéről is, ami újabb kérdést vet fel: az óvodavezetés – legyen az ukrán, vagy magyar – szegregálja-e a kisebbségi csoportokat? A szülők megítélése szerint a magyar csoportban sokkal nagyobb a cigány nemzetiségű gyerekek aránya, ezt elkerülendő választanak ukrán közösséget. A helyzet a valóságban éppen fordított, ugyanis míg korábban az iskoláskorú roma gyerekek csak papíron taroztak az osztályhoz, addig ma az iskolai csoportok, különösen a magyar, éppen a roma gyerekek jelenlétével tud életképes maradni. A negatív demográfiai adatok a magyar lakosság körében, valamint az, hogy egyre többen iratják gyerekeiket ukrán tannyelvű iskolába, ahhoz vezet, hogy az iskolák magyar osztályait a roma tanulók beiskolázása menti meg a bezárástól².

A magyar csoportba járó gyerekek szüleinek döntését, az ukrán nyelv oktatása mellett, az anyanyelv ápolása és fejlesztése, a néphagyományok megőrzése, a

közösségbe való könnyebb beilleszkedés befolyásolja. Számukra is fontos, hogy gyerekeik megtanuljon ukránul, de ők ezt a magyar csoportban látják biztosítva. A szülők egy részénél fel sem merül, hogy ne magyar csoportba írassa gyermekét.

A továbbiakban arra kerestünk választ, hogy óvodai csoport váltásokor milyen szempontok alapján mérlegelnek a szülők. A kapott válaszokból kiolvasható, hogy a magyar csoportokba a szakképzett pedagógusok hiánya miatt a szülő úgy érzi, nem fejlődik a gyerek megfelelőképp. Megemlítésre került az is, hogy a magyar csoportba sok ukrán ajkú gyerek jár, ami a szülő meglátása szerint visszatartja a gyerek anyanyelvi beszédkészség fejlődését. Kimutatható tehát egy bizonyos fokú paradoxitás a szülők részéről: elvárják ugyan, hogy gyermekük minél jobban elsajátítsa az ukrán nyelvet már az óvodai évek alatt, ugyanakkor nem látják értelmét és előnyét ukrán nyelvű környezetnek. A swot-analízis során itt ismét felmerült a vezetőség odafigyelésének hiánya, amely szegregációra utal.

Az óvodai csoport választásának tudatossága igazolódott a kontrollkérdésnél, mely arra kerestett választ, hogyan értékeli most döntését. A válaszok alapján elmondható, hogy mindkét esetben meg vannak elégedve a szülők azzal az óvodai csoporttal, ahová gyermeküket iratták. Látható fejlődést vesznek észre az ukrán nyelv elsajátításában, a gyermekek mentális fejlődésében, önállóságának alakulásában. Tehát a magyar csoportban is figyelemre méltó változást tapasztalnak a szülők az ukrán nyelv elsajátítása terén, ami annak köszönhető, hogy az előzőekhez képest az óvoda vezetése heti három alkalommal biztosítja a magyar csoportos gyerekeknek az ukrán nyelvű foglalkozásokat, szakképzett óvónő alkalmazásával.

Óvodai nevelés versenyképessége, funkciója

Az óvodai nevelés tartalmát értékelő kérdéseinkre mindkét csoport főként a manuális, vizuális, zenei, mozgás, nyelvi, kommunikációs és beszédkészség fejlődésében lát pozitív fejlődést. Ugyanakkor a tartalmi kívánalmak közé sorolják, az ukrán csoportban, az idegennyelv oktatás, az ének-zene és a testnevelés minőségi javítását. A magyar csoportban az ének-zene nevelés hiányosságai mellett, a higiénia, a beszédkészség fejlődése, a differenciált nevelés terén látnak pótolnivalót.

A továbbiakban arra kerestünk választ, hogy a kötelező tartalmi képzésen felül nyújt-e valamilyen pluszt az óvoda. Az összegzés után szembevetendő, hogy a magyar csoport részéről sem pozitív, sem negatív válasz nem érkezett. Ennek egyik lehetséges oka, hogy a szülőknek nincsenek elvárásaik, elképzeléseik a tartalmi nevelést illetően, esetleg nem tudják megítélni mi az, ami még kiegészítő tartalmi elemként jelenhetne meg. Az ukrán csoport válaszaiból is kettősség olvasható ki: egyrészt ismét az ének-zene, a testnevelés illetve az idegen nyelv fejlődésének hiányosságait sérelemzik, ami kötelező tartalmi elemnek minősül, ilyen formában tehát nem válasz a kérdésre. Pozitívumként a bábelőadások, gyermekszínházak fellépéseit jelölik meg.

Felmérésünkben kiemelt szerepet tölt be a szülők óvodával szemben támasztott elvárásainak feltérképezése. A válaszokat összevetve mindkét

² Kárpátalján a romák magyar identitása Magyarországgal közelsége miatt magyarra változott. A munkanélküliség miatt, ugyanis sokuk „határozásból” (főleg cigarettá csempészetből), a határmenti településeken idegenmunka-vállalásból keresték meg kenyerét. A 2002-es népszámlálási adatok igen jelentős növekedést mutattak a kárpátaljai magyarság számát illetően, mely azzal magyarázható, hogy a cigány lakosság nagy része a státusörvény által nyújtott kedvezmények elnyerésére magyarnak vallotta magát.

fókuszcsoportnál a higiéniai feltételek, szakképzett pedagógusok, dadák foglalkoztása, a jól felszerelt, modern berendezésű termek, a gyermekcentrikusság, a biztonságos, készségfejlesztő játékok, módszertani eszközök megléte, az egészséges, változatos táplálkozás és nyelvoktatás az elsődleges és legfontosabb szempont. Igény mutatkozik még a szülők részéről a zenei készség, a testnevelés és tornaszoba fejlesztésére, az angol nyelv, az úszás illetve táncoktatás bevezetésére.

Kutatásunk során képet kívánunk adni arról is, hogy milyen az általános vélemény az intézményes magyar, illetve ukrán óvodai nevelésről, munkáról. Az eredmények megdöbbentőek. A magyar óvodákról csupán az ukrán csoport egy része gondolja, hogy a magyar néphagyományok megőrzése pozitívumként jelenik meg. A szülők egy része tehát nem érzi át annak súlyát, hogy az ukrán csoport választásával a gyermek nemzeti identitása szenvedhet csorbát. Ezzel ellentétben a magyar csoportosok semmilyen pozitívumot nem említene, a magyarság megőrzése számukra természetes. Negatívumként jelenik meg mindkét csoportnál, hogy a gyerek nem sajátítja el megfelelően az ukrán nyelvet. Szintén negatívumként értékelik a vegyes korcsoportos foglalkozást, ami az óvodáskorúak kis létszáma miatt a magyar óvodák többségére jellemző, ugyanez a probléma az ukrán óvodáknál nem merül fel, sőt pozitívumként értékelik a magyar szülők. Kifogásolják a vezetőség részéről érzékelhető negatív attitűdöt, valamint azt, hogy az óvodák nem készítik fel megfelelően az iskolára. Az ukrán óvodai neveléssel kapcsolatban negatívumot, a magyar csoport a nyelvi nehézségekben lát. Az ukrán csoportosok ezzel szemben azt nehezményezik, hogy nem szívesen vesznek fel magyar gyereket ukrán csoportba, viszont erősebbnek érzik a fegyelmet, az óvodai felügyeletet, jobb színvonalúnak a foglalkozásokat, magasabb szintűnek az iskola előtti felkészítést, amit főleg az ukrán csoportokban dolgozó pedagógusok képzettségének tulajdonítanak.

Óvoda és iskola közötti átmenet

Ebben a kérdéscsoportban arra kerestük a választ, hogy az óvoda elvégzése után voltak-e problémák az iskolakezdéssel, milyen nehézségekbe ütköztek a beiskolázáskor azok a szülők, akiknek jelenleg óvodáskorú gyermekük mellett van iskoláskorú gyermekük is. A válaszadók között voltak olyan szülők, akiknek iskoláskorú gyermeke magyar csoportban járt óvodába, nehézségei vannak az ukrán nyelv elsajátításával az iskolában, emiatt második gyermekét ukrán csoportba íratta. Volt olyan várandós anyuka, akinek gyermeke jelenleg magyar csoportba jár, de a most születendő gyermekét mindenképpen ukrán csoportba adja majd, gyermeke nemtetszését vállalva.

A válaszok alapján elmondható, hogy általánosságban nem okoz problémát a gyerekek iskolai adaptációja, ha mégis azt az ukrán nyelv elsajátítása és a fegyelmelés jelenti. A magyar csoportra jellemző, hogy a szülők óvónótól teszik függővé az iskola előtti felkészítő munka minőségét. Ez a momentum már korábban is felszínre jött: a szülők felkészültebbnek tartják az ukrán csoportokban dolgozó óvónókat. Ugyanakkor, arra a kérdésre, hogy miben tudott volna segíteni az óvoda az iskolai adaptációban, feltűnően sokrétű válasz érkezett, tehát

megelégedettségük mögött igen széleskörű az elvárások köre: az ukrán nyelv alapjainak megtanítása, a kommunikációs, koncentrációs készség fejlesztése, manuális és zenei oktatás színvonalának emelése, a fegyelem, a környezetismeret és a testnevelés fejlesztése. Ezek az elvárások megegyeznek azokkal a képességekkel is, melyeket fontosnak tartanak az iskolakezdésnél. A szülők részéről plusz erőforrást az iskolakezdésnél főleg az anyagi feltételek megteremtése jelenti. Talán nem véletlen, hogy az ukrán csoportba járó gyerekek szülei említik meg az otthoni foglalkozások, a szülői odafigyelés fontosságát, hiszen a gyerekeknek nemcsak egy számukra új, formális nevelési szinten kell megállni helyüket, hanem a közösségbe való beilleszkedést az is nehezíti, hogy egy más nyelvű és kultúrájú gyermekcsoportba kerülnek, és az ismeretek elsajátítása helyett a nyelvi problémával kell megküzdniük.

Megkérdeztük azt is, jelent-e előnyt vagy hátrányt akár az óvodában akár az iskolában az, ha valaki magyar? A kapott válaszok alapján elmondható, előnyt akkor jelent, ha magyarként magyar óvodában vagy iskolában tanul a gyerek, hiszen ekkor fejlődik leginkább nemzeti identitástudata az anyanyelven való tanulásal, a hagyományok és nemzeti kultúra ápolásával. Hátrányt jelent az ukrán nyelv megtanulása úgy, hogy ennek a feltételeit nem biztosítják, hiszen nincs kidolgozva az ukrán nyelv oktatásának módszertana a kisebbségek számára, így a szülőföldön való érvényesülés lehetősége már itt akadályokba ütközik. Pozitívan értékelik a beregszászi főiskola által biztosított magyar tannyelvű baccalaureus szintű felsőfokú szakképzést, ám a magisteri minősítés magyar nyelven nem biztosított Kárpátalján.

Kutatási témánk egyik kulcskérdése, hogy a szülők miért választanak ukrán tannyelvű óvodai csoportot gyermeküknek. A kérdésünkre adott válaszokból egyetlen cél olvasható ki, viszont a cél elérésének módja különbözik. A legfontosabb mindkét tábor esetében a kiindulópont: azért választanak ukrán óvodai csoportot gyermeküknek, hogy az iskolakezdés előtt megtanuljanak alap szinten ukránul. A szülők egy csoportját az motiválja, hogy a továbbtanulás könnyebb legyen az ukrán iskolai csoportban, a másik tábornál viszont az, hogy a magyar iskolai csoportban való ukrán nyelvtanulást könnyítse meg. A magyar óvodai csoportba járó gyerekek szüleinek nagyobb része tudatosan magyar tannyelvű oktatási intézményt választ, egy részükben viszont bizonytalanság van a továbbtanulást illetően.

Migráció

A fókuszcsoportos beszélgetés alanyainak többsége gyermekük jövőjét illetően bizonytalan. Nagyobb részük úgy gondolja, gyermekük döntése, hol szeretne élni, boldogulni. Vannak azonban akik azért választanak ukrán óvodát, majd ukrán iskolát gyermeküknek, mert úgy érzik, magyar iskola után csak Magyarországon lehet érvényesülni, és ők inkább a szülőföldön maradást preferálják. Ez újra rávilágít az ukrán nyelv oktatásával kapcsolatos hiányosságokra.

Кépzési kínálat

A szülők többsége támogatja, megoldásnak tartaná a kéttannyelvű oktatást, sőt amennyiben lehetőség lenne rá, az anyanyelv és az államnyelv oktatása mellett, szívesen venné egy harmadik nyelv oktatását is. A kapott válaszokat az alábbi táblázatban foglaltuk össze:

Amennyiben lehetősége volna rá, milyen tannyelvű óvodába íratná gyermekét?	
Ukrán csoport	Magyar csoport
Kéttannyelvű (ukr-ang)	Vegyés (ang-ukr-magy)
Kéttannyelvű //	Vegyés (magy-ang-ukr)
Kéttannyelvű (magy-ukr+ang) //	Vegyés (ukr-magy-ang)
Kéttannyelvű (magy-ukr)	Kéttannyelvű (magy-ukr+ang)
	Vegyés (magy-ukr-ang-német)
	Kéttannyelvű (magy-ukr)
Amennyiben lehetősége volna rá, milyen tannyelvű iskolába íratná gyermekét?	
Ukrán csoport	Magyar csoport
Kéttannyelvű (magy-ukr+ang) ///	Vegyés (magy-ang-ukr)
Ukrán	Vegyés (ukr-magy-ang)
Kéttannyelvű (magy-ukr)	Kéttannyelvű (magy-ukr+ang) //
	Magyar+két idegen nyelv
	Vegyés (magy-ang-ukr-német)

Önrész

Az oktatás finanszírozása Ukrajnában kvótarendszer alapján történik. A kisebbségi oktatásra az ukrán állam nem irányoz elő külön költségvetési tételt, eltérés csak a különböző oktatási szintek finanszírozásában mutatkozik. Az általános és középfokú oktatás finanszírozása a járási oktatási osztályhoz tartozik, lefedettsége száz százalékos. A felsőoktatást a megye finanszírozza³. A szocializáció első formális színterének, az óvodai nevelésnek a finanszírozása a törvényben előírtak szerint 70 százalékban az önkormányzat részéről, a maradék 30 százalék a szülők részéről biztosított. Az óvodák bérfejtése az iskoláktól eltérően nem a járási tanácshoz, hanem az önkormányzatokhoz, vagyis a városi illetve községi tanácshoz tartozik. Az önkormányzatok gazdasági helyzetétől függ, hogy milyen színvonalon tudják biztosítani az óvoda fenntartását és ellátását. Ennek fényében változik a szülői hozzájárulás mértéke. A szülők mindegyike, az ukrán és a magyar csoport esetében is, a higiéniai eszközök vásárlását emelte ki elsődleges hozzájárulásként, de különböző oktatási eszközök (gyurma, színes papír stb.) és játékok biztosítását is felvállalják a gyermek fejlődése érdekében. Emellett rájuk hárul az időnként nélkülözhetetlen tatarozási munkálatok elvégzése, azok finanszírozása, a sörös ünnepegekhez való hozzájárulás.

³ Kárpátalján jelenleg három állami fenntartású felsőoktatási intézmény működik az Ungvári Nemzeti Egyetem, a Munkácsi Technológiai Főiskola és a Kárpátaljai Állami Egyetem. A Munkácsi Human Pedagógiai Főiskola megyei alapítású, és így a megyei tanács finanszírozza, a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola alapítványi az ukrán államtól nem részeseül támogatásban

Összefoglalás, következtetések

A swot-analízis során kapott adatokat feldolgozva, elemezve beigazolódni látszik tézisünk. A szülőföldön való megmaradás feltétele az ukrán nyelv elsajátítása, melynek módszertani alapjai nem biztosítottak a magyar tannyelvű oktatási intézményekben. E probléma megoldását a magyar szülők egyre inkább abban látják, hogy gyermeküket ukrán nyelven taníttassák. Ez a lépés azonban csak félmegoldás, további és súlyosabb kérdéseket vet fel. A gyerek így elsajátítja az ukrán nyelvet, de az ukrán közeg nem gátolja-e ez nemzeti identitás fejlődését? Ugyanakkor ez a folyamat az egész intézményes magyar oktatási rendszert is veszélyezteteti Kárpátalján, azzal, hogy elnéptelenednek a magyar óvodák és iskolák, megszűnnek a magyar pedagógusi állások.

Felhasznált irodalom:

- Beregszászi Anikó – Csernicskó István – Orosz Ildikó (2001): Nyelv, oktatás, politika. KMTF, Beregszász
- Csernicskó István (1994): Kéttannyelvűség – nyereség vagy zsákutca. *Kárpátaljai Szemle*, 5. szám, 12–13. p
- Csernicskó István (2004): Egy megoldatlan probléma: az államnyelv oktatása a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban. In Huszti Ilona (szerk.): Idegennyelv-oktatás kisebbségi környezetben. Poliprint, Ungvár
- Orosz Ildikó (2005): A magyar nyelvű oktatás helyzete Kárpátalján. Poliprint, Ungvár.
- Skutnabb-Kangass, Tove (1997): Nyelv, oktatás és a kisebbségek. Teleki László Alapítvány, Budapest
- Felhasznált dokumentumok jegyzéke:
- Державна Національна Програма "Освіта" (Україна XXI століття) // Освіта. – 1993. – № 44–46. С. 2–15
- Національна доктрина розвитку освіти // Дошкільне виховання. 2002. № 117. С. 4–9.
- Про дошкільну освіту. Закон України // Урядовий кур'єр. – 2001. – С. 9.
- Про освіту. Закон України // Голос України. – 1996. – № 77. – С. 7–11.

Melléklet

Розподіл дошкільних закладів за мовами навчання 2005/2006-2006/2007 р.

№	Райони	Усього ДНЗ	Заклади, де навчання ведеться:						Заклади, де навчання ведеться:							
			Укр. м.	Рос. м.	Угор. м.	Рум. м.	Укр. та угор. м.	Рос. та угор. м.	Укр. та рум. м.	Рос. та рум. м.	Укр. та нім. м.	Рос. та нім. м.				
1	м. Ужгород	28	25				2	1		30	28			2		
2	м. Мукачево	24	20	1	1		1		1	24	20	1	1	1		1
3	м. Хуст	10	9		1					9	8			1		
4	м. Берегове	17	7		5		5			17	6		6	5		
5	м. Чоп	1					1			1				1		
6	Берегівський	36	9		26		1			36	8		27	1		
8	Виноградівський	36	29		7					40	28		12			
12	Мукачівський	61	56		5					62	56		6			
14	Рахівський	33	28		3	2				34	29		3	2		
15	Сваляківський	28	28							28	27			1		
16	Тячівський	40	37		3					42	39		3			
17	Ужгородський	43	33		10					43	32		11			
18	Хустський	26	25		1					26	25		1			
	Всього	506	429	1	62	2	10	1	1	515	432	1	78	2	12	0

The present publication is a preliminary study to an extensive sociological research aiming at studying the choice of the language of instruction among the minority population. The statistical data obtained in a survey carried out among parents of Hungarian nationality in Transcarpathia show that the introduction of the independent test centres in Ukraine resulted in a growing rate of children of Hungarian nationality in kindergarten and school groups with Ukrainian as a language of instruction.

The aim of the present research is to study the correlation between the choice of the kindergarten and school language group and the introduction of the independent test centres

Key words: pre-school educational institution, primary school, minority education, bilingual education.

УДК 371.035.6 (09)(477.8)

ББК 74.100.50

Мар'яна Білак

ВИХОВАННЯ ЗРОСТАЮЧОЇ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА

Усвідомлення різноманітності, багатокультурності світу та його цілісності, взаємозв'язку, взаємозалежності, взаємодії культур є базовою ідеєю полікультурного виховання. Більшість людей живе в умовах різноманітного расового, національного, релігійного і культурного оточення. Тому важливою умовою плідного співіснування та гуманістичної дії людей є глибоке знання національної культури та особливостей і традицій інших народів.

Ключові слова: полікультурне середовище, полікультурне виховання, гуманістична дія, національна культура.

Постановка проблеми. Проблеми полікультурності (мультикультурності, багатокультурності) зараз як ніколи актуальні для світової спільноти і для України зокрема. В Україні існують такі регіони, як Крим та Закарпаття, в яких вплив полікультурного середовища на розвиток і формування зростаючої покоління є особливо відчутним. Це і зумовлює актуальність окресленої проблеми. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті передбачає, що система освіти має забезпечити виховання людини демократичного світогляду й культури, яка дотримується прав і свобод особистості, з повагою ставиться до традицій народів і культур світу, національного, релігійного, мовного вибору особистості, виховання міжособистісних стосунків. Головна роль у вихованні громадянина України відводиться формуванню людини, здатної реалізуватися в громадянському суспільстві. Це вимагає додержання полікультурних, плюралістичних підходів до організації освітньої сфери. Тому фактор полікультурності у вихованні молодих українців претендує на визнання його чинником формування громадянськості [5, с.14].

Мета статті. На основі аналізу існуючих публікацій та власних спостережень розкрити особливості виховання зростаючої особистості в умовах полікультурного середовища, вказати на необхідність плідного співіснування та гуманістичної дії людей.

Загальний аналіз останніх досліджень і публікацій проблеми. На сучасному етапі з дослідженням проблеми полікультурного виховання пов'язані імена відомих зарубіжних учених О.Грива, Д.Бенкса, Ж.Гей, С.Ністо, П.Фрере та інші. Серед вітчизняних дослідників окремі аспекти полікультурної освіти вивчали О.Гукаленко, І.Лошенова, О.Сухомлинська, Н.Герентьєва, Г.Філіпчук та інші.

Полікультурна освіта та виховання – явище не нове. Проблеми полікультурності порушували й досліджували багато видатних учених минулого. Ідея створення міжнародної організації для співпраці в цій галузі освіти походить від кінця ХVІІІ – початку ХІХ ст. Видатний французький публіцист, засновник порівняльної педагогіки М.-А. Жульєн Паризький ще на початку ХІХ ст. пропагував ідеї міжнародної солідарності, миру й співпраці між народами. За його ініціативою було створено Французьку спілку об'єднаних націй, яку можна розглядати як один з перших попередників ЮНЕСКО. Випередивши багатьох європейських мислителів, М.-А. Жульєн Паризький дійшов висновку про те, що співпраця держав у царині освіти – це найліпший спосіб досягнути суспільної злагоди й перший крок до політичного взаєморозуміння.

Для розуміння полікультурної освіти особливо важливі положення М.Бахтіна про людину як унікальний світ культури, що взаємодіє з іншими особистостями – культурами.

Основний зміст статті. Транслятором ідей полікультурності в українському суспільстві, що забезпечує передачу молодому поколінню культурних цінностей і духовних багатств, передовсім через вивчення навчальних предметів, виступає національна школа. Виховання як невід'ємний чинник загальної полікультурної освіти визначає спрямованість змісту освіти і педагогічного процесу на формування усвідомленого вибору підростаючою особистістю етичних цінностей та готовності до життєдіяльності в умовах культурного розмаїття людської спільноти.

За переконанням О.Гукаленко, сучасна проблема глобалізації ініціює обговорення питання виховання громадянина, здатного до відродження, збереження та примноження добробуту Батьківщини, цінностей вітчизняної культури. До цього покликане полікультурне виховання як складноорганізована система, у якій не просто сумарно представлена різноманітність культур, а мають місце різні культурні прояви на рівні нації, етносу, конфесій, рас, статевих, соціальних та інших відмінностей. При цьому вони взаємодіють, доповнюють та збагачують один одного, на основі принципів гуманізму і демократизму [1, с.125]. Підтримуючи думку дослідниці, науковці А.Джуринський [2, с.252], А.Капіля [4, с.159] та інші вважають, що полікультурне виховання має знімати суперечності між системами й нормами виховання домінуючих націй, з одного боку, та етнічних меншостей, – з іншого. Воно сприяє адаптації етнічних груп одна до одної за умови відмови етнічної більшості від культурно-освітньої монополії. Адже процес полікультурного виховання спрямований на формування соціально важливих якостей

особистості, на створення і розширення кола її відносин у навколишньому світі – до оточуючого соціуму, до людей, до самої себе. Загальновідомо, що активне залучення людини до надбань національної культури, прищеплення загальнолюдських цінностей, розвиток моральності, толерантності, гуманізму сприяє не лише пробудженню національної самосвідомості особистості, а й її духовному зростанню.

У результаті вивчення феномену полікультурності українськими науковцями (І.Лошенова, Н.Терентьєва та інші) було встановлено, що полікультурне виховання – це одночасне набуття знань та відповідне виховання, “передача більш точної та докладної інформації при повазі до груп меншин, подоланні упереджень та заохоченні терпимості, сприянні досягнень ідеалів демократії та плюралізму” [3, с.71].

Полікультурне виховання слід розглядати як частину педагогічних зусиль, що забезпечують культурно-соціальну ідентифікацію особистості, відкрити іншим культурам, національностям, расам, віруванням. Для вирішення проблеми полікультурного виховання сучасної молоді є важливим розв’язання таких завдань:

1) формування планетарного світогляду, базової культури особистості; орієнтація на національні й загальнолюдські моральні цінності, важливі досягнення людської цивілізації;

2) глибоке й різнобічне оволодіння молоддю культурою свого народу; формування у підростаючого покоління уявлень про різноманітність культур у світі та Україні, виховання миролюбності, віротерпимості, позитивного ставлення до культурних відмінностей;

3) культивування шанобливого ставлення до людей як представників різних культур і субкультур; розвиток толерантності, вмінь і навичок продуктивної взаємодії з носіями інших культур.

Виходячи з цього, зміст полікультурного виховання будується навколо чотирьох орієнтирів: соціокультурна ідентифікація особистості, засвоєння системи понять та уявлень про полікультурне середовище, виховання позитивного ставлення до диверсифікованого культурного оточення, розвиток навичок міжнаціонального спілкування.

Виховання представників всіх національностей на засадах демократичності передбачає врахування не лише етнічних чи національних ознак, а й класових, релігійних, расових, освітніх характеристик, що перебувають у тісному зв’язку з культурологічними. Погоджуємось з думкою, що всі ті, хто навчається, повинні мати рівні можливості соціального розвитку відповідно до своїх потреб незважаючи на етнічне походження, стать, соціальний статус, релігійні вподобання тощо [6, с.62].

Неоднорідність навчальних колективів вимагає реалізації полікультурності як шляху до вироблення толерантності у стосунках між представниками різних груп. Саме тому, ґрунтуючись на загальнолюдських цінностях, полікультурне виховання має на меті формування людини, здатної до ефективної життєдіяльності в багатонаціональному та полікультурному середовищі,

Білак Мар’яна. Виховання зростаючої особистості в умовах полікультурного середовища такої, що розуміє та поважає прояви інших культур і вміє жити в мирі і злагоді з представниками різних народностей, національностей, вір, рас, класів тощо.

ООН, ЮНЕСКО та інші міжнародні організації у своїх основних документах розглядають виховання людей у дусі миру та дружби між народами як найважливішу мету системи виховання та навчання. У Всезагальній декларації прав людини ООН вказується, що освіта має сприяти взаєморозумінню, терпимості й дружбі між усіма народами, расовими та релігійними групами, а також діяльності Організації Об’єднаних Націй у підтримці миру.

У деяких країнах полікультурну освіту піднесено до рангу національних політик, державної мети і партійних програм; створено наукові асоціації, які шороку проводять національні й міжнародні форуми з проблем культурного плюралізму; відкрито нові дослідницькі інститути, центри й програми; судові й правоохоронні органи почали проявляти увагу до порушень, пов’язаних з обмеженням прав людини. Цей факт свідчить про те, що полікультурність стає невід’ємною частиною професіоналізму. Стало нормою включати до статутів і положень шкіл, університетів державних органів, суспільних організацій принцип полікультурності. Середні й вищі навчальні заклади активно вводять до своїх програм предмети з полікультурної освіти студентів або інтегрують матеріал, що розкриває питання культурного різноманіття, до чинних програм.

У Міжнародному педагогічному словнику поняття полікультурної освіти подано як освітня ситуація, “коли носій однієї культурної системи вступає в контакт із цінностями іншої чи інших культур, представлених у даному навчальному закладі” [7, с.273]. Найповніше, на наш погляд, поняття полікультурної освіти розкрито в Міжнародній енциклопедії освіти: “Освіта, що включає організацію і зміст педагогічного процесу, де представлено дві або більше культур, що відрізняються за мовною, етнічною національною чи расовою ознакою” [8, с.42]. Полікультурна освіта сприяє засвоєнню знань про різні культури, усвідомленню загального і особливого в традиціях, способі життя, культурних цінностях народів. Звернено увагу на важливість виховання в тих, хто навчається, толерантності в ставленні до носіїв іншої культурної системи. До завдань полікультурної освіти входить розвиток пізнавальних та невербальних умінь і навичок, що дають змогу вступати в контакт з іншими культурами та їхніми носіями. Полікультурну освіту пов’язують з підвищенням рівня освіченості й досягненням успіху в багатокультурному середовищі. Звідси можемо виокремити чотири основні функції полікультурної освіти:

- формування в тих, хто навчається, уявлень про різноманітність культур і їхній взаємозв’язок;
- усвідомлення важливості культурного розмаїття для самореалізації особистості;
- виховання позитивного ставлення до культурних відмінностей;

– розвиток вмінь і навичок взаємодії носіїв різних культур на основі толерантності і взаєморозуміння.

Таким чином можна зробити висновок, що полікультурне середовище – це сукупність умов життєдіяльності людини. Воно розцінюється як соціальний феномен сучасного українського суспільства. Особливо про наявність полікультурності можна говорити для регіонів, де традиційно, чи в силу якихось соціально-педагогічних причин проживає декілька національно-культурних груп. Для виховання зростаючої особистості в умовах полікультурного середовища вкрай важливим є прищеплення загальнолюдських цінностей. Рівень моральної вихованості визначається внутрішніми якостями, що характеризують ставлення особистості до соціального оточення.

1. Гукаленко О.В. Поликультурное воспитание как процесс формирования национальной и этнической толерантности у современной молодежи // Известия Академии педагогических и социальных наук. – Москва – Воронеж: НПО “МОДЭК”, 2005. – С.121–128
2. Джурицкий А.Н. Зарубежная школа: современное состояние и тенденции развития. – М.: Владос, 1993. – 356 с.
3. Заслуженюк В.С., Присакар В.В. Соціально-педагогічні проблеми виховання в учнів культури міжнародного спілкування // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. / Редкол.: В.О.Зайчук (гол. ред.) та ін. – К: ІЗМН, 1997. – Вип. 19. – С.65–77.
4. Капля А.М. Характеристика методів виховання та самовиховання у полікультурному освітньому просторі // Збірник матеріалів Міжнародного конгресу – IV Слов'янські педагогічні читання. – Черкаси: Видавництво ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2005. – С.159–160.
5. Розлуцька Г.М. Зміст шкільних підручників як фактор полікультурного виховання молодших школярів у Закарпатті (1919–1939 рр.): Монографія. – Дрогобич: Колю, 2005. – 283 с.
6. Сагарда В.В. Навчання і виховання учнів національних меншин у контексті регіональних особливостей: Історія, релігія, проблеми, перспективи//Науковий вісник Ужгородського державного університету: Серія «Педагогіка. Соціальна робота» - Ужгород, 1998. – Вип. 1. – С.59-68
7. International Dictionary of Education. – London, Kogan Page, 1977. – P.273.
8. International Encyclopedia of Education. – Vol. 7. Oxford, Rergamon Press, 1994. – P.39–63.

Understanding of variety, multiculturalism of the world and his integrity, interconnection, interdependence, cooperation of cultures is the base idea of multicultural education. Most people live in the conditions of various surroundings: racial, national, religious and cultural. Therefore the important condition of prolific coexistence and human's action of the people is deep knowledge of national culture, features and traditions of other nations.

Key words: poly-cultural environment, poly-cultural education, humanism action, national culture.

УДК 37.011
ББК 74.100.50

Олена Бордакова

ПОЛІКУЛЬТУРНА ПАРАДИГМА ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ЗРОСТАЮЧОЇ ОСОБИСТОСТІ В ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ СОЦІУМІ

У статті досліджується використання основ полікультурної парадигми для формування загальнолюдських і національних цінностей, а також її значення у підготовці молоді до життя та ефективної діяльності в умовах полікультурного соціуму. Виховання взаємної толерантності між представниками різних етнічних, мовних, релігійних, культурних та ін. груп є визначальним, а подальший прогрес суспільства залежить від рівня сформованості полікультурних компетенцій його громадян.

Ключові слова: полікультурна парадигма виховання, полікультурні компетенції, загальнолюдські і національні цінності.

Постановка проблеми. В епоху сучасної індустріалізації та новітніх технологій значно змінюються загальнолюдські уявлення та ідеї. До кінця ХХ – початку ХХІ ст. в основному склалася світова економічна система, міцніє політична інтеграція, формується світовий освітній простір. Відбувається процес світової глобалізації, яку визначають як залучення цілого світу у відкриту систему фінансово-економічних, суспільно-політичних і культурних зв'язків на базі новітніх комунікаційних та інформаційних технологій. Глобалізація породила одну з головних суперечностей сучасності між прагненням до все більшого зближення між народами та їхнім бажанням зберегти свою етнокультурну самобутність. Ця суперечність призводить до міжнародної напруженості та конфліктів. Саме тому актуальним є розроблення нової освітньої стратегії – полікультурної освіти.

У документах ООН, ЮНЕСКО, Ради Європи пріоритетом визначено підготовку молоді до життя в полікультурному соціумі. Нові педагогічні реалії та пов'язані з ними освітньо-виховні завдання відбито в Конституції України, державній програмі “Освіта” (Україна. ХХІ ст.), законах “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, Концепції національної освіти і виховання, інших нормативно-правових документах та матеріалах, де провідною є думка про потребу полікультурної освіти як однієї з основ виховання гармонійно розвинутої особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що немає єдності в оцінці, щодо змісту і практичного наповнення поняття полікультурності та полікультурної освіти і виховання серед науковців, політиків в Україні та за її межами.

Першим про потребу готувати дітей до життя в багатонаціональному соціумі заявив чеський мислитель Я.-А. Коменський, який, спираючись на думку про спільність людей, їхніх потреб і прагнень, обґрунтував програму універсального виховання всього людства [4, с.383]. Фундатором принципу культуровідповідності вважають німецького педагога А.Дістерверга. Ідея про єдність національного і загальнолюдського в педагогіці належить П.Каптереву. Він закликав розвивати в дітях почуття належності до всього людства, підкреслював, що у вихованні “потрібно звертатись не до одного народу, а до

багатьох, розглядати їхні ідеали й цінними чужими властивостями доповнити те, чого не вистачає своєму національному ідеалу, народне треба поєднати з іноземним, з усенародним і загальнолюдським” [3, с.56–57]. Зацікавлення викликають дослідження американського педагога Пітера Макларена, який підтверджував ідею полікультурності. Він вивчав елементи культурного колоніалізму в суспільствах країн, де значну частку чи й більшість становлять недавні іммігранти і пропонує ввести “постколоніальну педагогіку” – педагогіку, яка піддаватиме сумніву ті базові категорії, на яких ґрунтується викладання історії колонізованих країн і тих груп, що були піддані культурній колонізації в певній країні [7].

Метою даного дослідження є визначити актуальність формування загальнолюдських і національних цінностей в умовах полікультурного соціуму за допомогою використання основ полікультурної парадигми. Дослідити її значення у підготовці молоді до життя та ефективної діяльності в умовах поліетнічного та полікультурного суспільства.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо полікультурні парадигми в освіті інших країн. Багатоетнічна Канада, де, поруч з європейськими, африканськими, азійськими іммігрантами (та їхніми нащадками), живуть численні корінні народи – індіани, ескімоси, алеути, виявилась першою у справі реального впровадження засад полікультурності у державне життя. 1988 року канадським федеральним парламентом було прийнято “Закон про канадську багатокультурність” (The Canadian Multiculturalism Act), де завдання держави формулюється таким чином:

а) визнавати й поширювати розуміння, що багатокультурність відображає культурне й расове різноманіття канадського суспільства; визнавати для всіх членів суспільства свободу зберігати, збагачувати та поділяти з іншими свою культурну спадщину;

б) забезпечувати, аби суспільні, культурні, господарчі й політичні інституції Канади визнавали й враховували у своїй діяльності багатокультурний характер Канади;

в) оберігати й підтримувати використання в суспільстві мов інших, ніж [офіційні] англійська та французька, водночас зміцнюючи статус та використання офіційних мов Канади;

г) поширювати багатокультурність у Канаді, у злагоді з відданістю канадської нації своїм офіційним мовам...

Натомість перед федеральними органами цей закон ставить, зокрема, завдання:

– провадити таку політику та вживати таких заходів, які б посилювали взаємне розуміння й повагу до різноманітності всіх членів канадського суспільства;

– там, де це доцільно, використовувати мовний і культурний запас громадян різного походження;

– загалом провадити свою діяльність з усвідомленням і врахуванням багатокультурності Канади [8].

В 70-х роках в деяких країнах Заходу почалося запровадження засад мультикультуралізму в освітню сферу, але й досі далеко не стало загальним явищем. Наприклад, двомовну англійсько-валлійську освіту запроваджено в усіх школах Уельсу, двомовною є освіта в багатьох автономних провінціях Іспанії, але, з іншого боку, Франція вперто опирається на проникненню каталонської та баскської мов до своїх південних районів на рівні вищому, ніж усний розмовний (перешкоджання ретрансляції каталонського радіо тощо). Навіть на супереч міжнародним угодам ще 1950-х років, в італійському Триєсті, де традиційно мешкає багато словенців, досі не запроваджено навчання словенської мови хоча б у деяких школах (по інший бік кордону італійські школи, газети, видавництва для меншин існують ось уже майже півстоліття).

Проблема полікультурності є актуальною і для України, оскільки вона є багатонаціональною державою. Станом на 2003 рік у багатьох місцевостях (здебільшого прикордонних) компактно мешкають чимало іноетнічних груп (росіяни – 8.33 млн., кримські татари – майже 250 тис., угорці – 156 тис., румуни – 151 тис., молдавани – 258 тис., болгари – 205 тис., поляки – 144 тис., білоруси – 276 тис., вірмени – понад 100 тис., євреї – понад 104 тис., греки – 92 тис., цигани (роми) – майже 50 тис., та інші етнічні групи). Крім цього, Україна взяла курс на побудову правової демократичної держави, найважливішими атрибутивними особливостями якої є толерантні міжнаціональні та міжконфесійні відносини, рівність і цивілізований діалог представників усіх культур, беззастережне додержання прав людини.

Нова освітня стратегія, новий напрям у педагогіці – полікультурна освіта, яка визначає структурно-змістову організацію навчально-виховного процесу на основі принципів гуманізму, демократизму, культурного діалогу, врахування культурно-психічних чинників розвитку особистості. Основна мета цієї освіти полягає у формуванні вільної від негативних етнокультурних стереотипів особистості, що володіє розвинутим почуттям розуміння інших культур і поваги до них, що вмис жити в мирі й злагоді з людьми будь-яких національностей і віросповідань, а отже, є готовою до творчої життєдіяльності в полікультурному соціумі.

Питанням полікультурної парадигми займалися різні науковці, зокрема В.Болгарина [2], Г.Розлуцька [5], А.Солодка, яка вважає, що головною метою полікультурного виховання є формування полікультурної мовної особистості на основі розвитку інтеркультурної комунікації [6, с.147].

В основі полікультурної парадигми лежить полікультурна компетенція. Під поняттям *полікультурна компетенція* ми розуміємо готовність зростаючої особистості до життя та діяльності в поліетнічному та полікультурному суспільстві, здатність, що ґрунтується на поєднанні особистісних якостей, знань, умінь навичок позитивної міжетнічної та міжкультурної взаємодії. Складовими полікультурної компетенції є: аксіологічна, особистісна та інтелектуально-діяльнісна [1, с.25].

Сукупність загальнолюдських і національних цінностей, які формуються з раннього дитинства і розвиваються в процесі навчання і виховання – це

аксіологічна складова. До загальнолюдських цінностей належать такі, як людина, родина, любов, добро, природа, дружба, мудрість, творчість тощо; до національних – традиції, звичаї, спосіб життя, духовна спадщина народу та ін. загальнолюдські і національні цінності перебувають у складній діалектичній взаємодії: з одного боку, зумовлюють формування особистісних якостей, потрібних для життя та діяльності в полікультурному соціумі, а з другого – стимулюють опанування системи культурологічних знань і вмінь міжнаціональної та міжкультурної взаємодії.

Серед усіх якостей і властивостей особистості гуманізм, толерантність, етнічна і національна самосвідомість є провідними в особистісній складовій полікультурної компетенції. Вони формуються під впливом усього соціального оточення людини. Також важливим чинником їхнього формування є спрямоване виховання в загальноосвітніх навчальних закладах.

Елементами інтелектуально-діяльнісної складової є: культурологічні знання (система знань загальнолюдської культури, культури свого народу), а також уміння позитивно та плідно взаємодіяти з представниками інших культур. Культурологічні знання допомагають усвідомити етнокультурне розмаїття світу, спільне й відмінне в розвитку та функціонування культур народів, рівноцінність усіх культур, специфіку етнокультурних проявів у психології та поведінці людей. Елементи інтелектуально-діяльнісної складової полікультурної компетенції, зазнаючи формуючого впливу інших складових, у свою чергу впливають на формування загальнолюдських і національних цінностей і особистісних якостей.

Проблему полікультурного виховання, на наш погляд, слід вирішувати використанням в практичній педагогічній діяльності принципів, які ефективно сприятимуть формуванню міжнаціонального та міжкультурного розвитку зростаючої особистості: *принцип гуманізму* визнає людину як основну цінність світової цивілізації, її права на свободу, щастя, розвиток і виявлення всіх здібностей незалежно від расової, етнічної та культурної належності; *принцип толерантності* визнає рівноправність і рівноцінність всіх народів та їхніх культур, відмовляється від культурно-освітньої монополії у ставленні до інших народів; *принцип діалогу культур* передбачає усвідомлення культурної багатогранності та поліфонічності світу, організацію освітньої діяльності як діалогу культур у просторі та часі. Обов'язковою умовою успішного прилучення до інших культур і одним з основних показників готовності до плідної діяльності в полікультурному середовищі є *принцип полілінгвізму*, що передбачає спрямованість навчання на опанування учнями кількох мов, серед них мов народів, які проживають поряд.

До вмінь міжнаціональної та міжкультурної взаємодії належать уміння вербальною та невербальною спілкування, спільної діяльності з представниками інших етнокультурних систем на основі знань і поваги їхніх культурно-психологічних особливостей. Ключового значення у цьому процесі набувають навчання мов та мова навчання. Тут теоретики мультикультурної (чи “антиколоніальної”, чи інтеркультурної) освіти практично одностайно

віддають перевагу білінгвальній (двомовній) освіті, наслідком якої є успішне опанування як рідною, так і домінуючою мовами. На думку Пітера Майо, опанування ефективною двомовністю – це той елемент постколоніальної освіти, який уможливило для молодої людини збереження міцного зв'язку із своїм етнічним корінням, і водночас оволодіння домінуючою мовою, аби не опинитися на периферії суспільного життя. Натомість представники домінуючих спільнот мають відмовитись від своєї упривілейованості, від стереотипів “колонізаторської свідомості”, від погляду на інші етнічні групи як “недорозвинених тубільців”, а також – від уявлень про шлях людського розвитку як про “вузьке річище еволюціонізму” [9].

Висновки та перспективи подальших розвідок. Проблема розвитку особистості в умовах поліетнічного та полікультурного суспільства як першопланова вимагає особливого підходу до її вирішення. Виховання взаємної толерантності між представниками різних етнічних, мовних, релігійних, культурних та ін. груп є визначальним для сучасного суспільства. Значення полікультурної парадигми полягає в духовному прогресі епохи і не може проявлятися миттєво в наукових відкриттях чи технологіях. Подальший прогрес суспільства залежить від рівня сформованості полікультурних компетенцій його громадян.

Пріоритетним напрямком для подальших досліджень в описаному ракурсі є модернізація системи освіти, перегляд навчальних програм, змісту підручників, добір відповідних методів, форм, засобів навчання.

1. Агадулін Р.Р. Полікультурна освіта: методологічний аспект // Педагогіка і психологія. 2004. – №3. – С. 18 – 29.
2. Болгаріна В. Виховання пошук культурної парадигми // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. 36. Наук. Праць. – Кн. 1. – К.: Ін-т проблем виховання АПН України, 2002. – С. 26 – 30.
3. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1982.
4. Коменский Я.-А. Избранные педагогические сочинения. В 2 т. Т.2. – М.: Педагогика, 1982. – 576с.
5. Розлуцька І. Ідеї полікультурності у контексті сучасного українського виховання // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія “Педагогіка. Соціальна робота”. – Ужгород, 2004 – Вип 7. – С. 163 – 166.
6. Солодка А.К. Через мову до розуміння культури/Іноземні мови в навчальних закладах – 2004 - №1. – С. 146 – 153.
7. P. McLaren, Revolutionary Multiculturalism: Pedagogics of Dissent for the New Millennium. - Westview Press, 1997, p. 230
8. www.pch.gc.ca/multi/policy/act_e.html
9. www.culturalstudies.in.ua/zv_2003_7.php

In the article is investigated the influence of the polycultural paradigm on the forming the national and general human values and its importance in the preparing the youth for the life and normal activity in the polycultural society. The education of the mutual tolerance between different ethnic, language, religious, cultural and others groups is leading and the future progress of the society depends from the level of the polycultural competence its citizens.

Key words: polycultural paradigm of education, poly-cultural competence, common to all mankind and national principles

ПОЛІКУЛЬТУРНЕ ВИХОВАННЯ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНІ: ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ

У статті висвітлено актуальність полікультурної парадигми виховання в сучасній Україні, здійснено аналіз зарубіжного досвіду полікультурної освіти в умовах міжетнічної взаємодії. Автором визначено провідні ідеї формування полікультурної компетентності дитини.

Ключові слова: полікультурне виховання, міжетнічна взаємодія, полікультурна компетентність, соціокультурна ідентичність.

Актуальність проблеми. Ідея полікультурності як нова освітня стратегія є однією з найбільш актуальних. Процеси інтеграції, що характеризують світовий педагогічний простір ХХІ століття, супроводжуються істотними змінами сутності освіти: переосмисленням системи цінностей, утвердженням нових підходів до процесу та результатів етновиховного впливу на особистість, запровадженням інноваційних технологій навчання, реформуванням змісту освіти з урахуванням вимог сьогодення, системи знань міжетнічної та міжкультурної взаємодії.

Сучасні країни, як правило, поліетнічні. Лише в небагатьох із них, приміром, Італії, де 98% населення – італійці, національні особливості нації сформовані представниками однієї етнічної групи [1]. Водночас сучасні німці сформувались внаслідок змішування германських, слов'янських та кельтських племен. Поліетнічною державою є й Україна: за даними перепису Держкомстату 2001 року, тут проживають люди 130 національностей і народностей, українці становлять майже 78 відсотків.

Виходячи з цього, актуальним є створення та популяризація полікультурної парадигми виховання, що ґрунтується на взаємній толерантності та повазі до традицій різних народів, особливо в період світової інтеграції.

Мета статті – на основі аналізу зарубіжного досвіду полікультурної освіти в умовах міжетнічної взаємодії висвітлити провідні ідеї формування полікультурної компетентності дитини.

Проблема взаємозбагачення культур різних народів відображені в літературних пам'ятках педагогічної думки Київської Русі. Етико-освітня парадигма ґрунтувалась на ідеальному образі людини, який синтезував загальнолюдські та національні цінності. Климент Смолянич, Кирило Туровський та інші вчені широко пропагували не лише вітчизняну культуру, а й досягнення античної філософії, літератури, мистецтва. Для цього періоду характерним є активне включення Київської Русі до світового культурно-освітнього процесу.

Питання про єдність людської спільноти відображені у філософсько-педагогічних працях українських мислителів Г.Сковороди, П.Юркевича, К.Ушинського, І.Ющишина, М.Грушевського та інших.

Будник Олена. Полікультурне виховання в сучасній Україні: проблеми, перспективи

У 20-х роках минулого століття істотною ознакою української педагогічної освіти став принцип європеїзації, соціалізації теорії і практики змісту освіти, пріоритетності вивчення українознавчих дисциплін.

Полікультурність – це такий принцип функціонування та співіснування у певному соціумі різноманітних етнокультурних спільнот, з притаманним їм усвідомленням власної ідентичності, що забезпечує їх рівноправність, толерантність та органічність у зв'язку з ширшою крос-культурною спільнотою, взаємозбагаченням культур (Т.Клименко).

Проблема національного виховання, формування свідомого громадянина-патріота своєї держави в багатьох країнах Європи активізувалась після другої світової війни. Приміром, французький народ пережив період національного гноблення, приниження окупацією, частина громадян зайняла колабораціоністську позицію. Не випадково нині головними завданнями громадянської освіти у Франції є формування цінностей свободи, миру, толерантності, демократії, поваги до рідної мови, національних символів. Водночас французька держава відіграє помітну роль в європейських і світових інтеграційних процесах. У післявоєнній Німеччині в освітній сфері також значну увагу акцентували на толерантності міжособових взаємин, любові до світового співтовариства в органічному поєднанні з формуванням почуттів громадянського обов'язку та патріотизму. Однак в сучасних умовах масштаби полікультурного виховання у провідних країнах світу різні: влада Англії, Німеччини, Франції намагається не акцентувати на цій проблемі, водночас значна увага її вирішенню приділена на офіційному рівні в Австралії, Іспанії Канаді, США.

Приміром, полікультурна освіта в Канаді нерозривно пов'язана з проблемою конвергенції етнічних груп населення, оскільки канальська нація сформована з іммігрантів. Актом 1988 року (Multiculturalism Act) проголошено культурну розмаїтість базовим принципом канадського суспільства.

Досвід європейської та світової освіти є повчальним для пострадянських країн, які пережили значно триваліший період бездержавності й національного приниження. Так, на відміну від багатьох європейських народів, формування української нації носило дискретний характер, оскільки Україна тривалий час не мала своєї державності, внаслідок чого була позбавлена можливості творити власний загальнонаціональний виховний ідеал [10, с.228]. Утім у цивілізованих країнах досвід громадянської освіти не лише зберігся, а й передається нащадкам через ідеали гуманізму, демократії, солідарності, громадянської відповідальності, поваги до власної історії, культури, моралі, захист інтересів нації тощо. Отож виникла об'єктивна потреба в осмисленні світового розвитку і глобалізаційних процесів з погляду досягнень кожної держави, її інтересів, ментальності.

Виходячи з того, що нація характеризується спільністю історичної долі, якої українцям завжди бракувало (Закарпаття і Волинь, Галичина і Наддніпрянщина, Крим і Буковина століттями не були єдиною спільнотою), Г.Філіпчук зазначає, що для зміцнення нації, творення громадянського суспільства

недостатньо спільності походження, народу необхідна передусім спільність виховання. Автор наголошує, що навіть найбільш сильні держави, консолідовані нації завжди нестимуть елементи розладу без спільного громадянського виховання, в якому закладені тенденції розвитку єдності. Адже тільки “виховане й освічене суспільство менше піддане впливам волюнтаризму, анархізму й авторитаризму” [10, с.229]. Очевидно зближення освітніх систем різних європейських народів слугуватиме успішній інтеграції в інших сферах життєдіяльності. І це є особливо актуальним нині, коли Європа, не зважаючи на локальні війни, прагне до об'єднання країн, більшої відкритості, обміну.

Ідея полікультурної парадигми в сучасній українській філософії педагогічної освіти, як зауважує Т.Кошманова, має витоки з 1993 року [4]. В умовах інтеграції у світове співтовариство настав час повернутися обличчям до соціально-педагогічних проблем національних меншин, які населяють територію України. У різних регіонах, зокрема в місцях компактного проживання ромів, нині ставиться питання про відкриття навчальних закладів спеціалізованого типу. Приміром, на Волині, на превеликий жаль, 79 відсотків ромів абсолютно безграмотні, тобто не вміють ні читати, ні писати. Це спонукає їх до специфічного способу життя, пов'язаного із злочинною поведінкою, бродяжництвом [11]. З іншого боку, проблема загострюється через упереджене ставлення до ромів, небажання спілкуватись із їхніми дітьми, що часто пропагують у сім'ях українців, росіян, євреїв.

Голова громадської організації волинських ромів (циганів) “Терне Рома” С.Григориченко ініціює створення школи інтернатного типу на засадах самофінансування. “Я планую створити “ділянки агрономії”, ділянки, де пастимуться тварини, ті ж коні, яких уже почали забувати ромські діти, інтернатівську птахоферму” [11].

На Закарпатті, де ромів проживає найбільше (офіційно циган у регіоні нараховується 13 тис., насправді – удвічі більше), для них діють дві школи в Ужгороді. Ще по одній у райцентрах – Мукачевому, Береговому, Рахові та Сваляві. Однак відсутність романології як навчального предмета в змісті шкільної освіти слугує головною причиною того, що ромські діти не відвідують школи, оскільки не розуміють української мови [9]. Полікультурне виховання має на меті поширення неповторних традицій великих і малих націй в умовах глобалізації сучасного світу. Воно слугує засобом збереження й розвитку етнічних культур.

Ідеї формування національних якостей в іноетнічному середовищі є надзвичайно цінними в контексті поліетнічного виховання. Г.Лебон висловлює думку про те, що вибірково взяті тисяча французів, тисяча англійців і тисяча китайців закономірно відрізняються один від одного. Проте вони в міру расової спадковості характеризуються загальними властивостями, на основі чого можна спроектувати ідеальний тип француза, англійця чи китайця аналогічно ідеальному типу [6, с.22]. Задля збереження національної ідентичності цілком правомірно в усьому світі мають право на існування школи національних меншин: українські, вірменські, польські, китайські та ін.

Чомусь ромські школи не посіли належного їм місця в пострадянських державах.

Помітні спроби пошуку інноваційних шляхів педагогічної діяльності, що ґрунтуються на постмодернованих засадах, є провідною тенденцією світової педагогічної думки. Процеси асиміляції накладають відбиток на матеріальні й духовні цінності, що створюються в іноетнічному полі. Водночас вони зберігають і акумулюють в окремих індивідах та цілих групах елементи етнонаціональної культури [7, с.475].

Система цінностей, на які орієнтований педагогічний процес, носить культурно-історичний характер. Тому глобалізація та міждержавна інтеграція в сучасному світовому співтоваристві мають здійснюватися з урахуванням педагогічних традицій кожного народу, адже формування та розвиток людини невіддільні від народно-побутового виховного середовища. З цього приводу М.Красовицький зазначає, що “усвідомлення різноманітності, багатокультурності світу та його цілісності, взаємозв'язку, взаємозалежності, взаємодії культур є базовою ідеєю концепції полікультурного виховання”, оскільки більшість людей проживає в умовах різноманітного расового, національного, релігійного і культурного оточення [5, с.17].

Етнопедагогічні ідеї різних країн значною мірою переплітаються, оскільки вони зорієнтовані на загальнолюдські цінності, християнську мораль. Різні погляди стосовно природи та сутності національного і загальнолюдського у свідомості та поведінці особистості влучно спростовує у своїх працях професор Г.Вашенко, який стверджує, що люди різних рас і націй відрізняються один від одного фізичними і психічними властивостями, але набагато більше між ними спільних рис. “Людина перш за все є людина, а потім німець, француз, українець, робітник, селянин, крамар, вчений” [2, с.34]. Теж саме автор визначає стосовно моралі: “Зміст і форма поведінки людини залежать від світогляду, рівня культурного розвитку, занять людини і т. ін. Тому мораль окремих народів і навіть різних верст суспільства має свої характеристичні риси, але поряд з тим, є загальнолюдська мораль, подібна до того, як є загальнолюдські норми логічного мислення, що дають можливість людям різних рас, різних станів і різного культурного розвитку боляй в основному розуміти один одного” [2, с.34].

О.Моляко стверджує на об'єктивній необхідності створення в навчальних закладах педагогічної атмосфери, спрямованої на формування в зростаючої особистості загальнолюдських цінностей, збагачених досвідом свого етносу, знанням і розумінням національних пріоритетів інших народів. При цьому важливо враховувати соціокультурне середовище, етнокультурні особливості, соціокультурну ситуацію в регіоні (країні) тощо [8, с.12]. Проблема формування етнокультурної, соціокультурної компетентності відобразили у наукових працях Н.Лисенко, Т.Поштарьова, В.Калінін, Т.Свірчук та ін.

У сучасній освіті пропагується ідея навчання як діалогу культур, тобто аналіз різнобічних проблем (історико-політичних, соціально-педагогічних) з позицій різних культур, виокремлення подібності в підходах на основі

загальнолюдських цінностей та рівноправності усіх суб'єктів педагогічного процесу. Враховуючи складну політичну ситуацію, коли громадяни частини України зневажливо ставляться до державної мови, висловлюють думки щодо порушення територіальної цілісності країни, що суперечить Конституції, принцип полікультурного виховання може слугувати засобом примирення народів, але, безумовно, з визнанням прав корінних представників української нації, які споконвіків населяли ці території і нині становлять близько 80 відсотків.

Для прикладу, етнічна структура Канади представлена різними націями і народностями, з яких корінні канадійці становлять тільки 11,5 відсотків. Утім у цій країні панує глибока повага до Закону, символів, звичаїв і обрядів, ніколи не стояло питання про “поділ” держави, хоча найбільше іммігрантів з Англії і Франції (відповідно 40 і 27 відсотків) [12, р.191]. Поліетнічна мозаїка США дає змогу культивувати в дітей та молоді не лише етнопонаціональну культуру, але й особливу повагу й шану до американських духовних цінностей. Відвідавши приватну школу Непорочного зачаття у Воррені (Immaculate Conception Ukrainian Catholic School), присмтно вразив патріотизм української діаспори – вони люблять Україну, шанують своє коріння, але не менше поважають закони, символи і громадян країни, в якій живуть і яка створює для них усі умови для повноцінного життя й самовдосконалення.

Зміст дошкільної освіти України передбачає цілісне його оновлення з урахуванням низки пріоритетів через компетентнісний підхід до навчання й виховання. Серед основних груп компетентностей (соціальні, комунікативні, народознавчі) виокремлюють і полікультурні, що визначають рівень оволодіння особистістю досягненнями національної та світової культури, толерантне ставлення до людей інших націй та народностей, повага до їхніх мов, релігій, політичних уподобань і соціального становища.

Технологічний аспект моделі полікультурного виховання включає: усвідомлення соціокультурної ідентичності (ідентифікаційний рівень), оволодіння системою знань про полікультурне середовище й корекцію атолерантних установок міжетнічного характеру (когнітивний рівень) та формування й розвиток навичок полікультурної взаємодії (поведінково-діяльнісний рівень). Полікультурна компетентність сучасної дитини виявляється в активній пізнавальній діяльності полікультурного характеру, вмінні визначати толерантну поведінку людей, які відрізняються за соціальною, расовою, етнічною, релігійною та іншими ознаками. Діяльність вихователя в контексті компетентнісного підходу до організації педагогічного процесу передбачає ретельне висвітлення значення основ різних галузей наукових знань для розвитку цивілізації, художньої літератури, творів мистецтва, досягнень світової культури, виховання на прикладах життя видатних людей.

1. Баронин А. С. Этническая психология. – Киев: Тандем, 2000. – 264 с.
2. Ващенко Г. Г. Виховний ідеал. – Полтава: Ред. газ. “Полтавський вісник”, 1994. – 191 с.

3. Ковальчук О.С. Полікультурний підхід у сучасній шкільній освіті Росії: Автореф. дис... канд. пед. наук. – К., 2003. – 17 с.
4. Кошманова Т. Інтеграція педагогічної освіти України у світовий освітній простір. Тенденції глобальної освіти в українській педагогіці // На шляху реформування освіти в Україні: Збірник статей (Див.: <http://www.ipek.kiev.ua/BOOKfinal.zip>).
5. Красовицький М.Ю. Проблеми полікультурної освіти і виховання в загальноосвітній школі // Полікультурна освіта в Україні: 36 статей. – К., 1999. – С. 16–19.
6. Лебон Г. Психология толп. – М., 1998. – С. 22.
7. Мала енциклопедія етнодержавознавства / НАН України Ін-т держави і права ім. В.М.Корецького. – К.: Довіра: І сенса, 1996. – 942 с.
8. Моляко О. Функціональна модель формування полікультурної компетентності школярів // Рідна школа, 2005 – № 6. – С. 10–12.
9. Остаповець Г. Роми не ходять до звичайних шкіл: Електронна версія: <http://www.gpu.ua/index.php>.
10. Філіпчук Г. Г. Громадянське суспільство й освіта в контексті глобальних і етнопонаціональних процесів // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002: 36. наук. праць до 10-річчя АПН України. – Ч. 1. – Харків: ОВС, 2002. – С. 227–241.
11. Чи потрібна на Волині циганська школа? Електронна версія: <http://www.volyn.com.ua>.
12. Thomas J. Baerwald, Celeste Fraser World Geography. Pearson Education, Inc., Prentice Hall, Boston 2005. – 799 p.

In this article light is thrown on actuality of polycultural paradigm of breeding in modern Ukraine, analysis of foreign experience of polycultural education in conditions of interethnic cooperation is accomplished. Main ideas of child's polycultural competence formation are determined by the author.

Key words: polycultural breeding, interethnic cooperation, polycultural competence, sociocultural identity.

УДК 37.018.1:372.3
ББК 74.900.3

Наталія Газда

СІМ'Я ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЧИННИК ПОВЕДІНКОВИХ ДЕВІАЦІЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті піднімається проблема сім'ї як соціально-психологічного чинника поведінкових девіацій дітей дошкільного віку, акцентується увага на стилі виховання, які особливо несприятливі для розвитку особистості дитини. Вирішення проблеми сім'ї, як соціально-психологічного чинника поведінкових девіацій дітей дошкільного віку, автор бачить через повернення її у русло здорових сімейних традицій створення сім'ї на основі кохання, будівництва стосунків на засадах розуміння та поваги, відповідальне відношення батьків до народження дітей.

Ключові слова: поведінкові девіації, стилі виховання, неповна сім'я, виховально-слабкі сім'ї.

В Україні з давніх-давен сім'я була першоосновою життя, святинею людського роду. “Без сім'ї нема щастя на землі” – мовиться у народному прислів'ї. О.Шокало зазначає, що “в українській родині волею Всесидного ладу на чоловіка покладено обов'язки творця родового духу, головного

розпорядника щоденного священнодіяства в господі, який ладує родинне життя. А на жінку-матір покладено обов'язки дбайливої господині дому, хранительки-плекальниці священного домашнього вогнища. У духовно-фізіологічній гармонії подружнього життя виявляється неперервна гармонійна пульсація життєтворчого Всеєдиного ладу” [6]. І, власне, у цій “гармонійній пульсації” виконувався найбільший, найсвятіший обов'язок подружжя – народження й виховання дітей.

Високо оцінювали сім'ю як основу суспільного виховання Г.Вашенко, О.Духнович, А.Макаренко, І.Огієнко, В.Сухомлинський, С.Русова, К.Ушинський та інші. О.Боднарчук вважає, що саме сім'я, порівняно з іншими соціальними інститутами, має такі особливості, які позначаються на успішній соціалізації дитини, зокрема:

- сім'я фактично являє собою суспільство в мініатюрі, з якого вибудовується вся соціальна взаємодія;

- сім'я є першою сполучною ланкою між людиною й суспільством, що здійснює передачу від покоління до покоління генетичного коду, певних соціальних цінностей, що на суб'єктивному рівні виступають як ціннісні орієнтації членів сім'ї;

- постійний контакт людей різної статі, віку, життєвого досвіду призводить до інтеоріоризації дітьми норм і зразків поведінки;

- переважний емоційний характер зв'язків між членами сім'ї на любові й симпатії створює сприятливу основу для спрацювання дитиною таких неусвідомлюваних соціально-психологічних механізмів впливу, як наслідування, навіювання. При цьому самооцінка й Я-образ, що навіюються дитині, можуть бути, як позитивними, коли дитині навіюється, що вона є гарною, доброю, розумною тощо, так і негативними, коли навіюється, що вона вперта, зла, погана тощо [2, с.20].

На жаль, починаючи з 20–30-х років двадцятого століття поширюються “прогресивні ідеї” заміни сім'ї “безшлюбними комунами”, “вільними статевими стосунками”. Серед молоді була актуальна так звана теорія “склянки води”, яка ґрунтувалася на тому, що статева потреба може задовольнятися так просто і легко, як випити склянку води [3, с.36].

Згадані вище “прогресивні ідеї” спричинилися до руйнації традиційної сім'ї як сакральної основи виховання дітей. Масово з'являються неповні сім'ї як наслідок розлучення батьків й народження дітей поза шлюбом. На жаль, ця тенденція актуальна й сьогодні (до кінця XIX-ого століття існування неповних сімей зумовлювалося в основному смертю одного з батьків).

Результати багатьох досліджень підтверджують думку про те, що неповна сім'я “постачає” педагогічно занедбаних дітей (В.Єрмаков, Л.Ковальчук, Г.Міньковський та ін.). Л. Ковальчук вважає, що співвідношення неповнолітніх правопорушників (вихідців з неповних сімей) становить 1:3, при тому, що співвідношення всієї кількості неповних і повних сімей існує у співвідношенні 1:6 [3, с.26].

Дослідження С.Кортеса і Е.Флемінга показали, що більшість хлопчиків, яких оцінили слабо пристосованими до соціального життя не мали регулярного спілкування з батьком або особою, яка його заміщає [8]. Одночасно цінними й цікавими є спостереження Х.Білера, які виявили, що присутність удома батька, який не проявляє до дітей турботливих почуттів гірше впливає на соціальне пристосування дитини, ніж фактична його відсутність [7].

Ми погоджуємося з думкою Л.Ковальчук, ціннісні орієнтації, майбутню життєву позицію дошкільника, але тільки при умові нагромадження комплексів несприятливих обставин, що негативно діють на психіку дитини. Маса на увазі, насамперед, невротизацію одного з батьків, посилення напруженої конфліктної обстановки у зв'язку з неправильним ставленням членів сім'ї до того, що сталося, невміння вибрати педагогічно доцільний стиль взаємин з дитиною [3].

На думку Е. Еріксона, роль сім'ї у становленні особистості дитини має особливе значення на первинному етапі її соціалізації. Психолог виділяє наступні стадії соціалізації дитини:

Перша стадія (до 1-ого року життя) – розвиток дитини відбувається вздовж осі “довіра-недовіра”. Ступінь розвитку почуття довіри до інших людей й світу взагалі залежить від якості материнської турботи. Е. Еріксон має на увазі не вчасне годування й, навіть, не звичайну материнську ласку, а таке спілкування з малюком, при якому мати златна передати малюку відчуття постійності, того, що вона є такою людиною, якій можна довіряти.

Друга стадія (1 – 3 роки) – розвиток дитини відбувається вздовж осі “автономія – сором і сумнів”. Тут формується здатність самоконтролю тілесних виявів, встановлюється певне співвідношення між виявами впертості й добровільністю дій. Особливості даного співвідношення залежать від готовності батьків поступово надавати дитині можливість самостійно здійснювати контроль над своїми діями, ненав'язливо обмежуючи її у тих сферах життя, що є потенційно або актуально небезпечними. Переживання сорому Е. Еріксон розглядає як лють, спрямовану на себе, коли дитині не дозволяють бути самостійною, коли батьки постійно або виконують все за дитину, або вимагають від неї того, чого вона поки що не здатна виконувати самостійно. Як результат у дитини може сформуватися невпевненість у собі, слабка воля.

Третя стадія (3 – 6 років) визначається розвитком дитини вздовж осі “ініціативність – провинність”. Чи буде в дитині переважати ініціативність, значною мірою залежить від того, як батьки ставляться до її волевиявлення, значить визнають і задовольняють право дитини на допитливість, фантазію, творчість. Почуття провинності у дитини викликають батьки, які не заохочують самостійність або надмірно карають її [5].

Е.Шефер вважає, що для розвитку особистості дитини найважливішими є дві пари ознак, що визначають поведінку батьків: *прийняття–неприйняття* й *терпимість–стримування*. [4, с.191].

Якщо батьки *приймають* свою дитину й проявляють по відношенню до неї *терпимість*, радіють спілкуванню з нею, сприймають такою, якою вона є і, при цьому акцентують увагу, насамперед, на її позитивних якостях, то дитина виростає відкритою, впевненою у собі, без девіантних проявів у поведінці. І, навпаки, – *неприйняття* дітей, виділення у них, насамперед, негативних рис, жорстокість, часті покарання, *стримування* й обмеження їхніх бажань, творчого волевиявлення викликає у дітей деструктивні прояви поведінки, які у вигляді агресивності спрямовані ззовні, на інших людей, або ж у формі страхів, відчуття провини, тривоги спричиняють до замкнутості, відчуження дитини. Слід зазначити, що вивчення особливостей людей, схильних до девіантної поведінки, свідчить про те, що ця схильність набагато частіше проявляється саме у тих, кому в дитинстві бракувало батьківського прийняття, терпимості, уваги й любові.

Сукупність батьківських настановлень, батьківського ставлення до дитини, певних способів поводження з нею вкладаються у стилі виховання. А.Лічко й Е.Едемільер виокремлюють такі стилі виховання, які особливо несприятливі для розвитку особистості:

– *потуральна гіперпротекція* – центрація батьків на дитині, потурання її капризам й слабостям, подекуди навіть на шкоду іншим членам сім'ї;

– *гіпопротекція* – недостатність опіки й контролю за поведінкою, недостатність, відсутність уваги, душевного тепла, турботи про фізичний і духовний розвиток дитини;

– *домінуюча гіперпротекція* – поєднання загостреної уваги про дитину з великою кількістю обмежень і заборон, що веде до її нерішучості, несамостійності чи до яскраво вираженої реакції емансипації;

– *неприйняття, емоційне відкидання* – неприйняття індивідуальних особливостей дитини у поєднанні з жорстким контролем, регламентацією всього життя дитини, нав'язуванням їй єдиного правильного (з погляду батьків) типу поведінки [2, с.24].

Нездатність батьків виробити сприятливу для розвитку дитини виховну позицію часто приводить до серйозних конфліктів у стосунках батьки-діти, які викликані проявами жорстокості перших. Т. Алексєнко виділяє такі види жорстокості, батьківського насилля стосовно дітей:

– *фізичне* – виявляється у тілесних покараннях, навмисних нанесеннях травм й пошкодженнь, у обмеженні свободи, нормальних умов життя, позбавленні їжі;

– *психологічне* – полягає у невизнанні особистості дитини, її потреби у прийнятті й повазі, приниженні шляхом недооцінки можливостей, висміюванні, залякуванні, маніпулюванні, висуванні вимог, які не відповідають її віковим й індивідуальним можливостям тощо;

– *сексуальне насилля*, як залучення функціонально незрілих дітей й підлітків до сексуальних дій або спостереження за ними без їх згоди;

– *економічне* – дітей примушують виконувати непосильну для їх віку роботу [1, с.310]

Як наслідок батьківської жорстокості, у дитини формуються такі негативні якості, як агресія, ненависть, бажання неусвідомленої помсти, загострене прагнення пошуку психологічного захисту тощо.

О.Боднарчук, І.Кон, Г.Міньковський, Е.Побегайло, К.Ревін серед сімей, що можуть зумовити негативні девіації в поведінці дитини виокремлюють: *виховально-слабкі* сім'ї, в яких через різні причини (слабке здоров'я, завантаженість роботою, низький рівень психолого-педагогічної компетенції і т.п.) батьки втратили контроль над дітьми; *виховально-слабкі з постійною конфліктною чи агресивно негативною атмосферою*, *маргінальні з алкогольною, наркоманкою або сексуальною деморалізацією, злочинні* сім'ї, *психічно обтяжені* сім'ї [2, с.25]. У таких сім'ях ризик девіантної поведінки зростає не тільки через недостатній контроль, бездоглядність дітей, а насамперед через те, що поведінка дорослих членів сім'ї є зразком для дитини й сприймається як нормальна.

Вирішення проблеми поведінкових девіацій дітей дошкільного віку, ми бачимо, головним чином, через повернення сім'ї, як основного чинника цих девіацій у русло здорових сімейних традицій. Маємо на увазі створення сім'ї на основі кохання, будовання стосунків на засадах розуміння та поваги, відповідальне відношення батьків до народження дітей, створення атмосфери емоційної захищеності, умов для розвитку й майбутньої самореалізації дошкільника.

- 1 Алексєнко Т. Ф. Причини дитячої бездоглядності й безпритульності та шляхи їх профілактики // Науковий вісник Чернівецького університету. Збірник наукових праць. 2004.
- 2 Боднарчук О. І. Психологія девіантної поведінки: Курс лекцій. – К.: МАУП, 2006. – 88 с.
- 3 Ковальчук Л.Ю. Теорія і практика виховання дітей з неповних сімей у 20–30-х роках ХХ століття. – 13.00.01 – теорія та історія педагогіки. – Дисертація на здобуття наукового ступеня к. п. н. – Ів. Франківськ. – 1998. – 185 с.
- 4 Развитие личности ребенка: Пер. с англ./ Под ред. А. Фонарева. – М.: Прогресс, 1987. – С. 190–211.
- 5 Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб: Питер Ком, 1998. – 608 с.
- 6 Шокало О. Вирій народної культури // Рад. школа. – 1990. – №12. – С.10.
- 7 Biller H.V. The mother-child relationship and the father-absent boys personality development // Merrill-Palmer Quarterly. – 1971. – Vol.17. – P.227-241.
8. Cortes C., Fleming E. The effect of father absent on the adjustment of culturally disadvantaged boys // Journal of Special Education. – 1968. – Vol. 2. – P. 413-420.

The article deals with the problem of a family as social-psychological factors of the deviation behavior of the child under school age. The author concentrated attention on the style of the educations which special unfavourable for development personality of the child. The settle problem of the deviation behavior of the child through return the family to the healthy traditions creating the family for the love, building the relations for a reason and a respect, responsible relation of the parents for a birth and educations the children.

Key words: the deviation behavior, the style of the educations, the incomplete family, the education-feeble family.

РОЗВИТОК ПАМ'ЯТІ ДОШКІЛЬНИКА В ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРІ СОЦІУМУ

Пам'ять для особистісного зростання дошкільника має велике значення, особливо в добу освітніх трансформацій. Завдання полягає в тому, щоб озброїти вчителів-практиків конкретними стратегіями розвитку і ефективного використання можливостей дитячої пам'яті, розробленими на основі глибокого аналізу теоретичних знань з цієї проблеми.

Ключові слова: освітні трансформації, розвиток пам'яті, соціум, полі культурний простір.

Пам'ять вважається одним із основних пізнавальних процесів. Але найосновніше вона є основою будь-якого пізнання, особливо для особистісного зростання дошкільників в полі культурному просторі.

За словами С.Рубінштейна, без пам'яті ми були б істотами миті, наше минуле було б мертвим для майбутнього, теперішнє, по мірі його протікання, безповоротно зникало б у минулому. Не існувало б ні заснованих на минулому знань, ні навичок; не було б психічного життя, що полягає в єдності особистої свідомості, і не можливим був би факт по суті неперервного навчання, що проходить через усе наше життя і робить нас тими, хто ми є.

Німецький психолог А.Хофман писав, що вивчення людської пам'яті відкриває доступ до таких ділянок психіки, знання яких має особливе значення для виконання багатьох практичних завдань. Наприклад, для педагога дуже важливо знати, як краще сконструювати навчальний матеріал і в якій послідовності пропонувати його своїм вихованцям чи учням, щоб забезпечити високу якість засвоєння при мінімальних затратах часу. Але для розв'язання цієї проблеми необхідно встановити закономірність організації інформації в пам'яті та її відтворення.

Пам'ять, з точки зору психолога Ц.Флореса, не є психічною здатністю – засобом чи функцією психіки. Термін “пам'ять” дозволяє поєднати сукупність діяльностей, що містять як біофізіологічні, так і психічні процеси, здійснення яких у даний момент зумовлено тим, що деякі попередні дії, близькі чи віддалені в часі, у певний спосіб модифікували стан організму.

Грунтовні дослідження різних аспектів пам'яті провели такі відомі вчені, як: Г.Мюллер, Ф.Шуман, Е.Мейман, П.Жане, Л.Постман, Л.С.Виготський, О.Леонтьєв, П.Зінченко, А.Смирнов, Б.Величковський, С.Рубінштейн, О.Лурія та ін.

Усі ці дослідження являють собою фундаментальну основу для вивчення проблем розвитку дитячої пам'яті, актуальність яких зростає в умовах пошуку і застосування нових педагогічних технологій. Адже засвоєння знань про навколишнє, про людину, оволодіння нормами поведінки – все це тісно пов'язано з роботою пам'яті.

Завдання психології полягає у тому, щоб озброїти вчителів-практиків конкретними стратегіями розвитку і ефективного використання можливостей

Гаркавенко Ніна. Розвиток пам'яті дошкільника в полікультурному просторі соціуму дитячої пам'яті, розробленими на основі глибокого аналізу теоретичних знань з цієї проблеми.

Клінічні спостереження показують, що людина без пам'яті перестає бути особистістю; вона нагадує автомат, який діє під впливом примітивних потреб і сьогочасних зовнішніх стимулів. Пам'ять – ряд складних психічних процесів, активно оволодіваючи якими, людина керує отриманням і збереженням у свідомості корисної інформації, її відтворенням в потрібний момент. Можна дати таке визначення пам'яті: Пам'ять – це пізнавальний процес, за допомогою якого відбувається запам'ятовування, збереження, відтворення і забування людиною досвіду, попередніх вражень [2, с.134].

З моменту народження на дитину діють різноманітні подразники: соціальні та соціальні. Ці перші враження, фіксуючись в пам'яті новонародженого, мають важливе значення для його подальшого розвитку. У дитини формуються перші переваги, накопичується власний досвід.

Одразу після народження починає функціонувати образна пам'ять (в елементарній формі). Поступово розширюється коло об'єктів, які малюк впізнає [3, с.158].

У 3–4 місяці дитина впізнає предмети, пов'язані з годуванням, в 5 місяців – розрізняє людей по голосах. На 7–8 місяці впізнавання опосередковується словом, про це свідчить те, що малюк знаходить якусь річ у відповідь на запитання дорослого: “Де...?” У 8–9 місяців малюк впізнає знайому людину після 2–3 тижнів відсутності.

У ранньому дитинстві, коли дитина вчиться ходити, розширюється її взаємодія з навколишнім світом. Для неї стає доступним більша кількість предметів. У зв'язку з цим починається новий етап у розвитку пам'яті. На початку 2-го року життя пам'ять дитини виділяється з процесу сприймання, зароджується можливість відтворення об'єкта у його відсутності, продовжується відстань між запам'ятанням і впізнаванням (на 2-му році життя дитина впізнає знайомі обличчя після перерви в 1,5–2 місяці, а на 3-му році – об'єкти, які сприймалися рік тому). Починає інтенсивно розвиватися словесно-смысловая пам'ять: дитина реагує уже не на ритмічно-мелодичну структуру слова, а на його значення.

Головним видом пам'яті в дошкільному віці є образна. Її розвиток і перебудова пов'язана зі змінами, що проходять у різних сферах психічного життя дитини, і перш за все в пізнавальних процесах – сприйманні та мисленні. Сприймання, хоч і стає більш усвідомленим, цілеспрямованим, але все-таки зберігає глобальність. Тому уявлення, які складають основний зміст пам'яті дошкільника, нерідко уривчасті. Запам'ятання і відтворення проходять швидко, але безсистемно. В пам'яті він часто утримує другорядне, але суттєве забуває. Впродовж дошкільного віку, як показала А.Люблінська, спостерігається перехід:

– від одиничних уявлень, отриманих в результаті сприймання одного конкретного предмета, до оперування узагальненими образами;

– від “нелогічного”, емоційно нейтрального, часто сумного, розпливчатого образу, в якому немає основних частин, а є лише випадкові деталі в неправильній їх взаємодії, до образу, чітко диференційованого, логічно осмисленого, що викликає певне ставлення до нього дитини;

– від нерозчленованого, злитого статичного образу до динамічного відображення, що використовується старшими дошкільниками в різній діяльності;

– від оперування окремими відірваними один від одного уявленнями до відтворення цілісних ситуацій, що містять виразні, динамічні образи, тобто такі, які відображають предмети в багатосторонньому зв'язку [1, с.169].

Особливості розвитку пам'яті у дошкільному віці: переважає мимовільна образна пам'ять, пам'ять усе більше об'єднується з мовою і мисленням, і набуває інтелектуального характеру; словесна пам'ять забезпечує опосередковане пізнання і розширює сферу пізнавальної діяльності дитини; складаються елементи відтворюючої пам'яті як можливості до регуляції даного процесу спочатку з боку дорослого, а потім і самої дитини; Формуються передумови для перетворення процесу запам'ятовування в особливу розумову діяльність, для оволодіння логічними прийомами запам'ятовування; по мірі накопичення й узагальнення досвіду поведінки, досвіду спілкування дитини з дорослими й однолітками розвиток пам'яті включається в розвиток особистості.

Отже, поряд з фізичним розвитком дитина поступово розвивається і розумово, зокрема, розвивається пам'ять: від елементарних проявів впізнання матеріалів і близьких. Від мимовільного фіксування матеріалу (у немовлячому і ранньому віці) до складного процесу постановки мети запам'ятовування, логічних зв'язків між предметами, особистого досвіду (у старшому дошкільному віці).

До кінця дошкільного періоду дитина засвоює початкові форми керування своєю пам'яттю. Це добре показала З.Істоміна в своїх дослідженнях. Запропонувавши дітям від 3-х до 8-ми років серію з 25 малюнків, вона зробила висновок, що продуктивність запам'ятовування різко зростає, якщо експериментатор до початку демонстрування малюнків створює в дітей установку на запам'ятовування якомога більшої їх кількості. Причому роль цієї установки особливо велика в 6–7 дітей: установка спонукає їх шукати найбільш ефективні шляхи зберігання і відтворення заданих слів або демонстрованих картин. З.Істоміна підкреслює більшу продуктивність довільного запам'ятовування порівняно з мимовільним вже в молодших дошкільників.

Найістотніше значення для запам'ятовування має активність дітей. Якщо перед дитиною поставлено зрозуміле їй і цікаве завдання, число утриманих у пам'яті слів різко зростає. Причому ці слова зберігаються довше, ніж ті, які діти запам'ятали способом механічного, навіть багаторазового їх повторення (О.Леонтьєв, П.Зінченко, С.Гордон, З.Істоміна) [4, с.170].

Отже, значне розширення обсягу пам'яті дітей протягом дошкільного дитинства, зростання точності і міцності запам'ятовування, а також виникнення уміння запам'ятовувати зміст, довільно зберігати в пам'яті і варіативно, творчо використовувати збережені враження, чітко впливають на всі види діяльності дітей та їх повсякденне спілкування. У цих видах діяльності дедалі помітнішу роль починає відігравати особистий досвід дитини і зокрема засвоєння спеціальних прийомів і способів запам'ятовування, відтворення і пригадування заученого матеріалу.

Умовами, які сприяють успішному розвитку пам'яті, є: попередня постановка мети: на що саме звернути увагу, що саме запам'ятати (настанова на запам'ятовування); виділення і усвідомлення дитиною мнемічної мети (мотивація мнемічних дій), поставленої дорослим; спільна діяльність з дорослим; зацікавленість дитини; виділення мнемічної мети дитиною; довільне запам'ятовування; загадування; осмислена діяльність.

Отже, для того, щоб процес заучування матеріалу йшов легше, а процес відтворення був точнішим, потрібно навчати дошкільників процесів запам'ятовування, легших для розуміння, і водночас цікавих: повторення, інтеграція, римування, групування, планування, зв'язування. Якщо дитині ці прийоми мнемотехніки увійдуть у звичку, то в майбутньому, при навчанні в школі, їй буде легше запам'ятовувати навчальний матеріал.

1. Люблінська Г.О. Дитяча психологія. - К : Вища школа, 1974. - С.168.
2. Немов Р.С. Психологія. - М.: Просвещение, 1990. - С.132.
3. Общая психология / Под ред. А.В.Петровского. - М.: Просвещение, 1986. - С.291
4. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология. Учебное пособие. - М.: Academia, 1999. - С.170

Memory matters very much for personality growth of preschool child, especially at time of educational transformations. A task consists in to arm teachers-practical workers concrete strategies of development and effective use of possibilities of child's memory, developed on the basis of deep analysis of theoretical knowledges on this issue.

Key words: educational transformations, development of memory, socium, policultural space.

УДК 373.2
ББК 74.102.121

ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Віталій Кононенко

У статті розглянуто шляхи і методи формування мовної особистості у дошкільному віці. Визначено засоби розвитку мовної компетентності дитини як чинника пізнавальної діяльності.

Ключові слова: мовна особистість, мовний тип, мовна картина світу, національно-ментальний психотип, культурний концепт.

Мовна особистість як національно-ментальний психотип формується з перших років життя дитини в процесі комунікативної діяльності, з одночасним набуттям компетентнісних знань і навичок. В підґрунті поняття “мовна особистість” лежить виділення “мовного типу”, орієнтованого на відмінну мовну картину світу. Розуміння концептуальної єдності, спільності онтології людини передбачає її етнічну неоднорідність, наявність в етносоціумі властивого йому культурного спадку – мови, традицій, звичаїв, обрядів тощо. Більше того, в розумінні культурних концептів у їх ціннісних вимірах визначаються характерні для даної етнічної спільноти риси, побудовані на системі етноестетичних координат, архетипної для даного суспільства [див.: ФЕС, с.316].

Притаманні мовній особистості типові етнічні риси виявляють себе в усіх сферах діяльності, в спідкуванні, звичаєвих формах життя, сімейних відносинах і под. З перших кроків дитина опиняється в середовищі близьких людей – зазвичай представників одного мовного типу. В українській спільноті дитина може зазнавати інші мовно-етнічні впливи, однак визначальними залишаються родинні взаємини, обмежені одномовним середовищем. Скажімо, засвоюючи слово-поняття *батько*, дитина має водночас усвідомити слова-поняття *батьки*, *батьківщина*, *хрещений батько*, *батько* як шанована людина: “Ой, Богдане, батьку Хмелю, Славний наш гетьмане!” (“Українські думи”). В разі зіткнень з іномовним та інокультурним оточенням дитина має сприймати відміне в мовнокультурному просторі як природне, закономірне, виділене за сукупністю ознак – від інших назв до інших традиційних форм життя. У свідомості дітей іномовна особистість – дитина чи дорослий – має викликати не недовіру й неприйняття, а розуміння її як “іншого”, “несхожого”, але не “чужого”, “ворожого”, “напритятого”. Скажімо, при спілкуванні з російськомовними однолітками українська дитина має прагнути до паритетності відносин, визнаючи, однак, свою етнічну неподібність. Приміром, українські слова-поняття *рід*, *родина*, *родич*, *родовід* лише частково відповідають російським *род*, *родственник*, *родина* і под.

Відомо, що “компетентність дошкільника великою мірою визначається тим, якою картиною світу він керується у своїх вчинках і діях, на які життєві пріоритети орієнтується, наскільки його образ світу наближений до реальності, є *адекватним*” [6, с.322]. Не можна, однак, не брати до уваги, що поряд із концептуальною, загальнонауковою картиною світу в свідомості дитини формується мовна картина, яка вносить свої корективи в концептуальне бачення, зумовлені осмисленням довкілля через мовні категорії та образи. Якщо з наукової точки зору *серце* – це орган кровообігу, то в асоціативно-образних уявленнях українців це втілення душевності, ширості, доброти; зосередження почуттів і переживань; відкрита душа; близька, кохана людина; зосередження мудрості, розуму; осереддя і под. Як писав П.Куліш, “уся українська народна культура з її мовою, з її поезією (піснюю) є ділом серця”. Порівняйте, наприклад: “Раз добром зогріте *серце* Вік не прохолоне”

Кононенко Віталій. Формування мовної особистості у дошкільному віці

(Г.Шевченко); “Вийди до мене, мос *серденько*” (народна пісня) [див.: 4, с.172–173].

У родинному вихованні першорядне значення набуває слово, передовсім сказане людиною, яку дитина особливо шанує. Як пишуть автори книжки “Українська родина”, “нерозривний зв’язок поколінь забезпечувало спілкування зі старшими, особливо з дідом чи бабою, які, маючи більше вільного від роботи часу, розповідали дітям казки, перекази про історичні події, співали давніх пісень і привчали дитину до усвідомлення, що вона є часточкою великого роду, а гої рід вливається у великий народ” [9, с.14]. У наш час споконвічні народні традиції формування дитини як носія національного типу поєднуються з іншими формами впливу, зокрема через засоби масової інформації, що його щоденно в тому чи іншому обсязі зазнає на собі особа. В цих умовах слово письменника й педагога має знаходитись в епіцентрі виховного процесу.

Приміром, народна казка, викладена в дитячій книжці, зазвичай вирізняється високим рівнем словесної майстерності, отож і сприймається дитиною зі значним емоційним ефектом. Таке читання має бути доповнено коментарями як щодо змісту твору, так і щодо мовних засобів його втілення. Скажімо, відома казка “Пан Коцький” привертає увагу дітей і своїм сюжетом (виявляється, перемагає не сильніший, а більш спритний, запонадливий у житті лише шкодить тощо), і своїми мовностилістичними засобами (звичайний кіт став називатися *паном Коцьким*, відтак і почали його боятися інші звірі).

У коло дитячих зацікавлень мають ввійти т. зв. прецедентні імена, тексти (тобто такі, які добре відомі й значущі для даного культурного простору) [див.: 3, с.216]. Імена на кшталт *лисичка-сестричка*, *зайчик-побігайчик*, *Лис Микита*, *Івасик-Телесик* і под. мають стати для дітей не лише позначеннями казкових персонажів, а й носіями смислової інформації, що прилучає малечу до світу національних стереотипів. Серед прецедентних текстів, що їх мала б засвоїти дитина в перші 4–6 років життя, входять передовсім ті, які у простій формі прищеплюють дитині уявлення про рідний край, його природу, про життя і побут українців тощо. Так, Шевченківський текст “Садок вишневий коло хати” має сприйматися дитиною як образ України.

Якщо врахувати, що “пісня – голос душі народу, поетичний вияв його працелюбної й співучої вдачі, образне втілення його історії, моралі, мрії, прагнень” [8, с.16], то вона має стати невід’ємним компонентом прецедентного слововживання. Через засвоєння української пісні, вираженої в слові та в мелодії, в ритміці, властивій народній творчості, дитина набуває рис особистості, укоріненої в українстві. Такі популярні пісенні шедеври, як “Ой на горі там жінці жнуть”, “Ой хмелю мій, хмелю”, “За світ встали козаченьки” та інші постійно мають бути “на слуху” дитини, впливаючи на сприйняття світу в образах, що їх створив народний геній.

У свідомості дитини вже з 3–4-літнього віку мають фіксуватися відомі крилаті слова, що належать українським письменникам і доступні дитячому

сприйманню. Добір подібних висловів вводить хлопчика чи дівчинку в коло тих настанов, що складають морально-егічний континуум, свого роду життєвий кодекс українців. Які саме слова, що їх проголосили велети думки, запропонувати для засвоєння й запам'ятовування, залежить від рівня готовності дитини до їх осмислення, але принаймні обмежений набір таких висловлювань варто взяти до уваги. Ідеться, наприклад, про Шевченкові слова *обніміться, брати мої: якби ви вчилися так, як треба: село, і серце одпочине, у нас нема зерна неправди за собою; боріться – поборете* та ін. Введення подібних висловів у систему первинних знань вимагає в кожному разі обов'язкових коментарів; такі слова мають супроводжуватися короткою розповіддю про життя і творчість письменника; на цьому тлі виразнішими стануть поетові тексти.

У процесі освоєння прецедентних для української культури слів-понять важливо відібрати передовсім ті, що входять у “золотий фонд” національного світорозуміння, що становлять свого роду обов'язковий мінімум, без знання якого не може бути сформований патріотично налаштований громадянин. Межі такого набору обов'язкових слів-понять мають перспективну лінію розвитку, однак їх попередній, бодай неширокий перелік має стати відправною позицією мовної самоідентифікації дитини. До найважливіших у цьому “списку” варто вважати поняття *мати, земля, народ, хата, хліб, червона калина, козак, село, рушник* тощо (у цей перелік слід включити слова-поняття, що орієнтовані на регіональні особливості, скажімо, для Прикарпаття додатковими показниками національної самовизначеності може бути знання таких слів-понять, як *Карпати, смереки, січові стрільці* та под.).

Включення цих понять в активний обіг дітей з наступним розширенням обов'язкового мінімуму вимагає різноманітних форм їхнього опрацювання: це їхнє слововживання в буденному житті з поясненням значення кожного з них; добір текстів для читання, що містять відповідні номінації; прослуховування літературних та інших передалч, в яких введено ці та інші національно вагомі компоненти мовлення. Скажімо, прослуховування пісні “Рідна мати моя, ти ночей не доспала” дасть змогу пояснити дітям, яке важливе місце в житті людини займає *мати*, чому вона дала синові в дорогу вишитий *рушник*, про яку *долю* йдеться, як, зрештою, може *ожити на рушникові* і дитинство, й розлука, й любов.

Як зазначає А.Вежбицька, “слова з особливими культуроспецифічними значеннями відбивають і передають не тільки спосіб життя, характерний для даного суспільства, але також і спосіб мислення” [2, с.19]. Набір таких слів вирізняється широким діапазоном уживання, їхні текстотворчі функції зумовлюють групування словесних комплексів з ключовим компонентом у центрі. Засвоєння принаймні частини таких слів у дошкільному віці створює передумови не лише для їх осмисленого введення в мовлення дитини, але й для організації навколо них текстів художнього чи розмовно-побутового спрямування.

Скажімо, розповідь про землю включає в себе відомості щодо її визначального місця в житті людини. *Земля* для українця – передовсім годувальниця, надія, її називають *матір'ю*, щодо неї вживають такі визначення, як *свята, рідна, життєдайна, плодюча* та ін. Характеризуючи чудодійні властивості *землі*, Б.Грінченко писав: “Земля жива, вона все чує й знає. Усі гріхи людські бачить, і вгинається, як по ній грішник іде... Як люди гарні до неї, вона радіє й пособляє їм, а як ні, то плаче й гнівається. Гнівається того, що її не шанують. Вона – наша мати, вона – свята! Її цілувати треба, кланяючись...” (“Під тихими вербами”). У цих висловлюваннях чимало елементів метафоричного, образного зображення, але за умови коментування вони стають приступними дітям [див.: 4, с.82].

Поповнення особистісного словникового запасу дитини має ґрунтуватися не лише на включенні в нього нових одиниць і з'ясуванні їхніх значень, а й на поступовому розширенні їх смислового наповнення, встановленні можливих зв'язків з іншими словами, окресленні їхніх функціональних, асоціативних залежностей. Завдання педагога полягає в тому, щоб якомога ширше показати смисл слова через різного роду приступні свідомості дитей контексти, через ситуації мовлення, в тому числі такі, які створюються творчими зусиллями вихователя.

Якщо, скажімо, орієнтуватися тільки на ті значення, які подає словник щодо слова *хліб* (харчовий пролукт; зерно, з якого виготовляють борошно; зернові культури; засоби до існування; харчі, їжа. – СУМ, т.11, с.78–80), то при всьому їх розмаїтті поза розглядом залишаються численні реалізації цих значень, їхні образні, метафоричні, символічні втілення, а відтак і народне сприймання *хліба* як годувальника, виразника шани до праці людини. *Хлібом-сіллю* на вишитому рушнику зустрічають українці високих гостей. Діти мають глибоко усвідомлювати зміст поетичних рядків М.Рильського:

Не кидайсь *хлібом*, він святий!

В суворості ласкавій
Бувало каже лід старий
Малечі кучерявій.

– Не грайся *хлібом*, то ж бо гріх!
Іше до немовляти,
Щасливий стримуючи сміх,
Бувало каже мати.

Діти дошкільного віку мають вміти відповідати на запитання: чому *хліб* не можна кидати на землю?; чому *хліб* називають святим?; чому *хлібом* не можна гратися? і под. Незайвим було б у бесіді з дитиною з'ясувати, які інші слова виникають у її свідомості, коли йдеться про хліб, отож визначити коло її можливих асоціацій (це можуть бути слова на кшталт *літо, борошно, млин, ніч, сонце* і под.).

Прикметно в плані етнологічної орієнтації усвідомлення дитиною слова-поняття *хата*. Сім'я може мешкати в місті, але діти мають знати, яке значення в житті українців займала стара лідівська хата. Варто навести малечі

слова, сказані про неї О.Довженком: “Мені жаль розлучатись з тобою. В тобі так гарно пахло давниною, рутю-м’ятою, любистком, і добра щедра ніч твоя пахла стравами, печеним хлібом, сушеними яблуками і сухим насінням, зіллям, корінням”. Образ хати близький народному світовідчуттю, про неї співають пісні, складають віршові рядки; вона може наче “оживати” в художньому слові. “Заплакала за мнов хата. Як дитина за мамов – так заплакала”, – писав В.Стефанік. У прямому значенні хата плакати не може, але життя селянина настільки тісно пов’язане з хатою, що умовно, через перенесене від людини значення, про хату можна сказати, що вона заплакала.

Поступове введення дитини в світ образного світобачення, метафоричного, переносного слововживання вимагає орієнтації на звичні предметні об’єкти пересомислення, зрозумілі в дитячому віці алегорії, побудовані на конкретних прикладах перенесених діях. Якщо, скажімо, казкові персонажі (назви звірів, міфічних істот тощо) діють, як люди (розмовляють, думають, хвилюються і под.), то в дитячій уяві поступово формуються переконання щодо умовності такої поведінки; сприйняття цих персонажів як умовно існуючих, начебто здатних до дій, властивих людям, зазвичай формується до 6-7-річного віку. Окремі діти під впливом батьків продовжують сприймати як реальних Діда Мороза, святого Миколая, бабу Ягу, чугайстера та ін., проте ці уявлення поступово змінюються усвідомленням можливого образного бачення: в Дідові Морозі чи святому Миколаї – як втілення ідеї добра, віри в життя, сповнене чудес, краси, щастя.

Узвичасні стереотипи на кшталт *зійшло сонце, іде сніг, горить зірка* і под., що сприймаються дорослими без усвідомлення їхньої “внутрішньої форми”, закладеної в образі, у свідомості молодших дітей набувають барв первинного значення: *сонце, сніг* мають здібність *ходити, зірки* на небі *горять*, як дрова і под. Перехід від буквального до осмисленого в образному вираженні значення мовних категорій створює передумови для власного дитячого смислотворення.

На ґрунті звичних стереотипів в свідомості дітей створюються уявлення, що образне слово, образний вислів є закономірним і слухним у пісні, казці, приповідці, у художньому творі. Як природне, звичаєве, визначене народною психікою оцінюються дитячі пісеньки “Ой ходить сон коло вікон” або “Ходить сонко по долині у червоній кожущині” і под. Поступово в дитячий обіг вводяться тексти, які вимагають пояснень дорослих, але загалом сприймаються в їхній образній підоснові без застережень; пор., наприклад:

Весняночко-паняночко,

Де ти зимувала?

У садочку на тиночку

На сорочку пряла.

У коментарях до цієї пісні варто зазначити, що кожен хлібороб чекає весни, коли закладається майбутній урожай, тому й звертається до неї ласкаво й привітно – “*весняночко, паняночко*”. Зимую ми бажаємо її наближення: “Де ти зимувала?”, хоч знаємо, що *зимувати* весна не може, тим більше не може

на сорочку прясти, але люди готуються зустріти весну вдягнутими в нові шати, отож і нагадують собі про вбрання. Такі й подібні пояснення стимулюють творчу уяву дитини, розвивають її креативне мислення.

У подальшому на дитячий розсуд виносяться більш ускладнені тексти. Варто, зокрема, звернутися до класичного зразка – Шевченкової поезії “Реветя стогне Дніпр широкий”. Діти 5-6-літнього віку мають самоостійно пояснити, чому щодо річки вжито слова, які характеризують дії людей – *реветя* та *стогне*, чому вітер названий *сердитим* і под.

Одне з складних завдань – ввести дитину в світ народних стійких зворотів, в основі яких закладено якийсь сюжет, що його розшифрувати найчастіше не вдається. Виникає питання: як, скажімо, пояснити дитині, що вислів *за двома зайцями* не має на увазі безневинних звіряток, а відноситься до того, хто намагається водночас діяти і в одному напрямі, і в іншому, але програє? Тому приповідка в повному обсязі звучить як *за двома зайцями поженешся – жодного не піймаши*. Чому про того, хто зробив справу, не обміркувавши її як слід, кажуть *купив kota в мішку*? Вимагає пояснень стійкий зворот *передати куті меду*: діти зазвичай знають, що на Святий вечір в українських сім’ях варять купю, до складу якої входить солодкий мед, але якщо його забагато, кутя стає несмачною. Головне – довести дитині, що так кажуть не про конкретну їжу, а про щось зроблене абияк, надміру, так, що це лише шкодить справі. Окремі вислови, скажімо, *далеко куцою до зайця, вискочити, як Пилип з конопель*, можна витлумачити, лише спираючись на філологічний аналіз, але якщо дитина знає їхній смисл, зможе скласти невеличку оповідь, у яку включити ці звороти. Її пізнання народних традицій розширяться та змішаться [див.: 5].

Через слово, висловлювання, текст формуються ціннісні орієнтації дитини. Вже на пропедевтичному етапі навчання діти опановують первинні оцінні уявлення; скажімо, *сонечко, матуся* – це добре, *вовчище, здоровило* – про погане, шкідливе, неприємне. Зокрема, система звертань, закріплена у дитячому мовленні, містить приховані ціннісні характеристики; називання брата й сестри на кшталт *Іванчику* або *Оксаночко* створює в дитині той позитив міжособистісних відносин, який запобігає прояві грубощів, нечестності. В умовах посилення соціального розшарування в суспільстві важливо прищепити дитині повагу до однолітків, інших людей незалежно від їхнього матеріального забезпечення, статусу батьків у суспільстві і под. Постає проблема виховання словом почуття доброзичливості, милосердя щодо старих і бідних людей, які потребують жалюшів і допомоги. Отож *бідний* не означає ‘поганий’, *нещасний* передбачає не зневагу, а співчуття.

На вищих шаблях оцінності знаходяться абстрактні поняття, що поступово входять у дитячу свідомість, – *віра, надія, щастя, добро*. *Віра* має сприйматися в розгалуженнях її смислу: це і віра в Бога, і віра в добро, справедливість; *надія* на щасливе життя має бути притаманною рисою дитини вже в молодшому віці. Конкретизація значень цих концептів ґрунтується на прикладах із дитячої літератури. Звернімо увагу: казки, дитячі оповідання

завичай закінчуються перемогою добра над злом, позитиву над негативом: зайчик виявляється спритнішим від лисиці, вовк не з'їв козенят і под.

Серед чуттєвих уявлень дитини, побудованих на мовних асоціаціях і оцінках, мають переважати ті, які ґрунтуються на любові до родини, людей, своєї хати, України. *Любіть Україну* – зрештою, не гасло, а сенс виховного впливу на свідомість дитини. Тоді поетові слова “Любіть Україну, як сонце, любіть, як вітер, і трави, і води” стають близькими й зрозумілими дітям.

На ґрунті етнокультурних компонентів у межах однорідного мовного простору формуються смислові комплекси, тексти. Психолінгвістична складова свідомості дасть змогу дитині “вловити” те, що закладено у підтексті висловлювання, в особистісних смислах. Як пише О.Божович, “сприйняття мовлення, зокрема закінчених текстів, не обмежується тільки вичитуванням смислів. Образно кажучи, людина може “вчитувати” (вкладати) їх у текст” [1, с.39]. Отож у процесі спілкування в одномовному середовищі дитина вносить у текст розуміння кожного смислового відрізка, кожного поняття, відтак і того асоціативно-оцінного “додатку”, що його виробила національно орієнтована спільнота. Лише на основі функціонально-прагматичного сприйняття мовного масиву у свідомості дитини може розвинути її особистісна комунікативна свідомість; як зазначає І.Стернін, “комунікативні категорії, як і будь-які розумові категорії, тим чи тим чином упорядковують ментальні уявлення особистості про норми і правила комунікації” [7, с.49].

Розширення мовнокультурного простору дитини навіть за умов обмежених щодо дошкільного віку параметрів її розумового розвитку закладає фундамент під послідовну вибудову української мовної особистості. Кожна цеглина в цій споруді має перспективні лінії розвитку в майбутньому, але перший пропедевтичний етап формування психологічних, моральних і ментальних засад національно свідомої особистості закладаються саме в дитині. Вплив оточення, батьків і педагогів на дитяче мислення має здійснюватись як комплексний процес, пізнавальна спрямованість якого включає як визначальний компонент мовну культуру дитини.

1. Божович Е.Д. О некоторых тенденциях развития исследований по проблемам семантики речи // Детская речь: психолінгвістические исследования. – М., 2001.
2. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов. – М., 2001.
3. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М., 1987.
4. Кононенко В.І. Символи української мови. – Івано-Франківськ, 1996.
5. Кононенко В.І. Шляхами народних приповідок / Посібник для вчителя. – К., 1994
6. Кононенко О.Л. Ціннісне самоставлення як складова життєвої компетенції особистості в ранньому онтогенезі // Педагогічна і психологічна наука в Україні – Т. І. – Теорія та історія педагогіки. – К., 2007.
7. Стернін И.А. К изучению коммуникативного сознания личности // Детская речь: психолінгвістические исследования. – М., 2001.
8. Стрюк Л.Б. Етнологія України у пісенному слові. – К., 2001
9. Українська родина / Упор. Л.Орел. – К., 2000.
Скорочення
10. СУМ – Словник української мови. – Т. 11. – К., 1980.

ФЕС – Філософський енциклопедичний словник. – К., 2002.

The article underlines the ways and methods of language personality's developing in pre-schooling age. The principles of child's language ability as a peculiarity of cognitive activity are determined.

Key words: language personality, language type, language world map, national mental psychotype, cultural concept.

УДК 37.034:37.013.43

ББК 74.100.51

Володимир Костів

ПОЛІКУЛЬТУРНА ПАРАДИГМА ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

У статті розкрито на основі зіставлення авторської моделі та ідей зарубіжних дослідників особливості формування моральної культури особистості

Ключові слова: полікультурна парадигма, моральна культура особистості, моральне виховання, моральні цінності, моральна дія-відношення.

На основі розробленої нами системно-синергетичної моделі базової культури особистості, аналізу праць філософів, соціологів, психологів (дослідники І.Бех, Л.Божович, В.Ганжин, В.Кузьмін, Л.Орбан-Лембрик, В.Соколов, Л.Станкевич та ін.), педагогів (дослідники - С.Бондаревська, З.Васильєва, М.Дригус, О.Киричук, І.Комановський, І.Мар'єнко, М.Монахов, М.Шилова та ін.) *моральна культура особистості* трактується нами як *інтегральна системна властивість, що характеризується мірою сформованості суспільно значущих моральних якостей, генетично заданих і соціально набутих у результаті дії механізму внутрішньої ціннісно-нормативної регуляції поведінки та зовнішніх моральних відносин особи в процесі її діяльності та спілкування* [2, с.34]. Під моральним вихованням розуміємо таку взаємодію вихователів (батьків, учителів, інших) та вихованців-учнів у їх спільній творчій діяльності, яка стимулює розвиток в останніх довершених моральних якостей через забезпечення необхідних умов для ефективного функціонування механізму внутрішньої ціннісно-нормативної регуляції поведінки особистості в процесі її різноманітних відносин. За такого підходу не заперечується роль внутрішніх сил самої особистості, її самодіяльність і самореалізація й водночас підкреслюється величезна роль створення необхідних умов для розвитку й саморозвитку особистості.

Метою цієї статті є зіставлення наших ідей із положеннями зарубіжних авторів – дослідників морального розвитку особистості в контексті полікультурної парадигми формування моральної культури людини.

Найпершою умовою ефективного морального розвитку й виховання дитини є її оточення, насамперед домашнє. Особистий батьківський приклад,

моральний зразок поведінки батька й матері, інших членів родини забезпечує ідентифікаційне засвоєння моральної мудрості покоління.

Доброчинне *суспільне благо*, оточення, в яке попадає дитина, дає неперевершені результати для засвоєння особистістю суспільних моральних норм і правил поведінки. Таке педагогічно доцільне оточення формує прогресивне суспільство, суспільство, яке добивається свого розквіту, довершеності. Найважливішими у цій справі є турбота, піклування суспільства про розвиток родини, тієї суспільної першоклітинки, яка є природним осердям для розвитку моральних почуттів особистості.

Звичайно, найбільше працюють домашні й суспільні вихователі саме в плані усвідомлення вихованцями *моральних норм доброчинної поведінки*. Вся навчальна та виховна діяльність педагогів зводиться до розвитку цього пізнавального компоненту моральної сфери особистості. У зв'язку з цим можемо констатувати різні підходи у моральному вихованні молоді. Пізнавально-розвивальний підхід (Л.Кольберг, вся “радянська” система виховання тощо) розглядає його як пристосування до чинних норм і стандартів. Тому цей процес потребує постійного стимулюючого контролю за активністю особистості та її поведінкою. У цьому підході наголос робиться на вербальних методах педагогічного впливу, пізнанні особистістю моральних норм. Розробляються різні варіанти програм морального виховання, в яких актуалізується роз'яснення моральних норм, організації морального діалогу, вдосконалення етичної аргументації, розв'язання моральних дилем.

Наведемо детальніше суть теорії розвитку морального мислення Ж.Піаже, Л.Кольберга, адаптовані У.Йонтом [1, с.101–121], як найбільш визнані в зарубіжній педагогічній науці.

Ж.Піаже виділяє три стадії морального розвитку особистості.

Перша стадія (до п'яти років) – *передморальна*. На цьому етапі дітей не хвилюють правила й норми моральної поведінки. Вони просто хочуть отримати задоволення і правила не повинні їм перешкоджати.

Друга стадія (від шести-семи до десяти-одинадцяти років) – *стадія морального реалізму або моралі примусу*. Правила просто існують. Вони абсолютні й не можуть порушуватися. Якщо правило порушене, міра покарання визначається залежно від нанесеної шкоди. Наміри й мотиви дітей до уваги не беруться. Для характеристики цієї стадії Піаже використав термін “гетерономія”: тут правила сприймаються як задані зовнішнім авторитетом.

Третя стадія (з 10–11-ти років) – *морального релятивізму або моралі співпраці*. Правила стають гнучкими, вони встановлюються за загальною згодою і можуть змінюватися. Якщо правило порушено, покарання залежить як від нанесеної шкоди, так і від намірів. Піаже використовує термін автономія для цієї стадії: правила тут сприймаються як внутрішні принципи та ідеали (“авто” – само). Причому правила утверджуються такими, якими робимо їх самі.

Л.Кольберг поділяє моральний розвиток особистості на три рівні (передконвенціональний, конвенціональний і постконвенціональний) та шість стадій (по дві стадії до кожного рівня).

Девіз *першого рівня* – *передконвенціональної моралі* – “Що краще для мене?” Моральні рішення на цьому етапі мислення ґрунтуються на особистих потребах і чужих правилах. Моральні судження приймаються у своїх власних інтересах і для уникнення покарань із боку тих, хто володіє авторитетом. Егоцентричний акцент цього етапу ставиться на задоволення власних потреб.

Стадія перша – *покарання/послух* – “Тебе можуть покарати”. Тут дитина визначає, добрий це вчинок чи поганий на основі власних наслідків особистісного вчинку. На цій стадії люди просто підкоряються авторитетним особам, щоб їх не покарали. Діти егоцентричні й не здатні бачити ситуацію з погляду іншої людини. Послух добрий і цінний самий по собі. Поведінка моральна, коли за неї не карають.

Стадія друга – *інструментально-релятивістська* – “Давайте укладемо угоду”. На цій стадії правильним вважається те, що сприяє задоволенню власних потреб людини й, по можливості, погреб оточення. Розвивається уявлення про справедливість і увагу до інших. На цій стадії люди залишаються гедоністами: як і раніше звертають увагу тільки на себе і те, що робить їх щасливими. Визнають потреби інших тільки для того, щоб використати їх, скористатись чимось потрібним для них. Основна мотивація цієї стадії – прагнення вигоди. Їм не властива щира турбота про добробут інших, за винятком деякого тимчасового взаємного задоволення.

Встановлено, що передконвенціональне мислення властиве 15–20% підлітків.

Другий рівень – *конвенціональна мораль* (“Що краще для мого оточення?”) – розвивається, коли діти переходять від егоцентричного до соціоцентричного мислення. Вони починають бачити світ із погляду оточення, засвоювати ті соціальні тенденції, які переймають від батьків і ровесників. Моральне рішення дедалі більше залежить від схвалення інших, очікувань ровесників, традиційних цінностей, правил соціальної групи (клубу, церкви, субкультури), суспільних законів, вимог вірності країні незалежно від безпосередніх і очевидних наслідків. Конвенціональна мораль – це мораль конформізму, спрямована на підтримку суспільного порядку.

Стадія третя – *“най-хлопчик” (“най-дівчинка”)* – “Добрі вчинки справляють враження на оточення”. На цій стадії найважливішим є схвалення оточення, людей, котрі мають авторитет. Щоб заслужити це схвалення, має бути добра поведінка. Правильними описуються такі дії, в яких проявляється лояльність, відповідне з очікуваннями інших життя, збереження прив'язаності і схвалення друзів і родичів у якості “доброї людини”. Дівчинка-підліток, яка вчасно лягає спати, щоб не турбувати батьків, міркує відповідно до третьої стадії, на якій взаємна довіра та вірність представляються очевидними. Основний мотив дії, що спонукає – побоювання отримати несхвалення з боку оточуючих.

Четверта стадія – закон і порядок – “Знай правила і виконуй їх”. На цій стадії схвалення інших із третьої стадії переводиться на мову законів і правил (кодифікованої мудрості), які охороняють суспільний порядок. У плюралістичному суспільстві закони повинні переважати над особистими бажаннями. Моральне вирішення колізій, таким чином, ґрунтується на виконанні суспільних та релігійних обов’язків, дотриманні закону і внесенні вкладу у справи суспільства та його установ. “Добрі справи” – це знання правил та їх безумовне виконання. Правильним вважається виконання своїх обов’язків, поважання авторитетів, підтримування суспільного порядку заради самого себе. Турбота про інших і досі важлива, але правила, порядок і благо суспільства – основні критерії. Мотивування моральних дій цієї стадії пов’язане зі страхом перед безчестям, яке стане наслідком порушення закону.

Постконвенційальне моральне мислення (“Що буде кращим для всього людства?”) розвивається, коли підлітки переходять до формально-операційної стадії мислення. Тут моральні судження ґрунтуються на абстрактних принципах. Рішення, які приймаються, стають складними й багатограними, у їх прийнятті враховуються різні погляди та загальні принципи. Розпочинається свідоме зусилля встановити чіткі моральні правила й принципи, щоб скласти своє власне уявлення про добро і зло. Тобто люди визначають власні цінності у термінах етичних принципів, яких вони вирішили дотримуватись. Окрім особистих бажань і потреб, крім юридичних законів, “мораль принципів” ґрунтується на таких всеосяжних ідеалах як справедливість, рівність та людська гідність.

П’ята стадія – суспільний договір – “Правила встановлюються суспільством”. Суспільний договір – це угода між членами суспільства, яка оцінюється з погляду “максимального блага для максимальної кількості людей”. На цій стадії приймається демократична угода про права, стандарти і необхідність змін. Не існує абсолютних законів. Люди на п’ятій стадії морального мислення дотримуються законів суспільства, доки вони гарантують захист прав окремих особистостей всередині нього. Але особи можуть оцінювати закони з погляду справедливості і прав людини, можуть знову тлумачити чи змінювати їх, коли виникає необхідність. У деяких обставинах законом можна знехтувати, наприклад, коли від цього залежить людське життя. Законів необхідно дотримуватись не сліпо, заради самих законів, але тільки до того часу, поки вони охороняють життя, свободу та гідність особистості.

Шоста стадія – універсальний етичний принцип – “Правильні дії засновані на самостійно вибраних принципах”. Мислення тут будується на абстрактних, універсальних і стійких етичних принципах (справедливості, уваги до інших, рівності прав людей і поваги людської гідності). Мислення цієї стадії передбачає необхідність зважити всі взаємопов’язані чинники і потім прийняти найбільш адекватне вирішення проблеми. Моральний вибір ґрунтується на послідовному застосуванні самостійно вибраних етичних норм. Ці індивідуально вибрані етичні принципи більше абстрактні, ніж конкретні.

Кольберг виявив, що тільки поодинокі люди досягають шостої стадії мислення. Багато дослідників вважає, що подібний спосіб помислів – не більше, як теоретичний ідеал. Тому пізніше Кольберг переглянув свою теорію, “зливши” шосту стадію з п’ятою. Загалом постконвенційальне мислення ґрунтується на самостійно вибраних абстрактних принципах, які можна послідовно застосувати. На думку деяких дослідників, тільки від 2 до 10% дорослих людей досягають постконвенційального рівня мислення.

Порівняльний аналіз теорій Ж.Піаже та Л.Кольберга показує, що перший вважав перехід від однієї до іншої стадії можливим у міру пізнавального розвитку дітей, але не вірив у послідовність стадій та їх зв’язок із біологічним віком людини. Кольберг вважав, що його шість стадій пов’язані з певними віковими рамками і є послідовними. Інша відмінність стосується можливості прискорити процес морального розвитку за допомогою виховання. Піаже вважав, що моральне мислення пов’язане з когнітивним розвитком, що є біологічним розвитком здібностей. Моральний релятивізм, вища стадія Піаже, вимагає формально-операційного мислення, а переходу на цей рівень не можна штучно досягти в процесі навчання. Кольберг вважав, що прогрес морального мислення може бути прискорений, якщо ознайомити дітей із типом мислення не більше, ніж однієї стадії, вище їм властивої.

Незважаючи на досить широке застосування теорії Л.Кольберга, особливо в західній педагогіці, неважко побачити, що його положення стосуються тільки окремих сторін моральної культури особистості. Насамперед суттєвий недолік його концепції полягає в тому, що Кольберг зосередив свою увагу на тому, як люди приймають моральні рішення. Він не звертав особливої уваги на те, як вони насправді чинять. Адаже навіть особистості, які знаходяться на одній стадії морального мислення, можуть чинити по-різному. Так само особи на різних стадіях можуть поводитись однаково. Сприймавши правильно цю критичну позицію ще за життя, Кольберг почав приділяти більшу увагу дослідженню поведінки представників різних стадій. Так, в одному зі своїх досліджень студентам була надана можливість обманути й уникнути покарання. Серед тих, хто нею скористався насправді, було: 70% тих, хто мислить постконвенційально, 55% конвенційально та 15% тих, хто мислить постконвенційально. Хоча серед обманщиків були представники всіх трьох рівнів, цифри дійсно показали, що існує тенденція чинити відповідно до своїх переконань [1, с.117–118].

Суттєвим зауваженням є те, що не можна встановити чіткої приналежності особи до певної стадії. Незважаючи на утверджений Кольбергом фіксований та послідовний шаблон розвитку на шести стадіях, інші вчені виявили, що ці стадії не можуть бути відокремлені одна від одної чи вибудовані у певній послідовності. Люди можуть одночасно мислити за зразком декількох стадій, залежно від природи моральної проблеми. Крім того, деякі обстежувані “перескакують” через деякі стадії або повертаються до більш низьких.

Постконвенційальне мислення (за Л.Кольбергом) може більше рахуватися особливістю західної культури, в якій визнається індивідуальність. Для

прикладу, аміші та корінне населення Америки приділяють велику увагу не індивідуальності, а співпраці, кооперації та груповим інтересам. У. Йонт стверджує, що індивідуальність у цих культурах буде належати до нижчої стадії, згідно з ієрархією Кольберга, через їх більш конвенціональну орієнтацію [1, с.118].

Очевидно, що низка положень Л.Кольберга співпадає із загальною канвою виведеного нами функціонального механізму ціннісно-нормативної регуляції моральної поведінки (у рамках системно-синергетичної моделі розвитку моральної культури особистості). Однак окремі його положення варто уточнити, оскільки, зокрема, шість його стадій морального розвитку відображають в основному ідею *справедливості*, що є ціннісною основою самовизначення, параметром порядку громадянської культури як інтегральної власливості особистості.

У навчально-розвивальному підході в моральному вихованні людини переважає практичне навчання особистості, виконання певних соціальних ролей, взаємодія. Більшість фахівців намагається синтезувати ці підходи. У доповіді на одній із міжнародних конференцій професор Ф. Озер звернув увагу на те, що моральний розвиток не може бути наслідком пасивного сприйняття моральних норм, він потребує активних форм навчання [4]. Так, у більшості випадків моральне виховання отожднюється з освітою, навчанням. Часто окремі педагоги стверджують, що освіта сама собою забезпечує моральний розвиток особистості, хоча відомі факти повністю спростовують це твердження. Освіта не обов'язково веде до моральності. У такому випадку моральне виховання має здебільшого словесний, декларативний характер, а моральна вихованість особистості постає "подвійною", двоякою: на очах у всіх поведінка одна, а насправді – зовсім інша. У кінцевому результаті моральність не завжди є наслідком якогось особливого осмислення. Вона може виникнути на ґрунті певного досвіду, що дає мудрість.

Тому ми схильні вважати, що в моральному розвитку особистості навчальний (пізнавальний) компонент має переважати на ранніх етапах життєдіяльності дитини. Із активним включенням особи в сферу моральних відносин поступово відпадає потреба викладати ази моралі через навчальний предмет.

Найважливішу роль тут посідає творча діяльність учнів, виконання ними певних ролей у цій діяльності, особливо в такій, яка має благочинний характер; створення в класі, школі, позашкільному оточенні дитини атмосфери турботи про інших, довір'я й поваги. Все це здійснюється з метою *формування ціннісних орієнтацій* особистості, щоб відбувалася інтеріоризація суспільних моральних вимог у внутрішні переконання – *моральні цінності чинити добро* для себе та інших, у внутрішню *установку-спонуку* до добродійної моральної дії. Дитина поступово сама вирішує, як їй чинити в процесі реалізації проблемних ситуацій, вводячи в ранг внутрішнього морального закону необхідність здійснювати моральні вчинки добра чи зла. Заохочення учнів до відвертого обміну думками в процесі конкретних

ситуації вибору (дихотомії добра і зла), надання їм змоги розв'язувати реальні життєві проблеми на основі *морального ідеалу* особистості справляе на них більший вплив, ніж безплідні дискусії про гіпотетичні справи.

Звичайно, було б добре, якби *моральна дія* особистості реалізувалась усвідомлено на основі цілісного включення всіх компонентів механізму ціннісно-нормативної регуляції її поведінки. Якщо вирішення моральної колізії відбувається на усвідомленому рівні, якщо *зовнішні* негативні *стимули* нейтралізуються *внутрішніми* моральними *спонукками* особистості на основі міцно сформованих позитивних моральних якостей, якщо в *мотиваційній сфері* особи постійно переважає *сумління добропорядної поведінки*, то вихователі дедалі більше усвідомлюються у благочинності дій своїх вихованців.

І навпаки, коли моральна дія завершується через укорочений варіант функціонування механізму ціннісно-нормативної регуляції поведінки, коли відключена мотиваційна сторона моральної свідомості, а дія відбувається на підсвідомому чи несвідомому рівні, то моральна поведінка особистості часто залежить від зовнішніх стимулів. Гірше буває у тому випадку, коли стимули сприймаються як негатив, як внутрішній спротив особи, коли існують різні установки-комплекси поведінки людини, сформовані часто під впливом негативних умов та обставин. Якщо ж ці негативні обставини діють постійно, якщо накладається їх сукупність та ще й протягом акумульованого певного проміжку часу, то маленька людина озлоблюється на весь світ, на близьких, на себе. Її моральна поведінка постає легко передбачуваною.

Отже, важливою умовою інтеріоризації моральних вимог і норм суспільної поведінки постає *формування суспільно значущих мотивів моральної дії, усвідомлених стійких моральних позицій, установок*.

Необхідною умовою реалізації системно-синергетичної моделі розвитку моральної культури особистості виступає *виховна взаємодія школи (інших суспільних інституцій) та сім'ї на основі їх партнерської пайової участі*. Причому школа разом із сім'єю може виступати активною стороною взаємодії, ініціатором й організатором співпраці у різноманітних аспектах розвитку моральної культури вихованців. Кожна зі сторін такої взаємодії могла б виконувати свої специфічні, характерні тільки для неї функції на відповідних етапах вікового розвитку дитини (на ранніх етапах – сім'я, церква, органи державної влади; пізніше – дошкільні установи, школа, позашкільні заклади, підприємства, установи, батьківські та інші громадські об'єднання, асоціації; на всіх етапах – церква, соціальні служби, засоби масової інформації та ін.).

Думаємо, що тільки в єдності зусиль школи і церкви сформуємо ті найкращі умови для морального розвитку особистості, коли її моральна культура не буде базуватись на сліпом виконанні, неухильному дотримуванні Божих заповідей (завчених напам'ять школярами і не завжди усвідомлених), а Божий дух, Божа благодать допомагатиме свідомо, добровільно чинити людині добро і справедливість.

У контексті означеного вважаємо перспективним відтворення й використання багатовікової народної мудрості (українського і всіх народів) як важли-

вого чинника розвитку в людині високих моральних якостей. У цьому плані справедливою є мультикультурна концепція, сутність якої проста. Більшість людей живе в різноманітному расовому, національному, релігійному й культурному оточенні. Важливою умовою плідного співіснування та їх взаємодії є глибоке знання власної національної культури, а також розуміння культур і традицій інших народів. Для збагачення своєї культури, зміцнення єдності та взаєморозуміння людей у світі слід поважати відмінності кожної особистості, кожного народу. Потрібно розвивати у школярів почуття співвідповідальності за інших людей, які оточують їх у школі, місті, країні, у всьому світі. Саме школа має прокладати міст між культурами і дати дітям шанс культурного зближення в процесі навчання [3, с.198].

Для прикладу, мультикультурну діяльність американські педагоги пов'язують зі створенням міцного, дружнього community – групи зі спільними інтересами й управлінням, тобто спільності дітей різних рас і національностей і включенням у зміст навчання різних культур. Завдання педагогів – допомогти дітям порозумітися між собою, показувати надбання кожної культури, сприяти єдності дітей у навчанні й спілкуванні. І немало вчених США пов'язує підвищення ефективності морального виховання учнів зі створення т. зв. Морального коммюніті (Moral community), Коммюніті турботи (Community caring) або Коммюніті справедливості (Just community) [3, с.199]. По суті, акцентується увага на розвитку групової спільності. Так, в експериментальній школі-community Е.Хіггінс із групою ентузіастів намагаються виховати повагу до індивідуальності та відповідальність однієї особистості за іншу, спираючись на американські цінності індивідуалізму.

Моральні коммюніті створюються в деяких експериментальних школах з обов'язковою участю у них учителів, батьків, учнів, громадських організацій (в Україні десь у 70-х роках почали створювати школи-комплекси на ґрунті цієї ідеї). У Just community під керівництвом Енн Хіггінс важливою ареною морального виховання були шкільний клас, група, де створювалися шкільні правила, яких усі повинні дотримуватися, дружні взаємини, своя “моральна культура”. Клас, школа можуть стати Моральним коммюніті, якщо всі учні включені в цей процес, відбувається обмін моральними чеснотами. Для розгляду конфліктних ситуацій, поведінки окремих дітей створюється Рада Справедливості [3, с.200].

Таким чином, на основі запропонованої парадигми конкретизується головна мета формування громадянина України і світу. Загальнонаціональною стратегічною ідеєю в консолідації українського народу і народів світу приймається вірність Богові, своєму народу, родині й окремій особистості, утвердження Творення, Совісті, Волі, Розуму, Таланту, Сили, Здоров'я, Віри, Надії, Любові, Добра, Правди, Краси, Свободи, Справедливості, Закону, Миру, Щастя, Істини та інших добродійностей, покладених в основі різноаспектного розвитку базової особистісної, національної та світової Культури.

1. Йонт У. Созданы, чтобы учиться: Пер. с англ. – СПб.: Христианское общество “Библия для всех”, 2001. – 375 с.
2. Костів В. Моральне виховання дітей із неповних сімей. – Івано-Франківськ: Плай, 2001. – 304 с.
3. Красовицький М. Проблеми морального виховання школярів в американській педагогії // Педагогіка і психологія. – 1995. № 3. – С.194–203.
4. Красовицький М. Моральне виховання учнів у теорії і практиці американської школи: Досвід і проблеми // Рідна школа. – 1998. № 4. – С.29–52.

In the article it is exposed on the basis of comparison of author model and ideas of foreign researchers of feature of forming of moral culture of personality.

Key words: moral culture of personality, moral education, moral values moral action-relation.

УДК 372.214
ББК 74.102.122

Тетяна Котик,
Аліса Павлюк
Уляна Андрусак

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ КАРПАТСЬКОГО РЕГІОНУ

Розкрито поняття “українсько-національна двомовність” схарактеризовано провідний тип двомовності, що існує в Карпатському регіоні, висвітлено умови підготовки фахівців до навчання дітей української мови в полікультурному середовищі

Ключові слова: навчання української мови, полікультурне середовище, українсько-національна двомовність.

Провідною передумовою взаєморозуміння в полікультурному середовищі є спільність мови задля комунікації. Відтак, у нашій багатонаціональній державі, зокрема й Карпатському регіоні, існує нагальна потреба засвоєння поряд з рідною (російською, польською, угорською, словацькою тощо) другою мовою – державної, української.

Проблема навчання дітей української мови в полікультурному середовищі була предметом дослідження А.Богуш, Н.Бондаренко, Г.Коваль, К.Стрюк, Л.Фесенко, О.Хорошковської та інших лінгводидактів, праці яких створили міцне наукове підґрунтя для розвитку теорії керування процесом навчання, що є складовою методикою навчання української мови як державної.

Мета даної статті – охарактеризувати провідний тип двомовності, що функціонує в Карпатському регіоні України, висвітлити умови підготовки фахівців до навчання дітей української мови в полікультурному середовищі.

Останнім часом ця, з першого погляду, дидактична дискусія набула ще й суспільно-політичного звучання. У 1989 році за ініціативою Товариства української мови ім. Т. Шевченка, що здійснює велику практичну й організаційну роботу, пропагуючи українське слово, українську культуру, була проведена

конференція, присвячена проблемі двомовності. У резолюції конференції основний тип білінгвізму, національно-російський, поширений на території Східної Європи та північної Азії, отримав характеристику “політично шкідливого, науково необґрунтованого”. Згодом ця характеристика автоматично поширилася на інші типи двомовності, що загальмувало дослідження проблеми українсько-національної двомовності. Окрім сучасні опоненти двомовності вважають це поняття взагалі надуманим, неіснуючим, посилаються на те, що двомовність породжує так званий “суржик”, від якого більше шкоди, ніж користі. Думка соціолінгвістів з цього приводу така: “Поширення подібних поглядів викликано недостатньою увагою до глибокого наукового дослідження різних типів двомовності, теорії й практики білінгвізму, а почасти й перегинами в бік розширення функцій мови міжнаціонального спілкування в різних регіонах країни без урахування національно-мовної свідомості народу й реальних соціальних потреб у другій мові” (В.Солнцев, В.Михальченко).

Соціальна важливість мови визначається її спроможністю забезпечити потреби освіти, науки, комунікації в різних сферах життєдіяльності. На нашу думку, питання щодо цінності освітнього аспекту мов різних націй і народностей для науки ще відкриті, а от важливість й цінність двомовності й багатомовності як необхідного й практично єдиного шляху розв’язання проблеми мовного бар’єру та порозуміння всіх членів суспільства, носіїв різних мов – факт, засвідчений світовим досвідом багатонаціональних країн. У відповідь на запитання: “Корисне чи шкідливе знання другої мови? Заважає воно вивченню рідної чи ні?” – посилаємося на експериментальні дослідження, що засвідчують потужний вплив вивчення другої мови на розумовий розвиток дитини, починаючи з 4-річного віку. Дитина стає більш спостережливою, уважною, а ігрова спрямованість процесу навчання дозволяє розкрити індивідуальні, творчі можливості, сформувані навички спілкування, а також такі операції мислення, як порівняння, зіставлення. При цьому доцільно враховувати авторитетну думку Л.Виготського про те, що засвоєння другої мови торус шлях до оволодіння вищими формами рідної мови, дозволяє дитині зрозуміти рідну мову як частковий випадок мовної системи, отже, надає можливість узагальнювати явища рідної мови, а відтак - усвідомити свої особисті мовленнєві операції та оволодіти ними.

Отже, якщо це суспільне явище викликає таку полеміку, значить, воно об’єктивно існує, і з цим неможливо не рахуватися, більш того, його слід всіляко розвивати.

До якого ж ступеня необхідно розвивати навички володіння другою мовою? На протигагу поняттю “гармонійна двомовність”, яке існувало за радянських часів і позначало стійке, урівноважене функціонування двох мов (російської та національної), вільне володіння обома мовами, науковці висувають інше – “оптимальна-ефективна двомовність”, під якою розуміється такий тип двомовності, який забезпечує ефективну й соціально збалансовану комунікацію між етносами однієї території. По цьому ефективна

двостороння двомовність пов’язується з вимогами практичної функціональності. Це означає, що обсяг оволодіння другою мовою безпосередньо залежить від поставлених завдань (побутова комунікація, спілкування на роботі, прослуховування радіопередач, робота з фаховою літературою тощо).

В останні роки серед практиків та науковців точаться розмови про необхідність фіналізованої, цілеспрямованої двомовності, котру ще може назвати функціональною. Вже йдеться не про повне оволодіння другою мовою, а про знання та навички, необхідні для певної мети спілкування, що, вважають, сприятиме мовній толерантності.

З нашого погляду, в Україні та, зокрема, в Карпатському регіоні існує масовий субординативний тип українсько-національної двомовності, при якому одна мова є домінуючою стосовно другої, оскільки всі громадяни України, навіть з обмеженим знанням української, можуть розуміти державну мову.

Залежно від рівня знання мови виділяють різні ступені субординативного білінгвізму: повний, неповний, частковий, початковий, нульовий. Експериментальні дані (М.Аствацатрян) дозволили дійти висновку про динамічний, рухомий характер субординативного білінгвізму. У зв’язку з цим можна говорити про потенційну здатність кожного, хто навчається другій мові, пройти всі ступені субординативного білінгвізму аж до вільного володіння мовою координативного білінгвізму. Кожний наступний ступінь може бути не тільки кінцевим, але й проміжним у процесі оволодіння мовою, що залежить від індивідуальних особливостей учнів, методики навчання, соціальних факторів тощо.

Висновок, якого можна дійти в цьому напрямі полеміки, такий: двомовність – об’єктивно існуюча реальність, складне суспільне явище, яке розвивається, змінюється. Динаміка руху двомовності регресує або прогресує залежно від багатьох факторів, головні з-посеред них такі: соціолінгвістичні, лінгводидактичні, психологічні. За наявності відповідної соціальної потреби знання другої мови постійно вдосконалюються.

Динамічний характер білінгвізму диктує необхідність розробки різних стратегій навчання, удосконалення й диференціації способів пояснення та організації тренування.

Дискусії з проблем двомовності не вщухають і сьогодні, але окремі їх положення, найбільш обґрунтовані, знаходять практичне втілення у житті. Державна перспективна програма “Освіта” передбачила багатомовне виховання дітей з дошкільного віку, оскільки в новій самостійній українській державі виняткового значення надається оволодінню дітьми різних національностей з раннього віку державною українською мовою.

Отже, відповідно до вимог часу, прихильники погляду ранньої двомовності почали активно впроваджувати свої ідеї в життя, створюючи альтернативні програми, методичні технології навчання дітей української мови. Як кожні документи, вони будуть з часом удосконалені. Це наукове коректування й практичне впровадження в життя будуть здійснювати й теперішні

студенти педагогічних факультетів - майбутні вчителі й вихователі-білінгви. До здійснення такої роботи й до навчання дітей некорінної національної України державної, української, мови вони повинні бути готові, а для цього необхідно отримати максимум знань, належну лінгводидактичну підготовку та оволодіти обома мовами, що рівноправно функціонують у конкретному регіоні.

Виникла нагальна потреба у створенні такої технології підготовки студентів до навчання дітей української мови, за якої випускники вузу досягли б достатнього рівня професійно-мовленнєвої готовності. Нами було запропоновано, експериментально апробовано та запроваджено в педагогічний процес ВНЗ таку технологічну систему формування професійно-мовленнєвої готовності педагогів дошкільного профілю до навчання дітей української мови. За характером вона не висуває принципово нового положення, а є модифікацією положень проекту інтегративної відкритої системи безперервної педагогічної освіти, виявом їх дії за нових, не досліджених раніше умов.

Ми не ставили за мету змінити структуру фахової підготовки, але вважали за необхідне удосконалити зміст цієї структури, посиливши зв'язки між її структурними елементами, збагативши їх професійною спрямованістю й додавши спецпрактикум з методики навчання дітей української мови, який виконує роль узагальнюючої та коригуючої ланки означеної структури. Таким чином, існуюча структура перетворилася в цілісну систему, що значно підвищило ефективність підготовки фахівців до навчання дітей української мови.

Підготовка фахівців передбачала формування професійно-мовленнєвих компетенцій (комунікативна, лінгвістична, лінгводидактична, народознавча), достатніх для реалізації професійно-мовленнєвих завдань, і тісно пов'язаної з ними інтелектуально-психологічної здатності до професійно-мовленнєвої діяльності.

Лінгвістичну компетенцію складають знання про українську мову як систему, уміння використовувати мовні одиниці на всіх лінгвістичних рівнях, проводити порівняльний аналіз мовних явищ двох мов для виявлення їх спільних рис та диференційних ознак.

Комунікативна компетенція охоплює знання про правила створення тексту, вміння використовувати адекватні засоби з урахуванням мовної національної специфіки відповідно до ситуації спілкування, передбачає володіння мовленнєвими вміннями та навичками в різних видах мовленнєвої діяльності.

Лінгводидактична компетенція – це вміння попереджувати інтерференцію та використовувати транспозицію впродовж навчання другої мови, організовувати мовленнєве спілкування відповідно до його мети та завдань і соціальних норм мовленнєвої поведінки, знання основних положень методичної науки про використання принципів, методів, прийомів, форм, засобів навчання дітей другої мови та вміння організувати навчання відповідно до

них, здійснювати добір диференційованих засобів до індивідуалізованого навчання.

Народознавча компетенція охоплює знання історичного минулого та сучасності, культурної спадщини, природничих особливостей України, рідного краю, вміння ознайомити дітей з матеріалами лінгвоукраїнознавчого характеру.

До індивідуальних психологічних якостей відносимо такі компоненти мислення, що надають можливість на теоретичному рівні втілювати педагогічні принципи в навчально-виховний процес, здійснювати індивідуальний підхід та колективне навчання, саморегулювати особистісну емоційно-вольову сферу, планувати спілкування, комунікативний вплив тощо, тобто це інтелектуально-психологічна здатність до професійно-мовленнєвої діяльності, тісно пов'язана з лінгвістичною, комунікативною, методичною, народознавчою компетенціями. Інтелектуально-психологічна здатність знаходить свій прояв у професійно-мовленнєвій діяльності й впливає на рівень сформованості професійно-мовленнєвої готовності.

Для досягнення єдності дій у підготовці фахівців було запропоновано орієнтуватися на модель кінцевого продукту сукупної діяльності викладачів ВНЗ – модель фахівця, готового до навчання дітей української мови, реальність, життєздатність якої підтверджено експериментально. Для того, щоб реальний випускник наблизився до моделі фахівця, у технологію підготовки закладено певні гарантії.

Проведене експериментальне дослідження засвідчило наявність такої закономірності: підвищення рівня володіння українською мовою не лише позитивно відбивається на всіх компетенціях професійної готовності, а й сприяє корекції поглядів на важливість фахових завдань. З цього випливає висновок про можливість і необхідність формування активної громадянської позиції впродовж навчання другої мови, оскільки підвищення рівня володіння українською мовою знаходиться у кореляційній залежності від розвитку національної самосвідомості.

Перспективи дослідження означеної проблеми вбачаємо у розробці теорії змісту навчання дітей української мови як державної.

The investigation covers three main problems: content of term: "Ukrainian National Bilingual Problem"; characteristic of the dominant bilingual type of the Carpathian region: preparing Ukrainian language teachers for multicultural society (necessary conditions).

Key words: *Ukrainian language teaching, multicultural society, Ukrainian National Bilingual Problem.*

Maria Królíca

EDUKACJA WIELOKULTUROWA W PRZEDSZKOLU – KONTEKSTY I WYZWANIA

У статті наведено характеристику умов соціокультурної освіти на початку XXI сторіччя, обґрунтовано низку протиріччя на зразок глобалізм – сепаратизм; ототожнення глобальне – ототожнення локальне; індивідуалізм – уніфікація. Акцентовано явище полікультурності, яке потрактовано як альтернатива етноцентризму. На цій підставі сформульовано завдання для педагогів дошкільних навчальних закладів щодо забезпечення ефективного навчання в руслі полікультурності, а також обґрунтовано його очікувані результати.

Ключові слова: навчання, картина світу, почуття, локальні групи, націоналізм, фундаменталізм.

Образ світа початку XXI wieku zaskakuje dynamizmem zmian, niestałością cech, powszechnym wymiarem wielu zjawisk wchodzących w rozległy i złożony proces globalizacji. W jego obrębie na czoło wysuwa się unifikacja kultury, zanik poczucia tożsamości osobowej i społecznej, upadek autorytetów, zanik uniwersalnych wartości. Jednocześnie zauważa się intensywniejszy nurt zjawisk przeciwnych – odradzanie się lub nasilenie nacjonalizmów i fundamentalizmów, poszukiwania nowych dróg budowania własnej tożsamości, pragnienie posiadania korzeni narodowych, etnicznych, konieczność poczucia odrębności i niepowtarzalności własnej osoby. Człowiekowi w tym świecie towarzyszą sprzeczne odczucia – z jednej strony pragnienie bycia takim, jak większość, a z drugiej pragnienie niepowtarzalności, odczucie własnej wartości oraz zmiany i jednocześnie tęsknota za trwałą – o charakterze “opoki” – podstawą własnej egzystencji (stały, ogólnie akceptowany system wartości, tradycji, obyczajów, wiedzy). Na taką kondycję współczesnego człowieka oraz na kształt współczesnych społeczeństw, wspólnot lokalnych czy małych grup rodzinnych wpływ mają, między innymi, silne, liczne, na niespotykaną dotychczas skalę ruchy migracyjne, mieszanie się kultur narodowych, zalew nowych, szybko zmieniających się technologii, unifikacja kultury, ekonomiczne uzależnienia od korporacji finansowych, zanik prywatności życia (medialny wgląd – i podgląd – w styl oraz jakość życia)⁴. Czas postmodernistyczny, z jego otwartością na różnorodność, pluralizm we wszystkich dziedzinach refleksji, przyzwoleniem na zmienność i nietrwałość znaczeń [por. 2, s.71–83] szczególnie eksponuje cechę wielokulturowości.

Zjawisko wielokulturowości nabiera współcześnie swoistego znaczenia szczególnie dla Europy. Poszerzający się krąg państw członkowskich UE oraz obowiązujące w Unii prawo umożliwia migracje ludności w skali niespotykanej w historii, mieszanie się kultur, narodowości, ras. Refleksje na temat tego zjawiska rodzą wyrażany w toczących się dyskusjach sąd, który akcentuje konieczność

współistnienia wielu kultur jako czynnika tożsamości osoby, narodu, państwa oraz ucieczkę od sztucznie tworzonej tożsamości Europejczyka. T. Terlikowski pisze: “Europejskość nie jest przywiązaniem do wspólnych idei ani wyłonionych w konkursach symboli. Jest zanurzona w językach narodowych, odrębnych kulturach, tradycjach – w ich różnorodności, a nawet sprzeczności” [6, s.67]. Europejskość, jako pewien wymiar wielokulturowości, nie jest jedyna. Wielokulturowość jest cechą europejskości, ale także cechą istnienia wielu narodów w obrębie innych kontynentów (np. Ameryki Północnej – Stany Zjednoczone) oraz całego świata. Można zatem postawić pytanie, czym jest wielokulturowość? Jak można określić jej sens? Najczęściej spotyka się proste określenie, że “wielokulturowość jest współistnieniem w obrębie jednego państwa różnych wartości kulturowych” [3, s.172]. W odniesieniu do szerszych granic, np. kontynentu, będzie współistnieniem wielu kultur zamkniętych w granicach tego kontynentu. Takie określenie wydaje się być jasne, proste, ale nie obejmuje bogactwa i złożoności tego zjawiska. W rzeczywistości wielokulturowość nie odnosi się do prostego, statycznego stanu współistnienia, ale jest wieloaspektowym, złożonym, dynamicznym procesem. Zjawisko wielokulturowości, jego krystalizowanie się jako procesu współistnienia, odnosi się do jakości sposobu myślenia, odczuwania, działania, reakcji, poszczególnych osób i całych grup w obecności Innego. “Zakłada zrozumienie dla odmienności kultur, przekonanie o swobodnym ich rozwoju wynikające z wiedzy o tych kulturach, z przewyższenia uprzedzeń i niechęci do osób te odmienne kultury tworzących czy też je kultywujących” [3, s.172]. Takie nastawienie jest możliwe dzięki ludzkiej wyobraźni i sile chęci poznawania Innego. Tak pisze o tym I. Berlin: “Członkowie jednej kultury potrafią dzięki sile wyobraźni wnikać [...] w wartości, ideały i formy życia innej kultury bądź społeczności nawet odległej w czasie czy w przestrzeni. Mogą uznać owe wartości za nie do przyjęcia, lecz przy dostatecznie otwartym umyśle będą w stanie pojąć, że można być w pełni istotą ludzką, z którą potrafimy się porozumieć, a zarazem odwoływać się w życiu do wartości zupełnie odmiennych niż nasze, ale przecież dających się rozpoznać jako wartości, jako cele życiowe, dzięki realizacji których ludzie mogą znajdować spełnienie [...]. Wiele jest różnych celów, do których ludzie mogą dążyć pozostając ludźmi w pełni racjonalnymi, zdolnymi rozumieć się wzajem, współczuć i czerpać jedni od drugich mądrość” [1, s.9–10]. Takiego stanu zrozumienia do tej pory nie udało się jednak osiągnąć, a niektórzy przypisują mu charakter utopijny.

Wielokulturowość pozostaje w specyficznym związku z poczuciem tożsamości narodowej, w tym tożsamości kulturowej, o którym to związku I. Budakowska tak pisze: “Kult korzeni i tożsamości narodowych stanowi [...] o stopniu otwartości przyjmującego [Innych – M.K.] społeczeństwa i zakresu możliwości zaistnienia w takim społeczeństwie dialogu kulturowego na styku społeczeństwa przyjmującego i nowo przybyłych” [7, s.13]. Kontynuując tę drogę refleksji można stwierdzić, że różne sposoby zakorzenienia i tożsamości narodowej rodzą różne postaci (formy) wielokulturowego istnienia społeczeństw. Świadomość różnych obrazów wielokulturowości prowadzi w stronę wypracowywania teorii, koncepcji konstruowania optymalnych wielokulturowych wspólnot oraz dróg ich

⁴ Interesującą charakterystykę typowych zjawisk przełomu wieków zawierają m.in. prace: Z. Bauman, Globalizacja, PIW, Warszawa 2000; Tenże, Płynna nowoczesność, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006; E. Bielska, Konteksty społeczeństwa globalnego a perspektywy tożsamości, w: Tożsamość osobowa a tożsamości społeczne. Wyzwania dla edukacji XXI wieku, red. T. Bajkowski, K. Sawicki, Wyd. Uniwers. Trans Humana, Białystok 2001; A. Pluta, Ogłądanie Europy, w: Kultura i edukacja wobec idei europejskości, red. A. Pluta, Wyd. WSP, Częstochowa 2003; Z. Melosik, T. Szkuclarek, Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 1998.

budowania, do których należy zaliczyć m.in.: wychowanie wielokulturowe, edukację interkulturową, czy pedagogikę transkulturalizmu itd.

Świadomość specyfiki tych dróg jest bardzo istotna dla nauczycieli, którzy mają realizować określone postępowanie na któreś z nich. W różnym zakresie i na różnym poziomie działania takie winny być podejmowane na każdym poziomie instytucjonalnego oddziaływania na dziecko, młodzież, człowieka dorosłego. Wśród instytucji, które powinny włączyć się w procesy wychowania wielokulturowego czy edukacji interkulturowej jest przedszkole. Wyjątkowo silna potrzeba poznawcza u dzieci przedszkolnych, duża emocjonalność dziecka przedszkolnego, jego naturalna otwartość na Innych jest doskonałym uzasadnieniem dla prowadzenia działań z zakresu wychowania wielokulturowego. Nauczyciel przedszkola rozpoczynając tego typu działania powinien realizować następujące zadania:

- rozpoznać aktualny stan badań nad wielokulturowością oraz sposoby konceptualizacji teorii wielokulturowości;
- rozeznac różne koncepcje wychowania wielokulturowego;
- dokonać krytycznej analizy dostępnych programów edukacji wielokulturowej;
- dokonać wyboru optymalnego programu lub stworzyć własny – zgodny z podstawą programową i warunkami własnej pracy nauczycielskiej (w wymiarze makro- i mikrostruktur). [Por. 3, s.173].

W realizacji dwóch pierwszych zadań pomocna będzie nauczycielowi analiza wypracowanych w wielu państwach, w których funkcjonowanie różnorodnych kultur jest od ich zarania cechą konstytutywną, różnych koncepcji, teorii wielokulturowości oraz odpowiadających im koncepcji wychowania wielokulturowego jako alternatywa dla orientacji etnocentrycznych charakteryzowanych w różnych aspektach⁵. Analiza dotychczasowych badań (w kręgu np. anglojęzycznym) pozwala dostrzec wielość aspektów tego zjawiska, różnorodnych jego odmian, a także zróżnicowanie rozumienia wychowania wielokulturowego. Taki stan rzeczy prowadzi do konstruowania wielu klasyfikacji rozumienia zarówno wielokulturowości, jak i edukacji wielokulturowej. W swoim studium Z. Melosik [4] przedstawia przykłady takich typologii oraz ich opis. Jedną z nich, która odnosi się do krajów o niejednolitej strukturze etnicznej, jest koncepcja M. Lopeza, w której wyróżnia cztery podstawowe teorie wielokulturowości. Są to:

1. *Pluralizm kulturowy* (zakłada dążenie do zachowania i rozwoju tożsamości mniejszości etnicznych i kulturowych, istnienie idealnej formy społeczeństwa etnicznie i kulturowo zróżnicowanego w obrębie zunifikowanego państwa).

2. *Wielokulturowość dobrobytu* (zakłada dążenie do poprawy standardu życia mniejszości – dochód, zamieszkanie, realizacja potrzeb kulturowych i edukacyjnych – za pomocą zinstytucjonalizowanego systemu świadczeń

społecznych realizowanych przez rządowe i pozarządowe organizacje; zmierza do zwiększenia aktywności politycznej mniejszości w etnicznie i kulturowo pluralistycznym społeczeństwie o wysokim poziomie życia wszystkich grup).

3. *Etniczny pluralizm strukturalny* (w jego ramach dąży się do wywierania nacisku na rzecz takich działań rządowych, które umożliwią zachowanie kultury i tożsamości imigrantów, mniejszości; dąży się do stworzenia instytucji reprezentujących imigrantów, mniejszości narodowe, dzięki czemu społeczeństwo byłoby bardziej pluralistyczne w aspekcie strukturalnym, przy tym wzrosłaby świadomość uczestnictwa członków grup etnicznych w życiu społecznym i politycznym – dąży to ochronę przed przeksztalceniem społeczeństwa etnicznie pluralistycznego w społeczeństwo etnicznie stratyfikowane).

4. *Wielokulturowość praw etnicznych* (zakłada organizowanie mniejszości etnicznych w „grupy nacisku”, „grupy presji” na rzecz uzyskania równych praw ekonomicznych, społecznych, kulturowych i politycznych, lub walkę klas o nowe społeczeństwo, wolne od wyzysku, niesprawiedliwości, rasizmu, eksploatacji. [Por. 4, s.161–162].

Przykład innej klasyfikacji, to koncepcja F. Fritzi, w której wskazuje na wielokulturowość demograficzną, liberalno-holistyczną i polityczną. Odmienne klasyfikuje wielokulturowości J. J. Smolicz wyróżniając wielokulturowość przejściową, wielokulturowość „osadową” i wielokulturowość stabilną. [Por. 4, s.170].

Wartość pracy nauczyciela wzrośnie również, kiedy będzie on świadom różnych teorii wychowania wielokulturowego (edukacji wielokulturowej). Koncepcję, która ma charakter syntezy różnorodnych teorii stworzyła w połowie lat osiemdziesiątych XX wieku M.A. Gibson. Jest to jedna z najczęściej przywoływana w literaturze klasyfikacji. Obejmuje ona:

- *Edukację kulturowo odmiennych* („zycziłwa wielokulturowość”)
- *Edukację dla zrozumienia różnic kulturowych*
- *Edukację dla pluralizmu kulturowego*
- *Edukację dwukulturową*. [Por. 4, s.164–166].

W swojej klasyfikacji C. McCarty przedstawia bogate w wyraziste opisy różne rodzaje edukacji wielokulturowej. Wyróżnia edukację opartą na idei kulturowego zrozumienia, idei kulturowych kompetencji i idei kulturowej emancypacji. [Por. 4, s.167–168]. Klasyfikacja ta przyjmuje założenia, że szkoła może być źródłem zmian w jednostce i źródłem zmian przyszłości całych społeczeństw. W realizacji wszystkich trzech odmian edukacji wielokulturowej ogromna rola spoczywa na nauczycielu.

Pozostałe zadania związane są ze znajomością konkretnych programów edukacyjnych ułatwiających realizację procesu edukacji wielokulturowej w przedszkolu. W Polsce powstały różne programy na użytek konkretnych szkół czy regionów. Ich lokalna specyfika nie pozwala na mechaniczne zastosowanie we wszystkich placówkach oświatowych, są one jednak cennym materiałem egzemplifikującym praktyczny wymiar wybranej, określonej koncepcji edukacji wielokulturowej. Dokładna ich analiza pozwala na odpowiedni wybór i konieczną

⁵ Zjawisko etnocentryzmu jest szeroko opisywane w literaturze z uwzględnieniem różnych jego aspektów. Między innymi scharakteryzowane zostało w interesujących czterech aspektach w pracy *Dictionary of Multicultural Education*, red. C.A. Grant, G. Ladson-Billings, Phoenix, 1997, s. 113.

modyfikację tak, aby efektywnie zaplanować i realizować cały proces. [Por. 5, s.117–199].

Odnosząc się do zaprezentowanych wyżej kontekstów wielokulturowości i edukacji wielokulturowej oraz uwzględniając specyfikę funkcjonowania instytucji przedszkola sformułowałam wyzwania, które stoją przed nauczycielem przedszkola prowadzącym tę edukację. W moim mniemaniu należą do nich:

➤ *Prowadzenie wnikliwej antropologicznej, socjologicznej, psychologicznej, pedagogicznej analizy zjawiska wielokulturowości występującego w kraju, najbliższej społeczności, w grupie przedszkolnej*⁶.

➤ *Konstruowanie twórczych programów przedszkolnej edukacji wielokulturowej opartych na ogólnie akceptowanej przez system oświatowy teorii wielokulturowości i edukacji wielokulturowej, programów, które będą podstawą kontynuowania tej edukacji w kolejnych etapach kształcenia.*

➤ *Efektywna współpraca podstawowych środowisk wychowawczych w zakresie edukacji wielokulturowej – domu, przedszkola, szkoły, ośrodków kultury, instytucji typu rekreacyjnego itd.:* współpraca ta jest wyjątkowo trudnym wyzwaniem, bowiem u jej podłoża leżą indywidualne postawy rodziców o krańcowo nieraz odmiennych korzeniach tożsamości etnicznej, kulturowej czy rasowej; częstym zjawiskiem jest mnogość stereotypów występujących w grupie rodziców, członków stowarzyszeń, działaczy instytucji kulturalnych itd.

➤ *Współtworzenie i wykorzystywanie działań promujących edukację wielokulturową w środkach masowego przekazu (telewizja, radio, czasopisma dla dzieci, książki itd.);* redagowanie programów i czasopism lokalnych oraz wewnętrznych przedszkolnych poświęconych problemom wychowania wielokulturowego.

➤ *Rozbudzanie i utrzymywanie stałego zainteresowania problemami wychowania wielokulturowego warunkującego długi czas oddziaływania;* akcyjne działania nie są skuteczną formą oddziaływania wielokulturowej edukacji na dzieci przedszkolne czy ich rodziców, konieczna jest ciągłość tych działań, systematyczność, sensowna etapowość – jest to szczególne wyzwanie, bowiem wymaga cierpliwości ze strony nauczycieli, dzieci i ich rodziców, tym trudniejsze, że trwałe efekty są widoczne po latach, a nauczyciel przedszkola często nie jest w stanie ich zaobserwować u swoich wychowanków, ponieważ traci z nimi kontakt kiedy odchodzą do szkół [Por. 3, s.173].

Przedstawione wyzwania są wyjątkowo złożone, trudne do podjęcia oraz podołania im. Jest to między innymi wynikiem tego, że odnoszą się one do kształtowania lub zmieniania postaw, odnoszą się do formacji mentalnej, która nie zachodzi według prostego schematu: bodziec -- reakcja.

Wyzwania wskazane powyżej pozwalają także na wyszczególnienie obszarów merytorycznych *refleksji* nad edukacją wielokulturową w przedszkolu. Nie hierarchizując ich za najważniejsze uważam:

➤ **Obszar I:** Zadania przedszkoli różnego typu (samorządowych, społecznych, prywatnych, wyznaniowych) w zakresie:

- wprowadzania dzieci w świat odmiennych kultur
- dostrzegania i rozumienia specyfiki oraz odmienności regionalnej
- poznawania, rozumienia i przeżywania własnej i cudzej tożsamości narodowej
- poznawania, rozumienia, przeżywania własnej i innych przynależności religijnej.

W obszarze tym wskazać można przykładowe zadania: *Prezentowanie wybranych cech kultury Polski i jej sąsiadów* (dyskusji wymaga np. określenie, jakie to cechy); *Formowanie postawy aktywnego członka wspólnoty regionalnej* (w tym przypadku zastanowienia wymaga np. kierunek i charakter działań dziecka przedszkolnego jako członka wspólnoty regionu); *Uwrażliwianie dzieci na przeżywanie własnej i cudzej przynależności narodowej* (namysłu w tym aspekcie wymaga wskazanie na przykład tego, jakie narodowości zaproponować).

➤ **Obszar II:** Teoria i metodyka działań edukacji wielokulturowej w przedszkolu w odniesieniu do:

- dzieci z grupy jednorodnej kulturowo
- dzieci z grup zróżnicowanych kulturowo.

Konieczne jest ukierunkowanie działań edukacji wielokulturowej na odrębne kulturowo grupy przedszkolne. Odmiennie powinny być w charakterze metodyki działania w grupach jednorodnych kulturowo i kulturowo zróżnicowanych. Określenie, w czym należy zachować tę odrębność, co można wykorzystać w obu grupach, gdzie jest granica wspólnego metodycznie oddziaływania itd. - to kierunki dyskusji.

➤ **Obszar III:** Uwarunkowania środowiskowe prowadzenia edukacji wielokulturowej w przedszkolu obejmujące:

- współpracę z domem rodzinnym (jednorodnym kulturowo, zróżnicowanym kulturowo, przynależnym do mniejszości kulturowej)
- współdziałanie z władzami oświatowymi na terenach jednorodnych kulturowo i zróżnicowanych kulturowo.

W tym obszarze refleksji konieczne jest zaangażowanie wielu specjalistów (kulturoznawców, pedagogów ogólnych, psychologów społecznych, socjologów, pedagogów przedszkolnych oraz doświadczonych nauczycieli w prowadzeniu grup przedszkolnych zróżnicowanych kulturowo).

➤ **Obszar IV:** Charakter, specyfika pracy przedszkoli w środowiskach mniejszości narodowych i religijnych.

Refleksja w tym obszarze jest szczególnie ważna dla prowadzenia efektywnej edukacji wielokulturowej w regionach pogranicza. Obejmuje ona rzeczywiste, istniejące od dziesięcioleci problemy występujące na obszarach przygranicznych. Dyskusje i szeroko zakrojone badania w przedszkolach tych okolic stanowić mogą pomocne źródło dodatkowej, zweryfikowanej wiedzy ułatwiającej budowanie dziecięcej tożsamości osobowej, społecznej i narodowej.

⁶ Świadomość znaczenia wspomnianych aspektów analizy podkreślana jest w wielu pracach, m.in. w tekstach wybranych przez F. Adamskiego do tomu „Człowiek-wychowanie- kultura”. Wyd. WAM, Kraków 1993. w szkicach zebranych w pracy zbiorowej pod red. T. Szkułdarka „Różnica, tożsamość, edukacja”. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1995. w pracach naukowych wydanych pod red. R. Mrozka „Kultura, język, edukacja”. Wyd. UŚI, Katowice 2000 i wielu innych.

➤ **Obszar V: Nauczyciel – jego rola, cechy osobowościowe, kompetencje do prowadzenia edukacji wielokulturowej w przedszkolu.**

Ten obszar refleksji obejmuje głównego twórcę i realizatora edukacji wielokulturowej w przedszkolu którym jest nauczyciel. Należy prowadzić rzetelny namysł nad dwoma rolami – projektanta i wykonawcy, a jego efektem powinien być I osobowościowy oraz kompetencyjny model nauczyciela, który gwarantowałby efektywną edukację wielokulturową.

➤ **Obszar VI: Przygotowanie przyszłego nauczyciela.**

Jak uformować nauczyciela, który byłby gotowy intelektualnie, emocjonalnie i sprawnościowo prowadzić trudny proces edukacji wielokulturowej? To podstawowe pytanie do dyskusji w tym obszarze. Szczególnie zaanalogowania i naukowej refleksji wymaga charakter kształcenia - czy ma to być kierunek studiów, przedmioty o określonych programach w toku innych kierunków studiów, studia podyplomowe, doraźne formy doskonalące typu warsztatowego oraz charakter planów i programów takiego kształcenia.

Obszarów refleksji nad wielokulturowością w przedszkolu można wyszczególnić znacznie więcej uwzględniając szersze konteksty, w obrębie których te zagadnienia funkcjonują. Dla Polaków takim znaczącym kontekstem są wyzwania związane z przynależnością do Unii Europejskiej, z formowaniem poczucia tożsamości regionalnej czy ojczyźnianej. Równie ważny jest kontekst napięcia istniejącego między globalizacją i antyglobalizacją, które nie tworzy korzystnego klimatu dla istnienia zjawiska wielokulturowości i edukacji wielokulturowej. Trudny jest także kontekst prawny problematyki wielokulturowości.

Powyższe rozważania uwiadcniają, jak bardzo jest złożony problem wielokulturowości i wielokulturowej edukacji. Wskazują one, że trudna droga przed nami. Przed nami, to znaczy przed społeczeństwem, które uczy się bycia społeczeństwem otwartym i uczy się bycia społeczeństwem edukującym wielokulturowo swoich najmłodszych członków – dzieci i młodzież. Wiele prób już się podejmuje, a wymiana doświadczeń wzbogaca metodykę pracy. Wymagają one dokładnego opisu, sprawdzenia ich efektywności, a także propagowania na szerszą skalę. Mogą temu sprzyjać różne w charakterze konferencje⁷ i spotkania stając się wspólnym przykładem propagowania idei edukacji wielokulturowej w przedszkolu.

1. Berlin I., Pokrzywione drzewo człowieczeństwa, Wyd. Prószyński i S-ka S.A., Warszawa 2004.
2. Bytniewski P., Semiotyczny galimatias kultury współczesnej, w: Pamięć, miejsce, obecność. Współczesne refleksje nad kulturą i ich implikacje pedagogiczne, Wydawnictwo UMC-S, Lublin 1997.
3. Królca M., Przedszkole – miejsce wczesnej edukacji wielokulturowej, w: Tolerancja, t. XII, Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza, Częstochowa 2006.

⁷ Przykładem może być konferencja zorganizowana w Częstochowie 31 maja 2005 roku nt. „Edukacja wielokulturowa na poziomie przedszkola w zjednoczonej Europie oraz Rosji i Japonii”. Na konferencji tej pedagogowie oraz nauczyciele praktycy z Niemiec, Włoch, Rosji, Polski charakteryzowali edukację wielokulturową w przedszkolach, akcentowali cechy specyficzne dla swoich krajów

4. Melosik Z., Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2007.
5. Nikitorowicz J., Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
6. Terlikowski T.P., W kramie zaścianków, w “Ozon”, 2005/5 – 6
7. Tożsamość bez granic. Współczesne wyzwania, red. E. Budakowska, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2005.

Artykuł przedstawia obraz uwarunkowań socjokulturowych edukacji początku XXI wieku. Wskazano w nim między innymi takie przeciwieństwa, jak: globalizm – separatyzm, tożsamość globalna – tożsamość lokalna, indywidualizm – unifikacja. Szczególnie zaakcentowano zjawisko wielokulturowości rozumiane jako alternatywa dla etnocentryzmu. Na tej podstawie sformułowano zadania dla nauczycieli przedszkola w zakresie prowadzenia efektywnej edukacji wielokulturowej oraz wyszczególniono obszary koniecznego dyskursu wokół nich.

The article presents the picture of sociocultural conditions of education in the beginning of the XXI – st century.

There are pointed such opposites as: globalization – separation, global identity – local identity, individualism – unification, and above all the article develops a description of multicultural as an alternative for ethnocentrism. On these bases the author formulates tasks for a nursery teacher in the range of multicultural education and details areas of a necessary discourse about them.

Key words: studies, picture of the world, sense, local groups, nationalism, fundamentalism

УДК 372.461
ББК 74.100.50

Катерина Крутій,
Ксенія Лупінович

ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА

У статті запропоновано огляд наукових досліджень з проблеми організації мовного середовища в умовах багатомовності. Розглянуто модель і подано алгоритм послідовних кроків щодо реалізації авторської технології.

Ключові слова: мовне середовище, авторська технологія, полікультурність

Постановка проблеми. Усі нації і народи прагнуть зберегти себе в просторі й часі на базі певної етнічної або національної спільності. Однак у той же час у багатьох культурах з'явилися тенденції до досягнення планетарної єдності людського суспільства під егідою культури. Науковцями доведено, що посилення інтернаціоналізації всіх процесів у сучасних умовах в усьому світі приводить до явища пріоритету загальнолюдських цінностей у їхньому взаємозв'язку з національними. Тому в основу сучасної концепції освіти має бути покладено культурологічний підхід, що зумовлює спрямованість до майбутнього. У зв'язку з тим, що діти дошкільного віку, які виховуються в єдиному соціальному середовищі, не мають яскраво виражених національних особливостей, педагогам ДНЗ слід ураховувати специфіку мислення, пам'яті, мовлення та індивідуально-вікові особливості. Полікуль-

турне середовище є умовою повноцінного особистісного розвитку дошкільника. Сукупність духовних цінностей складає культурний код народу (Ю.Чеботарьов). Слід зважити на те, що сьогодні надзвичайно важливим є необхідність урахування полікультурного простору, в якому виховується особистість як майбутній фахівець-професіонал. Полікультурне середовище – це не тільки його багатонаціональність, але і взаємодія культурних способів діяльності в різних сферах життя соціуму (В. Новічков), це узгоджена система діяльності виховання і діяльності того, кого виховують у різних освітніх галузях. Грунтом полікультурного середовища є гуманістична складова, яка пов'язана з розвитком національних культур, вихованням загальнолюдських цінностей, що не протистоять одна одній, а взаємопов'язані та взаємозбагачені [7]. *Полікультурність* розглядаємо як здатність дошкільної освіти навчати дитину старшого дошкільного віку сприймати різноманіття культур, здатність створити умови для формування толерантності, а це, у свою чергу, сприяє формуванню національної свідомості, патріотизму, інтеркультурної комунікації особистості.

Мета статті – з'ясування можливостей упровадження технології формування полікультурної особистості дитини дошкільного віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні концепції розвитку особистості дитини, а також регіональні підходи до освітнього процесу в дошкільних навчальних закладах припускають залучення окремих елементів народної культури в процес розвитку дитини. Спадщина кожного народу містить цінні ідеї і досвід виховання. Наші теоретичні підходи ґрунтуються на тому, що ефективно залучення дошкільників до культури відбувається за умов, коли воно природно вплітається в життя групи і пов'язується з дитячими інтересами, бажаннями, мотивами, очікуваннями. Це вимагає особливої побудови педагогічного процесу залучення дітей до культури різних народів. Підставою для визначення логіки побудови освітнього процесу в групах дітей старшого дошкільного віку є суб'єкт-суб'єктна взаємодія педагогів і дітей, вільної самостійної діяльності.

Теоретичним підґрунтям обговорюваної проблеми, на нашу думку, є взаємозв'язок: “освіта – культура – національна культура – особистість”. Завдання будь-якої освіти – залучення людини до культурних цінностей науки, мистецтва, моральності, права, господарства. Ми дотримуємося положень, закладених у Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні, в якому основний шлях виховання уявлень розглядається як просування дитини до загальних гуманістичних цінностей, що розкриваються через залучення дитини до своєї національної культури. Психологічні дослідження (Л.Виготський, О.Запорожець, О.Леонтьєв, С.Рубінштейн та ін.) показують, що залучення особистості до культури вже в дошкільному віці відбувається через привласнення суспільно-історичного досвіду, втіленого в матеріальних і духовних цінностях, засвоєння в активній творчій діяльності. У зв'язку із цим дошкільний вік справедливо розглядається як період становлення особистості, “період її соціалізації” і залучення до культури.

Запропонуємо компоненти концептуальної моделі педагогічного процесу дошкільних навчальних закладів: спрямованість процесу, яка виявляється в його цілях; забезпечення предметно-розвивального середовища, взаємовідносини суб'єктів і повноправна участь сім'ї в педагогічному процесі. Критеріями і показниками рівнів засвоєння традицій свого народу для дітей старшого дошкільного віку є наявність уявлень про традиції, інтерес до них і реалізація наявних уявлень у самостійній діяльності (Л.Вавілова, В.Логінова, Г.Радвіл). Підставою для їхньої характеристики будуть такі показники: правильність і повнота уявлень про рідну домівку, село, область, країну; про свою національну приналежність, про традиції, предмети культури; самостійність угруповання предметів за різними ознаками (диференціація понять); наявність інтересу до традицій, предметів культури; стійкість інтересу і мотивація вибору предмета; наявність сюжету національної тематики, уміння комбінувати свої знання, деталізація образів [4, 6].

На нашу думку, *зміст національно-регіонального компонента* дошкільної освіти має об'єднувати в єдине ціле всі боки розвитку особистості: фізичне, психічне, соціальне й духовне. Не можна говорити про виховання любові до Батьківщини без повідомлення дітям певних знань про неї, проте місцевий і регіональний компоненти дошкільної освіти наповнюються конкретним змістом лише за умови цілеспрямованого вивчення тієї території, яку визначено як рідний край або регіон. Національна система дошкільної освіти має враховувати традиції, особливості, менталітет народу, що проживає на певній території; а також ідеї розвитку національної культури, досвід народної педагогіки у вихованні дбайливості, любові до природи рідного краю [5]. Педагогічний аспект культури розуміється нами не тільки як відродження і відтворення традицій народів, але і як залучення нового покоління до системи культурних цінностей свого народу і своєї сім'ї. Залучення нових поколінь до національної культури стає актуальним педагогічним питанням сучасності, оскільки кожний народ не просто зберігає виховні традиції й особливості, що історично склалися, але й прагне перенести їх у майбутнє, щоб не втрапити історичну національну особистість і самобутність. *Етнокультурний компонент*, органічно вбудований у зміст дошкільної освіти, дозволяє співвіднести процес навчання з етнопсихологічними особливостями дітей, створює сприятливі умови для розвитку в дитячій діяльності процесів сприйняття, пам'яті, мислення [2].

Результати дослідження. На наш погляд, для системи дошкільної освіти актуальною є поліпредметна базова модель, у якій здійснено групування етнокультурних знань за схожістю змісту, спільністю дидактичних завдань, ступенем складності. Кількість і послідовність розділів визначають структуру етнокультурної програми “Я – українець”. Перша група знань запропонованої програми переважно взаємодіє зі знайомим і найближчим об'єктом мивчення (я, будинок, дитячий садок, рідне місто (село), природа). Друга – пов'язана з далекими історичними знаннями, знаннями про культуру, мистецтво, літературу, традиціями минулого й сьогодення народів України,

відомими людьми різного періоду в житті краю. Метою пропонованої нами програми є: виховати громадянина України, який знає, любить і поважає свою культуру й культуру інших народів. Виходячи із цієї мети, програма рекомендує вирішення таких завдань: формувати засади духовності людини, що росте, необхідні для розвитку внутрішнього світу особистості; формувати позитивне ставлення дитини до себе, до рідних і близьких, до співробітників дитячого садка, до друзів, до відомих людей краю, суспільства; до рідного й толерантність до етносів, що с сусідами; знайомити з історією краю, життям і побуту народів України; з рідною культурою і культурою інших народів; навчити державної мови.

Основне призначення етнокультурної програми “Я - українець” полягає в тому, щоб кожна дитина ввібрала в себе культурну спадщину свого народу, пишалася історією, людьми своєї “малої” Батьківщини, любила рідну природу, знала її визначні пам’ятки. Зміст програми дається за такими блоками: Я, мої права і обов’язки. Моя сім’я, моя родина. Мій дитячий садок. Рідне місто (село). Моя Україна. Природа України. Славні сини і дочки України. Традиції народів України. Культура України – дошкільникам. Мистецтво України – дітям. У світі дитячої музики України. Моя рідна мова. У програмі “Я – українець” ми не визначили межі конкретних знань, не ставили меж розвитку, темп якого залежить від вікових, індивідуальних особливостей, рівня обдарованості та умов освітнього процесу. Як показав досвід, упроваджений у педагогічну практику, програма дає можливість організувати всю роботу, яка має починатися з перспективного планування.

Розглядаючи проблему комплексно, необхідно відзначити, що істотне значення для функціонування національно-регіонального компонента дошкільної освіти відіграє методичне забезпечення, що охоплює програму, посібники, методичні рекомендації, планування, дидактичні матеріали, а також предметно-розвивальне середовище в групі. Як відомо, вирішення висунутих у програмі завдань багато в чому залежить від підготовленості педагогів. Починаючи роботу за програмою, вихователь, перш за все, сам повинен добре вивчити свій край, продумати, що доцільно показати, про що розповісти дітям. Тому для реалізації змісту пропонованої програми вважаємо за необхідне: поповнення знаннями педагогів і батьків про рідний край: про його історію, географію, етнографію і традиції українського народу і народів, які мешкають на території України, а також про мистецтво, літературу, культуру українського народу та інших народів; створення умов у ДНЗ (удома) для ознайомлення дітей із рідним краєм. Робота має проводитися систематично впродовж усього навчального року. Спеціально організовані види діяльності бажано проводити в першій половині дня, тоді як нерегламентовані види діяльності можуть здійснюватися як у першій, так і в другій половині дня. Як ніколи слід уникати жорсткої регламентації спеціально організованої діяльності дітей.

Запропонована програма може реалізуватися як самостійна або виступати як складова частина комплексної програми. Тобто програма природно й

органічно має інтегруватися в цілісний освітній процес. У процесі планування рекомендуємо дотримуватися таких основних вимог: у зміст включати різні види діяльності, що логічно пов’язані між собою; використовувати різні форми організації дітей: колективні, групові та індивідуальні; наскрізне планування регіональних тем через різні види занять і діяльність дітей.

Спираючись на принципи природовідповідності, систематичності, послідовності й культуровідповідності, процес знайомства дитини з полікультурним середовищем пропонуємо будувати за такими етапами: вивчення культури свого народу; інтеріоризація (засвоєння) культури; порівняння своєї культури з культурою інших народів; розвиток культури міжнародного спілкування; інтеграція до світової й національної культури.

З’ясуємо умови освітньої роботи в полікультурному середовищі. Перша група умов визначається специфікою професійної діяльності педагога, а саме: побудова і планування будь-яких форм і видів діяльності відповідно до загальних пріоритетів і цілей ДНЗ; сприяння ствердженню загальнолюдських цінностей, ідеалів добра, краси й гуманізму в душі кожної дитини за допомогою методів навчання мови й засобів етнографічної культури; відповідність засобів етнографічної культури вимогам безпечної дії.

Друга група умов визначається віковими психологічними особливостями дітей дошкільного віку: сприйняття й переживання творів мистецтва, ґрунтом якого є вербальне спілкування; взаємозв’язок засобів етнографічної культури з грою і між собою; відповідність особливостей сприйняття дітей дошкільного віку зі змістом, формою та обсягом пропонованого лексичного матеріалу й засобів етнографічної культури; відповідність методів навчання рідної мови й засобів етнографічної культури інтересам хлопчиків і дівчаток (гендерний підхід).

Третя група умов виходить зі специфічних особливостей дії традицій культури свого народу на людину: виконання роботи педагогом із використанням методів навчання рідної мови й засобів етнографічної культури в спеціально організованому мовно-мовленнєвому просторі, який створює настрій дитини на сприйняття; збереження цілісності традицій, засобів етнографічної культури, відмовлення від препарування та надмірного аналізу традицій під час ознайомлення дітей з матеріалом; викликання дією невідомої зацікавленості та інтересу, оскільки це привертає дитину до етичної ідеї твору, традиції, свята тощо.

Завдання кожного сучасного ДНЗ – створити полікультурне середовище та сприяти формуванню принципів толерантності, рівності прав та плюралізму думок у дітей різних національностей та віросповідань.

Запропонована педагогічна технологія допоможе дітям старшого дошкільного віку зрозуміти, що кожна людина повинна зробити свій внесок у те, щоб у світі панували гармонія, мир та добро. Мистецтво та творчість зрозумілі всім, незалежно від національності та етнічної належності. Вони сприяють збереженню вікових традицій – любов до рідної землі, повага до

батьків, піклування про підростаюче покоління. Технологія покликана забезпечити позитивне спілкування між дітьми шляхом знайомства з національними традиціями та звичаями, обміну творчими досягненнями у фольклорному, вокальному, хореографічному, музичному, образотворчому та декоративно-прикладному мистецтві. Особливостями педагогічної технології освітньої роботи в полікультурному середовищі є: зміст програми вводиться в організовані (заняття) й самостійні види діяльності дітей: спілкування, пізнавальна, перетворювальна, оцінно-контрольна.

Заняття проводяться підгрупами і фронтально. Знання та уявлення, одержані на одному занятті, закріплюються, уточнюються на інших заняттях і у вільній діяльності дітей, тобто здійснюється ланцюжок пізнавальних дій, що спирається на принцип взаємопроникнення різних видів діяльності при взаємодії (інтеграції) всіх фахівців ДНЗ.

Висновки. Реалізація пропонованої технології значно збагачує уявлення в старших дошкільників. Діти починають виявляти цікавість до тих або інших об'єктів довкілля, стають більш уважними до заходів, що проводяться в ДНЗ, у місті, у країні, до тих передач, які висвітлюють по телебаченню культуру, мистецтво та інші аспекти з життя народів України. Україна є багатонаціональною державою. У ній важко знайти ДНЗ, у якому виховуються діти однієї національності.

Багатонаціональний дошкільний заклад є своєрідним соціальним зліпком полікультурного соціуму. Не дивлячись на певні досягнення у використанні різноманітних альтернативних програм і технологій, сучасний стан ДНЗ не відповідає нагальним вимогам і потребам полікультурної дошкільної освіти.

Безумовно, багатонаціональний, полікультурний характер освіти дітей має бути обов'язково відображено в державних програмах і реалізовано в практичній діяльності з метою формування в дошкільників національної самосвідомості, пошани до своєї культури й толерантного ставлення до іншої нації й культури. Саме з дошкільного віку дитина повинна усвідомити своє "Я", своє коріння, культуру, а через пізнання своєї культури відбувається усвідомлення відчуття "Ми".

1. Греханкіна Л.Ф. Региональный компонент в структуре содержания образования // Педагогика. – 1999. – № 85. – С.30–34.
2. Григорьев С. Программа развития региональной системы образования // Педагогика. – 1996. – № 3. – С.33–38.
3. Долженко В.А. Проблема воспитания духовных ценностей // Духовність особистості: методологія, теорія і практика: Зб. наук. пр. / Гол. ред. Г.П. Шевченко. – Вип. 6(12). – Луганськ: Вид-во Східноукр. нац. ун-ту ім. В. Даля, 2005. – С.38–45.
4. Меньчиков Г.П. Духовная реальность человека. Духовность и религиозность // Философские науки. – 2000. – №3. – С.116–126.
5. Наш орієнтир – народна педагогіка: Метод. рекомендації / Укл. М.Г.Стельмахович. – К.: ІСДО, 1993. – С.35–43.
6. Степаненко І.В. Духовність і життя компетентність // Філософська думка. – 2005. – №6. – С.40–55.

7. Шаварська Н.Г. Духовність особистості і дотик до прекрасного // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – №10. – С.3–5.

In the article the review of scientific researches on the problem of organization of linguistic environment in the conditions. The model of work is considered and the algorithm of successive steps in realization of author technology is given.

Key words: linguistic environment, author technology, multiculturalism.

УДК-45

ББК 74.03(4 Укр)6

Неллі Лисенко

СУЧАСНЕ ДОШКІЛЛЯ УКРАЇНИ: ПОЛІКУЛЬТУРНИЙ ПРОСТІР РОЗВИТКУ ЗМІСТУ ОСВІТИ ДІТЕЙ

У статті проаналізовано зміст етнопедагогічної освіти дітей в полікультурному просторі сучасного соціуму: як запоруку виховання толерантності. Автор описує актуальні підходи до такої освіти в умовах реформування дошкілля в Україні. Наведені завдання для дитячих садків цілепокладаються на досягнення актуальної мети сформувати з кожної дитини справжню Людину XXI сторіччя. Її моральний імператив повинен сягати своїми витокami скарбниці етнокультури, національних та загальнолюдських цінностей.

Ключові слова: етнокультура, рід, родина, національна культура, варіативний та інваріантний компонент дошкільної освіти, етнопедагогіка.

Соціально-педагогічна ситуація в сучасній поліетнічній Україні об'єктивно не проста і не однозначна для інтегрування етнопедагогічних здобутків у зміст освіти майбутнього громадянина без урахування його причетності до певного етнокультурного поля. Слушно з цього приводу зауважив М.Каган, наголошуючи на тому, що "...все, що є в людини, постає у ній у вигляді її ж культури" [3].

Отже, імперативом у педагогічній діяльності кожного вихователя дошкільного навчального закладу має слугувати глибоке переконання щодо неподільності між етнопедагогікою, науковою теорією та практикою дошкільної педагогіки, якщо йдеться про наміри досягти ефективності процесу виховання зростаючих поколінь.

Якщо спиратись на підхід, що сукупно науково-методологічний та науково-прикладний аспекти народнопедагогічного і теоретичного осмислення положень про виховання дітей творять логічно обґрунтовану й технологічну цілісність, тоді, унаслідок такого синтезу виховання може претендувати на відповідність запитам часу і щодо змістового, і щодо процесуального контекстів.

Таким чином, виховання, що спирається на вище означений синтез народнопедагогічного та наукового потенціалу, це – процес, який об'єктивно керований педагогами. І тут об'єктивність, як це не звучить парадоксально, є цілком об'єктивно виправданою: в Україні проживає понад 130 етносів і лише максимальне наближення педагога до етнічних потреб зумовлених етнічною

культурою кожної дитини зможе дозувати гармонійне співвідношення між такими різними за сутністю педагогіками творення цілісної особистості.

Послідовне сходження кожної дитини від етнічного підґрунтя з неухильним наближенням до національної та загальнолюдської культури шляхом пізнання етноскарбниці інших народів задля розвитку власного особистісного потенціалу – теж керований процес, який плідно функціонує лише з оперттям на низку принципів етнопедагогіки.

І, нарешті, прикінцева мета виховання – сформувати в сенсетивному періоді особистість із притаманними їй знаннями і вміннями творити в подальшому прекрасне не лише для себе, а й для ближніх, для спільноти загалом на засадах міжетнічної толерантності на тлі сформованого рівня сучасної культури.

За такого підходу до розуміння значущості окресленого вище синтезу різних галузей педагогічних знань, вважаємо, вектор уваги і майбутніх вихователів ДНЗ, і батьків зміститься на особистісний смисл. Отож, таке проектування змісту та моделювання технології взаємодії з кожною дитиною і, відтак, з її сім'єю уможливить розвиток етнічного й загальнолюдського у неподільній єдності – в гармонії з перманентно мінливим і змінюваним соціумом.

Ставлячи такі завдання перед сучасним баченням етнопедагогіки в українському дошкіллі, визнаємо за неухильне дотримання фахівцями ДНЗ і батьками дітей однієї з чільних заповідей великого Василя Сухомлинського: “Як важливо, щоб у школі в процесі дотику людини до людини, розкривалась, захищалась і ніжно зберігалась та неоднаковість волі, думки, почуттів... Щоб одна особистість не гнулася й не ламалась об іншу, а гармонійно узгоджувалась з її особливостями та неповторним рисами” [7].

Власне саме так ми обстоюємо наше бачення значущості етнопедагогіки як науки про живу реальну дитину, що упродовж сторіч формувалася і далі продовжує формуватися як особистість в об'єктивному світі речей і людей. Безперечно, він, постійно змінюючись, загострює важливість розвитку засадничих, стрижневих особистісних утворень.

Таким чином, практично кожен дорослий, який причетний до виховання дитини має змогу щохвилини вийти за межі реакції і, занурившись у скарбницю етнопедагогічних знань, віднайти у ній відповіді на сучасні проблеми уже вивірені своїм народом засобами, які апробовано упродовж усієї його історії.

Синтез сьогоднішніх педагогічних знань із досвідом пращурів у царині людиновиховання готує майбутніх педагогів і батьків (аналогічно, як і реальних) до творчості, до пошуку оригінальних способів міжособистісної взаємодії з дитиною, тобто з Людиною дня прийдешнього. Адже, як слушно лише Міччіо Каку – епоха відкриттів у науці завершується, натомість починається епоха майстерності [2].

Потраговуючи етнопедагогіку як колиску людства, в лоні якої народилися й вирости цілі покоління великих творців сучасності для усіх без

вийнятку сфер життєдіяльності, актуальним як і тисячоріччя тому залишається питання: “Як виховати дитину так, аби з неї виросла Людина?”

У пошуках відповіді на таке запитання великий Януш Корчак радив пам'ятати, що немає дітей – є люди, лише з дещо іншим масштабом понять, іншими джерелами досвіду, іншими прагненнями й устремліннями, іншою гармонією почуттів [4].

Отже, поняття “дитина-людина” є визначальними для етнопедагогіки і аналогічно сутнісними для наукової педагогіки, оскільки зумовлюють такий підхід до виховання в період дошкільних років, коли дитина стає вихідною точкою і центром для всього, як і кінцем цього всього (за Джоном Діюї), що перегукується з філософією української народної приказки “Бережи дитя, як зіницю ока”.

Таким чином, виховання дитини є єдиним об'єктивним і найпереконливішим виміром його якості, як спеціально організованого і спрогнозованого процесу.

Задля того, аби застерегти наукову педагогіку від схилення до числа теоретичних наук, які продукують оригінальні й інколи мертві ідеї, концепції й теорії, слід стимулювати її розвиток, уникаючи надмірних переключень і прагнення викристалізувати лише дидактичні поради, як данину сучасному прогресу: його творить, насамперед, гармонійна Людина. Для дошкілля з цього приводу переконливими є поради Марії Монтессорі. Учена наполегливо радила, якщо наукова педагогіка має народитися з вивчення особистості дитини, а це вивчення слід спирати на матеріали спостережень за дитиною, за процесами її особистісного розвитку [5].

Відповідно, застосовуючи на практиці результати спостережень за життям і діяльністю дитини, педагогіка посилює свій прикладний контекст. Адже з джерельних скарбів усім добре відомо, що етнопедагогіка творилась не інакше, як у реальному житті і з надбань практики реального життя, отже такий її феномен унаслідок цього гідний для безумовного наслідування на сучасному етапі вивчення наукових педагогічних знань у безпосередню діяльність з дітьми: не словом, а – ділом, спільною працею та у праці гартувати дитину і таким способом готувати її до самостійного життя.

Означений підхід не лише гуманізує взаємодію, він одночасно вчить взаємовимогливості та взаємовідповідальності за прикінцеві результати. Власне життєпис видатних педагогів на прикладі західно-європейських освітніх систем, а також у вітчизняному (українському) просторі підтверджує, що тільки ті педагогічні теорії, які непорушно вивірені реальною практикою освіти тих таки педагогів і дали очікувані результати, зажили собі та їхнім творцям славу на віки.

За змістом текстів їхніх педагогічних творів абсолютно очевидно, що кожен спосіб взаємодії з підопічними ставав ефективним лише тоді, коли багатократно був апробований за різних життєвих обставин. У цьому й приховано феномен геніальності великих Коменського, Песталоцці, Руссо, Русової, Ушинського та ін.

Що ж до етнопедагогіки, то попри всю багатоманітну палітру національних культур, для них все ж існують об'єднуючі умови, які споконвіків творили основи етнопедагогіки кожного народу і, водночас, були і є спільними для різних народів. Результати порівняльного аналізу змісту, форм, методів і способів виховання та навчання у різних етносів, які проживають на Україні, дозволяють нам стверджувати, що до таких об'єднувачих начал правомірно віднести загальнокультурні норми виховання у сім'ї, навіть попри очевидні відмінності в етнокультурі тієї чи іншої спільноти.

Розглянемо окремі приклади на матеріалах лемківської культури. Так, скажімо, народний лемківський календар, який споконвіків ґрунтувався на багатотисячолітніх астрономічних та фенологічних спостереженнях за природою конкретної місцевості і враховував усю сукупність космічних факторів та місцевих ландшафтно-кліматичних умов є цьому переконливим доказом. Народний календар укладено як систему свят та інших урочистостей, дат і подій, які у певній послідовності відзначались упродовж року і супроводжували численними лемківськими звичаями та обрядами. У них адекватно відтворювалась сутність, зміст і особливості явищ у природі, трудовій діяльності й побуті людей.

Усе це всебічно використовували лемки для виховання дітей, прилучаючи їх до праці, до національних традицій, якими наповнювалось життя кожної окремої сім'ї та громади загалом. Народний календар лемків, як і гуцулів чи бойків розглядаємо цінним явищем, у якому відображено знання про природу, осмислення її закономірностей і закономірностей людського життя, виховання дітей тощо. Життєвий уклад землероба визначався, як твердят дослідники, передусім, мінливістю пір року [6].

До прикладу, типовою рисою лемківської родини розглядаємо спільне проживання представників кількох поколінь. Це сприяло збереженню традицій, які передавалися від старших молодшим і були основним виховним засобом підготовки дітей і молоді до самостійного життя. Шанобливе ставлення до батьків було глибоко вкорінене в пам'яті роду і передавалося від покоління до покоління з молоком матері як невіддільний моральний обов'язок кожного.

У родинних виховних традиціях великої уваги надавали вихованню дітей з моменту їх народження. У цей час малюк перебував під опікою матері. Саме їй належала визначальна роль у вихованні дитини, вона була для зростаючої особистості не лише берегиною домашнього вогнища, а й безпосереднім транслятором скарбів духовності й моральності, доброю порадицею, створюючи позитивне психологічне середовище. У процесі спілкування мама взаємодіяла з дитиною і так впливала на формування її цінностей. За традицією лемки у зверненнях до дітей послуговувалися пестливими формами, що впливало на формування доброї вдачі і м'якого характеру.

На зорі історії людина спостерігала циклічність мінливості зумовленої фазами сонця – зимове й літнє сонцестояння; весняне й осіннє рівнодення (“Лютий холодний і сухий – серпень жаркий”, “Яка зима, таке й літо”).

Відповідно виділяли в народному календарі чотири фази: зимовий і літній повороти сонця; весняне й осіннє рівнодення (відомими згодом стали Різдвяні свята і свято Івана Купала, Благовіщення, Воздвиження, а прикмети, заборони, настанови й правила особливої поведінки зумовлювали і узалежнювали від пір року, руху Землі навколо Сонця, що відбивалось на закономірностях періодичності в природі).

Відповідно, у лемківській народній педагогіці, для прикладу, ознайомлення дітей з навколишнім світом, формування і розвиток їхніх пізнавальних інтересів і здібностей, інтелектуальних навичок і вмій було невід'ємним компонентом розумового виховання.

Згодом виникла і об'єктивна потреба у передачі наступним поколінням емпіричних знань про природу і оптимальні форми взаємодії з її об'єктами та явищами. Соціальні орієнтації цінностей, норми і правила поведінки закріплювались у змісті народних природознавчих традицій та в засобах народної педагогіки – народному календарі, усній народній творчості, обрядах, святах, іграх, ігранках. Згодом вони передавалися з покоління до покоління в мові, як одному з найкоштовніших витворів народу. У ній глибоко віддзеркалено самотність його мислення, вірувань і світорозуміння, тобто сукупність найтонших порухів його психічного життя, багатотисячолітньої історії життєдіяльності нації.

Як бачимо, на прикладі лемківської етнокультури як і будь-якої іншої, нагромаджений упродовж віків досвід може бути використаний за вдалу пораду спеціалістам дошкільного профілю для роботи з дітьми різного віку. Відповідно для вихованців буде забезпечено найкращі умови у навчанні та вихованні, а також їхньому сходженні до скарбів культури свого народу та опанування загальнолюдським національним досвідом.

Кажучи про етнокультуру, як сукупність досліджень певного етносу упродовж певного етапу його розвитку, все ж важливо зазначити, що етнокультура не творить увесь вичерпний здобуток людства на шляху цивілізованого поступу. Таким чином, задля конкретизації поля її компетентності в науковий обіг уведено низку інших понять, дотичних до означеного. Це: “національна культура”, “етнографічна культура” та ін.

Пошуки меж кожного наведеного та багатьох інших понять – процес неперервний, адже цивілізаційний поступ людства зашораз жорсткіше регламентує сфери їхнього впливу на особистість.

Сучасну освітню практику в ДНЗ України утруднюють невирішені протиріччя між її змістом (ціннісні орієнтації) і змістом матеріально-зорістованого соціуму (ринкові відносини; розширення суспільства за матеріальними ознаками; піволення національних чеснот в умовах полікультурності та ін.), а також досить низький рівень культурологічної підготовки педагогів та піволення ціннісних орієнтацій в етнопедагогічному вимірі.

Оскільки сучасні педагоги зорієнтовані, здебільшого, на предметний результат своєї діяльності, етнопедагогічну спрямованість виховного процесу не лише зніволено, а й почасти вона опозиціонує зміст виховання лише на

загальнолюдських цінностях: сьогодні ввійшли в моду цинічні “круті”, яких ставлять у приклад для наслідування, мотивуючи тим, що будеш, дитино, “сучасною”. Розглядаючи етнопедагогічний контекст сучасного дошкілля, в Україні важливим також розглядаємо еволюційний поступ змісту чинних програм для ДНЗ.

Відомо, що реформа дошкільної та початкової освіти (як і всіх її наступних ланок у загальнодержавній системі) відбулася у своєму, досить особливому варіанті, ритмі й темпах – від дошкільного періоду дитинства відщипнули цілий рік і, як видається творцям реформи, аж тепер все стало на свої місця. Період 90-х рр. ХХ – початок ХХІ сторіччя – час становлення і пошуків нових ідей та підходів до освіти, поширення інноваційних ідей європейської освіти, в тому числі альтернативних, які виплекані на не властивому для українців підґрунті. Підсумком стало реанімування освіти, яке не вдалося закінчити у 80-тих рр. ХХ сторіччя в руслі загальноосвітньої реформи в СРСР. Однак тоді етнопедагогічний вимір змісту освіти, національне виховання й формування громадянина на засадах демократії й гуманізму не виступали такими пріоритетами, якими вони увиразнились в умовах державної незалежності України.

Історія дошкільної освіти за останні десятиріччя підтверджує загострення інтересу теоретиків і практиків до етнопедагогічних ідей. Однак, у коловороті популярних концепцій і теорій виховання, які поглинули український дитячий садок, його становлення як національного за змістом (за Русовою) все ще стримується, він не набув широкого розповсюдження задля реалізації ідей етносадка. Попри те, що юридично оформили свій статус досить знані в країні етнокультури з традиційними і типовими для них закладами дошкільної освіти, обов’язкова присутність традиційно регламентованого духу дитячого садка радянської доби все ще є невід’ємним атрибутом сьогодення.

Автономне, оригінальне, національно-етнічне середовище на рівні офіційного закладу дошкільної освіти все ще не набуло свого гідного визнання. Поодинокі ДНЗ в кожному регіоні, як “Гуцулочка”, “Кобзарик”, “Бойківчанка” – це скоріше формальна данина часу і звітності за реалізовану концепцію національного виховання для високих чиновників. Натомість реальна практика українського дошкілля – антинациональна і антиетнічна не лише за формою, а передусім, за змістом. І причина тут не завжди фінансова, корені такого протистояння сягають значно глибше. Біда в тому, що наслідки занадто віддалені в часі. І ось для доказовості можемо розпочати з утвердження рідної мови.

Нажаль її історія була короткотривалою за роки незалежності. Однак за кілька років усе ж вона мала реальний результат: з’явилися перші спроби навчити маленьких українців розмовляти рідною мовою. Дякуючи “Об’язательному обучению русскому языку” в дитячих садках України впродовж 70–90-х років ХХ сторіччя нація втратила почуття відповідальності за збереження рідної мови. “Советский народ” знищив національне й етнічне. У

підсумку, з роками, надаючи батькам реальне право вибирати мову і вивчати те, що вони вважають за потрібне для своєї дитини, знову призвело до того, що українська мова стала “сиріткою” в освіті українців. Для більшості регіонів вона залишилась мовою звітів і канцелярських приписів.

Характерною особливістю дошкілля початку ХХІ сторіччя знову виступає російська мова. Вона знайшла собі відвертих прибічників в особі педагогів, не кажучи вже про офіційну думку. І як тут не згадати заклик Сергія Гессена з приводу змісту освіти: “Скасувати примус над дитиною можливо не шляхом його спростування, а шляхом виховання у дитини внутрішньої сили особистості та свободи, яка могла би протистояти будь-якому примусу, звідкіля би він не поширювався” [1].

Розглядаючи етнокультуру як структуростворчий компонент дошкільної освіти, ми все ж наполягаємо на тому, що саме за нею майбутнє українського дошкілля. Адже без жодного сумніву, кожна етноспільнота прагне виплекати з кожної дитини свого добровільного і зацікавленого соратника, співучасника, одностудія в правильності свого ж таки виховання, освіти, особистісного становлення турботливого і відповідального громадянина, який був би рівноправним учасником не лише в педагогічному процесі, а й у житті спільноти і нації загалом.

Обстоювання етнопедагогічного виміру в змісті сучасної дошкільної освіти в Україні по-різному представлено в стратегіях чинних програм попри те, що офіційна позиція все ще стримуюча на тлі авторитарних тенденцій та гуманістичного прагнення відносно великої армії освітян. Саме вони намагаються подолати формалізм, активно реалізують варіативний і інваріантний компоненти, що загалом культивують нове ставлення до кожної дитини. Ось власне ним і передбачено визнання етнокультури та надання їй провідної ролі в освіті.

Становлення стійкого інтересу до етнічних витоків, знання про свій рід, сім’ю, родину сприятиме, висловлюємо глибокі переконання, розвитку самобутності кожної маленької особистості, а надалі, філософії її буття в лоні етно і національної культури. І найбільша відповідальність за таке становлення покладається на батьків і педагогів.

Етнічна пам’ять у лоні етнокультури увиразнює домінанти саморозвитку особистості на наступних вікових етапах, зумовлює її становлення в лоні етнічної картини світу. Чи таке дошкілля не є сьогодні альтернативою дитячих садків за М.Монтессорі, Ф.Фребелем, Р.Штайнером та іншими представниками зарубіжних освітніх систем? Дамо відповідь самотужки – авжеж.

Та чи готові ми радше створити ДНЗ за Марією Монтессорі чи ж бойківський чи гуцульський або подільський чи ж поліський? Загалом саме це дало б закономірне збагачення змісту теорії й практики дошкільної освіти, зорієнтованої на індивідуальні особливості та здібності кожної дитини. Власне, етнічна культура наголошує на загальнолюдських відмінностях усього етносу, які виявляються у взаємних стосунках між дорослими і дітьми.

у стилях творення матеріальних і духовних цінностей. Саме в духовних цінностях віддзеркалюється здатність людини бути суб'єктом свого життя, формувати її автономний світ, дозволяючи врегулювати почуття та емоції.

Етнокультура, як і саме життя, перебуває в постійному русі, перманентно розвивається і унаслідок цього її не можна аби як транслювати, відтворюючи здобутки в різних механічних формах. Етнічна культура, в структурі якої етнопедagogіка скеровує процес міжпоколіннєвої трансмісії накладає свої вимоги до її змісту, форм і методів, зумовлює певний рівень відповідності кожного суб'єкта етноспільноти загальному рівню її ж культури та культури цілого соціуму загалом.

У такий спосіб індивідуальна культура кожного представника етносу буде своєрідним відтворенням культури цілого загалу. Діти дошкільного віку сприймають все, що підлягає повідомленню і опановують його потенціалом у руслі реальних досягнень і згідно певних умов. Стрижнем особистості виступає її духовність, однак в дошкільній вона перебуває на етапі становлення і може бути гармонійною лише унаслідок виховання за умови дотримання гармонійності між природним, соціальним і культурним доквіллям. У процесі і внаслідок виховання духовні цінності особистості інтернаціоналізуються і лише до певної міри виступають синтезом етнічного, національного та загальнолюдського.

Відповідно, як стверджував Л.Виготський, процеси формування духовності мають фундаментальне значення з раннього дитинства. Його авторська концепція культурно-історичного розвитку пояснює механізми вrostання малої дитини в певну цивілізацію і утворення гармонійного і логічно завершеного цілого з етно, національного та загальнолюдського.

Входження дитини в контекст культури загалом і етно, зокрема, дуже обмежене в часі. Отож, якщо дошкільник не встигає у відведений йому природою час опанувати базисною культурою певної спільноти (у нашому випадку – етнокультури) дитина залишиться за межами її контексту. Спочатку це буде поза субкультурою, тобто етнокультурою, а надалі межі такого контекста зростуть аж до національної та загальнолюдської: народжується манкурт.

Спираючись на дані видатних психологів, які всебічно вивчили механізми процесів інтеріоризації та екстеріоризації, залучення та інтегрування в культуру є не чимсь іншим, як її опануванням, привласненням, засвоєнням. З приводу цього М.Каган пише, що виховання є формуванням духовних потреб, в числі яких пріоритетною є потреба невідгасовного культурного зростання особистості [3, с.304].

В аналізі етнопедagogічного виміру педагогіки українського дошкільця задля використання надбань культури етносу в усій багатоманітності її проявів закликаємо педагогів до організації різних форм діяльності дітей аж до комбінованих чи модернізованих комплексів. Саме вони дозволяють наблизитися до кожної дитини в організованій чи в самостійній діяльності.

Цьому сприяє і мобільність витворів культури, динамічність й естетична завершеність її змісту і форм самовиявлення.

Спираючись на етнопедagogічні здобутки, процес виховання попри вищеописані особливості проєктує поступове входження в контекст сучасної загальнолюдської культури внаслідок оволодіння її здобутками на основі порівняльного аналізу з етнічною культурою й формування здібностей до творення нового, що увійде у день прийдешній як презентація сьогодення.

Означений вище підхід до виховання дітей у ДНЗ відкриває кожному педагогу, як і батькам широкі можливості для наповнення предметного середовища кожного вихованця витворами справжньої етнокультури. Послугування ними як благами цивілізації розглядаємо за реалізацію принципу культуродоцільного виховання дітей дошкільного віку. Саме він декларує оновлену характеристику етнопедagogічного змісту дошкільної освіти в Україні на XXI сторіччя.

1. Гессен С.И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию. – М., 1995.
2. Гордон Драйден, Джаннетт Вос. Революция в навчанні. – Львів: Літопис, 2005 – 542 с.
3. Коган М. Философия культуры. – СПб., 1996.
4. Корчак Я. Антология гуманной педагогики. – М., 1998.
5. Монтессори М. Помогите мне сделать это самому. – М., 2000.
6. Русин Г.А. Виховання учнів початкової школи на традиціях лемківської сім'ї. – К. Автореферат канд. дис. – 18 с.
7. Сухомлинський В.А. Антология гуманной педагогики. – М., 1997.

The article offers the analysis of the contents of children's ethnopedagogical education in multicultural aspect of the modern society as the basis of tolerant upbringing. The author describes the important approaches to such kind of education under the condition of reforming of education in Ukraine. The given tasks for kindergartens are directed to the aim achieving to create a real personality of the XXI-st century out of a child. A personality's moral imperative has to take its beginning from the treasures of ethnoculture, national and personal values.

Key words: ethnocultural, generation, family, national culture, variable and non variable component of pre-school education, ethnopedagogy.

УДК 355.233

ББК 74.204

Петро Лосюк

ГУЦУЛЬЩИНОЗНАВСТВО В ДОШКІЛЬНОМУ ВИХОВАННІ ДІТЕЙ

У статті висвітлено провідні ідеї використання гуцульщинознавства у дошкільному вихованні дітей. Представлено досвід екологічного виховання дошкільників в умовах Українських Карпат.

Ключові слова: гуцульщинознавство, екологічне виховання дітей, гуцульська говірка, взаємодія з природою.

Нова концепція дошкільного виховання дітей передбачає створення принципово нової моделі сучасного освітньо-виховного закладу, метою якого є виховання здорової, творчої, компетентної особистості – громадянина

України – носія національних цінностей, загальнолюдських, наукових, філософських, релігійних надбань, що живе в гармонії з природою, сама з собою, вміє самовизначитися і самореалізовуватися.

Вочевидь стало необхідним реформування дошкільного виховання дітей як однієї з важливих ланок національної системи освіти в контексті реформування середньої і вищої освіти. Важливим чинником оновлення системи освіти і виховання дошкільників в умовах Гуцульщини є впровадження гуцульщинознавства в педагогічний процес дошкільних закладів. Використання гуцульщинознавства у вихованні дошкільнят необхідне і з огляду на те, що в нині діючих програмах недостатньо реалізуються принципи народності, вони не націлюють на урахування і використання регіональних особливостей України.

Так що ж таке гуцульщинознавство? За висловом професора Р.Скульського, гуцульщинознавство – це приземлене українознавство. Вважається, що гуцульщинознавство – це система знань про історію Гуцульщини, природу і господарство краю, народне мистецтво, фольклор, звичаї, традиції гуцулів.

Поскілки у педагогів дошкільних закладів найоптимальніші можливості для творчості, підготовки і впровадження авторських програм, а також при безпосередньому плануванні і проведенні занять та різноманітних заходів, то орієнтовних програм з гуцульщинознавства для них ми не склали. Однак на основі багаторічного досвіду дошкільних закладів буковинської, галицької і закарпатської Гуцульщини визначили такі напрямки використання гуцульщинознавства: у розвитку мовлення дітей; у моральному вихованні дітей з елементами християнської етики; в широкому використанні фольклору (словесного, пісенного, хореографічного), звичаїв, традицій; у декоративно-прикладній творчості дітей; у музичному вихованні; у красноріччій діяльності та екологічному вихованні. Гуцульщинознавчий матеріал доповнює такі розділи програми як “Художня література”, “Образотворче мистецтво”, “У світі музики” та ін.

Як ефективна і педагогічно результативна, зарекомендувала себе система роботи дошкільних закладів за народно-обрядовим календарем. Це – Різдвяні свята, Великодні свята, Святого Юрія, Зелені свята (Трійця), Івана Купала, Спас (Преображення Господнього), Андрея (Андрія Первозданного), Святого Миколая та ін. При підготовці та проведенні дійств до Різдвяних і Великодніх (колядки, щедрівки, гаївки, веснянки) та інших свят і обрядів не можна не використати традиції свого населеного пункту. Гуцульські ж звичаї і традиції особливо багаті. У підготовці до свят та їх проведенні беруть участь і батьки.

Особливо важливо, що при відзначенні церковних свят, найбільше пов'язаних з обрядово-звичасвими традиціями, використовується глибокий пласт народної педагогіки гуцулів. Зміст свят – це не формально проведені заходи для виконання плану виховної роботи, а передача історичного досвіду народу, формування світоглядного їх розуміння, що в сукупності приводить до самопізнання себе як українця, виховання і становлення дитини як особистості. Як не згадати тут слова Софії Русової: “Мицнішою нацією в наші

часи виявляє себе та, яка краще других вичерпала в своєму вихованні свої глибокі національні скарби й національній психології дала вільний розвиток”.

Не можна переоцінити виховної ролі слова, рідної мови. Слово для дитини – це колискова мамина пісня, тепла батьківська усмішка, прослухана казка і вся навколишня реальність. Ознайомившись із легендою, як Бог роздавав дари різним народам, діти зраділи: “Як добре, що нам, українцям, дісталася пісня!”

За великим рахунком роль мови в житті нації універсальна: образно-знакова мова Тараса Шевченка, мов жива вода, відродила Україну, наукова мова Максимовича розкрила інтелектуальний потенціал народу, історико-державницьке слово Михайла Грушевського засвідчило Україну як новітню соборну державу. Крім того, рідна мова – це “природний вихователь”, “найбільший педагог”, “цвіт духовного життя” (К.Ушинський).

Дошкільні заклади Гуцульщини, як і інших регіонів України, нагромадили багатий досвід прилучення дітей до рідної мови. Тут наче мовної проблеми не існує. Але діти в сім'ях спілкуються українською мовою із засиллям гуцульської говірки. Як бути, адже діти повинні володіти українською літературною мовою? Був час, коли ставилось завдання “викорінювати” місцеві говірки. Як тепер поступати, дає поради доктор філологічних наук, професор Я.Закревська, яка видала перший словник “Гуцульські говірки”. Вона наголошує, що всі говірки, діалекти (тут не йде мова про українсько-російський “суржик”) є невичерпним джерелом української літературної мови.

Отже, звідси такий висновок. Потрібно підтримувати володіння дітьми гуцульською говіркою, але разом із тим навчати української літературної мови.

Узагальнивши досвід багатьох педагогів дошкільних закладів, бачимо, що вже в молодших групах використовують потішки, мовчанки, миринки, сміховинки, скоромовки, лічилки, заклички, жмуринки; у старшій і підготовчій – притчі, легенди, небилиці, гаївки, веснянки, колісанки, колядки, щедрівки. Проводяться спеціальні заняття, наприклад, у молодшій групі на тему “Потішки, пестушки, забавлянки, примовки”, у середній – “Мова барвіста, мова багата”, у старшій – “Краса рідної мови”, “Наша мова солов'їна”. Цікаві для дітей літературні ранки, такі як “Зустріч із казкою”, “Мамина світлиця”, вікторини “І на тім рушничкові...”, “Щедрик, щедрик, щедрівочка”, “Казкова пошта”, сюжетно-рольові ігри “Сім'я”, “Дім”, “Мандрівка в країну Дивослова”, “В гостях у Казкарика”, “Весела прогулянка” та ін.

Важливо, що вихователі звертають увагу на культуру мовлення, дбають про чистоту вимови звуків, правильний словотвір, доречне вживання у своїй мові прислів'їв, приказок у різноманітних видах діяльності упродовж дня. Наприклад, під час вмивання:

Водичко, водичко,
Умий моє личко,

Рум'яне та біле,
Як яблучко спіле.

На заняттях з фізвиховання:

Дибки, дибки!
Ходить котик по лавочці,
Водить кицю за лапочки.
Диб, диб, диб...

Мова народу, в якій відображається його духовне життя, вказує шлях до пізнання своїх національних коренів та самого себе. Психолог Л.Виготський підкреслює, що в основі оволодіння словом лежить вроджена реакція, безумовний рефлекс, який проявляється упродовж першого року життя дитини. Лексичне значення слова – це узагальнене відображення предметного світу.

Дошкільнята вбирають, як губка, все те, що їх оточує. І добре, прекрасне, і, на жаль, погане. Тому моральне виховання маленьких дітей вимагає особливої уваги. І Софія Русова застерігала, що “душа в дитини в роки від двох до семи найчутливіша, найвразливіша, і в цей час найкраще треба її плекати і пильнувати”.

Високого рівня вихованості дітей досягають педагоги тих дошкільних закладів, де панує дух родинності, що проявляється в любові і турботі дорослих про малих, адже найкращі риси людини розвиваються і розкриваються саме в родинній атмосфері. Старший допомагає молодшому одягнутися, навчає у грі складати і читати склади, веде меншого у танку, а молодший навчає любити слабшого – меншого.

Отже, необхідно постійно дбати, щоб взаємини між дітьми були природними, а це означає розкутість, взаємодопомогу, злагоду дошкільнят, піклування, щоб дитина почувала себе в садочку комфортно. Цього успішніше досягають при допомозі батьків, які залучаються до підготовки і проведення різноманітних заходів. Так, з метою виховання любові і поваги до рідних, до отчого дому проводяться такі заняття: “Моя сім'я”, “З бабусиною скрині”, “Роде наш красний”, “Дідусева мудрість” і ін. Безперечно, при цьому використовуються кращі традиції виховання дітей у гуцульській родині, що сприяє успішному вихованню загальнолюдських моральних цінностей, які сфокусовані в гуцульщинознавстві.

Разом із особистим прикладом батьків, вихователів важливу роль у вихованні у дітей чесності, порядності, працьовитості, почутті людської гідності, любові до рідного краю відіграє фольклор. В одному з його жанрів – казках – розкриваються ідеали людяності, мужності, відваги, справедливості. Вони прищеплюють наймолодшим повагу до історії свого народу, його помислів і надій.

На заняттях з читання діти знайомляться, хто б там не були персонажі казок, з боротьбою добра і зла, справедливості і кривди, милосердя і жорстокості, розуму і тупості (“Як пропав багатий брат”, “Царевич Яків і його браття”, “Як чоловік з жінкою стали менше їсти”, “Як багач паску

заміняв”, що вміщені в хрестоматії “Флояра”). Переважно перемагає добро, але коли буває навпаки (“Отак світ платить”), все одно діти на боці добра, справедливості.

Дошкільнята знайомляться з працьовитими людьми – дійовими особами казок, які завжди змальовані розумними, чесними, скромними, доброзичливими, а ледарі – хвалькуватими, брехливими, з черствим і холодним серцем, здатним на жорстокість, підлість. Працьовиті герої казок отримують винагороду, а ледарі зазнають кари (казки “Ділова дочка і бабина дочка”, “Котигорошко”, “Про жар-птицю і вовка” й інші).

Отже, казка є важливим засобом виховання у дітей рис, які властиві її позитивним персонажам. Важливо, що діти охоче самі беруть участь в інсценізації казок. Такі народні казки, як “Колобок”, “Котик і півник”, “Коза-лереза”, “Горобець-молодець” та інші, зручні для відтворення в особах, бо їх сюжети побудовані на діалогах, а перехід від дії до дії подано описовими реченнями. Діти виховуються добрими, з чуйною душею. А це так важливо у наш час, коли ще є немало жорстокості, зла, ненависті.

Одним із найдавніших жанрів фольклору є колискові пісні (колисанки). Вони, мабуть, найширші і найзворушливіші з наших пісень. Колискова пісня, – як пише І.Пелипейко, – має магичну силу: вона відганяє лихо, оберігає дитину від зла. Малаютка ще не вміє розмовляти, не розуміє слів, що їх промовляє її сестра, але вона всім своїм еством відчуває в тих ніжних, лагідних звуках безмежну любов тієї, що його породила, готовність ненюки віддати все, навіть саму себе заради добра й щастя дитини. Дитя затихає, усміхається, спокійно засинає...”. І щаслива та хата, де мати вміє колискову співати. Утім сьогодні цим може похвалитися далеко не кожна мати. Тому так важливо, щоб діти з дошкільного віку навчилися співати колискових пісень.

У старших групах вивчають прислів'я та приказки, бо вони складніші для розуміння дітьми. Їх ще називають приповідками. У цих коротких висловах відображено життєвий досвід, спостережливість багатьох поколінь, передано народну мудрість. Найкраще запам'ятовуються прислів'я і приказки під час прогулянок, для висловлення своїх вражень від спілкування з природою (“Де багато пташок, там нема комашок”).

Влучні вислови, сказані доречно, мають виховне спрямування:

- Бери, Мошку, потрошку – більше набереш (Не будь жадібним, то матимеш більше користі).
- Боязливий лис курки не їсть (Щоб чогось досягти, потрібна рішучість і мідвага).
- Від землі на сантиметр, а язик на метр (Кажуть про базікала).
- Говори до гори, а гора горою (Кажуть про того, хто не сприймає розумних доказів).
- Гріха перед Богом не сховаш (Злий вчинок можна приховати від людей, але не від Бога).
- За спання ніхто не дасть вбрання (Не працюватимеш, то й нічого не матимеш).

– Ледачі все терплять невдачі (Невдачі є наслідком не лихої долі, а власної ледачості).

– Їсти досита – працювати до поту (Це правило здорового способу життя).

Із великим зацікавленням діти розгадують загадки, адже кожний хоче бути найкмітливішим. Крім того, розгадування загадок – це гра, яка сприяє розвитку уваги, кмітливості, логічного мислення. Подаємо кілька загадок: “З-за лісу, з-за перелісу білі клиночки висять” (Зуби), “Іде лісом – не товкне, іде водою – не бовкне” (Місяць), “Має вухо, та не чує” (Голка), “Не гавкає, не кусає, в хату не пускає” (Замок), “У городі тичка, а на ній капличка” (Мак), “У чому найбільше хрестів?” (У клубку), “Чим найдалі кинеш?” (Думкою), “Що за гість, що сам себе їсть?” (Свічка), “Якого дерева в лісі найбільше?” (Круглого).

Одним із дійових педагогічних засобів впливу на дитячу особистість є, безперечно, чарівне, відоме всьому світові, декоративно-прикладне мистецтво гуцулів. І в переважній більшості інтер’єр приміщень дошкільних закладів оформлений у народному стилі. Тут і різьба по дереву, і рушники з різноманітними візерунками, а також гуцульські килими і доріжки та барвисті ліжники. Є окремі світлиці з предметами домашнього вжитку, одягом, з макетами гуцульської хати тощо. Отже, в садочку, як кажуть, і стіни виховують.

Але найголовніше – це безпосередня декоративна творчість дітей, тобто участь у гуртках художніх ремесел, таких як писанкарство, вишивка, витинанка, малювання, ліплення з пластиліну та ін. На заняттях гуртків у дітей виробляються посидючість, певні вміння і навички, що забезпечує формування працьовитості. Крім трудового виховання, у дітей розвивається увага і фантазія. А як діти пишаються тим, коли їх роботи експонуються на виставках, і їх оглядають, крім дітей, батьки.

Не можна любити те, чого не знаєш. Тому потрібно пізнати неповторну, казкову природу Карпат, але нерідко й примхливу, сувору. Систематичні прогулянки до вічнозеленого лісу, на барвисті луки з безліччю цілющих рослин, до шумливих річок і потоків якраз і сприяють цьому. Діти, виростаючи у спілкуванні з природою, не можуть не любити її, свого рідного краю. У них розвивається спостережливість, кмітливість.

Так, діти дуже люблять перевіряти народні прикмети. Вони передбачають дощ, коли ластівки низько літають або виповзають земляні черв’яки. Якщо кішка лиже лапки або лежить черевом догори, то буде гарна погода.

Але любов до навколишньої природи буде справжньою лише тоді, коли діти будуть берегти її: ніколи з пустощів не зламають кущика, не зірвуть квіточку, якою би привабливою вона не була. З цього розпочинається екологічне виховання дітей.

Хоч Карпати вважають перлиною України з чистим повітрям і водою, ніби зразком гармонії людини з природою, але забруднення довкілля не обминуло і Гуцульщину. Негативний вплив на довкілля справляють фактори, які не залежать від місцевих мешканців (шкідливі викиди промислових

підприємств, транспортних засобів та ін.), але є і такі, що спричиняються місцевим населенням. Тому екологічне виховання є актуальним і вкрай необхідним.

Оскільки формування свідомого ставлення до оточуючої природи закладається з перших усвідомлених кроків дитини, дуже важливим є екологічне виховання у дошкільних закладах. І в цьому вони нагромадили цінний досвід. Так, у Вашківцькому дошкільному закладі №1, що на Буковині, поглиблено працюють над темою “Екологія дитини” з 1997 року. Того ж року провели зустріч працівників з директором Українського інституту екології людини професором М.Куриком. Він розповів про роботу інституту, важливість роботи з екології дитини в кожному дошкільному закладі. Учений запропонував провести екологічне обстеження дітей, визначити рівень ендозабруднення організму, яке ґрунтується на вивченні структури мембран еритроцитів, капілярної крові за простим мазком. Не фіксований, не забарвлений мазок крові кожної дитини, яка відвідує установу, було передано у Київ, в інститут екології дитини. Результати обстеження 112 дітей виявили: практично не мають зміни характеристик мембран еритроцитів 57% дітей. Але 43% дітей мають істотні зміни. Згідно з одержаними результатами почали проводити роботу по очищенню організму дітей, керуючись рекомендаціями Заставнівського фітоцентру “Горищів”. Дітей пролікували медичним препаратом “Ехінацея”. Для більш планової роботи з цього питання працівники установи розробили програму “Екологічна безпека дитини”.

Одним із напрямів роботи за цією програмою є різні методи зміцнення організму дошкільнят: загартування, фізкультурні вправи на заняттях, під час щоденної ранкової гімнастики та на заняттях на спортивному майданчику (доріжка здоров’я), у гуртку з аеробіки.

Плануючи навчально-виховну роботу з різних розділів програми, намагаємось максимально наблизити дитину до природи, забезпечити гармонію організму з усім живим довкіллям. Важливими є прогулянки й екскурсії в природу на річки Черемош, Теплицю, Глибочок; в ліс, поле, парк, сад і т.ін. Дітей залучають до насадження дерев, кущів, квітів, догляду за тваринами, виготовлення іграшок з природного матеріалу. Дитина не просто бачить природу, але активно взаємодіє з нею.

Крім пізнавальних цілей, значну увагу вихователі приділяють вихованню позитивного ставлення дітей до природи – рослин, комах, птахів, звірів...

Чимало повчального в екологічному вихованні дошкільників мають дошкільні заклади Путильщини Чернівецької області. Тут екологічне виховання є складовою в системі навчально-виховної роботи.

Екологічна освіта і виховання передбачають не тільки ознайомлення дітей з певним колом проблем довкілля, але й формування відповідального ставлення до природи, набуття навичок такої діяльності, яка б не шкодила їй.

У дитячому садку малюків навчають об’єднувати рослини і тварини за спільними ознаками в елементарні класифікаційні групи (комахи; птахи; тварини дикі й свійські; кімнатні, садові, городні рослини тощо). Тривалий

час дітей вчать спостерігати за сезонними змінами в природі та впливом цих змін на життя рослин, тварин і трудову діяльність людини, розрізняти пори року за певними ознаками, формують у них елементарні природознавчі поняття.

Так, у Дихгинецькому дошкільному закладі з метою екологічного виховання дітей проводять такі різноманітні заходи: ігри з картинками, загадки про рослини та тварини своєї місцевості, вікторини, ігри-драматизації. Подобаються дітям ігри “Чий хвіст?”, “Чий дзьоб?”, “Чия це мордочка?”, “Корінці та вершки”, “Зерно і колосся”, “Ботанічні хованки”.

Важливо, що приділяється особлива увага іграм, адже гра – це цікава забава, а водночас і весела школа життя. В іграх закладена народна мудрість. Беручи участь в іграх, діти не тільки розвивають фантазію, кмітливість, спритність; гра вчить справедливості, чесності, знайомить дітей із давніми народними звичаями, уявленнями про світ.

Плануючи та розробляючи ігри, вихователі обирають ситуації, які не потребують глибокої відповіді, а глибоко зачіпають емоційну сферу дитини, розвивають розум, виховують характер, моральні почуття, фізично зміцнюють дітей. Це такі ігри: “Явір”, “Жучок”, “Кривий ганець”, “Огірочки”, “Переліска” та ін.

В Усть-Путильському дошкільному закладі вихователь-методист В.Мислик створила екологічну стежку. Маленькі горяни ведуть спостереження за природою, починаючи від ділянки дитячого садка і до хребта Горби. Потім свої спостереження вони наносять на карту-схему, в якій відмічають, де потрібно прочистити джерельце, де ростуть лікарські рослини, де є мурашники, які потрібно оберігати. Біля садочка вихователька разом із своїми вихованцями посадила різні лікарські рослини. В такому альпінарії діти поглиблюють свої знання про те, чим корисна та чи інша лікарська рослина.

Педагогічні колективи дошкільних закладів домагаються певних успіхів, забезпечують їх функціонування і розвитку завдяки допомозі і підтримці батьків. Певна система взаємодії з родиною склалася в Яблуніській школі-садку “Арніка” (директор М.Сіренчук), що у Верховинському районі на Івано-Франківщині. Важливо, що її зміст складає все позитивне, притаманне традиційній гуцульській родині, яка є яскравою, чудовою квіткою єдиного суцвіття української родини.

Спочатку вивчали традиції і особливості виховання дітей в гуцульській родині, яка є першим осередком національного виховання гуцула, світлицею моральних чеснот і благородних вчинків, плекальницею пошанівку до рідної мови, релігії, фольклору, народних традицій, свят, обрядів, символів, гуцульського мистецтва, ремесел і промислів.

Вивчені й узагальнені матеріали зібрали в тематичні папки, а також оформили тематичні альбоми: “З родини йде життя людини”, “Без сім’ї нема щастя на землі”, “Ой не той то, брате, гуцул...”, “Гуцульські родинні обряди і традиції” та ін.

У школі-садку для батьків проводяться заняття за програмою педагогічної освіти батьків, складеною академіком АПН України М.Стельмаховичем. Дідусі, бабусі, батьки залучаються до підготовки і проведення свят у школі-садку. Все це забезпечує єдність виховних впливів у сім’ї і навчально-виховних закладах. І в цьому необхідно сповна використовувати регіональні традиційні особливості родинного виховання дітей.

1. Плай Книга для читання про Гуцульщину / Упоряд., авт. прим., довідок і слови. І.А.Пелипейко; художн. оформл. А.Н.Гордійчука. Яворів: Редакція журналу “Гуцульська школа”, 1996. – 416 с.
2. Флюяр Хрестоматія з гуцульського фольклору / Упоряд., авт. статей І.А.Пелипейко Косів: Писаний Камінь, 1999. – 226 с.
3. Пелипейко І.А. Мій рідний край. Природа, господарство, населення Гуцульщини – Косів: Писаний Камінь, 1998. – 112 с.
4. Лосюк П. Гуцульська школа. – Косів: Писаний Камінь, 1997. – 122 с.
5. Андріюк П., Приймак Й. Гуцульська різьба та інкрустація. – Косів: Писаний Камінь, 1998. – 64 с.
6. Гуцульські говірки. Короткий словник. Відповідальний редактор Я. Закревська Львів, 1997. – 232 с.
7. Лосюк П. Гуцульщинознавство в українській національній школі. Косів: Писаний Камінь, 2001. – 166 с.
8. Хрестоматія з гуцульщинознавства / Упоряд., авт. передм. П.В.Лосюк – Снятин: Прут Принт, 2001. – 656 с.
9. Гуцульщина. Короткий довідник. Відповідальний редактор П.Лосюк. – Снятин: Прут Принт, 2002. – 124 с.
10. Оршанський Л.В., Андріюк П.В. Основи гуцульського художнього деревообробництва. / Навчальний посібник. Косів: Писаний Камінь, 2002. – 236 с.
11. Крет Н. Гуцульщина літературна. – Косів: Писаний Камінь, 2002. – 412 с.
12. Школа здібностей / Упоряд. П.В.Лосюк. – Снятин: Прут Принт, 2004. – 198 с.
13. Поговоримо про Гуцульщину англійською / Упоряд. О.Боечко. – Снятин: Прут Принт, 2005. – 184 с.
14. Лосюк П. Регіональний етнографічний компонент у сучасній школі. Снятин: Прут Принт, 2007. – 160 с.

Фундаментальні праці:

1. Гнатюк В. Гуцульщина. – Т. 1, 2, 3, 4, 5.
2. Домашевський М. Історія Гуцульщини. – Т. I, II, III, IV, V, VI.

Періодична педагогічна преса:

1. Журнал “Гуцульська школа”, 1994–2000, № 1–10.
2. Газета “Освітнянський вісник”, 1995–2002, № 1–80.
3. Інформаційно-методичний бюлетень відділу освіти Косівської РДА, РМК та Гуцульської освітянської ради, 2002–2008, № 1–61.

In the article the leading ideas of the usage of the knowledge of Hutsulshchuna in preschool education of children are reflected. The experience of the ecological education of children of the preschool age in the conditions of Ukrainian Carpathians is presented.

Key words: knowledge of Hutsulshchuna, ecological education of children, Hutsul manner of speaking, cooperation with nature.

Ilona Nanszákné Cserfalvi
**A KÜLÖNBÖZŐSÉGEKRE VALÓ NEVELÉS – VÁLASZ A
KULTURÁLIS PLURALIZMUSRA
AZ EURÓPAI FELÉPÍTÉS: INTERKULTURÁLIS KIHÍVÁSOK**

Школа як головний засіб націоналізації стає сценою культурної гармонізації. Міжкультурна освіта переобачає практичну реалізацію головного виміру педагогіки. У педагогічній практиці міжкультурна і полікультурна освіта взаємопов'язані, тому ми ретельно розглянули стратегії. Міжкультурна освіта відкриває шлях до сучасної освіти.

Ключові слова: культурний плюралізм, культурний простір, меншини, полікультурне виховання, школа, шкільна програма, виховання

A leendő európai térséget úgy kell értelmezni, mint különböző kulturális kódok gyümölcsöző konfrontálódásnak helyét, amelyeknek lehetnek működést zavaró hatásai bizonyos pillanatokban, amennyiben nem intelligensen kezelik azt. Ezért nemcsak az embereknek, de az intézményeknek is fel kell készülniük az érték kódokat viselő személyek fogadására. A nemzeti identitások európai szintű újraszerveződés azt fogja eredményezni, hogy a marginalizálódott szubkultúrák jogot követelnek magunknak. Mindegyikük állandó változásban lévő plurális egység lesz az örök mozgásban lévő társadalmi, kulturális vektorok hatására.

Az egyetemességet vagy a kulturális nivellálódást hirdető ideológiák úgy gondolják, hogy el fognak tűnni a különálló kulturális identitások, egy egységes világkultúra javára. Ezek az ideológiák etnocentrikusok és eléggé vonzóak, ugyanakkor túlzottan szimplisták: mellőzik a kulturális dinamika komplexitását és a kulturális fejlődéssel együtt járó ellentmondásokat.

A relativizmus vagy a kulturális pluralizmus ideológiái ragaszkodnak ahhoz a gondolathoz, hogy minden ideológiának más-más meglátásai vannak a világról, az értékrendszerekről és a hitokról. Nincs lehetőség a kultúrák közti autentikus kommunikációra.

Ismeretes, hogy a jelenlegi társadalom új típusú szervezéseket, szövetségeket, kapcsolatokat vár el a termelési tevékenységek területén. A termelési szerkezet a cserék realizálásának formája lett.

A munkaerő újraszervezése, egy globális gazdaságba történő integrálása az emberek közti új viszonyulási kompetenciák életbe lépését eredményezi. A gazdaságok versenyképessége attól is függ, hogy a szereplői hogyan tudnak viszonyulni másokhoz. A munkahelyek az interkulturális tanulás kiváltságos tereivé váltak.

Az európai országok nagy része túljutott a korszerűség kezdetén tapasztalható intolerancia pillanatain [Alan Touraine 1996, o.294] úgy véli, hogy a multikulturalizmus kérdése ma azért kiélezett, mert a Nyugat republikánus politikai modellje hanyatlóban van. A törvény és a jog egyetemességét a gazdaság, a termelés és fogyasztás racionalizmusa váltotta fel; ebből adódik a kommunikálás szükségessége.

A kulturális tér több közösségi erődtípusra kezd szakadozni. Egy olyan identitásokra bomlott társadalomról van szó, amelyben az egyes csoportok nem

kommunikálnak egymás között. A kisebbségek és azok jogainak védelme első látásra a multikulturalizmus egyik megnyilvánulásának tűnik, de ez gyakran egy magába zárkózott közösséghez vezet, és így szembe helyezkedik a különböző kultúrák együttlétének gondolatával [Touraine, 1966, o.292].

A multikulturalitás gondolatának első nagy érdeme, hogy szembe helyezkedik a világ homogenizálásával.

Az európai kulturális pluralizmus hosszú és folytonos történet terméke, amely magában foglalja a más elfogadhatóságát, a toleranciát, az együttélést, de a saját álláspontok fenntartásának esélyével. Létezik egy európai kulturális identitás, s az a közös történelem és tapasztalat terméke, amely ezredévek során ülepedett le (a római kultúra, a kereszténység, a felvilágosodás, az iparosodás) [Wintle, 1966, o.4.]. Ez a kulturális pluralizmus a kultúra bizonyos alapvető elemei révén magyarázható: vallási irányzatok, amelyek mindig transznacionálisak voltak, a tudományos gondolkodás, amely szabadon mozgott a modern kor hajnalától kezdve, a művészi modellek és irányzatok, az ideológiák, a termelési technikák. [Vaideanu, 1993]. A kulturális antropológiai tanulmányok azt mutatják ki, hogy nem lehetnek alapvető ellentétek az egyes kultúrák értékrendszerei között.

Az utóbbi évtizedek mély nyomokat hagytak Európa országaiban:

1. A volt gyarmatok felől induló nemzetközi migrációk idegen eredetű népcsoportok betelepülését eredményezték.

2. Az információ és a közvetítő csatornák fejlődése megkönnyítették a kulturális cseréket.

3. Az egységes európai gazdaság megteremtésének a folyamata a nevelési és kulturális politikák felülvizsgálatához vezet. A 70-es évek vége felé az iskola nagy kihívás előtt állott, a kulturális pluralitásra való nyitásról van szó.

A nyugati országokba történt masszív bevándorlás előtérbe helyezte az újonnan érkezett gyermekek beiskolázásának a lehetőségeit és útjait. A bevándorlás, mint társadalmi jelenség a vállalatokat is dilemma elé állította: milyen lehet az idegen szakmai szempontból, milyen teljesítményre képes és hogyan integrálódik az új termelési szerkezetekbe? Az iskola átvette a vállalatok feladatait is a jövőbenieknek egy minőségi integrálódásra való előkészítésében. Csakhogy az iskolai elméletek és a gazdasági, társadalmi diskurzus (marginalizáció, kizáró) között szakadék született. Az iskoláknak nemcsak a bevándorlókra, hanem az egész társadalomra kellett összpontosítaniuk, egyes mentális és cselekvési támpontok megváltoztatása érdekében.

Az iskoláknak nemcsak a bevándorlókra, hanem az egész társadalomra kellett összpontosítani, egyes mentális és cselekvési támpontok megváltoztatása érdekében. Az iskolának elegendő kellett tennie a nyelvi és kulturális heterogenitás kihívásainak. Az első reakciója az volt, hogy megszüntette a különbözőségeket, a pluralizmust károsnak tartotta. A különbözőségeket fogyatékosnak tekintette. Az interkulturális nevelés abban a fázisban az asszimilációs nevelési gyakorlatra szorított.

Rájöttek azonban, hogy ez a stratégia nemhogy nem volt eredményes, de ellentétes jelenségeket is elindított. A kezdeti perspektíva megváltozott, a kulturális

diverzitás már nem előfeltétel, hanem egy olyan valóság, amit gyümölcsöztetni kell az iskolai környezetben. Minden gyereknek joga lett nyelvének, hagyományainak szokásainak a művelésére. A tanárok már nem absztrakt kultúrákhoz viszonyulnak, hanem élő kultúrához. Az iskola felveszi a kapcsolatot az újonnan jöttekkel, hogy a differenciált pedagógia nevelési stratégiáját dolgozzák ki közösen. Az interkulturális nevelés úgy értelmeződött, mint a gyerek különböző kultúrákkal való felkészítése. Az alfabetizálás mindenki anyanyelvén valósul meg, de lépéseket tesznek a többségi nyelv irányításában is. A gyermekekkel azonos származású tanárokat használnak fel erre a célra, de ez nem elég. A differenciált pedagógia különbözőségeket művel. A találkozás és kulturális együttlét pontjait nem vették figyelembe. Fennáll annak a veszélye, hogy ezek az egyének két kultúra között maradnak, nem lévén kellőképpen behelyezve sem az eredeti, sem a befogadó országok kultúrájába.

Már az interkulturális nevelés célkitűzései másképpen fogalmazhatók meg; ezek: a kulturális kódok különbözőségének elismerése, az, hogy képes légy kommunikálni interkulturális kontextusban, ismerd meg saját kulturális identitásodat, légy képes túljutni az előítéleteken, sztereotípiákon, ismerd meg jobban a különböző európai országok intézményeit, társadalmi jellegzetességeit, életformáit [Lipiansky, 1999, o.15].

Az iskola, mint a szocializáció fő eszköze a kulturális harmonizáció színterévé válik, amely megelőzi a társadalom harmonizációját. A különbségek minél operatívabb és kellő időben történő kezelése egy olyan nevelési modell felülkerekedését igényli, amely támogatja a különböző partnerek közti találkozást és együttműködést. Az iskoláztatási periódus megnyúlása következtében az iskola a kulturális identitás felépítésének fő helyévé válik. [Antonio Perotti 1993, o.37–39] az iskola interkulturális funkciói restrukturálásának három szintjét azonosítja:

1. Az ismeretek közvetítésének szintje:

A történelem és földrajz tanítási módjának a felülvizsgálása, kevésbé etnocentrikus álláspontok érvényre juttatásával, az előítéletek kritikájával, nemzetközi nyitással, a kölcsönös függőségek kiemelésével;

az elemi és gimnáziumi oktatás fejlesztése a kisebbségek nyelvén;

a technológiai evolúció megismerése, főleg a média vonatkozásában (működés, velejárók, humán visszasugárzások).

2. A fejlett képességek és hajlamok szintje:

a kommunikációs hajlam, az interperszonális kapcsolatokra való képesség kialakulása;

a saját identitással szembeni kritikai hajlam megerősítése, az integrizmus elkerülése és sajátos, egyetemes dinamikájának tökéletesítése.

3. A nevelési modellek szintje:

az együttműködő nevelési rendszer kialakítása, amelyben a közösség összes szellemi komponensei újra egyesüljenek;

az egyenlő esélyek előfeltételeinek megteremtése az egyének és közösség számára, koherens stratégiák és politikák révén;

nyitás az információáramlás internacionalizálása irányában.

A jó megértés és a szolidaritás jegyében történő nevelés nem rövid határidejű kérdése, hanem egy olyan cselekvés, amely egész sor globális és prospektív lépést vár el [Rey, 1996, o.26] Az iskolák számára nem egyszerű egymásnak ellentmondó célkitűzéseket szabnak meg; egyrészt az iskola célkitűzéseit tartalmi terminusokban fejezik ki, módszertani kibontakozásában, azonnali hatékonyságot várva el, másrészt a szolidaritási magatartás kikristályosodását, a szellemi, formatív magatartások kultiválását kéri számon.

Az interkulturális paradigma a nevelésben

A pluralizmus filozófiája nyugaton jelent meg és cselekvési támaszt jelent a világ sok demokratikus országában. A pluralista ideológia számos feltevést fogalmaz meg a pluralista, demokratikus társadalmak természetét illetően, az etnikai csoportok szerepéről az egyén szocializálódásában és saját kultúrájuk megmentésében. A kulturális pluralizmusnak az a hipotézise, hogy az etnikai kisebbségeknek sajátos tanulási stílusuk van, s hogy az iskolai analitikus programot és a nevelési curriculumot felül kell vizsgálni, azért, hogy a különböző etnikai csoportok gyermekeinek szellemi profiljához igazodhassanak.

A tanterveket és az analitikus programokat úgy kellene átírni, hogy az eredményeket egy-egy etnikai csoport szemszögéből értelmezzék.

A mai viszonyítási nehézségek forrása az évszázadok óta kidolgozott és megerősödött európa-központú ideológiában áll. Ahogyan azt egyes elemzők látják, eljött az ideje a nyugati monocentrizmus önvizsgálatának, szükségessé vált az etnikai és tudományos dogmatizmustól való eltávolodás, az új együttélési elvek megfogalmazása, a tapasztalatok új elemzési és kodifikálási módjai [Frobboni, Pinto, Minerva, 1994, o.565].

Az interkulturális perspektíva egy intellektuális kalandot jelent, a tanárok és tanulók számára destabilizáló részekkel, mivel eltér a normáktól, de utat nyit a szabadság, az egyének, a sokféle identitás érvényesüléséhez. Ez a perspektíva egyrészt az iskolai praktikák felújításához vezet, másrészt a partnerek közti ismeretsere fejlesztésével a lakónegyed társadalmi dinamikáját segíti. Ugyanakkor célja a globális nevelési projekt, és nem egy különálló kulturális tömegről szorító, specifikus terv: ez megfelel az etikai és politikai igényeknek [Munoz, 1999, o.26]

Az interkulturális orientáció a pedagógia több dimenziójának vagy típusának a gyakorlatba ültetését feltételezi:

egy nevelre összpontosító pedagógiát igényel;

az aktív és interaktív pedagógiát, amely a valósághoz való ragaszkodással és a tanulási környezet felé való nyitással jár;

egy olyan pedagógiát, amely kifejleszti az interkulturális perspektívában történő kommunikációs képességet.

Ugyanakkor módszertanilag ez a pedagógia a következőkre támaszkodik [Munoz, 1999, o.25]:

a projekt-pedagógiára, amely a csoport tagjai kölcsönös függőségének fokozásával jár, egy közös célkitűzés megvalósítása érdekében,

a cselekvés típusú kutatási metodológiára, amelynek a legfontosabb célkitűzése a praktikák átalakítása, aktív, beavatkozó módzatok révén,

a nevelési rendszeren belüli partnerség fejlesztése (egy intézmény tanárai, különböző származású tanárok, kutatók között) de a környezettel való kapcsolatokban is (szülőkkel, egyesületekkel, könyvtárakkal, művelődési házakkal, helybeli hatóságokkal);

effektív cserék, az iskolai levelezésektől kezdve a külföldi utazásokig, az interdiszciplinaritás hangsúlyozódása, az eredetileg külön felhalmozott ismeretek összekapcsolása révén.

Az embereknek szokatlan az a gondolat, hogy alkatilag különbözőek egymástól, hogy nem sorolhatók be azonos értékstandardokba. Másrészt a különösek kizárják maguk közül, főleg a hűtleneket, az elhajlókat, a nonkonformistákat.

Kölcsönös toleranciát és segítségadást egy előzetes nevelés alakíthat ki. Ha egy életképes világot akarunk építeni, csak egyetlen alternatívánk van: egy monologikáról egy interlogikára kell áttérni [Rey, 1996, o. 47-48.]. Az inter szellemében történő nevelés a következőket tartalmazná:

olyan nevelési és törvénykezési politikák kidolgozása, amelyek nyitott, permisszív szabályozásokon alapulnak;

a különböző intézmények nevelési finalitásokkal történő, funkcionális koordinálása;

az iskolai tananyagok és tantervek interkulturális átváltása;

az iskolaszervezés újragondolása (a tanulók elosztása, az órarendek, a tanév, a tevékenységek kibontakozási módozatainak felépítése);

az osztály és iskolai légkör kialakítása;

a valóság-hű nevelési prioritások érvényesítése;

a kompetenciák és magatartások felmérési kritériumainak javítása;

az iskoláskor előtti tevékenységek fontosságának hangsúlyozása;

a pedagógusok interkulturális szellemben való képzése;

a nemzetközi kapcsolatok tökéletesítése.

Az egyéni létezés tere e század végén túllép a kezdeti szocializálódás hagyományos határain. Közismert az a megállapítás, hogy a jelenkori társadalom mind hangsúlyozottabban plurikulturálissá válik. Ismeretes ugyanakkor, hogy a nevelés elsősorban a kultúra közvetítésének és terjesztésének módja. Ennek köszönhetően adódik át a kultúra – állandóan gazdagodva – egyik nemzedéktől a másiknak.

A kultúrák találkozása és párbeszéde – annak ellenére, hogy tér és idő választja el egymástól – elkerülhetetlen, és gyakran problematikus és komplex. Számítalan működést zavaró hatás tapasztalható, mint pl. az identitáris vagy magatartásbeli kétértelműség, a másság elutasítása vagy érzékelésének nehézségei.

Az egyazon társadalmon belüli különböző kultúrák együttlétének a problémája – sokak szerint – a jelen és a jövő nagy kihívását jelenti. A más kulturális horizontba behatoló személy a valóság érzékelésének egy más rendszerével, az időről és térről alkotott jellegzetes kulturális felfogások

összességével, a máshoz való viszonyulás eltérő módjával találja magát szemben. Az adott helyzetben meg kell találni a közös szimbólumokat, a hasonló kulturális elemeket.

Ebben a folyamatban az első identitás elkopik, vagy belép egy másodikba. Innél a helyzetnél felmerül egy pár kérdés: szükséges-e vajon, hogy bizonyos értékek elrejtőzzenek, azért, hogy az újak jobban leülepedhessenek? Melyik értékek jutsszák a kilövőpálya szerepét az új érték-kódok irányába? Az egymásnak ellentmondó értékek (ha vannak ilyenek) vajon akadályt jelentenek-e az egyének a más kultúrára való átállásban? Az új értékek megtestesülése kötelezően mások elértéktelenedésével jár?

Ezekre a kérdésekre figyelmesen, árnyaltan kell válaszolni. Egy autentikus kulturális együttműködésben, úgy gondolják, jó, ha egy értékfolytonosság valósul meg, és nem a régi értékektől való elszakadás, vagy azok tagadása, még ha részlegesen is.

A kulturális sokszínűséghez való alkalmazkodás mind a kisebbségek, mind a többség számára szükséges. Különbözően a kisebbségek és többségek klasszikus elválasztása mind nehezebb, és megvalósítása veszélyeket tartogathat.

A sokféle viszonyítási perspektíva függvényében bárki lehet kisebbségi, ha különböző szubkulturákhoz csatlakozik. Vannak ugyanakkor olyan helyzetek is, amikor nem lehet tudni pontosan, hogy ki a kisebbségi és ki a többségi. Az interkulturális perspektíva az iskolai erőszak és konfliktusok csökkentéséhez vezethet egyes magatartásformák kialakulásának köszönhetően [Walker, 1992, o.8].

kommunális hajlam.

együttműködés és bizalom meghonosodása egy csoporton belül, mint pl. a flutalok csoportjai, munkacsoportok, játszócsoportok.

magad és mások tisztelete, tolerancia más véleményekkel szemben,

demokratikus módon történő döntéshozatal.

mások és a magad felelősségének elfogadása,

az interperszonális problémák megoldása,

a primitív érzelmek visszafojtása,

a szökváltások elkerülésének hajlama.

Több szakirodalmi anyagot átolvasva rájöhettünk, hogy az interkulturalitással kapcsolatos elméletek és gyakorlatok a válsághelyzetben megjelenő egyes viszonyulási nehézségeknek a következményei. Az interkulturalizmus mint elméleti és gyakorlati elv, egy jellegzetes válasz egy konkrét problémára: az emigráns gyermekek beiskolázási sikertelenségei [Martinuc Abdallah – Pretceille, 1986].

Az interkulturális átfogó meghatározását M. Reynál, a Genfi Egyetem kutatónőjénél olvashatjuk. „Aki kiejti az interkulturális szót, szükségből teszi, az inter képző teljes értelméből kiindulva: kölcsönhatás, csere, nyitás, kölcsönösség, objektív, szolidaritás. A kultúra kifejezésnek úgyszintén teljes értelmét használja: az értékek, az életmódok, a szimbolikus képzetek elismerése, amelyekhez az emberi lények, egyének vagy társadalmak viszonyulnak a mással való

kölcsönhatásukban és a világ megértésében, jelentőségük elismerése, a kölcsönhatások elismerése, amelyben egy időben lépnek közbe ugyanannak a kultúrának a mutatói vagy különböző kultúrák között” [Rey, 1984, o.13].

A multikulturális nevelés fejlődési stádiumát elemezve, [McL. Leon (1991, o.244-245)] egy olyan tipológiát alkalmaz, amely a multikulturális nevelés általános vizsgálataira jellemző. Ebben az elemzésben három jellegzetességről beszél:

1. Etnikai jellegű vizsgálat, megközelítés, vagyis a multikulturális nevelésnek etnokulturális perspektívák alapján történő vizsgálata vagy tervezése. Ez a fajta vizsgálódás a hangsúlyt a kultúra megővésére vagy a multikulturális politikák fejlesztési aspektusaira helyezi. Világos, hogy egy kultúra fejlődésének a támogatásához az szükséges, hogy legyen valami, ami megosztható azzal a kultúrával. E perspektíva példái a nyelvprogramoktól, a négerképző művészeti örökségetől, az etnokulturális programoktól kiindulva a szórakoztató folklóreseményekig jutnak el.

2. Problémaorientált vizsgálat: azokat a személyeket és csoportokat vizsgálja, amelyek multikulturális alaporientáltsága bizonyos problémákra válaszol. Az emigránsok és azok integrálása olyan megoldásra váró problémákat vet fel, mint: a fogadó központok kérdése, tolmácsprogramok, szolgáltatások. Sokan úgy gondolják, hogy a rasszizmus-ellenesség a multikulturalizmus egyik arcúlat. Mások úgy vélik, hogy a csoportközi kapcsolatokat elsősorban a kérdésnek kell tekinteni, s ebből következően interkulturális vagy csoportközi programokat állítanak össze.

3. Kulturális, interkulturális megközelítés: ez az interkulturális nevelésnek egy általánosabb megközelítése: ott kerül rá sor, ahol a multikulturalizmus a nevelést meghatározó etika. A folytonosságot és a kulturális nyelvi fejlődést biztosító tevékenységeket foglalja magába, etnikai és faji kapcsolatokhoz kötődő kérdéseket, az emigránsok integrálását, a kétnyelvűséget és az emberi jogokat.

Interkulturalitás és multikulturalitás

Az interkulturalitás kifejezés egyrészt az inter (szóeleji) képző gazdag jelentése miatt használatos, másrészt a kultúra szó antropológiai jelentése miatt. Az interkulturális megközelítésnek két dimenziója van: a realitás, az objektív és tudományos leírás szintjén, a kommunikálás, a migráció, a népességmozgások révén megvalósuló kölcsönhatások dinamikájára hívja fel a figyelmet, arra, hogy ismerjük el a kölcsönhatások realitását, amelyek megváltoztatják a közösségeket. Az egész élet, bármely kapcsolat dinamikusan, minden kapcsolat hibrid, és mi is egy bizonyos tekintetben emigránsok vagyunk.

Az interkulturalitás kölcsönös tisztelete és egymás szellemi gazdagítására biztat. Így az értékek elismerésének, a párbeszédnek, a dialektikus viszonyulásnak a jele. A társadalmak tulajdonképpen multikulturálisok. Egyes szerzőknél a multi-etnikai vagy globális nevelés fogalmaival találkozhatunk.

A multi-etnikai nevelés céljai a következők [Banks, 1988, o.155-167]:
minden etnikai csoport ismerje meg saját jellegzetes értékeit;

Vanszákkné Cserfalvi Ilona: A különbözőségekre való nevelés – válasz a kulturális pluralizmusra

az etnikai csoportok hozzászoktatása más csoportok kultúrájának főbb elemeihez, ezek megértéséhez és tiszteletben tartásához:

az alternatív elfoglaltságok szembesítésének megkönnyítése:

a különböző etnikai csoportok közötti diszkrimináció és a szegregáció csökkentése:

a tanulók általános műveltségi alapokkal való felvértezése:

a határkultúrákhoz kapcsolódó kompetenciák fejlesztése: a szóban forgó folyamatban öt szintje van: felületes megfigyelések, közvetlen kontaktusok egyes etnikai csoportokkal vagy azok tagjaival, biculturalitás, teljes újjászocializálódás és asszimilálódás:

a multi-etnikai nevelés fogalma mellett használatos a globális nevelés kifejezés is, olyan értelemben, mint a jelenkor nemzetei közötti kölcsönfüggőségek megértésére szolgáló nevelés, a más nemzetekkel szembeni magatartások tisztázása és a személyes reflektálások ezekre a kérdésekre.

Az interkulturális nevelés stratégiai terminusokban kellene átgondolni [Rey, 1996]:

azért, hogy rákérdezhessünk monokulturális normáinkra,

hogy megváltoztassuk sztereotíp képeinket,

hogy megváltoztassuk és diverzifikáljuk az erőviszonyokat és helyet adjunk azoknak, akik leértékelődtek,

hogy segítsük a sokrétűség elismerését a kultúrában, a társadalmi osztályok, az oktatás szakaszai, a tantárgyak, de az emberi lények között is,

hogy fejlesszük mindenki felelősségérzetét a helyi, nemzeti, nemzetközi kapcsolatokban.

Az inter típusú nevelésnek mindig több komponense van [lásd Rey, 1996]:

nevelési és lingvisztikai politika,

a különböző intézmények koordinálása,

az iskolák megszervezése, a tanulók elosztása, a munkaidő beosztása,

az osztály és az iskola élete,

a nevelési prioritások és magatartások elméleti szempontjai,

iskolán kívüli tevékenységek,

a pedagógusképzés és más személyek formálása (tanárok, szociális gondozók, pszichológusok, egészségügyi személyzet, titkárnők, kapusok),

szülőkkel és társadalmi közösséggel, az egyetemmel és a tudományos közösséggel, a munkapiac képviselőivel való kapcsolat,

nemzetközi kapcsolatok.

Hasznosnak tűnik azoknak az antropológiai, politikai, történelmi, művészeti ismereteknek az elmélyítése, amelyek a nemzetközi kapcsolatokhoz és a társadalmi élet szintjén megnyilvánuló kölcsönös függőségekhez kötődnek. Ezek az ismeretek jó szolgálatot tesznek a kutatásnak a következő kérdésekben [Rey, 1999, o.174-176]:

az emberi jogok, a fejlődés, a nevelés és a környezet kapcsolatai;

a nevelés sajátos szerepe és cselekvési eszközei az emberi jogok promoválásában, a környezet fejlesztésében és védelmében;

a demokrácia szó jelentése, szabályai és funkciói különböző kontextusokban;
a fejlődéssel kapcsolatos kérdések;

a migrációs mozgalmak története, belső és külső, interkontinentális vagy szomszédos országok közti népmozgások és következményeik a kultúrára és a nevelési formákra nézve;

a marginalizálódás, a diszkrimináció, a rasszizmus pszichológiai, társadalmi és politikai jelenségei és ezek orvoslási stratégiái;

a kisebbségek és az őslakosság védelme, fejlődése és emancipációja;
alfabetizálási módok többnyelvű kontextusban;

a nyelvtanulás és az interetnikai egyetértés kapcsolata;

a nyelvek társadalmi dimenziói, szimbolikus szerepük, a nyelvek közötti kapcsolatok módosulásának feltételei;

nyelvpolitikák, okaik és hatásaik;

nyelvi rendszerek és azok működése, két- és többnyelvűség;

az anyanyelv és idegen nyelv és kultúrák oktatási célkitűzéseinek és tartalmainak összehangolása;

a nyelvi kompetenciák és tanulási stratégiák áthelyezése egyik nyelvből a másikba, a következményeik a felkészülésben és a folytonos tanulásban;

a tanulási stratégiák különféle, kölcsönhatási módzatok, kifejezési modellek (pl. udvariasság, játék), a kultúráknak és társadalmi közösségeknek megfelelően;

az ismeretek felmérésének különböző kritériumai és formái, a pszichopedagógiai tesztek használata a többnyelvűség kontextusában. Ha helytelenül használják a teszteket, hibás értelmezések születnek, azoknak a tanulóknak a rovására, akiknek a nyelvi és kulturális kompetenciái eltérnek az iskolai közösségetől;

a különböző területek története (művészet, irodalom, tudományok, vallások stb.), a kultúrák kölcsönhatásának szemléltetése;

a világ különböző régióira jellemző magatartásformák, szimbólumok, rítusok története;

az informálás új stratégiái és felhasználásuk a formális és informális nevelésben;

helyi és regionális kontaktusokhoz kapcsolódó problémák;

a tanárok kezdeti és folytonos képzésének, a képzés célkitűzéseinek, tartalmának, módszereinek a kritikai elemzése, az interkulturális nevelés perspektívájában.

Azokban az országokban, ahol a migráció jelensége problémát okoz, az interkulturális hatékony eszköz lehet az intolerancia és a xenofóbia elleni küzdelemben.

Az interkulturális nyitás – a kortárs nevelés követelménye

Az európai multikulturalizmus egy potenciális gazdaság, azzal a feltétellel, hogy csökkentsé, de nem semmisítse meg az egyes kulturális identitását. Az interkulturális egy olyan elv, amely a sokféle kulturális modell közti

kommunikációs módot, a cseréket, a kapcsolódásokat célozza meg úgy, hogy kapcsolatot és egyenlőséget teremtsen különböző gondolkodási módok és kódok között, a kontraszt-tudat feltárásával [Bouchez és de Peretti, 1990, o.146.]

Azt mondhatjuk – olvassuk egy UNESCO-dokumentumban [Cultures, 1977, o.87], hogy egy kulturális nevelés lehetőséget kell nyújtson a személy számára megtapasztalni saját kultúrája aspektusait, hogy felfogja ennek korlátait, és hogy felszabadítsa a kényszerzubbony modorában lebénított törekvéseit.

Az interkulturális nevelés [Dasen, 1999, o.38–39] minden gyermekre, oszlakosra és emigránsra egyaránt kiterjed; célja felkészíteni a jövő honpolgárait egy harmonikus életre a multikulturális társadalmakban.

Miket tisztáz még Dasen az interkulturális nevelés fogalmával kapcsolatban?

Íme, véleménye szerint mi nem nevezhető interkulturális nevelésnek:

Az interkulturális szempontjából nemesak a bevándorlók gyerekeivel van probléma, hanem főleg az iskolai intézmény bizonytalanodik el a kulturális különbözőségekre való alkalmazkodásban. Az iskolának azoknak kell segítenie, hogy sajátítsák el a befogadó ország nyelvét és igazodjanak a helyi iskolai normákhoz, így nyújtva egy bizonyos esélyt számukra az iskolai és szakmai siker érdekében.

A kiegyenlítő (kompenzáló) neveléshez viszonyítva az interkulturális pszichológiának igen világos álláspontja van: a fogyatékosági modell elutasítása a különbség-modell javára. A teljesítményekben (iskolai, szakmai) megmutakozó kulturális különbségek nem feltétlenül a hátrányos kulturális környezetből adódnak, hanem az ismeretlen kulturális kontextushoz való alkalmazkodásból.

Az interkulturális nevelés nem egy új tantárgy, nem a tanterv kibővítése a kultúrák bemutatásával. A pedagógus kihasználja a különböző eredetű tanulók jelenlétét, eredeti kultúrájuk valorizálásában, ugyanakkor fogékonyra teszi a többiekét a kulturális változatosságra, de igyekszik elkerülni a sztereotipizálást, azt, hogy statikusan mutassa be a kultúrákat. Így az interkulturális nevelés a differenciált oktatáshoz közeledik, amely szem előtt tartja az előzetes ismereteket és minden tanuló sajátosságait. Intézményesített szinten ez egy integrálódáson és nem asszimiláláson alapuló viszonyítási modell.

Ismeretes, hogy egy második nyelv tanulása hatékonyabb, ha az elsőt jól elsajátítottuk, hogy a kulturális integrálódás könnyebb az erős identitásúak számára. A gond az, hogy ezeket a tevékenységeket gyakran leértékelik az iskolai rendszerben, órarenden kívüli órákon tartják és nem mindig a legfelkészültebb tanárok.

A ma iskolájának az a feladata, hogy egy európai öntudatot alakítson ki a tanulóknak. Már az elemi osztályok szintjén kívánatos a más népek kultúrája iránti tiszteletet és együttérzést kultiválni.

Néhány kulcsértéknek helyet kell kapnia a tantervekben és az oktatási folyamatban: a demokráciára való törekvésnek, az emberi és gyermeki jogok tiszteletének, az ökológiai egyensúly, a tolerancia, a kulturális hagyományok kérdéseinek.

Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Випуск XVII- XVIII

Lássuk az Európai Tanács 1983-ban rögzített konklúzióit [Recueil d'information, 1983, o.205-206]:

Az interkulturalizmus elve – a didaktikai helyzetben – nem léphet az iskola már klasszikusnak tekinthető követelményei helyébe, de társulhat azokhoz és segítheti, az iskolai foglalatosságok szférájának szélesítésével. Segítségével az iskola jobban tudja teljesíteni a demokratizálási, esélyegyenlőség-teremtési céljait;

Az interkulturalizmus az eredeti és az elfogadott kultúra kölcsönös elismerését jelenti a migráció esetében, valamint a bevándorlók és az őslakók kulturális megnyilatkozásainak különbözőségét. Ezek a kultúrák dinamikusak, kreatívak, éppen a sokrétű összefonódásoknak és kapcsolatoknak köszönhetően.

A kultúrák értékegyenlőségének az elismeréséből nem következik az, hogy egyformák lennének, és hogy egyes különbségek eltűnnek. Az iskolának felszínre kell hoznia és erősítenie kell ezeket a különbségeket.

Az iskolai interkulturális gyakorlat, valamint a tanulók közti megértés nagyrészt attól függnek, hogy milyen az együttműködés minősége az őslakó és az idegen tanárok között. A különböző országbeli iskolák közti testvérkapcsolatok, a tanuló- vagy tanárcserék kiegészítő stratégiák ilyen értelemben.

Újra kell gondolni a tanárképzés prioritásait, stratégiáját, metodológiáját, célkitűzéseit és a pedagógiai gyakorlatokat.

Az interkulturális nevelés célkitűzései

Az interkulturális nevelés azt a célt tűzte ki maga elé, hogy az egyéneket és a társadalmakat készítse fel arra, hogy figyelmesebbek legyenek létük kulturális dimenzióira. A kapcsolatok, a lehetséges együttműködések fokozódásának feltételei között az interkulturális iskolának két célkitűzéscsoportja körvonalozódik:

1. Az iskolaköteles népesség kulturális különbözőségének megőrzése és védelme.

Az iskola, mint érték közvetítő, a multikulturális környezet által feltételezett kultúrpluralitásra fog összpontosítani. Nem szabad az egyik kultúrát a másik fölé helyezni. Ez a célkitűzés két aspektust feltételez: egyrészt a tanuló alkalmazkodását saját környezetéhez, vidékéhez, városához, egyéni kultúrájához, de biztosítani kell a nevelt alkalmazkodását a környezethez több kultúra együttesének feltétele között is.

2. Az iskola egységének megővése

Az interkulturális iskola sajátossága az asszimilacionista és multikulturális magatartásokat illetően abban áll, hogy elutasítja a hamis alternatívákba való bezárkózást. Mint a kulturális örökség közvetítésének eszköze, ez a típusú iskola az összes együtt élő kultúrákat értékeli.

A fentiek alapján a következő konkrét interkulturális viselkedési formák említhetők meg:

A más, az idegen, a szokatlan irányába való nyitás.

A számunkra idegen felismerése, felfogása.

A másnak „másként” való elfogadása.

Kedvező hajlam a kísérletezésre (általában jól rögzített szabályokat várunk el.)

A mástól való félelem érzésének elűzése.

A saját normáinkra való rákérdezés képessége.

Hajlam a konfliktus-vállalásra.

Egy újfajta lojalitás kifejtése.

Epilógus

Reflektáljanak a következő falragaszra, amely egy párizsi török vendéglőben olvasható:

A te Istened zsidó.

A személygépkocsid japán.

A pizza olasz.

A couscous pedig algériai.

A demokrácia, amelyet gyakorolsz, görög.

A kávéd brazil.

Az órád svájci.

Az inged indiai.

A rádiód koreai.

A vakációid törökök.

tunéziaiak vagy marokkóiak.

A számjaid arabok.

Az írásod latin.

és felhányod a szomszédodnak, hogy ő idegen.

1. Abdallah-Preceille, Martine, Porcher, Louis, 1996. Education et communication interculturelle, PUF, Paris
2. Allemann-Ghionda, Cristina, 1994. "Comparasion de choix d'une forma d'education interculturelle dans les differents systemes d'enseignement enjeux socio-politiques Blamart", in J.B. Krewer (coord.), Perspectives de l'interculturel, harmattan, Paris.
3. Baldy, René, 1989. "Pedagogies par objectifs et evaluations formatives", in Les sciences de l'education, nr.3.
4. Banks, James, A. 1988. Multietnic education, Allyn and Bacon, Boston, London
5. Bouches, Eric de, Peretti, Andre, 1990. Ecoles es cultures en Europe, Savoir/ivre, Paris.
6. Delors, Jacques 1993, Rapport du President de la Commission a la premiere session de la Commission internationale sur l'education pour le vingt et unieme siecle, UNESCO, Paris.
7. Demorgon, Jacques, 1999. "Les difficultes de l'echange", in J. Demorgon (coord), Marc Lipiansky (I d.), Guide de l'interculturel en formation, Retz, Paris
8. Dewey, John, 1990. Democratie et education, Armand Colin, Paris
9. Dinello, R., Perret-Clermont, A., 1987. Psychopedagogie interculturelle, Delval, Erbourg.
10. Education aux droits de l'homme et a la democratie, 1993, note rédigee a la suite du Congres international sur l'education aux droits de l'homme et a la paix tenu a Montreal, UNESCO, Paris, Centre de Nations Unies pour les droits de l'homme, Geneve.
11. Green, Thomas L., 1972. "Indoctrination and beliefs", in L.A. Snook (coord.), Concepts of indoctrination, Philosophical essays, Routledge an Kegan Paul, London, Boston
12. Legend, Louis, 1991. "l'enseigner la morale aujourd'hui?", in Revue francaise de pedagogie, nr. 97, octombrie-decembre.

School as the main means of nationalisation becomes the scene of cultural harmonisation. Intercultural education implies the practical realization of the main dimension of pedagogy. In pedagogical practice intercultural and multicultural education are interlinked so we have to examine carefully the strategies. Intercultural education is opening a way towards contemporary education.

Key words: cultural pluralism, cultural open space, polycultural education, school, the school program, education.

УДК 371.382: 394.3(045)

ББК 74.100.58 (4Укр)

Олена Павлушкіна

НАРОДНА ГРА У КОНТЕКСТІ УКРАЇНСЬКОЇ ЕТНОКУЛЬТУРИ

Автор розкриває виховний потенціал української народної рухливої гри, зазначає її роль у реалізації власної "Я" дитини, формуванні національної свідомості, особистих рис громадянина України.

У статті висвітлюється специфіка народних ігор як складової частини фізичного, естетичного і патріотичного виховання, показаність підходів до класифікації народних рухливих ігор, а також особливості організації та методики керівництва ними з дітьми дошкільного віку.

Ключові слова: народна гра, українська етнокультура, показаність, національна свідомість.

Постановка проблеми у загальному вигляді. З перетворенням України на самостійну незалежну державу освіта стала власною справою українського народу. Розбудова системи освіти, її докорінне реформування мають стати основою відтворення духовного потенціалу народу. Головною метою виховання на сучасному етапі є ідея всебічно розвиненої особистості, що базується на передачі підростаючому поколінню соціального досвіду, багатства духовної культури народу. Його національної ментальності, формування особистих рис громадянина України, любові до рідної землі, свого народу, реалізації загальнолюдських гуманістичних цінностей, ідеалів добра, правди, краси, справедливості, совісті, людської гідності, культури поведінки.

Велику роль у посиленні виховного впливу на людину відіграють народні ігри, які є цінним засобом виховання розуму, характеру, волі, розвивають моральні почуття, фізично загартовують дитину, створюють певний духовний настрій, викликають інтерес до народної творчості. Народні ігри є своєрідною "малою академією" народознавства, що старанно зберігає і передає дошкільникам попередній багатовіковий досвід ігор, забав, розваг. Народні ігри самі по собі емоційно насичені і своїм змістом впливають на емоційну сферу дитини. Малюк не може залишитися байдужим до народних ігор, які супроводжуються співом, рухами, діалогами. Водночас проблема використання народних ігор з дошкільниками недостатньо вивчена. Обмежена кількість методичних розробок, посібників гальмує організацію навчально-виховного процесу у дошкільній освіті з даної проблеми. Практика засвідчує, що вихователі дітей дошкільного віку недостатньо володіють методикою організації та керівництва народними іграми, не в повному обсязі володіють змістом народних ігор, відчувають певні труднощі у плануванні та доборі ігор для дітей різного дошкільного віку.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Відродженню та ефективному впровадженню в навчально-виховний процес народних ігор присвячено чимало сучасних досліджень. Цю проблему розглядають у своїх працях А.Богуш, О.Богинич, Е.Вільчовський, А.Вольчинський, Т.Воробей, Н.Луцан, Н.Лисенко, М.Мельничук, Е.Пристапа, Н.Химич, А.Цюсь, О.Яницька та ін. Проте, у науковій літературі недостатньо

Павлушкіна Олена. Народна гра у контексті української етнокультури

відображені теоретичні засади використання українських народних ігор з дітьми дошкільного віку, їх класифікація, специфіка, особливості керівництва з дітьми дошкільного віку.

Постановка завдання – висвітлити сутність, виховний вплив, специфіку та методику організації та керівництва українськими народними іграми з дітьми дошкільного віку.

Публікації з даної проблеми з'явилися ще 1848 р. (А.О.Терещенко). У збірку до середини XIX ст. виходить ряд етнографічних праць з описанням ігор України, зокрема праці П.Маркевича (1860 р.), П.Чубинського (1872, 1877 рр.), О.Богдановича (1877 р.), П.Іванова (1890, 1898 рр.) та ін. Частково описані ігри України у збірнику І.Покровського "Дитячі ігри переважно російські" (1887 р.). У збірнику "Ігри народів СРСР" (1933 р.) описується 336 ігор України, зібраних Н.Заглодою, але у дореволюційних записках, Українські хороводні ігри були надруковані О.Досм. П'ять спеціальних експедицій по вивченню ігор України провів у 1973-1983 рр. Клуб друзів гри, під час якої було зафіксовано понад 300 українських народних ігор, 300 народних ігор, частково вони увійшли до збірника "Ігри народів СРСР" (1985 р.) [2, с.7].

Однак, це все були ігри для дітей шкільного віку. В останні роки було видано декілька збірок народних ігор України для дітей дошкільного віку. Так, у 1991 р. вийшла збірка "Українське дошкільня", яка була, власно, передруком книжки, що видана під цією ж назвою у Кракові (червень 1941р.), до складу якої увійшов матеріал із декількох видань 30-их років.

Це видання унікальне тим, що в ньому переплелися воєдино і високохудожнє поетичне слово народної пісні, і складені до цих текстів мелодії з поданими нотами, і цікаво розроблені сценарії жвавих, темпераментних, театральних дійств, пов'язаних із смисловим рядом текстів і музики. Заслуговує на увагу методичний посібник А.Вольчанського "Українські народні ігри для дітей 5-6 років", де дається теоретичний матеріал щодо походження, організації та методики проведення народних ігор, їх зміст, поділений на групи відповідно до основних рухів [5]. Цікаву збірку народних ігор видала О.Яницька "Українські народні рухливі ігри для дітей старшого дошкільного віку", в якій подається класифікація народних ігор та зміст понад 170 ігор [7]. У 1998р. у Хмельницькому видавництві "Поділля" за сприяння Хмельницького міського Товариства української мови імені Т.Шевченка "Просвіта" вийшов навчальний посібник "Перші кроки у світ української народної пісні", де містяться народні ігри з музичним супроводом. У 1993 р. В.Пека видав книгу "Горохова скриня", в якій зібрано веселі українські ігри, що розвивають фантазію, кмітливість, спритність, вчать справедливості, чесності, найомлять дошкільників із давніми народними звичаями. Останнім часом цікаві публікації з'являються на сторінках журналів "Дошкільне виховання", "Бібліотечка вихователя дитячого садка", "Розкажіть онук" та ін.

Що ж таке народна гра? Народна гра – це гра, яка створена генієм народу та віддзеркалює своєрідність культури нації. Ці ігри створюють передумови для закріплення рухових навичок, розвитку фізичних якостей, загартовують

організм дитини. Знання народних ігор одухотворяють дитину, розвивають мову, сприяють розумінню національного образу світу. В народних іграх відтворюються начала народного життя, побуту, праці, уявлення про честь, гідність людини, її життєву місію. Правильно організовані ігри формують національний характер. В іграх дітей плекаються природні смаки, емоційні відчуття, навички спілкування з природою, пісенність, м'який гумор, воля та інтелект. Народні ігри є чудовим засобом розширення уявлень дітей про навколишній світ, розвитку логічного мислення, психічних процесів, і, зрештою залученню дітям до вивчення історії свого народу, вшанування пам'яті предків. Граючи в народні ігри, діти знайомляться з традиціями свого народу, звичаями та обрядами, віруваннями, культурою, що є запорукою виховання національної самосвідомості [2; 4; 6; 7].

Враховуючи специфіку українських народних ігор, науковці класифікують їх за різними ознаками (за змістом, за основними рухами, за сюжетом) [1; 2; 7]. Цікава класифікація запропонована О.Яницькою [7], згідно якої народні ігри поділяються на такі групи:

українські народні хороводні ігри, пов'язані з обрядами та традиціями ("Віночок", "Подоланочка", "Бобер");

- ігри, пов'язані з працею дорослих ("Пастух і вовк", "Куй, куй, ковалі");

- ігри, пов'язані з історичними подіями, соціальними відносинами ("Король", "Царівна", "Ушанка", "Нема пана вдома");

- ігри на побутову тематику ("Жили у бабусі", "Здрастуй, сусіде!", "Нумо, любі діти");

- ігри з різними діями ("Горю-дуб", "Дід Панас", "Сірий вовк", "У сядячого шила");

- ігри, що відображають природні явища ("День і ніч", "Пасти свинку", "Сови і птахи", "У козла", "Огірочки", "Засмучений зайчик").

Народні українські ігри мають свою специфіку. Оптимальною формою гри є замкнене чи розірване коло – те велике весняне сонечко, що походить від магично-заклинальних дій давніх землеробів, семантично пов'язаних із культом сонця [4]. Усі народні ігри прості за змістом, сюжетом і правилами. Народні ігри нерозривно пов'язані з певною порою року, відповідними звичаями, обрядами, давніми віруваннями в одухотвореність природи, сільсько-господарськими роботами трударів. Характерно що під час проведення рухливих народних ігор широко використовуються предмети та природний матеріал, різноманітні атрибути. Варто розповісти дітям про те, що м'яч колись робили з бичачої вовни, яку скочували між долоньями, а щоб м'яч був пружнішим, його змочували водою. Такий м'яч називався повстярний, проте цей м'яч був надто важкий і тому гралися ним дорослі або старші діти. А спеціально для малят вовну скочували в кульку і обшивали зверху шкірою. Такий м'яч був м'який і називався ремінний. Замість вовни використовували також пір'я, пух, волоски очерету [1]. Також у народних іграх можна використовувати гілку дерев'яну палицю для відбивання м'яча, скраклі – круглі

дерев'яні обрубки, ходулі, цурки – дерев'яні палички, загостренні з обох кінців, шви галку – гнучку лозину. У народних іграх можна використовувати шишки, гілочки, квіти, камінці. Майже усі народні українські ігри супроводжуються використанням малих форм фольклору (народні прислів'я, приказки, лічилки, заклички, пісеньки, дражнилки, загадки тощо).

Чітко продумана методика проведення народних рухливих ігор забезпечує виховний, пізнавальний та оздоровчий ефект, сприяє залученню дошкільнят до витоків національної культури та духовності. Перед тим, як вибрати гру вихователю треба чітко визначити її педагогічну мету, врахувати вікові особливості дітей, їхні інтереси, рівень фізичної підготовленості, місце проведення, погодні умови. Перш ніж вивчати нову гру, вихователю слід добре самому підготуватися: вивчити зміст, правила, вірші та пісні для супроводу, відпрацювати рухи. Методика проведення українських ігор має певні особливості. Якщо розучується хороводна гра, у якій є приспів, не варто віддає гідь заучувати з дітьми текст. Залежно від змісту та виду гри бажано пояснювати правила, спираючись на ілюстрації та традиції українського народу [1; 2; 6]. Пояснювати ігри потрібно чітко, лаконічно, емоційно. Вихователь має дітям уявлення про зміст, послідовність ігрових дій, розміщення гравців та ігрового інвентарю, правила гри. Обов'язково потрібно сформулювати чи зрозуміли дітям правила гри, доцільно при цьому поставити одне-два запитання на уточнення. Якщо під час гри використовується музичний супровід, то необхідно спочатку прослухати з дітьми музичний твір, звернути увагу на характер мелодії, засоби музичної виразності. Слід зазначити, що народна гра з музичним супроводом ефективніше впливає на розвиток пластичності, координацію рухів, на формування правильної постави. Вихователю потрібно приділяти особливу увагу прийомам зацікавлення грою, викликати у дітей інтерес до гри, тоді діти краще засвоять правила і чіткіше виконуватимуть рухи. Можна прочитати вірші, заспівати пісні, показати дітям приладдя та іграшки, з якими вони будуть діяти в грі. Варто звернути увагу на способи розподілу ролей, бажано при цьому використовувати жеребкування, тобто розігрувати "право вибору". Серед способів жеребкування найбільш поширені такі:

відгадування: в якій руці є річ, якого вона кольору, парна або непарна кількість затиснути в кулак речей, коротка чи довга паличка, як впаде при підкиданні вгору монета (хто впаде, той має право на вибір);

- числовий жереб: гравці стають у коло, а хтось із них називає будь-яке невеличке число, інший гравець лічить по колу до названого числа і той, на кого воно випадає, має починати гру;

- вимірювання на палиці ("конатися"): одна дитина легенько підкидає палицю догори, а інша ловить її однією рукою і тримає вертикально. Тоді перший береється за палицю вище руки іншого, а той знову захоплює палицю втригол над рукою товариша. Так вони по черзі і перебираються до кінця палиці (той, хто останнім обхопить рукою палицю вважається «на кону», від нього і пішла сама назва "конатися");

– вибір: усі гравці розбиваються на пари. Найдосвідченіша пара – це маткові, які по черзі відгадуватимуть символи. Решта дітей теж розподіляється на пари, відходять у бік і так, щоб їх ніхто не почув, вибирають собі символ. Наприклад, “сонце і дощ”. Пари по черзі підходять до ватажків та запитують “Сонце чи дощ?”. Матки називають якийсь символ, у такий спосіб набирають собі команди:

вибір ведучого за допомогою лічилок.

Якщо під час гри дехто з дітей порушує правила гри, доцільно тихо зробити зауваження, підказати, як виправити помилку. До цього вдаються, коли більшість учасників припускається грубих помилок і необхідно додатково пояснити окремі правила. Вихователь повинен стежити за фізичним навантаженням в грі і при цьому використовувати різноманітні прийоми: збільшення або зменшення тривалості ігрових дій, варіювання кількості повторень усієї гри або окремих її етапів, скорочення та збільшення дистанції бігу, стрибків тощо. Закінчувати гру потрібно тоді, коли діти отримують оптимальне фізичне навантаження. Гру бажано повторювати 3–4 рази під час фізкультурного заняття, на прогулянці – до 4–5 разів [3].

Висновок. Враховуючи все вище сказане, можна зробити висновок, що народна гра – це не лише активний рух і веселе розвага. Це змога для кожного малюка реалізувати власне “Я”, відчутти себе учасником спільних дій. Варто ще раз наголосити, що головною метою запровадження народних ігор як складової частини фізичного, естетичного і патріотичного виховання є використання їх як одного з ефективних засобів формування повноцінного, гармонійно розвиненого і національно свідомого громадянина України, здатного до самореалізації і самовідданості заради творчого поступу в майбуття нашого народу.

1. Богинич О. Народна скарбниця // Дошкільне виховання. 2002. №8. С.16–17.
2. Богун А., Лисенко П. Українське народознавство в дошкільному закладі К. Вища школа. 2002. – 407 с.
3. Вольчинецький А. Візьmemo руки у бочок // Дошкільне виховання. – 1998. №2. С.10–11.
4. Методичні рекомендації до програми виховання дітей дошкільного віку “Малюк”. – К. Свічас. 1993. – 254 с.
5. Українські рухливі гри для дітей 5–6 років: Методичний посібник для вихователів дошкільних закладів / Укл. А.Вольчинецький. – К. ІЗМІ. 1996. – 96 с.
6. Цюнь А. Традиції фізичного виховання в Україні // Педагогіка і психологія. – 1996. – №3. – С.45–52.
7. Яницька О. Українські народні рухливі гри для дітей старшого дошкільного віку. – Рівне. 1992. – 114 с.

The author reveals educational potential of Ukrainian folk lively game, mentions its role in the realization of the child's personal "I", formation of the national consciousness, personal features of the citizen of Ukraine.

The specifics of the folk games as a component of physical, aesthetic and patriotic upbringing polygamy of approaches to the folk lively game's classification and also peculiarities of organization and methods of its managing with the children of pre-school age are elucidated in the article

Key words: folk game, Ukrainian Ethnoculture, folk lively game, national consciousness, polygamy.

УДК 372: 37. 035

ББК 74.100.5

Інна Печенко

ПОЛІКУЛЬТУРНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ В АСПЕКТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ У ДОШКІЛЬНОМУ ДИТИНСТВІ

У статті розкривається значення полікультурного виховання дітей-дошкільників в аспекті соціалізації особистості у дошкільному дитинстві, розкладається поняття полікультурного виховання з позиції сучасних досліджень на засадах терпимості, толерантності та ненасильства.

Ключові слова: соціалізація особистості дошкільника, полікультурне виховання, міжетнічна толерантність.

Сучасна епоха вносить свої корективи в організацію освіти. Глибокі та динамічні зміни, що відбуваються останніми десятиліттями в освіті, актуалізували інтеграційні та глобалізаційні процеси. Відбувається інтенсивне формування єдиного інформаційного простору, виникають проблеми сучасного світу, більшість з яких позначена глобальним характером. Учені (С.Кримський, М.Мамардашвілі та ін.) досліджують проблеми взаємозв'язку культури та освіти у контексті соціокультурних змін сучасної цивілізації: залежність ціннісних орієнтирів освіти від глобальних трансформацій сучасної культури, становлення нових цінностей як змісту освітнього процесу, ціннісно-соціокультурний аспект кризи сучасної освіти тощо. Розмаїття аспектів, у яких досліджуються проблеми полікультурної освіти, відображено у працях С.Бондаревської, А.Джуринського, С.Ковальчук, М.Красовицького, М.Кузьміна, І.Ллоєнної, О.Сухомлинської та ін.

Розуміння полікультурності починається з усвідомлення розмаїття соціокультурного довкілля, з розуміння того, що полікультурність простору життя-діяльності людини стала невід'ємною рисою сучасного світу. Освіта, яка сьогодні все більше набуває особистісно орієнтованого характеру, має допомагати представникам різних культур не лише співіснувати, але й жити разом на засадах гармонійної взаємодії. У педагогічному словнику поняття “полікультуризм” (в освіті) трактується як “побудова освіти на принципі культурного плюралізму, пізнання рівноцінності та рівноправності усіх етнічних і соціальних груп, які становлять суспільство, недопустимості дискримінації людей за ознаками національної або релігійної приналежності, статі або віку” [4, с.116]. У суб'єктивному плані полікультурність тлумачиться як здатність особистості інтегрувати у своїй свідомості різноманітні культурні пласти, галузі, смисли, значення. Полікультурне виховання перетворює різноманітність суспільства у дієвий фактор його розвитку, забезпечує швидку адаптацію особистості до змінних умов існування, допомагає сформувати більш багатогранну картину світу. Все це означає, що ефективність процесу формування особистості залежить від розмаїття предметів об'єктивної реальності, використання культурно-історичного досвіду. Мова йде про істотні зміни у вимогах до результатів освіти та виховання сучасного молодого покоління, про необхідність формувати готовність та здатність жити у відкритому суспільстві, де співіснують представники різних національних та етнічних

груп, які водночас є носіями різноманітних культурних традицій. Вочевидь, існує нагальна потреба у створенні сприятливих умов для залучення молодого покоління до етнічної, національної та світової культури, формування на цій основі готовності та уміння жити у багатонаціональному соціумі, утверджувати себе у світі через неперервний діалог як з іншими суб'єктами, іншими культурами, так і з самим собою. Тому метою статті є висвітлення окремих аспектів полікультурного виховання дітей у тісному зв'язку з соціалізацією особистості у сучасних реаліях сьогодення.

Соціальне становлення особистості – складний процес її залучення до культури соціуму. Високоосвіченою особистістю людина стає, лише пізнавши і засвоївши багатогранний світ культури із усіма його соціокультурними зв'язками, стосунками, соціальними ролями та інститутами, моральними нормами, ідеалами тощо. Зазначимо, що культура людства завжди будувалася на основі взаємодії людини з навколишнім світом. Як продукт людської думки, вона має три форми: буття природне, антропологічне і соціальне. Природне буття передбачає окультурення природи, освоєння її ресурсів; антропологічне – окультурення людини, формування її ціннісних орієнтацій на основі загальнолюдських цінностей; соціальне буття – це культура взаємн у суспільстві, взаємодія між людьми. Відтак соціалізація особистості як процес засвоєння та відтворення особистістю культури суспільства не зводиться лише до адаптації, а передбачає насамперед розвиток здатності розуміти, адекватно інтерпретувати соціально-культурну ситуацію, мобілізувати свій особистісний потенціал для вирішення різного роду завдань та доцільного, мотивованого, виваженого перетворення дійсності. Сьогодення вимагає перенесення акцентів на взаємодію культур, на істотно новий, якісний рівень функціонування і сприйняття культури у суспільстві. На думку С. Літвіної, “тепер завдання полягає у тому, щоб не тільки світ відкрився людині у межах культури через дії, але й щоб людина відкрилася світу, стала його органічною частиною, а не бездушним завойовником і перетворювачем. Це можливо через відкриття інших систем культур, інших цінностей і культурних схем” [7, с.9]. Нині людство наблизилося до тієї межі, коли виникає нагальна потреба у перетворенні творчої діяльності кожного індивіда в культуротворчу, інакше на нього чекає моральне виродження і злихавіння.

Вищезначене набуває особливого значення, коли йдеться про особистість у дошкільному дитинстві, яке посідає особливе місце у педагогічній та психологічній науці і трактується науковцями як “період первинного фактичного становлення особистості” (О.Леонтьєв). У свідомості дитини-дошкільника формується цілісний образ соціального світу і місця людини у ньому, що передбачає встановлення закономірних зв'язків людини зі світом: природою, культурою, суспільством, іншими людьми. Тобто, у цьому процесі духовного осягнення дійсності у дитини насамперед формуються фундаментальні якості свідомості особистості, які зможуть забезпечувати свободу орієнтації, особистісну культуру особистості. Як вказує І.Бех, природ-

ним є те, що “основним шляхом духовного виховання особистості має стати залучення її до світу культури, науки, мистецтва, яке ґрунтується тільки на раціональній основі і здатне розкрити кожному вихованцеві велич пізнавальної і трудової діяльності людей, ні з чим незрівняне почуття душевної особистості, співпричетності з іншими людьми, винятковості і неповторності кожної людини: здатне стати основою для творчої самореалізації і самовиховання підостаючої особистості” [1, с.1]. Зазначимо, прогресивна педагогіка традиційно вважала найважливішою функцією виховання “введення в культурне життя людства” (Н.Каптерев). Виховання як відносно спрямована соціалізація є культурним впливом, який фіксує необхідність освітньої діяльності дитини, що сприяє зростанню її самосвідомості, спрямовує її сенситивність на сприйняття ідеалів та цінностей культури. Вочевидь, стає актуальним бачення дошкільної освіти як особливої сфери сприяння соціокультурному розвитку дитини в обумовленому соціальною метою культурному середовищі, забезпечення причетності дитини до усіх проявів культури сьогодення та сучасного соціального простору, який оточує дитину, з усіма його реаліями людського існування. Усе це дає змогу стверджувати, що в педагогічній науці набирає обертів культурно-історична педагогіка, поширення якої тісно пов'язане з тим, що ми маємо певний образ культурного універсуму, до якого у результаті освітнього процесу має прийти і дитина дошкільного віку.

Культурно-історична педагогіка пропонує таку освітню модель, у середині якої для виховання дітей різного віку використовуються методи, що виникли у різні періоди розвитку людства. Відповідно до того, який ступінь культурного розвитку “уособлює” той чи інший вік дитини, перевагою користуються ті чи інші методи введення в сучасну культуру. Оскільки дітям дошкільного віку властиве міфологічне сприйняття дійсності, то необхідно створити навколо них цілісний світ з легендами про його виникнення, зі своїми ритуалами, традиціями і святами, численними рольовими просторами, зі своїми знаками і символами. Оскільки для життєвих перспектив дитини дошкільного віку важливим є розвиток довірливості дій (які власне є діями у межах культурної норми), першочергове завдання педагога полягає у навчанні дітей обирати спосіб діяльності, зважаючи на певні культурні обмеження. Таким чином, у дитини повинна сформуватися здатність до зміни соціально-культурних позицій. Зрештою, дитині-дошкільнику важливо навчитися оперувати так званими “знаково-символічними” (за Л.Виготським) засобами, опановуючи які, дитина оволодіває й універсальними людськими здібностями. На рівні практичного забезпечення культурно-історична педагогіка може реалізовуватися у вигляді проекту, розрахованого на значний проміжок часу. Він дозволяє вибудувати особливий ігровий простір, який фахівці називають міфологічним. У цьому просторі гри діти різного (дошкільного та шкільного) віку реалізують свої вікові потреби і отримують можливість розвивати особистісні якості, необхідні їм на наступному віковому етапі. Тут вони також вчаться розуміти, приймати “умовності”, характерних для людського суспільства і дотримуватися їх. Це і є засвоєнням знаково-символічних

засобів культури [5]. Отже, перший досвід освоєння дитиною соціокультурного довкілля, перший досвід культурних зусиль є незворотним, а його результати є фундаментом становлення людини і засвоєння нею розуміння її вибору цілого комплексу цінностей. Завдяки власній активності, дитина взаємодіє з навколишнім світом, перетворює і присвоює його здобутки. Саме таке розуміння повною мірою висвітлює процес соціалізації, оскільки дитина з перших днів свого життя здатна перетворювати світ і їй необхідні відповідні умови для цього. Полікультурна освіта спрямована на виховання вільної, толерантної, активної особистості, яка свідомо своїх прав і можливостей щодо повної та багатогранної самореалізації та самоактуалізації, є носієм етнічної культури і водночас особистістю, здатною засвоювати традиції, культуру інших націй. Як вказує І.Зязюн, "людина "освічується" у смислово-полі певних знаків, значень, моралі, естетики, цінностей, ідеалів, притаманних певному конкретному народові. Учений визначає характерні риси вітчизняного виховання та групує їх у такі три константи:

духовність як особлива увага українця до сфери абсолютного, вічного;

відкритість як здатність української культури освіти відкриватися зовнішнім впливам, вбирати в себе культурні цінності інших народів, вести діалог з іншими культурами і перетворювати їх у засоби збагачення вітчизняної культури, зберігаючи її неповторність;

традиційність як опора на народну культуру, педагогіку, емпірично сталий порядок учиння людини [3, с.18].

Отже, дитині-дошкільнику варто показати, що унікальність рідної культури можливо пізнати та відчути через "діалог культури". Задля цього необхідні умови для набуття дітьми умінь зіставляти культури різних народів, для вияву їхніх особливостей та спільних рис, формування здатності до культурної ідентифікації, розвитку емпатії, доброзичливого ставлення до людей і позитивного ставлення до себе. Виховання полікультурності – тривалий процес, у ході якого педагог та вихованець проходять кілька етапів та рівнів: "толерантність, розуміння й сприйняття іншої культури, повага до неї, утвердження культурних відмінностей" [2, с.40.]. Оскільки одним із важливих завдань виховання є надання дитині допомоги у соціалізації з орієнтацією на загальнолюдські цінності, то важливо віднайти ефективні шляхи виховання дітей на засадах терпимості, толерантності та ненасилля, що базуються на знанні психологічних механізмів формування толерантності та педагогічних аспектів цієї проблеми. У дослідженнях сучасних науковців терпимість як синонім толерантності є важливою особистісною характеристикою людини демократичного суспільства – доброзичливою, з почуттям відповідальності, здатною до емпатії, з позитивною Я-концепцією. На думку В.Кукушина, толерантність – це моральна якість індивіда, що характеризує терпиме ставлення до відмінних від наявних у нього поглядів, думок, звичок інших людей, незалежно від їхньої етнічної, національної або культурної належності [6, с.15-16]. Відтак толерантність трактується як якість особистості, що актуалізується у ситуаціях, коли не збігаються погляди, оцінки, вірування, поведінка

людей тощо і знижується сенситивність до об'єкта за рахунок задіявання механізмів терпимості. Відтак, головним психологічним механізмом толерантності є терпимість, а механізмом терпимого ставлення – прийняття чогонебудь як належного, як об'єктивно наявної реальності.

Отже, у складних реаліях сьогодення, коли спостерігається різке падіння морально-розвивального впливу важливих інституцій соціалізації – сім'ї, освітньо-виховних закладів, засобів масової інформації – цілком закономірним є пошук дієвих виховних засобів та технологій, які сприяли б розвитку високоморальної особистості, здатної цінувати культурні надбання власного народу та поважати культурні цінності інших національностей. Ми поділяємо позицію тих учених, які вважають, що в узагальненому вигляді мета полікультурного виховання полягає у формуванні особистості, здатної до активної творчої діяльності у сучасному полікультурному освітньому просторі, яка зберігає свою соціально-культурну ідентичність, прагне до розуміння інших культур, вважає розмаїття культурно-етнічних спільнот, уміє жити у мирі та злагоді з представниками різних рас, національностей, вірувань. Водночас у регіоні програма розвитку полікультурного виховання повинна бути спрямована на зміну регіональної освіти, переведення її на принципи полікультурності, виокремлення основних цільових підпрограм, зокрема тих, що забезпечують інноваційні зміни у кожній із галузей і зокрема дошкільній. Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі пов'язані з розробкою науково-методичних рекомендацій, що детально розкривають логіку та технологію створення відповідної цільової підпрограми "Розвиток дошкільної освіти на принципах полікультурності".

1. Бех І.Д. Психологічний супровід особистісно орієнтованого виховання // Початкова школа. 2003. №3. С.1-6
2. Дзмириш Г.Д. Многокультурное образование. – М.: Нар. образование, 1999. – 40с.
3. Зязюн І.А. Філософія виховання як очікування відповідальної дії // Вісник освіти України. Тематичний випуск "Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології". Т.1. – Рівне: РДГУ, 2007. – С.14-20
4. Коджаспірова Г.М., Коджаспіров А.Ю. Педагогический словарь. – М.: Издательский центр "Академия", 2001. – 176 с.
5. Культурно-историческая педагогика: что это такое? // Дошкольное образование. 2003. №1 (97). – С.5-6
6. Кукушин В.С. Воспитание толерантной личности в поликультурном социуме. – Ростов н/Д: Гинио, 2001. – 217 с.
7. Листвина Г.В. Современная социокультурная ситуация: сущность и тенденции развития // Под ред. В.Б. Устьянцева. – Саратов: Изд-во Саратовского университета, 2001. – 168с.

The problem of multicultural upbringing of pre-school children in the aspect of socialization of personality in the childhood is observing in the article, the notion of multicultural upbringing based on passion and tolerance from the point of modern researching.

Key words: socialization of personality of preschool child, poly-cultural education, interethnic tolerance

УДК 37.013:398.1 (045)

ББК 74.100.506

Леоніда Писоцька

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

У статті розглядаються основи завдання дошкільного навчального закладу щодо виховання дітей у полікультурному освітньому просторі. Визначено педагогічні умови, які забезпечать виховання маленького громадянина України у дошкільному навчальному закладі на основі поваги до етнічних надбань і культури національних меншин.

Ключові слова: виховання, міжнародні відносини, полікультурність, освітній простір, етнічна сім'я, національне виховання, культуровідповідність, педагогічні умови

Постановка проблеми в цілому. Україна – багатонаціональна держава, в якій проживають представники багатьох національностей і народностей. Як мають підтримувати рівноправні стосунки взаємоповаги та взаєморозуміння. Конституція України гласить, що держава сприяє консолідації та розвитку української нації, її історичної свідомості, традицій і культури, а також розвитку етнічної, культурної, мовної та релігійної самобутності всіх корінних народів і національних меншин України [3]. Отож нагальною потребою сьогодення є відродження культури кожного народу як основи його духовності у інтеграції з вихованням громадянської позиції українця. Такий постулат має супроводжувати кожного громадянина України протягом усього життя з самого дитинства і тоді, на наше переконання, всі національні меншини будуть сповідувати наступні істини:

1) якщо Я народився на Україні, то я є українець і маю засвоїти українську мову, дотримуватись тих традицій та звичаїв, які є у цій державі;

2) якщо Я росіянин, поляк, вірмен... за національністю, то я маю знати особливості побуту, культури свого народу, знати мову і володіти мовленням, берегти звичаї та традиції, не цуратися етносу і не соромитися його.

За часів незалежності України у державі сформовано політико-правову систему регулювання міжнародних відносин, яка певною мірою відповідає потребам демократичного розвитку нашого суспільства, а також міжнародним стандартам у сфері захисту прав національних меншин. Українська держава не лише декларує та гарантує права національних меншин, але й сприяє їхній практичній реалізації з самого дитинства. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні, як її державний стандарт, у своєму змісті передбачає виховання у дітей дошкільного віку інтересу до надбань національної і світових культур, набуття уявлення про види мистецтва, мову кожного [2].

В умовах утвердження і розбудови українська держава все більше потребує людей, які усвідомлюють ціннісності етнічної та національної індивідуальності, необхідність непримиренного ставлення до національного нігілізму, до прояву національної обмеженості, верхності; людей з розвиненим почуттям власної етнонаціональної гідності і здатних глибоко поважати етнонаціональну гідність, етнокультурні особливості представників етнічних спільнот. Особлива роль у цьому належить освіті, в тому числі і дошкільній,

Писоцька Леоніда. Теоретичні засади виховання дошкільників у полікультурному...

яка покликана культивувати культурні надбання в усіх сферах людського буття і сповідувати заповіт Т.Шевченка "і чужому научайтесь, і свого не цурайтесь".

Аналіз досліджень. Проблеми патріотичного та інтернаціонального виховання розглядаються у працях П.Гончарова, І.Огієнка, О.Кондратюка, В.Струманського та інших учених. Дією національної освіти в Україні розробляли О.Дорошкевич, Я.Кузьмів, Т.Лубенець, В.Пачовський, С.Русова, В.Сухомлинський, П.Холодний та інші. Вони були переконані, що школа має бути національною, під чим розуміли, що навчання дітей має бути рідною мовою, національне виховання повинно здійснюватися на основі національних свят, традицій, звичаїв і обрядів. Проблема формування національних якостей особистості дітей дошкільного віку досліджувались Л.Артемовою, А.Богущ, П.Лисенко, З.Нагачевською та іншими науковцями. Їхніми дослідженнями доведено, що людство виробило спільну для всіх форму духовності – національну культуру, а одухотворена особистість пробуджується в дитині разом із відкриттям культурної спадщини рідного народу, а також того народу, який живе поруч.

Мета статті – теоретично розкрити сутність виховання дітей в полікультурному дошкільному освітньому просторі.

Вклад основного матеріалу. На плі історичного соціального минулого і сьогодення у сучасному дошкільному навчальному закладі (ДНЗ) в одному соціокультурному просторі знаходяться діти різних національностей. І тому ДНЗ має забезпечити повноцінний розвиток кожної дитини, виховати відданого громадянина України, враховуючи специфіку етнічного характеру і не вважаючи її менш цінною. Практика показує, що педагоги ДНЗ розуміють, що патріотами України, прихильниками й учасниками її соціокультурного становлення можуть бути громадяни будь-якої національності, але це можливо лише за умови справедливого ставлення до них, при якому захищаються права українського народу, але разом з тим не порушуються законні права інших народів. Аналіз наукових досліджень з означеної проблеми дав можливість нам виокремити, що важливою складовою духовного життя будь-якої нації є усвідомлення кожним свого глибинного коріння історії, багатства мови і культури, звичаїв і традицій, що і має трансформуватись у полікультурному дошкільному освітньому просторі. За словами В.Пачовського, на культуру кожної нації складалась духовний доробок, до якого належить релігія, мистецтво і філософія, що творились на терені якогось краю, де мешкає дана нація [6]. Вважаємо за необхідне враховувати у роботі з дошкільниками потреби та інтереси кожної етнічної сім'ї, бо саме повага до етносу народу сприятиме гармонійному розвитку дитини, вихованню національної гордості та бажанню продовжувати традиції родини своєї нації. Аксиоматично, що сьогодні кожна інтелігентна людина має добре володіти рідною мовою, бути обізнаною з родинно-побутовою культурою власного народу і дотримуватись тих постулатів, які характерні для тієї держави, у якій вона живе. Нині в Україні відчуваємо суперечності щодо такого

твердження, оскільки існує у цьому плані існують протилежні ідеології, кожна з якої веде до крайності. Перша повністю націоналізує життя на українських засадах без врахування специфіки життя національних меншин, інша заперечує український національний дух, визнає виховання на засадах самообутовності свого народу. Така протилежність не приведе до визнання значущості кожного народу, яким малочисельним він би не був.

Пріоритетна роль у полікультурному та національному вихованні дітей дошкільного віку належить реалізації принципів народності, культуровідповідності, природовідповідності та гуманізації виховання. Принцип культуровідповідності, декларований Концепцією громадянського виховання особистості в умовах розбудови української держави, означає врахування у змісті освіти етнонаціонального, регіонального, культурного і звичаєвого контексту [5].

Розуміючи важливість означеної проблеми, на основі даних наукових досліджень та практичного досвіду ми виокремили основні завдання ДНЗ, в якому виховуються діти полікультурного середовища. До цих завдань нами віднесено: формування нових підходів до створення розвивального середовища на тлі врахування етнічної культури різних народностей; створення комфортних умов для дітей кожної національності; задоволення потреб у специфічних видах діяльності для дітей тієї чи іншої нації; виховання громадянина України; формування культури міжнаціональних взаємин і спілкування.

Перейдемо до розкриття визначених завдань. Вважаємо, що здійснення полікультурного виховання в умовах ДНЗ відбувається через зміст предметно-розвивального середовища, а саме: зображувального і літературного мистецтва; фольклору і казки; народні етнічні ігри; музичного виховання; виставки витворів народного мистецтва того чи іншого народу; роботу етнографічних куточків, студій народного колориту, гуртків рідної мови тощо. Зазначасмо, що пріоритетним завданням при цьому є надання можливості представникам національних меншинств за бажанням батьків і дітей вивчати рідну мову, що сприятиме реалізації державної мовної політики. Оскільки ігрова діяльність є провідною у дошкільному віці, вважаємо за необхідне підкреслити роль народних етнічних ігор і ляльки, як народної іграшки, у полікультурному вихованні дітей. Досвід переконує, що залучення дітей всіх національностей до народної гри тієї чи іншої меншини, використання ляльки у специфічному національному вбранні сприяє врахуванню етнокультурного фактору з однієї сторони, і створенню умов для пізнання побуту, традицій, культури інших народів, вихованню толерантних відносин між дітьми, які належать до різних етносів, з іншої.

З метою не допущення домінування вищезазначених нами ідеологій стосовно становлення маленького громадянина розуміємо, що громадянин України - це людина з певним набором прав і обов'язків, яка поважає і дотримується норм і правил співжиття, прийнятих у даному суспільстві, традицій співвітчизників, на основі чого формується певний тип соціально-

зумовленої поведінки. Зміст, форми і методи дошкільної освіти мають сприяти вихованню такого громадянина України, який ціннісно ставиться до рідної землі, цінує інші народи, адже запорукою збереження національних інтересів є толерантне ставлення до всіх народів, яке проявляється у повазі до прав, свобод, національних особливостей інших народів; здатності вирішувати проблеми з різноманітними етнічними і релігійними групами шляхом компромісу.

Не викликає заперечення той факт, що формування у дошкільників культури міжнаціональних взаємин є одним із важливих завдань роботи ДНЗ. Оскільки сьогодні маємо той факт, що в міру історико-соціокультурних умов у дошкільному освітньому просторі здобувають відповідну освіту діти багатьох національностей, і окремі діти національних меншин соромляться своєї належності до певної нації чи етнічної групи з однієї сторони, а з іншої - навпаки, окрема категорія дітей навмисне ігнорують національні достоїнства української держави, у якій народилися і проживають. Міжнаціональні відносини - це певні взаємостосунки, в процесі яких люди, які належать до різних національних спільнот та дотримуються різних релігійних поглядів, обмінюються думками, почуттями, визнають і цінують культуру один одного. На терені позитивних міжнаціональних відносин важливо викоринювати існуючі в побуті неправильні уявлення про дітей інших національностей.

Таким чином, для вирішення виділених нами завдань, організовуючи роботу в ДНЗ полікультурного простору, вважаємо за необхідне: вивчити етнічні інтереси родин і дітей; організувати роботу етнічних гуртків, секцій; створити комфортну обстановку для кожної дитини, в якій вона буде розвиватися як громадянин України, не втрачаючи етнічних інтересів. З цього приводу вважаємо за потрібне звернутися до думки педагога О.Вишневського, в якій відмічено, що намагання державної освіти зробити з росіянина "українця" (в національно - етнічному сенсі) є порушенням прав людини, а прагнення, щоб і росіянин, і єврей, і німець... поруч з українцем були відданими громадянами і патріотами України, шанували закони і традиції народу, на землі якого живуть, є цілком правомірним [1, с.3]. Таким чином, у дітей національних меншин формуватиметься позитивне ставлення до української держави, процесів становлення соціокультурного простору, не втрачаючи поваги до свого рідного.

З огляду на аналіз досліджень щодо означеної проблеми та практичного досвіду ми дійшли висновку, що виховання дітей в полікультурному дошкільному освітньому просторі вимагає створення відповідних педагогічних умов, а саме:

- психолого-педагогічне визначення етнічних інтересів дітей та їхніх родин для складання авторських освітніх програм;
- складання розкладу організації етнічних занять, гуртків, секцій без перевищення допустимих норм навантаження на кожну дитину;

залучення етнічних родин до навчально-виховного процесу, зокрема, для проведення розваг, народних ігор, занять у гуртках тощо;

підготовка вихователів до роботи в полікультурному дошкільному освітньому просторі;

забезпечення на рівні ДНЗ відповідною довідковою, методичною і художньою літературою, дидактичним матеріалом.

Вважаємо, що пріоритетами дошкільної освіти на тлі полікультурного середовища є надання можливості дітям національних меншин вивчати рідну мову поруч з державною – українською; введення дошкільників у світ культурних національних цінностей, а тим самим надати можливість використовувати культурні надбання і творити власні; усвідомлення кожним вихованцем, що він є представник певної нації на терені України; розуміння кожної дитини – українця за походженням того, що кожна людина має любити свою націю, яка є такою ж повноцінною, як українці. З огляду на це, можна відмітити, що реалізація завдань у педагогічних умовах щодо здійснення національного та полікультурного виховання залежить від підготовки педагогів дошкільної освіти до цієї роботи й усвідомлення ними важливості проблеми.

Вихователь виступає провідником національних ідей і національного світосприйняття; перетворювачем знань у переконання, стійкі національні почуття і моральні вчинки; ключовою фігурою у формуванні духовності, ціннісних орієнтацій у дітей в полікультурному освітньому середовищі. В.Пачовський відмічав, що учитель має бути громадянином, має творити нових людей, тому що він формує через своїх вихованців родину, громадянство, цілу націю[6].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, виховання у дітей дошкільного віку в умовах полікультурного середовища сприяє формуванню національної гордості за свій народ і за народ національних меншин за умови реалізації основних завдань національного і полікультурного виховання, поставлених перед ДНЗ, і дотримання виокремлених нами педагогічних умов. Ця стаття не претендує на повний розгляд означеної проблеми. Подальших наукових досліджень потребують такі аспекти, як підготовка педагогів та керівників ДНЗ до роботи у полікультурних ДНЗ, методичні підходи до організації різних видів діяльності дітей національних меншин тощо.

1. Дух правди. Інтерв'ю з О. Кириченко // Дитячий садок. – №11. – Березень – 2004. – С.2-3.
2. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: Наук.-метод. посіб. // Наук. ред. О.Л.Копонко. – Ред. журн. "Дошкільне виховання". 2003. – 243 с.
3. Конституція України. Прийнята Верховною Радою України 28.06.1996р. – К.: Феміна, 1996. – 64 с.
4. Мартишок І.В. Національне виховання: теорія і методологія. – К., 1995. – 159 с.
5. Освіта для демократизації України. Інформаційний бюлетень. – К., 2000. – В.2 – 8 с.
6. Пачовський В. Українознавство у вихованні молоді // Перший Український Педагогічний Конгрес. 1935. – Львів, 1938. – С.89–114.

Main tasks of pre-school educational establishment in children's upbringing in multicultural educational space is being considered. Pedagogical conditions which provide the upbringing of little citizen of Ukraine in pre-school educational establishment on the base of respect for ethnical inheritance culture of national minorities has been defined

Key words: multicultural educational space, pedagogical conditions, ethnical inheritance culture, national minorities

УДК 373.2 (477.87)

ББК 74.100.251

Ганна Пего

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВИХОВАННЯ ЗРОСТАЮЧОЇ ОСОБИСТОСТІ В ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ЗАКАРПАТТЯ КРІЗЬ ПРИЗМУ СЬОГОДЕННЯ І МИНУЛОГО

В публікації зосереджено порівняльний аналіз кількості дошкільних закладів Закарпаття на сучасному етапі та в минулому, коли Закарпаття входило до складу Австро-Угорщини. Розкрито передумови становлення даних закладів освіти та розточили їх за мовами виховання дітей.

Ключові слова: дошкільні заклади, діти дошкільного віку, дошкільна освіта, полікультурність, мова виховання

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Необхідність порівняльного аналізу зумовлюється низкою факторів. По-перше, полікультурністю українського суспільства в цілому та Закарпаття зокрема. По-друге, таким сучасним педагогічним орієнтиром, як формування системи безперервної мовної освіти, яка "забезпечує обов'язкове оволодіння громадянами України державною мовою, можливістю опанувати рідну (національну) і практично оволодіти хоча б однією іноземною мовою"; "сприяє розвитку високої мовної культури громадян, вихованню поваги до державної мови та мов національних меншин... толерантність у ставленні до носіїв різних мов і культур...". "Водночас стратегія мовної освіти, здійснювана в нашій державі, забезпечує право на задоволення освітніх потреб рідною мовою, збереження та розвиток їхньої етнокультури [4, с.4].

У контексті викладеного вважаємо за доцільне порівняти найважливіші аспекти досліджуваної проблеми зі станом розвитку дошкільної освіти в сьогоднішніх умовах на предмет виявлення позитивних елементів набутого в минулому досвіду чи, навпаки, уникнення помилок, які вже мали місце в справі дошкільного виховання дітей одного з регіонів України, що можуть носити загальноукраїнський характер.

Загальний аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. В умовах незалежності в Україні започатковано ґрунтовні дослідження історії національного дошкільня – як у східно-, так і в західноукраїнському регіоні. Його аспекти відображено в дисертаціях і наукових розвідках Л. Артемової, А.Богуш, Н.Лисенко, З.Пагачевської, С.Попиченко, Л.Редькіної, Т.Слобо-

дянюк, М.Стецьмаховича, І.Улюкаєвої. Витоки дошкільня Закарпаття частково розкрито в статтях О. Тимофесвої.

На зламі ХХ ст. зросло зацікавлення історією шкільництва. Особливості його функціонування, зміст навчально-виховного процесу в закладах освіти Наддніпрянської України стали предметом уваги С. Гончаренка, М. Євтуха, В. Кравця, В. Курила, О. Любара, О. Сухомлинської, М. Ярмаченка та ін.

Праці дослідників історії педагогічної думки Галичини ХІХ – першої третини ХХ ст. (Л.Байк, Т.Завгородня, І.Курляк, Б.Ступарик, М.Ченіль), Закарпаття й Буковини (В.Гомоннай, М.Зимомря, А.Ігнат, Д.Пенішкевич, В.Росул, М.Талапканич, В.Сагарда, В.Шандор) дають уявлення про західно-українську народну школу в межах Австрійської (Австро-Угорської) імперії, польської, румунської та чехословацької держав.

Мета публікації розкрити вигоди становлення закладів дошкільного виховання в угорській частині Австро-Угорської імперії як державного організму Закарпаття в кінці ХІХ – початку ХХ ст., та здійснити порівняльний аналіз минулого і сучасності задля творчого використання їхнього досвіду в сучасних умовах реформування дошкільної освіти України.

Мовна політика в галузі освіти є наскрізною і охоплює всі навчальні заклади, незалежно від типу і форм власності.

Зазначене є особливо важливим для Закарпаття, де функціонують дошкільні заклади з різними мовами викладання.

Бюлетень Державного комітету статистики за 2004 р. повідомляє, що в Закарпатській обл. у 2003 р. діяли 471 інституція дошкільної освіти, тобто майже в три рази більше, ніж на початку ХХ ст. З-поміж них 385 – з українською, 66 – з угорською, 1 – із російською та 19 – із кількома мовами викладання [3, с. 5]. Отож, із загальної кількості дошкільних закладів 81,74% провадять навчально-виховний процес мовою української держави, 14,01% – угорською, 0,21% – російською та 4,03% – угорсько-російською, українсько-угорською та українсько-німецькою мовами. Таким чином, даний розподіл не означає дискримінації маленьких громадян національних меншин – вони мають змогу задовольняти свої освітні потреби в рідномовних закладах.

У дошкільних закладах Закарпаття у 2003 р. виховувалися 24,7 тис дітей, при цьому кількість вихованців порівняно з 1995 р. зменшилася на 27,1 %. (У досліджуваній період чітко простежувалася тенденція до безперервного зростання числа дітей у дошкільних закладах). Водночас потреба у розширенні охоплення дітей дошкільним вихованням відчувається постійно: станом на 1 січня 2004 р. незадовільнено 3035 заяв багьків про влаштування дітей у дошкільні заклади. Найбільше їх було в Хустському (687), Тячівському (476), Виноградівському р-нах (376) [3, с.21–22].

Відповідно до діючих вимог, педагогічною діяльністю в сучасних дошкільних закладах області займаються особи з високими моральними якостями та відповідною освітою – всього 3595 осіб. Щодо наявності педагогічних працівників відмічається суттєве покращення. Показник розвитку дошкільня

Резо Ганна. Забезпечення виховання зростаючої особистості в полікультурному...

Закарпаття зріс: порівняно із 2004 р. – на 247 осіб, що становить приблизно 7 відсотків [2, с.32].

Провівши порівняльний аналіз даних Головного управління статистики у Закарпатській області за 2003 та 2006 роки можна констатувати, що за останні три роки кількість дошкільних закладів краю хоч і не суттєво, але зросла. Якщо в 2003 році в загальному на теренах Закарпаття діючими були 471 інституція дошкільної освіти, то на кінець 2006 року – 507 закладів цього типу. З-поміж них 417 – з українською, 70 – з угорською, і без змін 1 – із російською та 19 – із кількома мовами викладання [2, с.16]. Отож, із загальної кількості дошкільних закладів 82,24% провадять навчально-виховний процес українською мовою, 13,80% – угорською, 0,19% – російською та 3,74% – угорсько-російською, українсько-угорською, українсько-румунською та українсько-німецькою мовами.

Проте, збільшення чисельності дошкільних закладів принадає на заклади з українською мовою навчання. Незважаючи на те, що також зросла кількість дошкільних закладів з угорською мовою викладання з 66-ти на 70, у процентному відношенні це відображає спад на 0,21% в загальному. Також відзначається спад у процентному відношенні закладів з російською – на 0,02% та закладів з кількома мовами викладання на 0,29% менше з загальної кількості дошкільних навчально-виховних закладів.

У 2006 році в дошкільних закладах виховувалося 29,0 тисяч дітей. Українською мовою виховується 25802 дітей або 88,9% їх загальної кількості, угорською мовою – 2992 дітей або 10,3%, російською мовою – 135 дітей, що становить 0,5%, румунською – 83 дітей або 0,3% та 20 дітей виховується німецькою мовою, що з загальної кількості становить 0,1% [2, с.21].

У контексті викладеного бачасмо тенденцію до зросту кількості дошкільних закладів, спостерігається збільшення дітей, які відвідують дошкільні заклади, що вказує на збільшення уваги з боку державного та громадського чинників, як це мало місце в колишній Угорщині. Проте, відстежується і незначний застій у зростанні закладів з національними мовами меншин.

Співставлення статистичних даних 1893 року про загальну чисельність інституцій дошкільного виховання в імперії Габсбургів загалом і в Закарпатті як одному з її найменших країв зокрема, переконує в тому, що темпи їх розвитку були значно вищими, ніж в інших, аналогічних за кількістю населення, регіонах України. Так, на території всієї Австро-Угорщини діяли 2305 дошкільних закладів: 1147 дитячих садків, 185 постійних і 973 літніх дитячих притулків. Із них 50 знаходилися на території Закарпаття.

Зуважимо, що і цієї кількості інституцій дошкільного виховання було недостатньо для забезпечення опікою всіх дітей Закарпаття. Проте темпи їх розвитку в краї випереджували аналогічні процеси в інших регіонах України. Скажімо, 1896 р. в Одеському шкільному окрузі діяло 11 дошкільних шкіл; у Харкові – 3; у Києві – 2 [5, с.50].

Офіційна статистика підтверджує, що майже всі вихованці дошкільних інституцій створених у Закарпатті відвідували дошкільні заклади. Однак реальна картина була іншою.

Це підтверджують архівні документи ДАЗО, дотичні до роботи Гатського дитячого притулку Берегівщини (1900 р.) із записаних у ньому 60 дітей у день перевірки цього закладу були присутні всього 24. Дані аналізу одного дня роботи притулку в 1904 р. показують, що тут не було жодної дитини [1, с.45-51]. Можна констатувати, що в притулок примусово записували всіх дітей дошкільного віку, які проживали в даній місцевості, проте більшість із них його не відвідували. Аналогічні факти мали місце в постійних і сезонних притулках інших комітатів Закарпаття.

Проте Міністерство освіти і культури звітувало про високу ефективність залучення неугорськомовних дітей до дошкільного виховання.

Уже в 1904 р. у найвіддаленіших містах краю було відкрито додатково по 2-5 дитячих садків. Загальна кількість інституцій дошкільного виховання Берегівщини сягнуло 17 (у селах Білки, Варпаланка, Великі Лучки, Воловець, Голубини, Жденівце, Іванівці, Іршава, Косонь, Полянка, Поттерінг, Пістрялово, Росвиново, Свалява, Страбичово, Червеньово та ін.); у Мараморському комітаті – сім (міста Рахів, Тячів і Хуст; села Довге, Кароля Полянка, Петрово).

Відставав за кількістю дошкільних закладів на своїй території Угоцький комітат. Тут були відкриті всього три дошкільні заклади: два у Виноградіві та один – у Тарна Марє (зараз Румунія).

У 1903/1904 рр. в усій угорській частині Австро-Угорщини діяли 2535 закладів дошкільного виховання, а саме: 1541 дитячих садків, 243 постійних і 751 літній дитячих притулків. Серед дошкільних закладів було найбільше угорськомовних – вони становили близько 73,7%. Водночас зростала мережа дошкільних закладів із угорсько-німецькою, угорсько-словацькою, угорсько-хорватською, угорсько-сербською, угорсько-італійською, німецькою, сербською, італійською мовами.

На межі XIX – XX ст. не існувало жодного дошкільного закладу з українською мовою навчання. Діти української національності могли виховуватися частково на рідній мові у восьми дитячих садках з “русинсько”-угорською, трьох із німецько-“русинсько”-угорською та трьох літніх дитячих притулках із “русинсько”-угорською мовами викладання.

Згідно зі статистичними даними Угорської статистичної книги за 1905 р. у 1903/1904 н.р. в Закарпатті здобували дошкільну освіту 1876 дітей українців. Вихованці дитячих садків розподілялися таким чином: 1195 навчалися у закладах з угорською мовою; 22 – з німецько-угорською; 4 – зі словацько-угорською; 552 – з “русинсько”-угорською; 101 – з німецько-русинсько-угорською та по одному – з італійсько-угорською та німецькою мовами викладання [6, с.342].

Розподіл дошкільних закладів за мовами виховання дітей в усій угорській частині Австро-Угорщини (1903/1904 рр.)

№ з/п	Мова викладання	Всього	Дитячих садків	Притулків	
				постійних	сезонних
1	угорська	1884	1159	198	527
2	німецько-угорська	183	137	12	34
3	словацько-угорська	138	90	10	38
4	русинсько-угорська	11	8	-	3
5	італійсько-угорська	3	3	-	-
6	сербсько-угорська	27	27	-	-
7	німецька	48	11	2	35
8	словацька	15	-	-	15
9	сербська	5	5	-	-
10	італійська	1	1	-	-
11	німецько-русинсько-угорська	3	3	-	-
12	інші	217	97	21	99
13	всього	2535	1541	243	751

Як бачимо, з 1876 дітей дошкільного віку представників основної національності краю, охоплених суспільним дошкільним вихованням у дитячих садках, лише кожен третій міг відвідувати частково рідномовний заклад цього типу, що складало 34,8% від числа всіх дошкільнят “русинської” національності.

Якщо мережа “русинсько”-угорських дитячих садків хоч і не суттєво, а все-таки зростає, то постійних притулків із українською чи українсько-угорською мовами викладання в Закарпатті й на початку XX ст. не було: 181 дітей русинів-українців відвідували угорські постійні притулки. Щодо літніх дитячих інституцій цього типу, то “русинсько”-угорських було, як і в 1898 році, лише 3. Тут працювала одна вихователька й одна няня з дипломом та одна няня без спеціальної освіти. Як бачимо, тільки в одному з притулків була відповідна “кандидатка”. Літні притулки відвідувало 84 угорських дітей, 46 німецьких, 94 – українських. Міністерство освіти і культури Угорщини підтримувало відкриття інституцій цього типу лише з угорською мовою викладання. Для фінансової підтримки даних закладів, держава щороку виділяла допомогу 600 кр.

У 1905/1906 н.р. кількість дитячих садків для дітей русинів-українців Закарпаття зростає до 12. Роботу в них забезпечували 12 дипломованих вихователів. У шести закладах їм на допомогу виділяли няню. У них перебували 571 дітей українців.

Поступове збільшення мережі дошкільних закладів у 1908/1909 н.р. (всього 147) сприяло забезпеченню 10776 закарпатських дітей дошкільного віку вихованням та опікою.

До початку Першої світової війни дошкільна освіта в краї досягла свого найвищого рівня. Кількісні показники цього зростання відтворює Таблиця 2.

Таблиця 2

Мережа дошкільних закладів Закарпаття в 1914 р.

№	Комітат	Дитячі садки	Постійні притулки	Літні притулки
1	Березький	54	2	23
2	Ужанський	26		
3	Марамороський	52	1	13
4	Угочанський	11		1
	Всього:	143	3	37

[7, с.243–247].

Таким чином, перед Першою світовою війною на території Закарпаття діяло 183 дошкільних заклади. Проте, вже в 1914–1915 н.р. діючими залишилися 170, із них 132 дитячих садки, 3 постійні та 36 літніх дитячих притулків.

Як бачимо, Перша світова війна зумовила поступове зростання темпів розвитку суспільного дошкільного виховання в Закарпатті. Вона ж спричинила занепад “старої монархії” та всього її культурно-освітнього життя. 8 травня 1919 року Центральна руська народна рада проголосила прилучення підкарпатських русинів до Чеської республіки, яка зобов’язалася реформувати край русинів-українців в адміністративну одиницю в рамках чехословацької держави з автономією “в ділах мовних, шкільних, релігійних та місцевого управління”. Природно, що політичні та соціокультурні зміни привели до реформування існуючої системи суспільного дошкільного виховання, руйнування її старих стереотипів і формування нових форм і методів функціонування.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок з даного напрямку: Викладене дозволяє стверджувати, що мережі закладів суспільного дошкільного виховання Закарпаття кінця XIX початку XX ст. притаманний висхідний характер розвитку та превалювання неукраїнських інституцій різних типів (дитячі садки, постійнодіючі та сезонні (літні) притулки). Головним чинником зростання уваги угорської громадськості та держави до формування системи суспільної дошкільної освіти впродовж усього досліджуваного періоду виступала мадяризація неугорськомовного населення, зокрема українців (русинів) Закарпаття.

Щодо сучасного стану, розподіл дітей у постійних дошкільних закладах за мовами виховання суттєво змінився, проте надалі незадовільняє потреби національних меншин, в зв’язку з тим, що не повністю відповідає якісному складові населення сучасного Закарпаття. Звідси впливає перспектива подальших розвідок з даного напрямку: наскільки гострою є потреба в забезпеченні національних меншин Закарпаття дошкільними закладами.

1. ДАЗО у Березові // Ф. 130 (Шкільний інспекторат Березької жупи м.Березово 1875 - 1919), оп. 1, спр. 14 (Справа про діяльність Іатського дитячого салку 1882 - 1943 pp.), на 126 лист.
2. Діяльність закладів освіти Закарпатської області // Статистичний збірник / За ред.: Болотина П.П. - Ужгород, 2007. - 83 с.
3. Дошкільні заклади області // Статистичний бюлетень. - Ужгород, 2004. - 40 с.
4. Національна доктрина розвитку освіти // Дошкільне виховання. - 2002 - №7. - С.4 - 9.
5. Опіка над дітьми в добу трансформації суспільного устрою / Упорядники: Б.М.Ступарук, Т.К.Завгородня, П.В.Лисенко, Д.-К.Мажец. - Івано-Франківськ. - Ужгород: Містечка-Лінія, 2002. - 152 с.
6. Magyar statisztikai évkönyv: IV. kötet. Bp.: Az Athenaeum irodalmi és nyomdai reszvénytársulat könyvnyomdája, 1905. XII K. O. 342 - 344.
7. Magyar statisztikai évkönyv: IV. kötet. Bp.: Az Athenaeum irodalmi és nyomdai reszvénytársulat könyvnyomdája, 1916. XXII K. O. 243 - 247.

A comparative analysis of the number of infant schools of Transcarpathia at the present time and the past when Transcarpathia entered Austrian-Hungarian monarchy has been done in this article.

The prerequisites of establishing the given educational institutions and their division depending on the language of children's upbringing have been disclosed.

Key words: infant schools, children of preschool age, preschool education, level of polyculture, language of upbringing.

УДК 37(477)(09)

ББК 74.100.506

Борис Савчук,

Галина Білявич

**ЕТНОІСТОРИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ДОШКІЛЬНИКА ЗА
УМОВ ПОЛКУЛЬТУРНОГО РОЗМАЇТТЯ УКРАЇНИ**

У статті йдеться про формування етноісторичної компетентності дошкільників в умовах полікультурного середовища України. Підручням формування етноісторичної обізнаності мають стати засоби української етнологістики: традиції, обряди, усна народна творчість, народне мистецтво тощо, а також досконале володіння рідною мовою, ґрунтовні знання української історії та культури, тобто історія національно-культурної спадщини народу.

Ключові слова: соціокультурна компетентність, полікультурність, особистість.

Важливою складовою компетентності дошкільника є його етноісторична компетентність. Утім, педагогічною наукою вона чітко не означена й не виокремлена: її розглядають у контексті патріотичного та громадянського

виховання дітей дошкільного віку. Зрештою, й досі не усталівся погляд щодо єдиного розуміння сутності компетентності зростаючої особистості. Дотично до означеної проблеми розглядаємо напрацювання відомих українських учених Л.Артемової, А.Богущ, В.Боднаря, Т.Волобуєвої, О.Денисюк, І.Дичківської, Л.Калуської, О.Кононко, Н.Лисенко, Т.Поніманської, О.Сухомлинської та ін.), які окреслюють необхідну теоретичну базу для осмислення та визначення основних контурів поняття, структури та змісту етноісторичної компетентності дошкільників як педагогічного феномену.

Отже етноісторична компетентність зростаючої особистості бачиться передусім як складна інтегративна якість особистості, яка має знання про виникнення, розвиток та етнокультурну самобутність рідного народу, знає, любить і поважає історію власної держави, готова до свідомої цілеспрямованої діяльності із збереження та примноження української етнічності.

Оскільки Україна – поліетнічна держава, в якій неукраїнці становлять у понад чверть усього населення, питання формування етноісторичної компетентності особистості актуалізується. Сьогодні вчені одностайні в тому, що на часі ширший розвиток мультикультурної, поліетнічної освіти, полікультурного виховання, де за нових соціокультурних умов провідну роль відводять гуманітарній підготовці, одне з завдань якої в сучасному світі – формування у підростаючих поколінь “культурологічного світовідчуття” [1], мудрого ставлення до історичного й культурного різноманіття. Вважається, що найадекватнішим, принципово кращим вирішенням досягнення гармонії в міжетнічних відносинах є слідування принципу мультикультуралізму (мультикультуралізм – це альтернатива монокультуралізму, заперечення фундаменталізму). Мультикультуралізм виходить за межі безкінечних тверджень щодо небезпеки етнічної асиміляції і відходить від ілюзії культурної фрагментарності. Механізм, завдяки якому мультикультуралізм долає асиміляцію та фрагментарність пращє завдяки дотриманню двох правил: вільного, нічим не обмеженого самовиявлення кожної з культур і відкритої взаємодії різних культур. Мають забезпечуватися умови для збереження і виявлення етнічної ідентичності. Власне, полікультурна освіта і є свого роду вирішенням принципу мультикультуралізму, а цього можна досягти через поліетнічне виховання [2].

За умов українського дошкільця засобом цього виступає ознайомлення дітей з історією України, зі скарбницею її етнокультури, а також з етносами, які мешкають на її території, з їхнім духовно-культурним спадком.

Отже, в цьому випадку вже йдеться не тільки про “своє”, “рідне” етносередовище, але й про “чуже” – іноетнічне середовище, адаптація і комфортне почування в якому передбачає формування етнокультурної компетентності “іншого зрізу” [3]. А така постановка проблема потребує окремого розгляду, тому наразі зазначмо, що її актуальність і практична значущість дедалі зростатимуть у зв’язку з інтеграцією України в загальноєвропейський простір, а сама полікультурна освіта видається нам доволі перспективною

галузю педагогічних знань, вагомість якої за умов полікультурного розмаїття України є очевидною.

На нашу думку, впровадити ідею полікультурної освіти в практику поліетнічного середовища України передбачає розв’язання таких завдань: забезпечення необхідних умов для засвоєння цінностей українського народу, оволодіння духовними скарбами рідної культури; водночас створення умов для ознайомлення з культурою інших етносів, насамперед тих, що мешкають поруч; забезпечення умов для ознайомлення з культурами народів світу.

Поняття “етноісторична компетентність” поєднує в собі інтелектуальний і навичковий складники засвоєння знань про виникнення, розвиток, життєдіяльність свого народу та готовність і прагнення зберігати й примножувати його культурні традиції, звичаї, обряди. Водночас у ній закладені творчий потенціал та ідеологія інтерпретації різних компонентів народної культури. Таким чином, це поняття охоплює не лише операційно-технологічний та когнітивний, а й соціально-мотиваційний та етично-поведінковий складники. Йдеться про те, що етноісторична компетентність передбачає не тільки засвоєння певної суми знань про народну культуру, але й формує систему ціннісних орієнтацій та навичок. Це, з одного боку, передбачає бережливе ставлення до “свого”, “рідного”, а, з іншого, – творче (вибіркове), усвідомлене сприйняття чужого досвіду та інтеретнічних надбань, які наполегливо пропонуються (нав’язуються) сучасним постіндустріальним суспільством і часто видаються дітям більш привабливішим, ніж “своє” “рідне” “застаріле” і “патріархальне”.

За таких умов вихователь передусім має мати чіткі уявлення про походження та головні етапи формування свого народу-етносу та бути спроможним дати відповідь на питання: “Хто Ми?”, “Коли і як виникли українці?”, “Що доводить окремішність і самобутність української нації?”, “Що мають українці спільного та відмінного від інших сусідніх спільнот?”, “Які етноси населяють Україну?”, ін. Отже, етноісторична компетентність – це поєднання відповідних знань, досвіду, здібностей, що дозволяють обґрунтовано судити про етносоціальне середовище, в якому перебуває дитина, та вільно почуватися і діяти в ньому. За таких умов йдеться не тільки про “своє”, “рідне” етносередовище, але й про “чуже” – іноетнічне середовище, адаптація і комфортне почування в якому передбачає формування етнокультурної компетентності якісно іншого виміру. Ця проблема потребує окремого розгляду, тож зараз лише зазначмо, що її актуальність і значущість дедалі зростатимуть не тільки у зв’язку з поліетнічним простором, у якому перебуває Україна, а й з огляду на її інтеграцію в загальноєвропейську спільноту.

Це питання актуалізується ще й з огляду на те, що у свідомості багатьох національних меншин (угорців Закарпаття, румун та молдаван Північної Буковини, поляків Галичини, греків Приазов’я, росіян Слобожанщини, Півдня, Криму, болгар та гагаузів Буджаку, кримських татар та інших) побутують усталені переконання про те, що саме вони є корінними етносами

на теренах їх компактного проживання, а також, про те, що це їхня рідна земля. Тому так важливо сьогодні озброїти вихователя належними знаннями передовсім про історію України, про її походження, про формування українського етносу, про його глибоке історичне коріння, про долю українського народу, а також водночас і про історичний шлях та культурно-звичаєві традиції різних народів, що мешкають на території нашої держави. Визначальну роль у цьому процесі відводимо власне етністорії, яка через традиційну народну культуру, через світоглядні вірування, обряди, звичаї, народний календар, усну народну творчість, народне мистецтво тощо ознайомить дошкільників з основами історичних знань. Цікаву інформацію в цьому плані сьогоднішній педагог, який працює в умовах дошкільця, зможе віднайти в часописі "Відродження", який уміщує матеріали з історії та культури народів України.

Утім, ознайомлювати дітей дошкільного віку з прадавньою історією українського народу, з його віковими змаганнями за державність і самостійність, з глибокими культурними традиціями тощо аж ніяк не означає перебільшення ролі української історії та культури в цивілізаційних світових процесах, у жодному випадку не має спричинити почуття національної зверхності та винятковості своєї нації, приниження інших народів.

Водночас зауважимо, що світова педагогічна наука (Польщі, США, Китаю, Японії, ін.) накопичила чималий досвід ознайомлення з історією рідної держави з раннього дитинства. Цікаво, що в Японії, де викладання історії пов'язують з географією, мовою та основне – з мораллю, на перше місце висувають виховна мета, а вже відтак навчально-пізнавальна. Провідна функція викладання історії - «виховувати патріотизм, об'єднати в єдине ціле народ і імператора з його політикою», утвердження думки "про безперервність японської історії", а також глибоке осмислення тези "яке це благо - бути японцем" [3, с.34]. Вважаємо, що в практиці українського дошкільця варто посилити акцент на вихованні національної гордості, національного "Я" маленьких українців, безкорисливої синівської любові до власної держави, не боятися прищеплювати дітям упевненість у тому, що вони живуть у найкращій країні на землі, яка має цікаву і величну історію, багаті старожитності, величезну культурно-історичну спадщину.

Першими "вчителями історії" дітей є, без сумніву, батьки, а першою історичною школою дошкільників є також, безперечно, родина й те оточення, в якому вони зростають. Тому таке велике значення при вивченні етністорії відводиться сімейному вихованню. А звідси й окреслюються завдання педагогіки дошкільця щодо "історичного всеобучу" батьків. У зв'язку із цим вихователь у своїй практичній діяльності мусить віднайти час на "просвітництво батьків" – пропаганду історичних знань про Україну. Відповідно до власної педагогічної практики активніше залучати історичні матеріали про донедавна "забуті" сторінки української історії. Як засвідчує аналіз чинних навчально-виховних програм у царині дошкільця, не всі вони повні відображають історичні періоди української історії, найкраще висвітлено

добу Київської Русі, козацтва, період Великої Вітчизняної війни та сучасності. Й досі непропорційно мало місця відведено праісторії України, українській міфології, добі Галицько-Волинської держави, постатям Івана Мазепи, Пилипа Орлика, періоду національно-визвольних змагань українців ХХ сторіччя (січове стрілецтво, діяльність дитячо-юнацьких товариств патріотичного спрямування "Пласт", "Січ", "Сокил", героїка Крут, Базару, Українська Повстанська Армія, дисидентський рух шістдесятників тощо). Неприпустимо, вважаємо, таке замовчування, адже ці події та місце в історичних процесах очільників змагань українців за самостійність і незалежність мають неабиякий пізнавально-виховний потенціал, а також виступають цінним джерелом української етністорії.

З нашого погляду, не до кінця задіяний у практиці ознайомлення дошкільників з етністорією рідного народу ресурс народного календаря – справжньої енциклопедії народного життя, побуту, праці, дозвілля, де зазначено народні уявлення про події, явища, де зафіксовано звичаєво-традиційну культуру українців, спосіб господарювання людей упродовж віків.

Окрім цього, формування умінь і навичок етністоричної компетентності дітей дошкільного віку передусім передбачає ознайомлення їх з глибоким змістом української усної народної творчості, народних традицій, звичаїв, готовність дошкільників їх свідомо дотримуватися та зберігати, а також з такими поняттями, як рідна домівка, родовід, отчий край, мала батьківщина, держава України.

Отже, формування етністоричної компетентності зростаючої особистості відносно новий, проте значущий і перспективний напрям розвитку сучасної педагогічної науки, теоретико-методологічні й практично-організаційні аспекти якого потребують подальшого вивчення і вдосконалення. Водночас він несе величезний навчально-виховний потенціал щодо інтелектуального розвитку особистості, плесання її народної духовності, національної свідомості, патріотичних почуттів, громадянськості, а також засвоєння умінь і навичок щодо збереження і примноження етнокультурної спадщини свого народу та комфортного співіснування в сучасному поліетнічному суспільстві.

1 Розин В.М. Формирование, современные проблемы и методологический идеал культурологии // Культура в современном мире: опыт, проблемы, решения. Научно-информационный сборник. – 2000. – Вып. 5. – М.: С.23-25.

2 www.Experts. In.ua/basa/analytic/detail.php

3. Савчук Б. Українська етнологія. – Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2004. – 559 с.

4. Ферро Марк. Как рассказывают историю детям в разных странах мира: Пер. з фр. – М.: Выш. школа, 1992. – 351 с.

In the article analysed questions pedagogy of formation in the aspect of influence of contents of schjhl formation on the development an sociocultural competence personalities as condition of schievement of social adequacy. In the cjmtenis of school formation shnands out etnopedagogical measurement as a condition an etnocultural directivity in pedagogic education process.

Key words: *sociocultural competence, multiculturalism, personality.*

**Наталія Семенова,
Олександр Семенов**

ПОЛІКУЛЬТУРНЕ ВИХОВАННЯ В КОНТЕКСТІ ГУМАНІСТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ

У статті Семенової Наталії та Семенова Олександра "Полікультурне виховання в контексті гуманістичної педагогіки" розглядається проблема взаємозв'язку продуктів полікультурного та національного виховання. Такими продуктами виступають полікультурна толерантність та національна ідентичність. Автори роблять висновок про те, що національна ідентичність виступає основою для формування полікультурної толерантності.

Ключові слова: полі культурне виховання, гуманістична педагогіка, національне виховання, полікультурна толерантність.

Трансформаційні процеси сучасного українського суспільства невпинно впливають на зміст та особливості освітніх процесів. З-поміж провідних ідей, якими послуговується сучасна освіта, таких як гуманістична, особистісна спрямованість навчально-виховних впливів, виокремлюється науково-практичний напрям полікультурної освіти.

Особливо актуальності парадигма полікультурного виховання набуває на фоні політичного діалогу в сучасній Україні та необхідності у формуванні учасників цього діалогу максимальної терпимості та толерантності. Наша держава, а відповідно і її соціокультурний простір, належить до полінаціональних політико-соціальних утворень. Так склалося історично. Однак українська проблема взаємодії національних культур в рамках певних локальних територій не є унікальною і неповторною в світі. Відомо, що мононаціональних держав у світі – меншість, але такі Європейські країни як Італія, Франція, Польща, Німеччина та інші з так званим переважанням титульних націй, також неупинно стикаються з проблемами врегулювання міжнаціональних питань. Отже суспільний запит на наукове дослідження проблеми полікультурної взаємодії не викликає сумнівів.

Що стосується генези науково-педагогічної думки з цієї проблеми то слід зазначити, що вона бере свої витоки від ідей народності, української державності, ідеалів і норм загальнолюдських цінностей, співіснування різних національностей у працях Г.Вашенка, В.Винниченка, Б.Грінченка, М.Грушевського, М.Драгоманова, В.Липинського, І.Огієнка, С.Русової, К.Ушинського та ін.

Тривалий час проблема полікультурного виховання у педагогічній науці пов'язувалась з інтернаціональним, патріотичним вихованням, вихованням культури міжнаціональних стосунків, в "педагогіці миру" (М.Терентій, З.Гасанов, О.Джуринський, О.Сухомлинська, Н.Бібік, О.Ковальчук, О.Безкаравайна, О.Овчарук, Е.Сулова та ін.). Слід відзначити, що в цих дослідженнях переважали етнографічні аспекти. Загальнопедагогічні та психологічні аспекти знайшли відображення у працях В.Біблера, Н.Миропольської,

Семенова Наталія, Семенов Олександр. Полікультурне виховання в контексті...

О.Рудницької, З.Шевченко, етнопедагогічні – у дослідженнях Л.Пуховської, Н.Ганнусенко.

Історико-педагогічним аспектам розвитку теорії і практики полікультурної освіти присвячено дослідження О.Ковальчук, В.Єршова, М.Воловікова, І.Люшенова. Питання інтеркультурної комунікації та діалогу культур розглядалися у дослідженнях А.Полякової, В.Фурманової, Т.Астафурової, С.Должнікової, О.Часник; виховання толерантності – у роботі Т.Білоус.

У рамках акультураційного підходу в полікультурному вихованні зарубіжних вчених досліджується: гармонізація стосунків між етнічними групами (Дж. Мейл, Дж. Фаркас); вивчення традицій рідної культури (Ю.Босс-Нюнінг); необхідність виховання взаємної відкритості, інтересу та терпимості (Ю.Зандфукс); формування культурної ідентичності (В.Фтепакіс, А.Зонне, В.Валхінер).

Аналіз згаданих праць дозволяє нам зробити висновок про те, що полікультурне виховання розглядається як складова загального процесу формування особистості, що відбувається на гуманістичних засадах.

Гуманізм (від лат. *humanitas* – людяність) тривалий час виступає основою підвалиною у роздумах багатьох мислителів стосовно виховання. Ще римляни, особливо Цицерон, називали гуманізмом найвищий культурний та моральний розвиток людських здібностей у естетично довершену форму у поєднанні із делікатністю та людяністю [4, с.119]. Гуманістична педагогіка напрям у сучасній теорії та практиці виховання – виникла у 60-ті роки ХХ століття в США, як педагогічне втілення ідей гуманістичної психології. Ідеологічне підґрунтя гуманістичної педагогіки близьке до ідей педоцентризму, вільного виховання та "прогресивізму": в центрі уваги – унікальна цілісна особистість, що прагне до максимальної реалізації своїх можливостей, відкрита до сприйняття нового досвіду, здатна на свідомий та відповідальний вибір у різноманітних життєвих ситуаціях. Саме досягнення особистістю такого рівня проголошується гуманістичною педагогікою як мета виховання на противагу парадигмі формальної передачі вихованцеві знань та соціальних норм у традиційній педагогіці.

Виходячи з погракування особистості як цілісної системи із відкритою можливістю самоактуалізації, нескладно помітити, що особистість стикається із численними дилематами стосовного аксіологічного вибору та вибору ймовірної дії. В контексті досліджуваної проблеми формування особистості в полікультурному середовищі, можемо припустити, що особистість стикається із проблемою наслідування цінностей пов'язаних із національною ідентичністю та полікультурною толерантністю. Останні є результатом виховання на засадах гуманізму. Однак, постає питання чи дані утворення виступають антагоністами у цілісній структурі особистості чи навпаки гармонізують її (див. рис.1)?



Рис. 1. Полікультурне виховання у системі гуманістичного виховання

Звернемося до аналізу досліджуваних понять з метою розкриття їх науково-педагогічної суті. У сучасній педагогічній літературі під національним вихованням розуміється цілеспрямований, систематичний, регульований виховний процес, що має на меті утвердження у свідомості вихованця етнічної (національної), культурної, мовної єдності, своєї національної неповторності, вагомості багатющих національних ресурсів. Більшість дослідників (Б.Ступарик, В.Кузь, Ю.Руденко, З.Сергійчук та ін.) вбачають найглибший смисл національного виховання у “вихованні для потреб нації, творенні і безупинному удосконаленні нації” [3, с.299]. На думку В.Сороки-Росинського, в основу національного виховання покладено національний інстинкт в усіх його різноманітних проявах. Цей інстинкт зможе полегшити для вихованців перемогу над їх егоїстичними схильностями, як про це пише К.Ушинський, зможе ці егоїстичні тенденції вивести на більш широке поле і злити їх з інтересами нації, зможе спрямувати особисті прагнення на благо нації. А цим національне виховання перетворюється в моральне, оскільки тут нація стає не абстрактним поняттям і не сліпою, стихійною інстинктивністю, а живою, конкретною метою, свідомим тяготінням, яке здатне підпорядкувати собі всі егоїстичні почуття і стремління: направити інтерес, увагу, активність – всю силу душі на благо народу, як вищої етичної цінності [2, с.119].

Отже національне виховання тісно пов’язане з морально-етичним. Виховання націоналіста не передбачає формування нігіліста з націоналістичним егоїзмом, як нерідко гіпертрофовано подають деякі ЗМІ. Навпаки, продуктом національного виховання виступає особливе утворення, яке ми умовно називаємо “національною ідентичністю”, у суті якого особлива форма національної самосвідомості, гідності та честі, що не лише не виступає будь-якою противагою до цінностей інших націй, але є основою для приборкання егоїстичного в особистості. Національна ідентичність гіпотетично є утворенням таких складових як: національна аксіологічна свідомість, особистісна активність та проєктивна спрямованість особистості. Іншими словами – це особистість яка готова діяти та діє відповідно до мети, життєвих планів на

основі інтеріоризованих цінностей. Априорі, носій національної ідентичності, перебуває над національним, однозначно виходить на загальнолюдські цінності, які, безумовно, не вступають у суперечність із національними.

Формування національної ідентичності, вважає Б. Ступарик, „не виключає загальнообов’язкових цінностей, якими повинна керуватися педагогіка, бо якщо в творчій діяльності людини відображається життя нації, то в діяльності останньої, в творчості її, відображається саме Божество, а це і дає ключ до визначення того, чому в національних ідеалах і інтересах національно-індивідуальне є одночасно і загально етичним, і найбільш цінним з космополітичної загальнолюдської точки зору, чому вищим благом, здатним керувати живою моральною волею людини, може бути ідеал людини” [3, с.300-301]. Зі сказаного випливає, що національне виховання і вселюдське – не альтернативні, а взаємопроникні сторони виховання як соціального явища. Більше того, усвідомлення національного виступає базою для усвідомлення вселюдського.

Вітчизняна дослідниця проблем полікультурного виховання А.Солодка [1, с.9] чітко визначає його цілі: толерантність, розуміння, активна солідарність, взаємодія, взаємозалежність, взаємообмін. При цьому виділяє послідовність особистісного полікультурного становлення школяра, що проходить декілька ступенів: толерантність, розуміння та прийняття іншої культури, повага до культури й усвідомлення культурних розбіжностей. Аналіз основних підходів до полікультурного виховання молоді дозволив А.Солодкій так визначити поняття: “полікультурне виховання – це процес цілеспрямованої соціалізації школярів, спрямований на оволодіння системою національних і загальнолюдських культурних цінностей, формування комунікативних умінь, що дозволяють школяреві здійснювати інтенсивну міжкультурну взаємодію, розуміти інші культури, толерантно ставитися до їх носіїв” [1, с.10].

Позиція А.Солодкої ірактично збігається із нашим трактуванням полікультурного виховання в контексті гуманістичного підходу. Дослідниця експериментальним шляхом доводить, що “полікультурне виховання розглядається як невід’ємна складова національного виховання” [1, с.10]. Однак ми не схильні вважати що дані поняття можна взаємопідпорядковувати одне одному. Між ними однозначно існує діалектична єдність, що поєднує в особистості національне і загальнолюдське, глибоко відчувати приналежність до рідного народу і водночас усвідомлювати себе громадянином і суб’єктом світової цивілізації, але все ж вони повинні бачитися локально. Подібно як навчання і виховання нерідко виступають як єдиний процес (освітній), але дістають особливого наукового тлумачення кожне окремо.

Суспільне різноманіття, вважає американська дослідниця полікультурної освіти Г.Бейкер, включає етнічні і расові меншини, релігійні групи, мовні розбіжності, статеві відмінності, економічні умови, релігійні обмеження. фізичні і розумові вади, вікові групи та дає можливість особистості познати й освоїти одну або ж декілька культур: систему цінностей, стиль життя чи мови. При цьому авторка також виділяє важливу роль особистості

як представника певної національності в збереженні і розвитку культури цієї нації [6, с.11].

З цього випливає розуміння полікультурності в контексті виховання дітей, що полягає в усвідомленні різноманітності навколишнього світу, усвідомленні того, що і країна, в якій ти живеш, і весь світ населені представниками різноманітних етнічних і культурних груп. При цьому основними рушійними силами такого усвідомлення залишаються внутрішньоособистісні процеси, детерміновані виховними впливами. Серед цих впливів особливо слід виокремити систему національного виховання, як таку, що формує національну ідентичність, яка в свою чергу виступає фундаментом для полікультурної толерантності.

Слід розуміти, що полікультурна освіта – відносно нова концепція, яка буде змінюватися разом із суспільством, що постійно змінюється та висуває нові вимоги до виховання. Полікультурне виховання являє собою непростий процес прогресивних змін в освіті, серед яких глобальне переосмислення усталених стереотипів та запобігання дискримінаційних процесів в освітній практиці на основі необдуманого копіювання стороннього досвіду. Моральний аспект полікультурної освіти полягає в тому, щоб змінити життя учнів, не зважаючи на різні умви, і допомогти виховати громадян, які зможуть мирно жити і продуктивно працювати у суспільстві, яке стає все більше інтегрованим, динамічнішим і складнішим. Продуктивні освітні зміни сповнені парадоксів та компонентів, які ми часто не розрізняємо в їхній сукупній дії, стверджує М.Фуллан: "...Піклування і компетентність, рівність усіх і винятковість кожного, соціальний та економічний розвиток не заперечують одне одного. Напруга між ними повинна перетворитись на нові потужні сили для розвитку і зростання" [5, с.22].

У цілому можна вважати, що наукова уява про проблему полікультурної освіти є базово сформованою та потребує розвитку. Зокрема не знайшли належного відображення у наукових працях питання раннього полікультурного виховання дітей дошкільного віку та молодших школярів, підготовки педагогів до роботи в умовах реалізації полікультурної освітньої парадигми тощо.

1. Солодка А.К. Полікультурне виховання старшокласників у процесі вивчення гуманітарних предметів: Автореферат дисс. ...канд. пед. наук – К.: АПН України, 2005 – 16 с.
2. Сорока-Росинский В.Н. Путь русской национальной школы // Пед.соч. – М., 1991. – С.119–120.
3. Стуларик Б.М. Національна школа: витоки, становлення: Навчально-метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 336 с.
4. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА-М, 2000. – 576 с.
5. Фуллан М. Сили змін. Вимірювання глибини освітніх реформ. – Львів: Літопис, 2000. – 269 с.
6. Baker G.C. Planning and Organizing for Multicultural Instruction. Addison-Wesley Publishing Company, USA. – 1994. – 217 p.

In the article of Semenova Natalia and Semenov Alexander "Multicultural education in the context of pedagogic humanism" a problem of intercommunication of products of multicultural and national education is considered. Such products are multicultural tolerance and national identity. The authors draw a conclusion about that, that national identity comes forward basis for the forming of multicultural tolerance.

Key words: multicultural education, national education, pedagogic humanism, multicultural tolerance.

УДК 37.034
ББК 74.100.507

Лариса Сливка

ЕТНОПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗРОСТАЮЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

В статті висвітлюється роль та можливості валеологічної освіти у формуванні соціального здоров'я особистості, окреслюються народнопедagogічні засоби виховання здорового способу життя.

Ключові слова: валеологічна освіта, соціальне здоров'я особистості, здоровий спосіб життя, етнопедагогічні засоби.

Сучасний українець живе в багатоетнічному оточенні, що зумовлює утвердження відповідних соціокультурних норм і цінностей у суспільній свідомості, окреслення нових моделей співжиття в соціумі. Такий "діалог" у полікультурному середовищі розглядається науковцями як надзвичайно актуальний, оскільки передбачає "розуміння рівноцінності та рівноправності всіх національних культур і можливостей налагодження паритетних взаємин між ними" [4, с.45]. Це своєю чергою обґрунтовує необхідність пошуку ефективних чинників формування у дітей і молоді толерантних міжетнічних стосунків та позитивної їх соціалізації.

Реалізувати вищезазначені завдання покликана національна освіта, оскільки, адресуючи особистості "низку схем світосприйняття й стратегій поведінки, які є найбільш актуальними для певного суспільства" [5, с.11], саме вона "є трансформацією духу епохи в структуру свідомості особистості" [1, с.4]. Йдеться про те, що на основі засвоєння системи знань, умінь і навичок, традицій і цінностей особистість має досягти очікуваного рівня загальноцивілізаційної компетентності, яка передбачає сформованість світогляду толерантності та позитивної соціалізації за умов багатоетнічного соціуму.

У контексті вищезазначеного важливого значення набуває валеологічна освіта, яка, на нашу думку, спроможна популяризувати полікультурну парадигму виховання оскільки, будучи інтегральною системою отримання знань про здоровий спосіб життя, репрезентує бачення причин нездоров'я не лише в забрудненні довкілля, поганому харчуванні, недостатній руховій активності тощо, але й передусім у відсутності духовно-морального здоров'я соціального середовища, позитивно спрямованої комунікативності, доброзичливого, ак-

тивного, толерантного ставлення один до одного, орієнтації в суспільстві “для людей”, “разом із людьми”.

Йдеться про один з видів загальносоціальної компетентності валеологічну компетентність, яка передбачає сформованість індивідуального способу життя вихованців, пріоритетно орієнтованого на підвищення рівня здоров'я. Сьогодні вітчизняна наука у своєму арсеналі має чимало валеологічних технологій, які спрямовані на формування соціального здоров'я (ефективне спілкування, співпереживання, розв'язування конфліктів, поведінку в умовах тиску, погроз і дискримінації, спільну діяльність і співробітництво). Такі заняття: допомагають дітям усвідомити цінності й пріоритети задля уникнення невинуватих ризиків і створених ними самими проблем; вчать дітей приймати рішення і діяти з позицій здорового глузду, аналізувати ситуації, зважувати альтернативи, робити вибір і брати на себе відповідальність за його наслідки: вчать дітей протистояти соціальному тиску, протидіяти маніпуляціям, підвищувати їхню стійкість до пропозицій, які можуть спричинити проблеми; вчать долати стреси, розподіляти час, відпочивати і розслабитися душею і тілом; показують дітям, як можна жити у світі без насилля. вчать дітей спілкуватися і розуміти одне одного, набувати досвід мирного розв'язання конфліктів і пошуку компромісів; пробуджують у дітей інтерес до того, що відчувають і як думають інші люди, розвивають у них толерантність і співчуття [3, с.3–4].

Однією із форм формування соціального здоров'я (соціального благополуччя) є педагогічні технології соціально-психологічних компетентностей (життєвих навичок), мета яких – “поліпшення соціальної адаптації дітей та підвищення їхньої стійкості в сучасному світі” [3, с.3].

Ми розглядаємо поняття соціальне здоров'я в системі загального розуміння здоров'я людини. Аналіз джерел засвідчує, що за останні півсторіччя істотно зросли як вимоги до здоров'я, так і змінився зміст самого поняття “здоров'я”. На зміну однобічному, переважно соматичному, прийшов цілісний інтегративний підхід до його визначення: здоров'я розглядається як філософська, соціальна, економічна, біологічна, медична категорії, як об'єкт споживання, як додатковий капітал, як індивідуальна і суспільна цінності, явище системного характеру, динамічне, постійно взаємодіюче з оточуючим середовищем. Цілоком поділяємо думку І.І.Брехмана, що здоров'я – це “не відсутність хвороб, а фізична, соціальна, психологічна гармонія людини, доброзичливі, спокійні відносини з людьми, з природою і з самим собою” [2, с.26]. Відомо, що рівень здоров'я людини залежить від багатьох факторів: спадковості, соціально-економічного рівня, екологічного становища, діяльності системи охорони здоров'я тощо. Але провідна роль у збереженні й формуванні здоров'я все-таки належить самій людині, її способу життя, цінностям, установкам, стосунків із внутрішнім світом.

Соціальне здоров'я має прямий та обернений взаємозв'язок з фізичним, психічним, інтелектуальним, а головню з духовним здоров'ям, яке передбачає пріоритетність загальноосвітніх цінностей; наявність позитивного ідеалу, що

відповідає національним і духовним традиціям, працелюбність, добродійність, відчуття прекрасного в житті, природі, мистецтві. Воно визначається науковцями як спроможність особистості регулювати своє життя, свою діяльність відповідно до гуманістичних ідеалів, які виробило людство в процесі історичного розвитку, а отже, є “визначальним у ставленні людини до себе, до інших, до суспільства”. Таким чином, духовне здоров'я є визначальним при формуванні засад соціального здоров'я, оскільки, як зазначає В.Оржеховська, характеризується як “здатність людини співчувати, співпереживати, допомагати іншим, бажання поліпшити навколишнє життя і активно сприяти цьому; чесність і правдивість; самовдосконалення, що є частиною вдосконалення світу” [7, с.21].

В умовах сьогодення актуалізується популяризація полікультурної парадигми виховання, в основі якої взаємна повага один до одного, пошанівок не тільки до культурних традицій своєї нації, але й до тих, які побутують у країні, де людина мешкає. Слушною є думка І.Філіпчука про те, що навіть найбільш консолідовані нації завжди нестимуть елементи розладу без спільного громадянського виховання, оскільки тільки “виховане й освічене суспільство менше піддане впливам волюнтаризму, анархізму й авторитаризму” [9, с.229].

Отже, з огляду на те, що “для етнічного українця незалежно від мови, якою він спілкується”, орієнтація на кінцеву мету українського виховання, що ґрунтується на ідеології української державності, “визнання й дотримання цінностей українського національного виховання” є обов'язковими [4, с.45]. Розглядаємо опертя валеологічної освіти на народознавчий досвід, зокрема етнопедагогічну спрямованість цієї компоненти освіти, як таке, що зумовлює провідне значення її в структурі формування соціального здоров'я особистості.

В умовах сьогодення посилюється значущість зв'язку соціального здоров'я із духовністю, мораллю, йдеться про необхідність гармонізації людських взаємин у соціумі, готовності особистості до налагодження стосунків на основі гуманності, пріоритетності загальнолюдських цінностей, наявності позитивного ідеалу, що завжди було притаманне українському народу. Науковці одностайні у думці, що оскільки у процесі формування валеологічної культури учнів з опорою на традиційні цінності народу “актуалізуються приховані тут величезні можливості у відновленні тісного контакту дитини з природою, плекання любові до неї, виховання дбайливого ставлення до себе і свого здоров'я”, то народний досвід здорового способу життя “має стати незамінним у розробці психолого-педагогічних профілактичних програм, в основу яких покладені етнопревентивні впливи, що спрямовані на зміцнення фізичного та психічного здоров'я підростаючої особистості” [6, с.6].

Оскільки духовність людини як складова її здоров'я виявляється у розумінні сутності життя, огочуючого світу, місця особи в соціумі і серед природи, чітких нормах і правилах її поведінки в доквіллі, у власних

життєвих цінностях та вічних загальнолюдських якостях, відповідальності за здоров'я і життя своє та інших людей тощо, то стає цілком закономірним намагання народної педагогіки навчити дитину жити за законами краси і благородства. Репрезентуючи народну мудрість, яка „передається дитині її батьками й іншими дорослими членами родини у вигляді духовного й виробничого досвіду та прищеплення культури поведінки”, народна педагогіка, таким чином, “через рідну мову (буденне спілкування, засоби фольклору – приказки, казки тощо), залучення до посильної праці, дотримання правил народного етикету і традиційно-побутових норм життєдіяльності” передбачає етнізацію і соціалізацію дитини [8, с.370] взагалі і в контексті здоров'явиховання зокрема.

Аналізуючи повсякденне життя українців в етнопедagogічному аспекті в контексті формування соціального здоров'я підрастаючого покоління, слід зауважити, що духовно-моральні уявлення та переконання дитини як передумови цієї компоненти здоров'я починали формувати з раннього віку, власне, з того часу, як вона спроможна вже була виокремити себе із навколишнього світу. Порівняння-антоніми на зразок “добрий-поганий”, “шляхетний-убогий” тощо супроводжували первісний процес пізнання дитиною повсякденного життя через сентенції-наставлення членів родини або ж однозначні оцінки ними дій і поведінки персонажів доступних для дитячого сприйняття віршиків, лічилок, казок і т.ін.. Згодом, коли розширювалися можливості дитини щодо розуміння морального й аморального, вона вже усвідомлювала філософію людської етики через поважливе ставлення до праці, до природи через прислів'я, приказки, усталене в українців пошанування батьків, родичів, старших людей.

Отож у ранньому віці різними засобами і прийомами народна педагогіка привчала кожну дитину будувати міжособистісні взаємини, не впадати в амбіцію, розуміти гумор і жарти, усувати непорозуміння, бути стриманою, вміти попросити пробачення, помиритися, не ображатися на критику, не бути злопам'ятним. Українці здавна усвідомлювали екологію слова, так звану словотерапію, оскільки розуміли, що людські слова можуть бути згубними (“Гостре словечко коле сердечко”, “Шабля ранило тіло, а слово душу”) і цілющими (“Ласкаве слово, що весняний день”, “Від теплого слова і лід розмержеться”), прокляття шкодять, а благословення лікують душу і тіло. В уявленнях українців “словом передавалися не лише якась думка, інформація, але й певна енергія, що несла добро або зло” [8, с. 360].

У цьому контексті великого значення у вихованні здорового способу життя наші предки надавали словам вітання, оскільки вбачали в них силу і мудрість, вважали, що від того, скільки разів ти привітаєш людей, стільки Бог додасть тобі здоров'я. Тому щодня, вітаючись між собою, зичили українці один одному доброго здоров'я, бажали здоров'я і в будні і в свята: “Будьмо здорові з Колядою, з ясним-красним Сонцем, з медовою кутьою, з живлющою водою! Хай вони додають нам здоров'я і силу у Новому Літі!”, “Щобисьте біди-смутку не знали, в щастю, здоров'ю многі літа проживали” та ін.

Добре розуміючи на емпіричному рівні значення гармонійних міжособистісних взаємин у контексті збереження здоров'я людини, народна педагогіка окреслювала домінанти забезпечення домашнього затишку, сімейної злагоди, позитивного мікроклімату сімейного життя, досягнення гармонії в родинних стосунках і громаді загалом: “Щоб заснуло лихо, а між нами було тихо”, “Нехай буде гречка, аби не суперечка”, “Мир та лад – великий клад”.

У цих і подібних народних афоризмах відображено народні звичаї й традиції щодо формування здорового способу життя дітей та молоді. Такі квінтесенції мудрості етнопедagogи розглядають як могутній засіб передачі та розвитку прогресивного народного досвіду й забезпечення єдності поколінь, як надійний засіб від бездуховності.

Таким чином, у формуванні такого всеохоплюючого феномену, як соціальне здоров'я зростаючої особистості, у розвитку позитивної соціалізації особистості особливого значення набуває валеологічна освіта, в основі якої лежить перевірена досвідом багатьох сторіч і поколінь ідея про те, що завдяки правильній світоорієнтації та відповідній поведінці людина спроможна забезпечити собі довге і радісне життя. Особливе місце тут повинна посісти етнопедagogічна компонента цього процесу, оскільки її значення в структурі формування соціального здоров'я особистості безперечно, позаяк, окрім іншого, окреслює й обґрунтовує пошук ефективних чинників формування у дітей і молоді толерантних міжетнічних стосунків та позитивної їх соціалізації.

1. Андрущенко В. Філософія як теорія і методологія розвитку освіти // Педагогічна газета – 2001. – №2 (80). – С.4.
2. Брехман И.И. Валеология – наука о здоровье. – 2-е изд., доп., перераб. М.: Физкультура и спорт, 1990. – 208 с.
3. Воронцова Т.В., Пономаренко В.С. Основи здоров'я. 5 клас: Посібник для вчителя. – К.: Алатон, 2005. – 264 с.
4. Лисенко Н., Добощ О. Системна характеристика професійної підготовки педагога у вищій школі України // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. 2004. Випуск X. – Івано-Франківськ, 2004. – С.44–51.
5. Литвин-Кіндратюк С. Етнокультура та зміст шкільної освіти // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. 2005. Випуск XI. – Івано-Франківськ, 2005. – С.11–17.
6. Литвин-Кіндратюк С., Кіндратюк Б. Народознавство та організація здорового способу життя школярів. Монографія – Івано-Франківськ: Плай, 1997. – 279 с.
7. Оржеховська В.М. Стратегія педагогіки здорового способу життя // Педагогіка і психологія. 2006. – №4. – С.19–28.
8. Савчук Б. Українська етнологія. – Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2004. – 560 с.
9. Філіпчук Г.Г. Громадянське суспільство й освіта в контексті глобальних і етнопедagogічних процесів // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002: Зб. наук. праць до 10-річчя АПН України. – Ч.1. Харків: ОВС, 2002. – С.227–241.

The article is lightning up the role and possibilities of valeological education in forming of social health of a person. The ethnopedagogical means in educating the healthy way of life are also outlined in this article.

Key words: valeological education, social health of e person, ethnopedagogical means.

ДІАЛОГ ЯК КОНЦЕПТУАЛЬНА ЗАСАДА ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Автор звертається до проблеми становлення діалогового мислення, розглядаючи її в предметному полі літературної освіти. Вважаючи, що сьогодні остання є необхідною складовою гуманітарної освіти, автор акцентує увагу на принципі діалогу як методологічній засаді, котра сприяє становленню діалогового мислення особистості.

Ключові слова: принцип діалогу, діалогічне мислення, літературна освіта.

Характерною рисою сучасного етапу розвитку системи освіти загалом і культурологічної освіти зокрема є пошук нового міжпредметного полікультурного діалогу. Діалогове мислення, яке є метою такого інтегративного міждисциплінарного підходу, сприяє формуванню нової світоглядної позиції, базованої на визнанні різноманітності світу, багатогранної складності соціокультурних процесів. Процес сприйняття та свідомого осмислення іншого культурного простору є не лінійним, а швидше багатогорним.

Власні переконання, самостійність і незалежність мислення, здатність до свідомого, критичного аналізу – ті особистісні домінанти, які має формувати освіта XXI століття. Такі характеристики мислення дають можливість визначити його саме як діалогове. Нове мислення, засноване на принципі діалогу, є ознакою соціокультурних змін у суспільстві III тисячоліття. Поза сумнівом, значною мірою таким змінам суспільної свідомості має сприяти освіта, яка чутливо реагує на соціокультурні трансформації, змінюється сама і змінюватиме суспільство у майбутньому.

Креативність, діалогічність, мультикультурність мислення – яскрава і сутнісна ознака людини епохи постмодерну, яка вже розпочалася і до якої має готувати сучасна ціннісна освіта. Проте освітні трансформації, мета яких – становлення сучасного мислення людини XXI сторіччя, процес, який тільки розпочався у вітчизняному освітньому полі і потребує свого осмислення і обґрунтування.

Надалі ми зупинимося на визначенні тих методологічних підвалин, які можуть стати підґрунтям у процесі становлення діалогового мислення як чинника мислення сучасного, адекватного викликам XXI ст. Пропонуємо розглянути зазначену проблему в контексті модернізації літературної освіти.

Загальний рівень змін в освіті передбачає інтеркультурність освітнього процесу, і в цьому сенсі актуальною стає роль сучасної цілісної літературної освіти, отримуючи яку, особистість формує певну метамову – полікультурний код, який дозволяє не заблукати у хаосі інтеграції, полегшує і збагачує життя у світі багатоманітних зв'язків епохи глобалізації. Екстраполюючи проблему становлення діалогового мислення на літературну освіту, акцентуємо ті підвалини, які, з нашої точки зору, можуть лежати в основі досліджуваного процесу.

Таким чином, наша мета – відшукати концептуальні ідеї, які можуть сприяти становленню діалогового мислення у контексті тих трансформацій,

що проходять в сучасній літературній освіті і, зокрема, зумовлені появою в загальноосвітньому полі України предмета “Зарубіжна література”.

Розробка методів викладання зарубіжної літератури передбачає наявність науково обґрунтованої методології, в створенні якої ми виходимо з положення щодо того, що специфіка змісту навчального предмета визначає методологію його вивчення. Ми вважаємо, що методологічною основою літературного пошуку може стати думка М.Бахтіна, де він стверджує, що “чужі свідомості не можна споглядати, аналізувати, визначати як речі, – а з ними можна тільки діалогічно спілкуватися” [1, с.80]. Отже, вихідною підвалиною викладання зарубіжної літератури ми пропонуємо визначити принцип діалогізму.

Глобальний інтерес до діалогу як форми мислення виник у XX ст. Діалог у філософському контексті – це особливий спосіб усвідомлення світу, мислення, сутності міжособистісної взаємодії і загалом стосунків людини зі світом. Починаючи з феноменології Е.Гуссерля, і особливо у філософських розвідках К.Ясперса, М.Бубера, М.Бахтіна, акцент ставиться на діалозі як незаперечному факті міжособистісної комунікації. Діалог усвідомлюється як особистий спосіб осягнення світу, мислення, стосунків людини зі світом. Ідею інтенційності розвиває Е.Гуссерль, факт міжособистісної комунікації, діалогу стає вихідною точкою філософування К.Ясперса і М.Бубера, філософію діалогу розробляють у своїх наукових працях Е.Левінас, П.Рікер, Б.Вальденфельс.

Проблему діалогізації освітнього простору стали активно розробляти в кінці XX ст., що зумовлено зміною парадигми людського світовідчуття і світосприйняття. Гуманітарне мислення, виступає сьогодні як діалог освітньої культури щодо екзистенційних проблем, як рівноправне спілкування різних культур втілене в художні надбання, і як форма спілкування людей, коли голос кожної людини, яка висловлює свої думки і уявлення про світ, є важливим для всіх [2, с.6].

Спираючись на ідею толерантності, яка, за К. Ясперсом, має бути наявною у людських стосунках, мету літературної освіти ми вбачаємо в формуванні культурної толерантності як особистісної позиції, яка дозволяє терпимо ставитися до інших культур і здатності жити в полікультурному світі.

Ця мета може досягатися через наступні завдання:

- формування здатності безоціночно сприймати іншу точку зору, терпимо сприймати протилежні ціннісні позиції;
- стимулювання інтересу до інших точок зору, побудова стосунків на основі поваги до іншої культури;
- формування уміння бачити позитивні моменти в фактах неспівпадання позицій, культур і ціннісних орієнтацій;
- уміння використовувати культурні відмінності для збагачення і розвитку власної культури.

Діалогове мислення через літературну освіту формується за умови нелінійного розуміння самого процесу навчання, відбору відповідного змісту навчального предмета, стилю викладання. Нелінійний підхід, вважає Н.Кочубей, “означає не відкидання ступінчатості, а розгляд її як своєрідний “вихід за рамки”, коли на кожному етапі навчання відбувається “забігання вперед” і “повернення назад”, і при цьому знання подається в цілісному вигляді і в тій формі, яка відповідає віковим студентів” [3, с.71–75]. У проєкції на літературу як навчальний предмет такий підхід означає певний діалог – попередників і наступників, творців реальних культурних цінностей минулого, сучасного і майбутнього. Сутність цього діалогу “культурно-філософська археологія” (Е.Гуссерль), яка полягає у пошуку прихованого чи загубленого сенсу. Викладач вільний сам обирати реальних учасників подібного діалогу – письменників, мислителів, учених, художників – митців, які за духом і змістом є найбільш близькими до вирішення заданої проблеми. При цьому важливо уникнути стандартно-лінійного еволюціоністського підходу до літературних явищ, щодо якого ще О.Мандельштам писав у роботі “Про природу слова”: “Для літератури еволюційна теорія особливо небезпечна, а теорія прогресу просто вбивча. Якщо послухати істориків літератури, які стоять на гочці зору еволюціонізму, то виходить, що письменники тільки й переймаються тим, як розчистити шлях для тих, хто йде попереду. Теорія прогресу в літературі – найогидніша форма шкільного невігластва” [4, с.174–175]. Абсолютною протиположною такою формою є звернення до ідеї “Школи діалогу культур” В.Біблера, яка заперечує бачення літературного процесу як такого, в якому кожний наступний шабелі освоення знань спирається на попередній і ніхто не забігає наперед, як і не повертається назад. За Біблером, сучасне мислення не є останньою і найвищою сходинкою, на яку зійшло людство. В діалогічному мисленні живе кожна попередня культурна форма мислення, і вона є особливою складовою сучасного розуміння світу. З точки зору такого діалогічного мислення, літературна освіта розглядається як сходження за культурними епохами, спілкування з різними типами свідомості людей колишніх культурно-літературних епох, осягнення різних моделей людського буття. Культурно-історичний зміст тієї чи іншої епохи відбивається в художній свідомості. Саме вона визначає відношення мистецтва до дійсності і відбивається у поезії, а зміна типів художніх свідомостей зумовлює історичні зрушення поетичних форм і категорій.

З точки зору культурологічного підходу до мистецтва, можна говорити про різні типи художньої свідомості, що відбивають історичні типи культури Давнього Сходу, Античності, Середньовіччя, Відродження, класицизму, романтизму, реалізму, діалогічної свідомості людини ХХ сторіччя [5].

При цьому слід зазначити, що в межах однієї історичної епохи ці типи художньої свідомості перехрещуються, вступають в діалог, який, за Біблером, – не просто спілкування з різними культурними парадигмами, а передусім – здійснення власного морального вибору, самоідентифікація у світовій культурі, системах загальнолюдських цінностей. Потрібно віднайти

традицію, яка дозволить з’єднати, як писав Шекспір, “перерваний зв’язок часів” – зв’язок духовних епох.

Отже, в якості концептуальних ідей, що сприяють становленню діалогічного мислення і формуванню особистості, адекватної соціокультурним запитам ХХІ ст., можна визначити ідею інтенційності Е.Гуссерля “філософську археологію” пошуку сенсу; ідею багатовимірного спілкування, розвинену М.Бубером; думку щодо пріоритетності спілкування та ідею пошуку мови спілкування Е.Левінаса; визнання чужої “іншості” та принцип толерантності К.Ясперса; і особливо – антропологічне обґрунтування діалогу М.Бахтіна, за яким діалог це співпричетність притаманна лише людині форма пошуку Істини, та “діалог культур” В.Біблера.

Сучасна освіта має підготувати особистість, здатну побачити множинність, плюралізм культур, усвідомлювати, що світовий культурний процес – це завжди діалог, вміння чути і поважати голос “іншого” на мозаїчній культурній карті світу. Вона дозволяє особистості сформувати певну метамову – полікультурний код, який полегшує життя у світі багатоманітних зв’язків епохи глобалізації, стимулює розвиток нелінійного сприйняття реального полікультурного простору.

1. Бахтин М. Проблемы поэтики Достоевского. – М.: Сов. писатель, 1963 – 362 с.
2. Курганов С. Ребенок и взрослый в устном диалоге. – М.: Просвещение, 1989. – 269 с.
3. Кочубей Н. Освіта: постнекласична трансформація // Вища освіта України – 2003 – №3 – С.70–75.
4. Мандельштам О. О природе слова // Мандельштам О. Соч. в 2 т. – М., 1990 – т.1
5. Библер В. От наукоучения к логике культуры: Два философских введения в ХХІ век. – М.: Полит. лит., 1991. – 413 с.

The article examines the possible ways of forming the dialogical thinking in the subject field of literature study. Regarding literature as a key component of humanitarian education, the author makes an emphasizes on dialogical principle as a methodological ground, which further formation of the dialogical thinking of a personality.

Key words: *the principle of dialogue, dialogical thinking, literature education.*

УДК. 373.36.78

ББК 74.100.58

Юлія Шевченко

УКРАЇНСЬКІ НАРОДНІ РУХЛИВІ ІГРИ ЯК ОСНОВА ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ПАРАДИГМИ ВИХОВАННЯ ЗРОСТАЮЧОЇ ОСОБИСТОСТІ В ПРОЦЕСІ ІНТЕГРАЦІЇ

В статті висвітлено вплив народних ритмічних ігор на фізичне здоров'я дітей. Основною думкою є те, що народна основа музично-ритмічного виховання зважає як музичний, так і фізичний розвиток дітей.

Ключові слова: *народні ритмічні ігри, фізичне здоров'я дітей, музично-ритмічне виховання.*

Постановка проблеми. Одним із пріоритетних завдань дошкільної освіти на сучасному етапі є збереження та зміцнення фізичного, психічного і духовного здоров'я дитини, особистісне становлення дошкільника в полікультурному просторі соціуму в добу його освітніх трансформацій [2]. Реалізація цього завдання обумовлює оновлення змісту освіти та організацію навчально-виховного процесу відповідно до демократичних цінностей, ринкових засад економіки, сучасних науково-технічних досягнень та національної спрямованості.

Велике значення в цьому мають українські народні рухливі ігри. Пристосовуючи дітей до народної творчості, роблячи акцент на національну спрямованість ігор можна пропонувати використовувати саме народні рухливі ігри, які проводяться з музичним супроводом. На думку М.Стельмаховича, вони є одним із основних видів діяльності дітей, спрямованої на практичне пізнання навколишніх предметів і явищ через відтворення дій та взаємин дорослих.

Використання на інтегрованих заняттях з музичного та фізичного виховання українських народних рухливих ігор дає дитині можливість насолоджуватись вільним проявом своїх фізичних і духовних сил, навчатись азам музичного мистецтва, знайомитися з народною творчістю тощо.

Формулювання цілей статті. Ціль даної статті є розкрити навчальні і виховані можливості народних ігор, стан розробленості цього питання, вплив народних рухливих ігор на фізичний розвиток дітей дошкільного віку.

Завданням нашого дослідження є вивчення сучасного стану розробки проблеми впливу народних рухливих ігор на розвиток дітей у науковій, методичній літературі та педагогічній практиці; уточнити сутність поняття "народна гра"; виявити та експериментально обґрунтувати ефективні умови фізичного розвитку дітей за допомогою народних ігор.

Аналіз публікацій і досліджень, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Аналіз праць багатьох учених і практиків свідчить про те, що одним із ефективних шляхів всебічного виховання дітей можуть виступати народні ігри, що входять у дошкільному навчальному закладі в склад музичного та фізичного виховання.

Під час співу дошкільників особливо інтенсивно у них формується голозовий апарат, дихання стає рівномірним і глибшим, що, в свою чергу, зміцнює весь дихальний апарат. Розвиваються функції всіх органів і систем, особливо центральної нервової серцево-судинної системи (Е.Вільчковський, Ю.Змановський, І.Щеловань).

Накопичений досвід у практиці закладів освіти, виробництві говорить про те, що ефективність фізичного виховання можливий за умови об'єднання інтеграції гімнастичних рухів у різних формах фізичного удосконалення дітей із функціональною музичною музично-ритмічною діяльністю в єдине ціле (О.Мартиненко, Н.Ветлугіна, Л.Костюхіна).

Одним із основних засобів фізичного розвитку у дошкільному віці на підґрунті національного виховання ми вважаємо українське мистецтво,

зокрема музичні ігри, в яких ми бачимо гармонійне поєднання рухливих вправ і музичного виконання.

Значний вплив національної культури на розвиток та виховання особистості дитини в своїх працях доводили багато науковців та педагогів (А.Богущ, Н.Кудикіна, Т.Понеманська, Т.Науменко, С.Русова, М.Стельмахович).

Але питання доцільності використання народних рухливих ігор задля розвитку фізичних якостей розпрацьовані недостатньо.

У той час дуже великого поширення набули дитячі рухливі ігри, завдяки яким формувались такі якості, як стриманість, кмітливість, наполегливість, організованість, розвивається сила, спритність, швидкість, витривалість та гнучкість. Постає мета досягалась через різноманітні рухи, хольбу, стрибання, біг.

Виклад основного матеріалу дослідження. Гра є одним із найцікавіших видів людської діяльності, вона не тільки є провідною діяльністю дошкільника, але й засобом його всебічного розвитку, важливим методом виховання. Крім того, що гра є важливою складовою дитячої субкультури, вона могутній виховний і розвивальний засіб.

Здавна філософів, психологів, педагогів цікавила сутність гри, її психологічна природа, її вплив на гармонійний розвиток дитини (І.Сеченов, К.Станіславський, Д.Ельконін). На думку багатьох науковців, гра є не лише фактором настрою, емоції дитини, а й важливим чинником розвитку функцій мозку, серцево-судинної, нервової системи організму.

В.Сухомлинський порівнював гру з "величезним світлим вікном, крізь яке в духовний світ дитини вливається живлющий потік уявлень, понять про навколишній світ".

На велику роль ігрового методу в навчально-тренувальному процесі вказує і Л.Матвєєв. При цьому розширюється його значення та роль у вихованні. "Значення гри виходить далеко за сферу фізичного виховання. Одна з головних функцій гри педагогічна: гра здавна є одним з основних засобів та методів виховання в широкому розумінні слова. Ігровий метод в силу його особливостей використовується в процесі фізичного виховання не тільки з метою початкового навчання рухам чи вибіркового впливу на окремі здібності, скільки для комплексного вдосконалення рухової діяльності в ускладнених умовах".

Видатний лікар та етнолог С.Покровський називав дитячі ігри "вільним вираженням душевних та фізичних сил дитини". Народні ігри несуть у собі джерело пізнання та виховання загальнолюдських цінностей. Вони бувають різними. Г.Довженко поділила українські народні дитячі ігри на такі групи: 1) ігри, де організуючим началом є пісня; 2) ігри, де таким началом є діалог, який у поєднанні з рухами сприяє створенню розвинутої динамічної дії; 3) ігри, де є невеликий діалог, приспівочка або пісенька, які слабо пов'язані з самою дією.

Останнім часом науковці зацікавлюються грою, як джерелом у формуванні особистості, зміцненні її психічного та фізичного здоров'я.

Існує багато класифікацій гри за змістом, характером, формою явищем (К.Гросу, В.Штерн, Ж.Піаже, К.Гарвей, П.Лесгафт, С.Новоселова), але загальну класифікацію ігор збагачує обґрунтування С.Русовою народних ігор як прадавнього засобу виховання і навчання дітей, нескінченного джерела духовних сил, формування характеру, фізичної досконалості.

Український народ своїм багатовіковим досвідом інтуїтивної педагогіки відібрав найефективніші засоби гармонійного виховання підростаючого покоління, чільне місце серед яких посідають народні рухливі ігри. Традиційно у навчально-виховному процесі вони використовуються як засіб фізичного виховання. Проте розвивально-виховний потенціал українських рухливих народних ігор значно ширший. У культурологічних дослідженнях рухливі ігри визнані суттєвим елементом української національної культури. Аналіз народних рухливих ігор, поширених і сьогодні серед дітей дошкільного віку, засвідчує, що свої корені вони мають у стародавніх фольклорних обрядах, церемоніях і ритуалах.

Серед дітей дошкільного віку найбільшою популярністю користуються музичні ігри. Поширеними образами дитячих ігрових пісеньок є образи птахів та звірів ("Гуси", "Журавель", "Горобейко" тощо), які так близькі їм у розумінні.

Народна основа музично-ритмічного виховання збагачує як музичний, так і фізичний розвиток дітей. Мелодія з її неповторною національно-самобутньою інтонацією, текст ігрових пісень, ігрові дії на протязі століть вдосконалюються, але їх особливість полягає в тому, що вони дуже органічно пов'язані з життям дітей.

Багатство вигадки, динамікою, художньою виразністю відзначаються дитячі народні рухливі ігри. Давні за походженням, сполучені з танцями та музикою, співом та рухами, ігри, особливо хороводи, були пов'язані з різними трудовими процесами і виконувалися в давнину переважно молоддю. В наш час вони майже повністю перейшли в дитячий репертуар.

За словами К.Ушинського, у змісті народної гри є всі доступні форми навчання. Саме у процесі гри діти пізнають грамоту, вчать ся рахувати, різнити кольори, виконувати повсякденні дії, набувають навичок самообслуговування та спілкування, а також, що дуже важливо, дають дітям змогу вільно рухатися, розвивають координацію рухів [2, с.38].

У гармонійному фізичному розвитку дитини одним із напрямків можна виділити саме народні музичні рухливі ігри, що входять до складу усної народної творчості, фольклору. Використання різних хороводів, ігор під спів має виховну та педагогічну цінність. Жанрове багатство і різноманітність дитячого фольклору дає змогу відбирати з народнопоетичної скарбниці ті твори, які найкраще відповідають віковим особливостям дітей та навчально-виховним цілям роботи з ними.

Крім того, використання народних ігор зі співом на заняттях з музичного та фізичного виховання дає можливість в повній мірі виконувати завдання як музичного, так і фізичного виховання.

Аналізуючи досліді С.Макшанцевої, виділяється акцент на іграх-забавах для дітей дошкільного віку, які по суті, - пише дослідник, - є фізичними вправами, втіленням в ігрову форму з музичним супроводом. З метою ознайомлення дітей з фольклором в якості музичного супроводження в іграх, автор пропонує можливість широкого використання народних мелодій, які є рифмованими підказками до певних, цілеспрямованих фізичних рухів. Ігри з елементами вправ сприяють фізичному розвитку дошкільнят, формуванню постави, нормальному функціонуванню опорно-рухового апарату та зменненню фізичного здоров'я. Подібні заняття, підкреслює С.Макшанцева, сприйматимуться дітьми легко та радісно.

В народних іграх зустрічаємо хороводи, ігри-танці. Хоро, хорос - коло, що нагадує сонячний диск, є символом гармонії. Хороводи присвячували порам року, святam, важливим подіям у житті народу. Якщо ігри-хороводи мають ліричний характер і швидше нагадують танок, ніж гру, то дитячі ігри найчастіше рухливі, швидкі, вимагають від дитини кмітливості, спритності, винахідливості, сприяють розумовому, моральному, естетичному та фізичному вихованню дітей.

Дослідник Т.Осокіна використання музичних рухливих ігор бачить у взаємозв'язку рухливих ігор, ігор-забав із піснями, хороводами. Вона пропонує закріплювати рухові дії дітей на прогулянках (у ліс, на галявину, луки) саме в хороводних та імітаційних іграх. Діти імітують рухи птахів, зайців, ведмедів, лисиці, вовка, бджіл тощо, водячи хороводи та приспівуючи [6].

Педагог засобами народної гри виводить маленьку дитину з її реального побутового повсякдення, запобігає формуванню стереотипів сумніву і недовіри до своїх особистих фізичних сил. Саме на такій, сприйнятливій для дитини основі, ігрові моделі сюжетної вправи активізують рухливість, розвивають процеси мислення, викликають в неї позитивні емоції [7, с.51–53].

Висновки. Отже, проаналізувавши наукову, методичну та практичну літературу ми прийшли до висновку, що використання народних рухливих музикальних ігор у процесі інтеграції музичного та фізичного виховання в дошкільному закладі є органічним та важливим для вдосконалення фізичного здоров'я дітей. Враховуючи те, що для дошкільників гра є провідним видом діяльності, викликає піднесений емоційних настроїв, що є запорукою позитивного психічного та фізичного здоров'я дітей, рекомендовано до інтегрованих занять з дітьми вносити ігри, хороводи, ігри-танці.

1. Закон України „Про дошкільну освіту”. - К.: „Донкілієне виховання”, 2001. - 33 с.
2. Калуська Л.В. Дивокрай. Вибрані дидактико-методичні матеріали у 2-х книгах для працівників дошкільних закладів. - Тернопіль: Мандрівець, 2005. - 320 с.
3. Кириченко Н.Т., Науменко Т.І. Вихове мистецтво. Актуалізація творчості дошкільників засобами мистецтва: Метод. посібник. - К.: ІЗМН, 1998. - 100 с.

4. Науменко Т.І. Музичне виховання дошкільників засобами українського фольклору. Конспекти лекцій – К.: ІСДО, 1995 – 64с.
5. Осокіна Т.И. Физическая культура в детском саду. – М.: Просвещение, 1986. – 304 с.
6. Струманський В.П. Емпірична практика фізичного виховання через українські народні ігри та забави // Дошкільне виховання. – 1996. – №9. – С.51-53.
7. Українська дитяча література / За редакцією Л.М.Кіліченко. – К.: Вища школа, 1984.

This article is devoted to the problem of influence of folk rhythmical games on children's physical health. The main thought is that the folk basis of musical and rhythmical training enriches both musical and physical development of children.

Key words: folk rhythmical games, children's physical health, musical and rhythmical training.

УДК 37.012

ББК 74.03

Інна Шоробура

ПЕРІОДИЗАЦІЯ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ГЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ (XIX–XX СТОЛІТТЯ)

Розглядається періодизація становлення та розвитку шкільної географічної освіти (XIX–XX століття). Виділено в розвитку шкільної географічної освіти наступні періоди. I період – XVIII ст.; II період – XIX ст.; III період – 1905–1920 рр.; IV період – 1920–1991 рр.; V – сучасний період.

Ключові слова: шкільна географічна освіта, періодизація, принцип природовідповідності, самосвідомість українського народу.

Історія окремих галузей освіти, зокрема шкільної географічної, є важливою складовою загальної історії педагогіки. Ознайомлення з її історією, конструктивно-критичний аналіз цього окремого історико-педагогічного феномена уможливує не тільки осмислення загальної картини її становлення і розвитку в Україні як цілісного багатогранного явища, але й створює умови для системного відтворення вітчизняного історико-педагогічного процесу.

Вивченню історії шкільної географічної освіти присвятили свої розвідки автори, які розглядали цей феномен у контексті історико-педагогічної науки. Серед них статті Л.Мельничук, де проаналізовано позитивні зрушення та характерні особливості викладання географії в школах України з 1900 до 1950-х років, подано спробу періодизації становлення шкільної географічної освіти. Пропонується періодизації розвитку шкільної географії в XX столітті у статті російського вченого В.Максаковського.

Вивчення історико-педагогічної та методичної літератури з проблеми дослідження дають підстави стверджувати, що розвиток шкільної географічної освіти в Україні від свого зародження до наших днів ще не став предметом спеціального аналізу. Це спонукало нас звернутися до дослідження генези розвитку шкільної географічної освіти в Україні, періодизації її розвитку.

Шоробура Інна. Періодизація становлення та розвитку шкільної географічної освіти...

Мета статті – подати періодизацію розвитку шкільної географічної освіти у XIX–XX столітті.

Хронологічні рамки дослідження охоплюють XIX–XX століття. Перші кроки щодо створення системи географічної освіти в Україні були зроблені на початку XIX століття, і ми вважаємо це вихідною точкою розгляду проблеми, початком досить довгого хронологічного періоду. Кінець XX століття, пов'язаний з докорінними змінами в суспільно-політичному житті України, є початком становлення якісно нової системи освіти. Він розглядається нами як певний кінцевий рубіж у дослідженні проблеми. Такий широкий діапазон хронологічних рамок дослідження обумовлений необхідністю максимального використання системного підходу до всього процесу розвитку шкільної географічної освіти.

Проблема становлення шкільної географічної освіти розглядається на тих землях України, що входили до складу Російської імперії, а пізніше до СРСР. Ми не аналізували викладання географії в школах західноукраїнських земель, які входили до складу Австро-Угорщини, а згодом до Польщі, Румунії й Чехословаччини, оскільки там ці процеси розвивалися в рамках національних, притаманних системам освіти цих країн, і мають розглядатись як предмет окремого дослідження.

Неперервність процесу розвитку системи освіти й взаємозв'язок її структурних компонентів визначається як еволюцією людського суспільства, так і закономірностями педагогічного процесу, розвитку системи освіти, педагогічної теорії і практики. Кожна освітня галузь, зокрема шкільна географічна освіта, може бути вивчена як цілісна педагогічна система, в структурі якої представлені цілі, завдання, зміст освіти, де у вигляді окремих курсів відображені здобутки географії як науки, методи, засоби і форми організації навчально-виховного процесу при вивченні географії, теоретичні та прикладні ідеї і надбання методики викладання, організаційно-педагогічні умови і заходи, за яких реалізується процес навчання географії в школі.

Така система формувалася в історії української освіти поступово, у взаємозв'язках і змінах її елементів, що дозволяє розглядати розвиток шкільної географічної освіти як сукупність послідовних етапів, які змінюються під впливом як зовнішніх соціокультурних умов, так і внутрішніх чинників педагогічного процесу – зміни наукової парадигми та педагогічного дискурсу – і відрізняються змістом, основними характеристиками і тенденціями. Зміну етапів обумовлено також розвитком географії як науки і еволюцією соціального замовлення суспільства, котрі впливають на спрямованість вивчення географії в школі.

Аналіз шкільної географічної освіти з точки зору історичного розвитку її теорії і практики, їх єдності у конкретно-історичних формах неможливий без вивчення цього педагогічного феномена з погляду системного підходу. Застосовуючи принципи цього підходу, географічну освіту можна розглядати як одну з ланок освітньої системи країни, що, у свою чергу, містить взаємопов'язані компоненти, кожен з яких за необхідності може бути

вивчений як окрема система явищ. Саме на цій основі можна визначити у розвитку шкільної географічної освіти певні періоди чи етапи, сутність і послідовність яких пов'язана зі змінами як у загальній системі освіти країни (зовнішні чинники), так і всередині самого досліджуваного феномена чи його складових (внутрішні чинники).

Розробка оптимального варіанта періодизації становлення і розвитку будь-якого історико-педагогічного феномена відноситься до актуальних завдань цієї науки. Проблема періодизації розвитку будь-яких явищ – одна з найбільш складних, комплексних і багаторівневих проблем наукового знання.

Під періодизацією слід розуміти логічне розмежування досліджуваного періоду у відповідності до якісної характеристики його стосовно самостійних окремих етапів. Така характеристика має відображати як загальні закономірності розвитку життя, так і специфічні за своїм змістом, а також істотні моменти основних методів і форм, генезис проблеми та визначальних етапів її розвитку.

Періодизація розвитку шкільної географічної освіти пов'язана із загальною періодизацією історико-педагогічного процесу.

Визначення періодів розвитку шкільної географічної освіти має відображати внутрішню логіку поступального розвитку цієї системи, але сам цей розвиток йде в руслі розвитку суспільства, фіксуєчи його основні етапи. Враховуючи ці етапи й базуючись на внутрішній логіці та особливостях розвитку шкільної географічної освіти як окремого історико-педагогічного феномена, її періодизація повинна будуватися з урахуванням своєрідності періодів розвитку школи, педагогічної думки (етапи їх розвитку не завжди співпадають) та географічної науки.

Проблема періодизації відноситься до важливих проблем методології історико-педагогічного дослідження, адже в залежності від того, що береться за основу періодизації, який контекст вкладається в той чи інший період, що виступає рушійною силою зміни періодів, відбувається розгортання певного науково-дослідницького поля.

За радянських часів висхідною позицією в усіх історико-гуманітарних дослідженнях була періодизація історії комуністичної партії Радянського Союзу, і всі гуманітарні науки мали узгоджувати власні межі розвитку явищ і процесів з цими віхами, що не давало можливості визначити реальні періоди. Відповідно у працях з історії педагогіки, які виходили за радянських часів, періодизація розвитку школи та педагогічної науки після 1917 року також цілком відповідала періодизації історії УРСР.

Сьогодні більшість сучасних істориків України виділяють у вітчизняній історії ХХ століття такі етапи: 1900–1917 рр. – відродження національної свідомості; 1917–1920 рр. – українська національна революція; 1920-і р. – радянізація українського суспільства; 30-і – середина 50-х рр. – період тоталітарної системи; середина 50-х – 60-і рр. – часткова демократизація українського суспільства; 70–80-і рр. – економічна та суспільно-політична криза; 90-і рр. – становлення української незалежної держави [1].

З урахуванням цього підходу сьогодні побудовані і загальні періодизації історико-педагогічного процесу в Україні. Наприклад, це періодизація розвитку української школи Я.Бурлаки та Ю.Руденко, загального процесу розвитку історії педагогіки як науки, запропонована Н.Гупаном [2] та ін.

Ми погоджуємося з періодизацією розвитку досліджень з історії школи, освіти і педагогічної думки в Україні, проте у розвитку географічної освіти є певні особливості.

Академік О.Сухомлинська весь процес розвитку педагогічної думки в Україні поділяє на такі періоди: період розвитку ідей про освіту; період її формування в контексті загальних реформаційних змін, в контексті слов'янського Відродження; період розвитку української педагогічної думки в контексті українського бароко, або козацької доби; період розвитку педагогічної думки (ХІХ ст. – 1905 р.); період становлення національної системи освіти й виховання, внесення національного компонента у структуру педагогічної науки; період панування формаційно-партійного дискурсу та радянської ідеології; сучасний період [5, с.51–65].

Це найбільш визнана науковцями періодизація розвитку педагогічної думки в Україні.

Відомо, що першими до висвітлення становлення вітчизняної шкільної географічної освіти ще у ХІХ столітті звернулися педагоги, культурно-освітні діячі С.Баранський, М.Гоголь, О.Ободовський, В.Соколовський, М.Тімаєв, М.Усков, К.Ушинський, В.Шабанов, І.Шульгін. Вони обґрунтували необхідність надання учням знань про природу, навколишній світ, розробили зміст курсів для середньої школи та започаткували методи їх викладання. Біля витоків вивчення шкільної географічної освіти на початку ХХ ст. стояли такі вчителі, методисти, як Д.Анучин, С.Аржанов, Л.Весін, Е.Лесгафт, С.Меч, В.Нечаєв, Е.Петрі, А.Рогозинський, Я.Руднев, С.Русова, А.Соколов, Б.Срезневський та ін., у працях яких ми знайшли відомості про розвиток змісту шкільної географічної освіти, збагачення його новими фактами та явищами, запровадження нових методів та засобів навчання.

Питання становлення географічної освіти на різних етапах розглядалися в наукових публікаціях М.Баранського, А.Баркова, О.Борзова, О.Діброва, О.Іванівського, В.Кістяківського, С.Рудницького, Я.Руднева та ін. Теоретичні й методичні питання розвитку шкільної географічної освіти та вдосконалення викладання шкільної географії досліджувалися в працях В.Жерделі, О.Половінкіна, Ю.Саушкіна, П.Терехова. Однак учені не ставили завданням системні розвідки історії цієї освітньої галузі.

Плідною на наукові дослідження і розвідки з історії шкільної географічної освіти була середина ХХ століття. Вона перебувала в полі зору таких учених, як М.Баранський, І.Шульга та ін., які досліджували формування радянської системи вивчення географії, її цілі, зміст та організацію навчання.

Цінними є праці, що створюють теоретичну базу сучасної шкільної географічної освіти. Такі вчені, як О.Діброва, Ф.Заставний, Я.Жупанський,

С.Коберник, В.Корнєєв, П.Масляк, Л.Мельничук, М.Откаленко, В.Пестушко, М.Пістун, М.Паламарчук, Л.Паламарчук, С.Пальчевський, Г.Пустовіт, Л.Тищенко, В.Сасихов, А.Сиротенко, Г.Уварова, Б.Чернов, О.Шаблій, Е.Шипович, П.Шищенко та ін. висвітлюють нові методологічні та методичні підходи до навчання географії і навчально-виховного процесу. В цілій низці праць вітчизняних дослідників розкриваються сучасні науково-методичні питання розвитку шкільної географії (А.Даринський, Я.Жупанський, В.Корнєєв, Л.Круглик, М.Откаленко, О.Плахогнік, В.Поданчук, І.Рибачок, А.Сиротенко, П.Тронько, Б.Чернов, Е.Шипович та ін.).

Серед учених, що опікувалися цією проблемою, значний інтерес для нас становили праці В.Коринської, М.Ковалевської, І.Матрусова, В.Макасовського, Д.Фінарову, М.Рижакова, Н.Сваткова, В.Щеньова (Росія); Н.Грейвна (Великобританія); Д.Биддла, М.Нейли, Ф.Пінчмела, П.Харгета (США); О.Мандрута (Румунія); В.Станковського (Польща) та ін.

Проте спроб розв'язати питання періодизації стосовно розвитку шкільної географічної освіти було небагато. У дослідженнях розвитку шкільної географічної освіти в Україні, які маємо сьогодні, лише констатується наявність окремих етапів, що пов'язані здебільшого з розвитком педагогічної науки або із соціально-економічними реформами в суспільстві. Нами враховано думки Ю.Баранського, П.Боровицького, А.Даринського, В.Макасовського, Л.Мельничук, І.Шульги щодо питання виділення періодів у розвитку шкільної географічної освіти. Так, І.Шульга, розглядаючи географічну освіту та природознавство, виділяє півстолітні періоди у їх розвитку та становленні [6, с.14]. В.Макасовський аналізує розвиток шкільної географічної освіти у 1917–1990 рр., акцентуючи на проблемах та шляхах їх вирішення [3, с.51].

Одним із ґрунтовних досліджень останнього часу, де зроблено спробу періодизації становлення та розвитку шкільної географічної освіти в Україні у першій половині ХХ століття є праця Л.Мельничук [4, с.15]. На її думку, шкільна географічна освіта впродовж першої половини ХХ століття пройшла 4 основних етапи: 1900–1917 рр. – етап становлення географії як шкільного предмета; 1917–1930 рр. – етап складних і суперечливих пошуків шкільної географічної освіти; 1930–1940 рр. – етап становлення сучасних підходів до викладання географії в школі; 1940–1950 рр. – етап утвердження географії як самостійного шкільного загальноосвітнього предмета [4, с.15].

Ми не зовсім поділяємо думку дослідниці, котра подає десятиліття як етап у розвитку географічної освіти в школі, оскільки вважаємо, що не всі якісні зрушення у розвитку географічної освіти відбувалися на зламі десятиліть.

Ми робимо спробу обґрунтувати періодизацію розвитку шкільної географічної освіти як окремої ланки загального процесу розвитку педагогічної науки. Основою періодизації є не тільки зміни в суспільному житті України ХІХ–ХХ ст., а й розвиток географічної освіти як такої з якісними зрушеннями у змісті, підходах до вивчення явищ, методах навчання на різних етапах розвитку, обумовленими, перш за все, реформами освіти. Вивчення таких

зрушень і реформ шкільної географічної освіти викликає інтерес не тільки з точки зору змін у методичній науці, технологіях навчання, але і тим, у яких історичних і культурних умовах вони відбувалися, наступністю в освітньому процесі і на окремих його етапах.

Ми виділяємо в розвитку шкільної географічної освіти такі періоди:

I-й період ХІХ ст. – початок ХХ ст. – становлення природознавства і географії як шкільних дисциплін. Виділяємо етапи: 1800–1864 рр. – формування елементів шкільної географічної освіти; 1864–1905 рр. – розвиток шкільної географічної освіти як цілісної системи;

II-й період – 1905–1920 рр. – період педагогічних пошуків і новацій у географічній освіті;

– III-й період – 1920–1991 рр. – розвиток радянської системи шкільної географічної освіти. У середині цього періоду виділяємо етапи: 1920–1934 рр. – викладання географії як складової комплексних програм; 1934–1958 рр. – становлення основ радянської системи шкільної географічної освіти; кінець 50-х – 60-і роки – завершення формування радянської системи шкільної географічної освіти; 70-і роки – розвиток радянської системи шкільної географічної освіти; 80-і – 1991 рр. – наростання суперечностей і явищ стагнації у системі шкільної географічної освіти;

– IV-й – 1991 р. – початок ХХІ ст. – становлення і розвиток національної системи шкільної географічної освіти.

Запропоновані в даній періодизації хронологічні рамки періодів відображають лише загальні ритми розвитку шкільної географічної освіти як системи у взаємозв'язках їх основних компонентів.

Розглянемо наведену періодизацію більш ґрунтовно.

Упродовж ХVІІ–ХVІІІ століть склалися передумови розвитку шкільної географічної освіти, які залишилися за рамками періодизації.

Перший період розвитку географії та педагогічної думки охоплює все ХІХ ст. і закінчується 1905 р. Педагогічними цінностями цього періоду стали українська мова, патріотизм, історизм, народність, релігійні морально-етичні постулати, якими була пронизана освіта. Це – роки становлення шкільної географічної освіти, проте проведення непослідовної політики офіційної влади в галузі освіти, з одного боку, стимулювало розвиток шкільної географічної освіти, а з другого, – прийняття офіційних освітніх документів стримувало його.

У ХІХ ст. продовжується розвиток географії як науки, що вносить свої корективи у становлення шкільної географії.

Наступний період – становлення національної системи освіти та виховання, що бере початок з 1905 р. Він пов'язаний з педагогічними пошуками та інноваціями в шкільній географічній освіті ХХ ст., а також з початком політичного відродження України, становлення її національної державності й національної школи. Аналіз наукових робіт і архівних матеріалів засвідчує, що на початку ХХ ст. було декілька спроб реформування школи, викликаних соціально-економічною перебудовою суспільства.

У системі шкільної географічної освіти в перші десятиріччя ХХ ст. можна простежити тенденції, властиві розвитку загальнопедагогічного процесу в цілому. Вони проявилися у цілях і змісті, в методах і засобах навчання, в методиці географії як галузі педагогічного знання. Спостерігаються якісні зрушення у розвитку домінуючої освітньої парадигми. Відбувається відбір нового змісту навчального матеріалу.

Створення української держави сприяло піднесенню національного духу, зароджується нова українська школа.

Період з 1920 по 1991 рр., коли розбудовувалася і розвивалася радянська система географічної освіти, був досить суперечливим. Радянський період розвитку шкільної географічної освіти також варто поділити на кілька етапів.

Перший етап радянського періоду охоплює 1920-1933 рр. Стрімко розвивається українська культура, педагогічна думка. Педагогічні пошуки будуються на принципах природовідповідності у поєднанні з українізацією. В школі з'являються нові підручники з географії, змінюється методика вивчення предмета, велика увага приділяється дослідженням, проведенню екскурсій.

Становлення елементів трудової школи знайшло відображення у розробці й апробації методистами-географами і вчителями педагогічних технологій, спрямованих на розвиток творчої особистості дитини у процесі трудової діяльності. Цей період пов'язаний з розвитком українського національного руху і ростом самосвідомості українського народу, що вимагало створення національної школи, складовою змісту якої мало стати вивчення природи України. Займають належне місце загальнодидактичні підходи в організації навчально-виховного процесу в руслі освітньої парадигми школи праці. Розробляються методики викладання географії, які носять дослідницький характер, вимагають самостійності та ініціативи школярів, спрямованості на практичний матеріал.

Постанови радянської держави про школу 30-х років ознаменували початок нового періоду. Реформа обумовила серйозні якісні зміни в системі шкільної географічної освіти. Запроваджується цілісна методична концепція систематичного викладання географії, відбувається ідеологізація змісту предмета.

У 1933–1958 рр. відбувається русифікація школи, ліквідація особливостей освітньої системи України, її централізація. Освітні заклади відходять від експериментування і стають на шлях авторитарно-дисциплінарних начал управління і діяльності з чітко визначеним обсягом знань, умінь, навичок. В Україні використовуються такі ж навчальні плани, програми, підручники з географії, як і на всій території Радянського Союзу.

Наступний етап охоплює кінець 50-х – 60-і рр. – завершення формування радянської системи шкільної географічної освіти. Для 60-х рр. ХХ ст. характерна часткова демократизація суспільного життя, яка позитивно вплинула на викладання географії. Хрущовська “відлига” стала значним поштовхом для відродження творчого потенціалу педагогічних сил, що стимулювало розвиток науки та системи освіти.

70-і рр. – етап розвитку шкільної географічної освіти. В ці роки знову повертаються до лінійної структури викладання географії, з'являються нові навчальні плани, програми, підручники. Виходить значна кількість методичних робіт з географії, присвячена вивченню рішень партійних з'їздів, комуністичному вихованню учнів. Проте з'являються й окремі методичні теорії, методичні системи передових учителів-практиків на противагу офіційній педагогіці.

80-і – 1991 рр. – наростання суперечностей і явищ стагнації у системі шкільної географічної освіти. Процеси демократизації зумовили зміни та якісні зрушення в географічній освіті лише з другої половини 80-х рр. Особливістю 90-х рр. є зростання політичної самосвідомості українського народу, його прагнення до незалежності. Спостерігається і відповідна переорієнтація навчання.

З 1991 р. розпочинається новий період розбудови школи незалежної України, що передбачає зміни у вивченні шкільних географічних курсів. Він характеризувався тим, що накопичений позитивний потенціал поклав початок лавиноподібним змінам у всій системі шкільної географічної освіти. Активізація національного чинника в умовах незалежності України сприяє докорінному оновленню шкільної географічної освіти.

Отже, ми розглядаємо розвиток шкільної географічної освіти як сукупність послідовних станів, що змінюються під впливом як зовнішніх соціокультурних умов, так і внутрішніх чинників педагогічного процесу, розвитку географії як науки. Запропоновані в даній періодизації хронологічні рамки відображають лише загальні ритми становлення шкільної географічної освіти як системи у взаємозв'язках їх основних компонентів. Утім кожний із них характеризується складними процесами, де простежуються внутрішні особливості, елементи попереднього і наступного періодів.

1. Борисенко В.Й. Курс української історії: з найдавніших часів до ХХ століття. – К., 1996 – 251 с.
2. Гупан Н.М. Історіографія розвитку історико-педагогічної науки в Україні. К.: Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, 2000. – 222 с.
3. Максаковский В.П. Новые взгляды на географическое образование. М., 1986. – 96 с.
4. Мельничук Л.І. Становлення і розвиток шкільної географічної освіти в Україні в першій половині ХХ століття. Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Університет ім. М. Драгоманова. – К., 2004. – 19 с.
5. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К.: АПН, 2003. – 68 с.
6. Шульга І.К. История школьного естествознания в России // Автореф. диссерт. на соискание ученой степени канд. пед. наук 13.00.01. – К., 1954. – 19 с.

The periodization of establishment and development of school geographical education (XIX-XX centuries) are scrutinized in the article. We distinguish the following periods in the development of school geographical education: I period – XVII c.; II period – XIX c.; III period – 1905-1920; IV period – 1920-1991; V – the modern period.

Key words: school geographical education, periodization, establishment and development

РОЛЬ ДИТЯЧОГО КОЛЕКТИВУ В ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті обґрунтовано роль дитячого колективу в формуванні соціальної компетентності дошкільника.

Ключові слова: соціальна компетентність, дитячий колектив, діяльнісний процес, особистість дошкільника.

Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (1998 р.) одним з головних завдань гармонійного розвитку визначив формування соціально компетентної особистості, здатної активно співіснувати як в широкому соціальному оточенні, так і у вузькому – колективі однолітків.

Одним з найважливіших чинників становлення й розвитку особистісно-соціальної практики дитини є спілкування з однолітками, в ході якого вона виявляє свої інтереси, збагачує власний простір за рахунок обміну різноманітною інформацією, укріплюється у своїх намірах, уподобаннях. У процесі спілкування з ровесниками дитина навчається презентувати себе, обстоювати свою позицію, переконувати або підкорятися, відбувається становлення “умовних” законів спілкування, взаємин у дитячому колективі. Тобто, саме в емоційно насиченому спілкуванні з однолітками найефективніше йде процес соціалізації [1].

Концепція персоналізації, розглядаючи особливості впливу соціального оточення на розвиток особистості дитини, стверджує, що під таким впливом розуміється “процес її входження в нове соціальне середовище та інтеграцію з ним” [6]. Соціальна ситуація розвитку характеризується тим, що дитина виходить за коло свого сімейного спілкування і встановлює відносини з більш широким світом дорослих і дітей. У ході спілкування з однолітками виробляються навички соціальної взаємодії, формується набір соціальних ролей, розширюється уявлення про власну особистість. На думку І.Кона, “включення в суспільство однолітків розширює можливості самоствердження дитини, дає їй нові ролі й критерії самооцінки”.

О.Усова писала, що одним з вирішальних факторів суспільного виховання дітей є саме товариство дітей, в якому й формується людина як суспільна істота. Як показує досвід організації дитячого життя, необхідно, щоб розвивалася і діяла особлива якість – суспільність, яка дає змогу дітям встановлювати між собою зв'язки, відчувати один одного, бути здатними взаємодіяти.

О.Залужний наголошував, що дитячий колектив у дошкільному віці – це фактор, з яким необхідно рахуватися. Він писав: “Взаємовідносини з іншими дітьми під час гри, ігровий колектив, а поряд з ним організований робочий колектив, що виконує найпростіші функції по самообслуговуванню, є найнеобхіднішою умовою формування соціальних навиків у дитини. Через ці

Якименко Людмила. Роль дитячого колективу в формуванні особистості дошкільника...

колективи вона встановлює відносини з більш широким світом аніж замкнене коло сім'ї”.

На думку видатного педагога А.Макаренка, формування особистості набуває цілісного характеру лише тоді, коли відношення дитини з оточуючим світом (людьми, речами, подіями, явищами) не є хаотичними. Він підкреслював, що виховання – процес соціальний у самому широкому сенсі... З усім складним світом, що оточує дитину, вона входить у безкінечне число відносин, кожна з яких розвивається, переплітається з іншими, ускладнюється фізичним і моральним зростанням самої дитини. Саме соціалізуючий вплив колективу А.Макаренка вважав повноцінним засобом виховання, тільки через колектив кожна конкретна особистість входить у суспільство, підкреслював він.

У “зоні найближчого розвитку”, обґрунтованій Л.Виготським, дитина за допомогою дорослого набуває досвіду для здійснення самостійних кроків у майбутній діяльності. Зокрема, набуття соціального досвіду поступово відбувається в найближчому оточенні дитини – сімейному, колі однолітків, що і є простором для процесу соціалізації. Якщо родина і в цілому дорослий світ створюють зону найближчого розвитку дитини, готуючи її до освоєння соціальних норм відповідної культури, то група однолітків, які є носіями дитячої субкультури, обумовлюють зону варіативного розвитку, задаючи одночасно існування в діалозі різних культур, забезпечуючи готовність дитини до розв'язання завдань у непередбачених обставинах. Дитяча субкультура надає дитині особливий психологічний простір, в якому вона здобуває соціальну компетентність в групі рівних. “Соціальна ситуація розвитку – це та система відносин, в яку дитина вступає в суспільстві. Це те, як вона орієнтується у системі суспільних відносин...”, – відзначав Л.Виготський.

Послідовники Л.Виготського (Л.Божович, Л.Венгер, Д.Ельконін, О.Запорожець, В.Зінченко, М.Лісіна), сучасні науковці (В.Абраменкова, О.Кононко, В.Кудрявцева, Д.Фельдштейн) розкрили психологічний підхід до поняття лідінства як соціального феномену, суть якого полягає у характеристиці не стільки особистості дитини, скільки у психології дитячих груп, співтовариств. Такий підхід вказує на вплив соціальної ситуації на процес і забезпечення соціалізованості, вихованості дитини як суспільної істоти.

В. Абраменкова зазначає, що дитина здійснює свою життєдіяльність у двох взаємно прониклих та взаємодіючих системах, світах: світі дорослих та світі дітей, кожен з яких має певне значення для неї на різних вікових етапах. Адекватною моделлю світу дорослих для дитини слугує її сім'я, а моделлю іншої системи – колектив однолітків.

О.Кононко визначає, що перебування дитини в людському оточенні сприяє становленню її соціального досвіду, соціальної компетентності, досвідченості, обізнаності; у дошкільника формується певна соціальна поведінка, здатність бути адекватним ситуації, вимогам і сподіванням авторитетних дорослих; розвиваються соціальні потреби, здібності, мотиви поведінки та діяльності. Науковець наголошує, що соціальний розвиток особистості

полягає, перш за все, у формуванні соціальної компетентності – певних особистісних властивостей, потреб, здібностей, елементарних теоретичних уявлень та практичних умінь, що забезпечують дитині життєздатність. Набуваючи досвіду соціального життя, засвоюючи правила, норми і стандарти поведінки, дитина навчається орієнтуватися в людському оточенні, розрізняти його та співіснувати в ньому [5].

Дослідження В.Горбачової, Ф.Левін-Щириної, О.Демурової свідчать про те, діти старшого дошкільного віку диференціюють власну поведінку і поведінку товаришів, можуть впливати один на одного, що свідчить про ймовірність створення передумов колективу. У дитячому колективі дитина вперше дістає реальну можливість порівняти себе з іншими. Співставляючи свої досягнення, якості, реакції, поведінку, зовнішність, дошкільник навчається орієнтуватися у власних можливостях, виробляє відповідний рівень домагань, визначає свій статус серед однолітків.

У процесі спілкування з однолітками у дошкільників формується дружня прихильність один до одного, взаємодопомога, вміння рахуватися з інтересами, бажаннями інших, турбота про товаришів та молодших дітей. Взаємовідношення між дітьми характеризуються такими соціальними почуттями, як симпатія, доброзичливість, чуйність, готовність прийти на допомогу, що є першими проявами рис колективізму в дошкільному віці. Спілкування однолітків передбачає взаємодію з партнером, увагу та здатність чути його, відповідати на пропозиції.

Група дітей дошкільного віку, за словами Т.Репіної, це генетично найбільш рання ступінь соціальної організації дітей, де в них розвивається спілкування й різноманітні види спільної діяльності, формуються перші стосунки з однолітками, що так потрібні для становлення особистості, розвивається соціальна перцепція. Дитяча група виконує цілу низку педагогічних функцій, як то: соціальне навчання, регулювання поведінки дитини щодо її стосунків з однолітками на основі соціально усталених норм, формування ціннісних орієнтацій, адекватної самооцінки дитини.

Дитячий колектив позитивно впливає на звільнення дитини від егоцентризму, звички у всьому орієнтуватися лише на власне “Я”, на свої уподобання, погляди, вміння. Провідним у функціонуванні дитячого колективу є принцип справедливості, що передбачає неупереджене ставлення дорослих до дітей, а дітей до своїх однолітків, спільне вміння орієнтуватись у власних оцінках на істинність, правдивість, доцільність. Спілкуючись з іншими дітьми, зростаюча особистість проймається почуттям взаємної відповідальності, засвоює норми колективної поведінки, вчиться бути самим собою серед інших.

Виховання за допомогою дитячого колективу позитивно впливає на становлення особистості дошкільника, його соціально-емоційний розвиток. Дитячий колектив не тільки всебічно підтримує поведінку, що відповідає нормам дорослого оточення, а й домагається, щоб кожний його член не

виявляв байдужості до інших, відчував себе причетним до загальних справ, тобто, ставав соціально компетентною особистістю.

За визначенням Т.Поніманської, у дошкільному віці формуються основи соціальної компетентності дитини, що передбачає: вміння орієнтуватися у світі людей; здатність розуміти іншу людину, її настрій, потреби, особливості поведінки; уміння поважати інших людей, допомагати, дбати про них; обирати відповідні ситуації спілкування та спільної діяльності. Соціально компетентна дитина здатна відчувати своє місце у системі відносин між людьми і адекватно поводитися. На думку науковця, соціальна компетентність характеризується:

- пізнавальним компонентом, що передбачає рівень і зміст поінформованості дитини про людей, які її оточують;
- ціннісним компонентом – гуманне ставлення до людини як найвищої цінності, повага до життя і діяльності, гідності кожного;
- емоційним компонентом, що виявляється інтересом, бажанням спілкуватися, пізнавати оточуючих, прагненням бути схваленим іншими, умінням співпрацювати, співчувати, розуміти інших;
- оцінним компонентом – уміння об'єктивно оцінювати вчинки інших та їхні взаємини, справедливо ставитися до людей;
- поведінковим компонентом оволодіння етичними сталонами поведінки та спільної з іншими діяльності, вміння пропонувати, надавати і приймати допомогу, спілкуватися [3].

На думку О.Кононко, соціально компетентна особистість характеризується, з одного боку, розвиненою (у вікових межах) самосвідомістю, елементарним відчуттям самовартості, позитивним Я-образом, з іншого, інтересом і повагою до оточуючих людей, готовністю до комунікації, здатністю налагоджувати спільну з іншими діяльність. У визначенні соціальної компетентності вчений виводить шість основних “блоків”, які є складовими розвитку у дошкільника соціальної компетентності. Це: інтеграція дитини у соціум, спілкування та спільна діяльність, розвиток відповідальності як базової особистісної цінності, визначення статусу в групі однолітків, формування категорії “авторитет” як важливої для орієнтації в соціумі, уміння вчиняти “по совісті” [5].

Група авторів (А.Богуш, Л.Варяниця, Н.Гавриш, С.Курінна, І.Печенко) визначає соціальну компетентність як складну полікомпонентну властивість особистості, її інтегральну якість, що складається з комплексу емоційних, мотиваційних, характерологічних особливостей і виявляється в соціальній активності та гуманістичній спрямованості особистості. У структурі соціальної компетентності науковці виділяють емоційно-ціннісний, соціально-когнітивний та комунікативний компоненти. Формування соціальної компетентності як показника соціалізованості дитини відбувається в процесі різноманітних видів дитячої діяльності через засвоєння широкого кола соціальної інформації, навичок та вмінь; у процесі спілкування з людьми різного віку, передусім у дитячому товаристві через поширення системи соціальних

зв'язків і стосунків, засвоєння соціальних символів, настанов і цінностей; у процесі виконання різних соціальних ролей через засвоєння моделей соціальної поведінки.

Отже, процес формування соціальної компетентності дитини неможливий поза контекстом дитячого колективу, а також передбачає активне включення дитини в діяльнісний процес соціальної дійсності.

1. Бодалев А.А. Личность и общение. – М.: Педагогика, 1983. – 384 с.
2. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка. Учеб. пособ. для студентов высших учеб. заведений. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с., илл.
3. Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Монографія / А.Богущ, Л.Варянича, Н.Гавриш, С. Курінна, І.Печенко, Наук. ред. А.Богущ, За заг. ред. Н.Гавриш. – Луганськ: Альма-матер, 2006. – 368 с.
4. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива: Система личностных взаимоотношений. Мн. Нар. Асвета, 1984. – 239 с., илл.
5. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві): Навч. посіб. для вищ. навч. закладів. – К.: Освіта, 1998. – 255 с.
6. Социальная психология / Под ред. А.В.Петровского. – М.: Просвещение, 1987.

In the article the role of a child's collective in forming of the social competence of a preschool child is grounded.

Key words: social competence, child's collective, action process, personality of a preschool child.

УДК 371.013: 93 (477) (045)
ББК 74.100.504

Інна Яцук

РОЗВИТОК ПАРАДИГМИ ВИХОВАННЯ У ЧАСИ НАЦІОНАЛЬНОЇ РЕВОЛЮЦІЇ В УКРАЇНІ

В статті проаналізовано один з головних документів періоду національної революції (1917 р.), який стиряв активному розвитку системи освіти на основі обов'язковості, доступності, народності, діяльності. Ключовою ідеєю є пріоритетність виховання в навчальному закладі незалежно від рівня освіти.

Ключові слова: парадигма виховання, національна революція в Україні, система освіти.

Постановка проблеми. Дослідження проблеми виховання особистості студентів у вищих педагогічних навчальних закладах у різні часи та епохи становлення національної освіти привело нас до глибокого аналізу розвитку ідей виховання в часи української революції та розвитку національного шкільництва.

Загальний аналіз дослідження. Проблеми розвитку освіти з початком революційних подій (1917р.) в Україні, організація національної системи освіти стали об'єктом дослідження В.Даниленка, О.Завальнюка, Ю.Телячого, М.Собчинської та ін. Науковці зосереджували свою увагу на характеристичні

лишук Інна. Розвиток парадигми виховання у часи національної революції в Україні

історичних етапів розвитку держави та відстеженню особистісного впливу державних громадських діячів у справі розбудови України.

Мета дослідження. Необхідність розгляду “Проекту Єдиної школи на Україні” сподівасьмося, дасть можливість відстежити ключові позиції зародження та розвитку національної системи виховання та освіти. Вивчення та аналіз історичних підходів до виховання майбутнього вчителя викликаний і тими протиріччями, які існують в сучасному освітньому середовищі: між вимогами суспільства та поведінкою майбутніх педагогів, між завданням виховання школярів і фактичним станом вихованості майбутніх вчителів, між імітовим обов'язком, який регламентує обсяг знань майбутніх педагогів та рівнем їхнього виховання.

Виклад матеріалу. Разом з треном Романових були скасовані усі обмеження, які стосувались українського слова, школи, виховання, культури, освіти. На Україні почав діяти потужний громадсько-культурний рух до знання, до школи, до світла. Цей період став періодом культурного відродження України. На чолі освітньої діяльності стояли громадські організації і в першу чергу товариство Шкільної Освіти. В 1917р. Універсалом Центрального Сходу оголосила автономію України, було організовано перший склад Генерального Секретаріату. Генеральним секретарем освіти став І.Стещенко. Секретаріат в своїй діяльності спирався на повну саможертну працю українського вчительства та українського народу. З 1917 року було організовано сотні учительських курсів, було сформовано “Проект Єдиної школи на Україні”.

Реалізація освітніх підходів, таких як: національне виховання, гуманізація навчально-виховного процесу, українізація, безоплатність, обов'язковість, послідовність, оновлення змісту навчання та інші, стали основою документу, який визначив активний період становлення національного виховання та освіти.

2 з'їзд учителів у 1917 році прихильно віднісся до “проекту Єдиної школи”, оскільки головними засадами документу були такі: школа має головне завдання – виховання; матеріал, який викладається дітям, береться з життя, що їх оточує; школа повинна бути єдиною; Єдина школа ділиться на різні: молодша основна школа (перший ступінь Єдиної школи) – 1–4кл.; старша основна школа (другий ступінь Єдиної школи) – 5–8кл.; колегія (третій ступінь Єдиної школи) – 9–12кл.; фахова школа (1–2 роки навчання), збудована на першому або другому ступені загальноосвітньої школи; вища школа.

Головне завдання школи, як зазначено в “Проекті” полягає в “соціальному характері, оскільки школа обслуговуватиме все громадянство і надасть Державі монолітного характеру” [3, с.47].

Проект визначив розклад годин в школі, мета якого забезпечення вільного переходу від одного ступеня до іншого; через створення різних відділів у 1-му ступені навчання різним дисциплінам, завдання яких поглиблення індивідуальних інтересів та розвиток індивідуальності особистості школяра;

скасування соціальних обмежень щодо вступу в школу; набуття школою дієвого характеру.

Однак, для нас, стосовно проблеми нашого дослідження, вивчення та аналіз "Проекту Єдиної школи на Україні" є важливим, оскільки саме він поклав початок активному розвитку системи національного виховання як в школі так і у вищих навчальних педагогічних закладах. У "Проекті" зазначено: "Досі школа на Україні ставила своїм завданням навчання дітей. Виховальні задачі розв'язувались ніби самі собою після засвоєння шкільних премудростей. ... Школа з навчанням дітей, робить руйнуючу роботу, втискуючи їх в такі тортури звідки одиниці вибираються з живою душею". Тому провідною ідеєю Проекту є створення Єдиної школи виховання особистості. Відповідно цього чітко визначені шляхи та напрями виховання, виховної діяльності незалежно від ступеня [8, с.54].

В центрі виховної системи має бути дитина з своїм особливим духовним світом: "Дитячий світ, це мікрокосм з власним добром і злом, є тим полем де мусить провадитись праця вчителя. Неоправданою педагогічною помилкою буде нехтування цим світом". Отже напрям діяльності педагога, вихователя, викладача у навчальному закладі має йти від дитини навколо, а не навпаки. При цьому важливим засобом виховання є наука, відповідно мети Школи, поруч можна, як зазначено в Проекті, поставити релігію, мистецтво, гімнастичні вправи, мораль. Але основним є наука. "Не треба думати, що користування наукою яка є засобом для цілей виховання, одіб'ється зле на сумі знань, з котрими дитина вийде з школи. Ця сума може бути не менш як та, котру дає школа, що має на меті навчання в розумінні накопичування в дитячому мозку різних знань. Проте кількості знань не варто надавати ваги, далеко цінніше те, як ці знання увійшли а склад дитячого розумового багажу".

Школа має набути національно-державного характеру. В "Проекті" наголошується на тому, що в школі особистість має отримати знання про життя своєї місцевості, свого народу на українській землі, красу та скарби. саме на такій основі має будуватись релігійне, моральне, фізичне та громадянське виховання. Адже особистість, не цураючись свого, навчатиметься чужого.

Виховна школа має бути, як зазначено в "Проекті" діяльною. Навчальний заклад має бути тісно пов'язаним з життям "... він має увібрати в себе трудовий момент в житті та використати його для виховних цілей" [5, с.17].

В документі наполегливо зазначено, що реалізація ідей і образів, які проходять через душу дитини у формі малюнка, ліплення, виробу та всякий дитячий вираз емоцій - чи то в грі, гімнастиці, танцях, чи навіть у формі слова, дитячого спілкування є реалізація дієвого принципу діяльності школи.

Автори "Проекту" надзвичайну увагу приділили ключовій, на наш погляд ідеї про те, що незалежно якого ступеня досягла людина, нижчого чи вищого - університетського, перехід від одного до другого має дати простим, доступним, рівним у реалізації головного завдання - виховання особистості.

При характері школи, як то: виховному, національно-державному, діяльному, школа має бути - Єдиною.

Єдина школа зобов'язана бути суцільною в своїх планах та завданнях, однак конкретизованою, беручи до уваги вікові та індивідуальні особливості розвитку особистості у вихованні. При цьому одним з важливих засобів виховання в родині, школі є мова. Головні підвалини, як зазначено в "Проекті", рідної мови такі: слово на рідній мові є фізичним виразом емоцій людини; вивчення мови, має значення і для інтелектуального розвитку дітей, коли воно ведеться на граматичній основі; рідне слово є головним знаряддям, яким користується педагог в своїй праці з дітьми.

Не меншого значення серед засобів у вихованні мають наука, релігія, мистецтво та гімнастика. Саме при активному застосуванні таких засобів може існувати школа, яка відповідала найкультурнішим націям світу. При цьому майбутньому педагогу: "...раніш він буде користуватися наукою, як засобом виховання, спираючись на методу, в цілях доведення душі й розуму дитини до культурного рівня, відповідно часові". Майбутній педагог має вчитися зв'язку зі своєю аудиторією, матеріал має бути взятий з життя, тільки таким чином "...можливо звести дитину до розуміння тієї або іншої науки".

При визначенні змісту навчального процесу "Проект" визначав обов'язкові дисципліни, які в першу чергу мали виховний характер: рідна мова, математика, науки про природу, історія, малювання, співі, фізичне виховання.

Особлива увага надавалась вивченню історії в Єдиній школі. Адже "...через цей предмет повинно плекатися розуміння зв'язку між сучасним життям та минулим, щоб вона відчувала культурний зв'язок з життям тих людей, що раніш жили в краї". Історія сприяє розвитку національних почуттів особистості [3, с.98].

У наш час актуально постає питання введення в навчальний план навчального курсу "Релігія" або "Християнська етика". В часи прийняття "Проекту" також була актуальною ця проблема.

Щодо суперечливості викладання цього предмету "... коли релігію ставити в школі з метою вивчення самої релігії, то треба сказати, що це не є діло школи, коли-ж мовитися на релігію, як на засіб до виховання дітей, то релігії належить почесне місце". Стосовно цього, перед майбутніми педагогами постає завдання: докласти максимум праці до того, щоб навчання релігії в школі дійсно відповідало тому завданню, котре ставиться: вихованню волі дітей в напрямі добра.

Особливу мету має переслідувати педагог при користуванні в школі того чи іншого мистецтва, яке сприяє вихованню волі та розвитку творчих здібностей дитини. Проявити себе у ролі творця повинні учні при малюванні. При чому малювання слід використовувати в будь яких можливих навчально-виховних ситуаціях, оскільки це сприяє розвитку їхніх смаків, творчості. Розвитку національного духу, душевних емоцій, колективізму сприяють співі. Через пісню школа "...матиме зв'язок з найбільш інтимними обширами душі українського народу, а це надасть школі виключної сили".

Важливе місце в Проєкті Єдиної школи приділене фізичному вихованню молоді, реалізація якого "...сприяє вихованню волі, що ставить собі завданням бути школою діяльною". При цьому наголошується на виховному значенні фізкультури не тільки для тіла, а й для духу, в документі висвітлена ідея використання національних форм і засобів, як то: народні ігри, танці, січові вправи, мандрівки, освітні гулянки, пласт, рукодільництво та ін. Документ чітко регламентує, що незалежно від освітнього ступеню та класу як мінімум заняття фізкультурою має бути відведено не менше двох годин на тиждень. Завдання педагогів полягає в першу чергу у тому, зазначено у Проєкті, щоб проявити інтерес та пробудити бажання до занять фізичною культурою. Це сприятиме вихованню гідних громадян своєї держави. Однак, при формуванні громадян актуальним для навчального закладу є вироблення громадянського чуття. Молодь зачасту самотійно задовольняє потребу у громадському житті. Але якщо міркувати про школу як школу виховання, то педагог має докласти максимум зусиль для утворення „класного товариства“ як громади, виховного середовища, яке має свої добрі риси, закони, високий рівень морального ступеня діяльності [7, с.12].

Для реалізації мети виховання, розвитку громадянських рис особистості кожен вчитель має вести роботу під час навчання. Навчальні дисципліни забезпечують різносторонній інтелектуальний розвиток. Першочергової ваги набуває рідна мова – гарна, яскрава, широко-народна, яка має не аби яку виховну силу і закладає ґрунт для розвитку здорового релігійно-морального, естетичного та національного почуття. Майбутній вчитель має оволодівати своїм скарбом, повинен усі заняття з рідної мови – бесіди, читання, письмо зводити до засвоєння прекрасної народної мови. Поряд з цим потрібно обов'язково реалізовувати виховну мету, зосередивши увагу на формуванні особистості, формуванні культури, характеру, моральності. Не менш важливим навчальним предметом є фізика, яка сприяє розвитку мислення, привчає особистість до спостережливості, вчить користуватися з механізмами та приладами, розвивають творче мислення та фантазію особистості. Серед методів одним із важливих є читання. Воно поділяється на старання і курсорне. Старання читання має метою збільшення лексичного матеріалу й подальше практичне виявлення етимологічних та синтаксичних форм мови, фіксація яких відбувається розмовами та бесідами. При цьому треба подбати, щоб вживані граматичні форми були свідомими, чітко зафіксованими, активно вживаними. Курсорне читання, метою якого є охоплення головної думки тексту, аналіз його основних частин, встановлення зв'язку між попереднім та наступним матеріалом в тексті. Завдяки такому виду особистість заощаджує багато часу, фіксує головне в пам'яті, привчає виділяти та швидко виділяти зміст та головну думку тексту.

Визначаючи форми виховання в навчальній діяльності в Проєкті наголошується на екскурсії як найефективнішому засобі для ознайомлення дітей з природою, для розвитку в них уваги, вміння "дивитися і бачити". Екскурсія

Яцук Ірина Розвиток парадигми виховання у часи національної революції в Україні

дозволяє виявити нахили природні задатки дитини, вчить спостерігати та спостережливості, розширює коло знань, вчить любити природу.

Цілеспрямований вплив на особистість виховання, майбутнього вчителя вимагає від педагогів знань та діяльності в позанавчальний час. В першу чергу це знання про особливості природні та індивідуальні своїх вихованців. Важливим чинником виховання є позакласні організації учнів: гуртки, кооперативи, клуби тощо. Такі форми роботи значно зближують дітей та педагогів в єдиному колективі, що сприяє зростанню продуктивності роботи самої школи або навчального закладу. Такий підхід є рішучим протестом проти "старої" школи, де переважали схоластичні риси навчання та виховання, негативне відношення до дітей та молоді.

У Проєкті зазначено те, що виховна школа за своєю природою має випускати вихованих громадян своєї держави, тобто людей розвинених в першу чергу морально та інтелектуально. Але головним моментом у навчанні є не теоретичні знання готовність дитини до життя та володіння нею практичними життєвими навичками. При цьому майбутньому педагогу слід звернути увагу не на знання, а на той шлях, що до нього довів [9, с.65].

При цьому незалежно від походження та майнового стану навчальні заклади чи то школи чи університети повинні бути доступні усім. Визначальну роль в освіті має вчитель, викладач. Енергія, знання, досвід, вміння керівництва – це передумова для успіху у вихованні та навчанні молоді. Майбутній учитель має прагнути не лише стати хорошим знавцем свого предмету та методики навчання, а й володіти таким обсягом питань, щоб зацікавити дітей.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, у часи національної революції в Україні радикальні зміни спостерігались в усіх сферах життя суспільства. В процесі діяльності українських урядів докорінних змін зазнала й освіта. Важливим державним документом, який підсумував здобутки прогресивної педагогічної громадської думки та визначив стратегію реформування національної освіти, став "Проєкт Єдиної школи на Україні". На нашу думку, цей документ визначив розвиток та суттєво вплинув на становлення національної освіти всіх рівнів не на одне десятиліття. Це ідея щодо створення єдиної школи, де чітко, органічно були поєднані навчання та виховання, ідеї наступності та ступневості освіти держави, визначення кола пріоритетних для українського народу навчальних курсів, які би в першу чергу виховували свідомого громадянина, майбутнього педагога на дієвості шань та практичного характеру навчального закладу цілому.

"Проєкт" і надалі залишається важливим джерелом дослідження розвитку освіти та педагогічної думки в УНР. Аналіз, проведений нами "Проєкту Єдиної школи" не вичерпує розгляду питань стосовно розвитку національної освіти, тому потребує подальшого дослідження напрямів виховання, навчання та особливостей освітньої діяльності педагогів.

1. Васильович І. Шкільництво в Україні (1905-1920рр.). – К., 1996. – 360 с.
2. Пастернак С. В історії освітнього руху на Україні за часів революції 1917-1919 рр. – К., 1920. – С.35-41.
3. Передмова П.І.Холодного до „Проекту Єдиної школи на Україні“, 22 березня 1921р. // Центральний державний архів вищих органів влади і управління України. – Ф.2582. – Оп.2. – Спр.43. – Арк.20-21.
4. Проект Єдиної школи на Україні // Центральний державний архів вищих органів влади і управління України. – Ф.2201. – Оп.1. – Спр.676 – Арк.1-84
5. Проект Єдиної школи на Україні. Книга 1: Основна школа. – Кам'янець-Подільський: Дністер, 1919. – 172 с.
6. Сокульський Д. Проект Єдиної школи в Україні (основна школа) // Сокульський Д., Сіроволоко С., Домбровський А. Проект Єдиної школи в Україні (Під 20-ття створення нової освітньої системи виховання й навчання). Львів, 1938. Ч.2. – 32 с.
7. Сочинська М.М. Реформа школи в Українській Народній Республіці // Наукові праці історичного факультету. Т.І. – Кам'янець – Подільський, 1995. – С.140-144
8. Телячий Ю.В. „Проект Єдиної школи на Україні“ як джерело дослідження становлення і розвитку освіти в Українській Народній Республіці (1917-1920 рр.) // Четверта академія пам'яті професора Володимира Антоновича, 26-27 березня 1998 року: Доповіді та повідомлення / Упорядник і редактор Катренко А.М. – К., 1999. – С.281-284.
9. Телячий Ю.В. Петро Іванович Холодний: коротка хроніка життя і діяльності (1876-1930 рр.) // Наукові праці Кам'янеч-Подільського державного педагогічного університету історичні науки. Кам'янець, Подільський, Опом, 2002. – Т.8 (10). – С.351-357

In this article one of the main documents of period of the national revolution (1917 year) has been analysed. This document predetermined active educational system development on the base of ties, accessibility, nationality, activity. The basis idea is the priority of upbringing in educational establishment irrespectively of the educational level

Key words: paradigm of development, national revolution in Ukraine, educational system.

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА

УДК 373.2.033:82-343

ББК 74.100.507

Ганна Бєлєнька

КАЗКА ЯК ЗАСІБ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ

Стаття присвячена питанню використання в умовах сучасного та сімейного дошкільного виховання авторських наукових казок як засобу екологічного виховання дітей. Подана стисла характеристика та наведено перелік казок, що рекомендуються для читання дітям.

Ключові слова: казки про природу, наукова основа казки, екологічне виховання

Постановка проблеми в цілому. Філософів, психологів, педагогів усіх часів і народів хвилювала вічна проблема взаємозв'язку людини та природи. Але ніколи ця проблема не стояла так гостро, як у наші дні, коли загроза екологічної кризи, а можливо й катастрофи, нависла над людством, а вирішення питання екологізації матеріальної та духовної діяльності людини стало життєвою необхідністю, однією з умов збереження планети Земля. Оскільки становлення особистості припадає на період дитинства, очевидно, що формування екоцентричного типу свідомості (С.Дерябо, Г.Пустовіт, В.Ясвін) як регулятора діяльності людей у природі необхідно розпочинати в дошкільному віці, добираючи для цього адекватні віковим можливостям дітей зміст, методи, засоби.

Аналіз останніх досліджень. Серед багатьох напрямків навчально-виховної роботи в дошкільних навчальних установах екологічне виховання дітей набуває все більшої актуальності. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні орієнтує сучасних педагогів на створення сприятливих умов для становлення компетентності дошкільника у сфері життєдіяльності “Природа”, формування основ екологічної культури, наукового світогляду, екологічно-спрямованої поведінки, розвитку творчих особистостей з розвинутим почуттям власної гідності та відповідальності за свої вчинки [1].

Питання екологічного виховання дітей дошкільного віку досить ґрунтовно розкриті в роботах сучасних дослідників цієї проблеми: П.І.Оронахи, Н.І.Глухової, Н.Кот, Н.Лисенко, В.Маршицької, С.Ніколаєвої, З.І.Плохій, Н.Рижової, Н.Яришевої та інших. Основними завданнями екологічного виховання дошкільників вони вважають: формування системи початкових екологічних знань, їх трансформацію особистістю у ставлення до природи, розвиток умінь і навичок природодолічної поведінки, що виявляється в діяльності дитини. В роботах даних авторів розглядається широкий спектр методів і прийомів педагогічного впливу на підростаючу особистість з метою вирішення завдань екологічного виховання – це і наочні методи (екскурсії і спостереження), і практичні (трудова діяльність у природі, експериментування та нескладні досліди з об'єктами природи), ігри з природним матеріалом, словесні методи та прийоми, до яких відносяться бесіди, розповіді вихователя про природу, читання дитячої природознавчої літератури.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незаперечною є роль словесних методів в екологічному вихованні дошкільників, оскільки жодна прогулянка чи екскурсія в природі не обходиться без цікавої розповіді педагога, читання вірша або уривка з казки, бесіди за змістом побаченого. Серед словесних методів ознайомлення дошкільників з природою особливе місце посідає художня література, а в ній – казка, як народна, так і авторська. Авторська казка пізнавального жанру, характерною особливістю якої є передача науково-достовірної інформації через казкові образи, глибоко впливає на особистість дитини, адже враховує психологію дошкільника, його емоційність, наочно-образне мислення, здатність і прагнення до наслідування. Проте в сучасних програмах навчання і виховання дітей в дошкільних навчальних закладах аспект використання авторської казки пізнавального жанру про природу як засобу екологічного виховання дошкільників висвітлено недостатньо.

Мета даної статті – привертати увагу фахівців у галузі дошкільного виховання до перегляду програми дитячого садка з читання та розповідання дітям у контексті вирішення завдань екологічного виховання дошкільнят шляхом розширення її авторськими казками природознавчого змісту класиків дитячої літератури та сучасних українських авторів. *Завдання статті* вбачаються автором у розкритті ролі авторської казки природознавчого змісту в екологічному вихованні дітей дошкільного віку та загальному окресленні кола читання казок про природу з науковою основою.

Виклад основних матеріалів дослідження. В історії розвитку суспільного дошкільного виховання ставлення до казки у різні часи було різним: на ідеях добра і мудрості народних казок виховувались покоління; у 30-х роках минулого сторіччя казку (і народну, і авторську) забороняли, як шкідливу і зайву у навчально-виховному процесі; трохи згодом поновлювали у правах, сперечалися, які казки є кращими для розвитку особистості дитини – народні чи авторські, використовували як засіб педагогічного впливу на дитину. Нині казка посідає достойне місце серед засобів виховання і навчання дошкільнят. Утім, на наш погляд, значення авторських казок в ознайомленні дітей з природою оцінено недостатньо. У порівнянні з народними, вони більш доступні й ліричні, оскільки створювались спеціально для дітей, в той час як народні створювались для дорослих, а для дітей лише адаптувались.

Казка природознавчого характеру завжди є цікавою для дошкільника. По-перше, цікавою для дитини є сама форма пізнання оточуючого світу – через уяву і фантазію. По-друге – звичний, але дистантний світ природи постає перед нею в іншому, несподіваному, аспекті: чуттєвому, таємничому, емоційно-забарвленому. В авторській казці про природу науковий зміст органічно пов'язаний з художнім словом. Вона, з одного боку, розвиває у дітей уміння бачити красу природи, формує почуття любові та добайливого ставлення до неї; з іншого, – збагачує уявлення про навколишній світ, вчить помічати та виділяти характерні особливості та закономірності природних явищ. Авторські наукові казки про природу відрізняє від інших видів казок

наступне: наявність достовірної наукової інформації, що збагачує інтелектуальну сферу дитини, – з одного боку, і уявної ситуації з вигаданими діючими особами, – з іншого. Вони базуються на наукових фактах чи спостереженнях людей, що люблять і розуміють природу – будь то підготовка ведмедя до зимової сплячки, або кочівля птахів, зустріч на лісовій галявині білочки з зайцем чи інші факти буденного життя природи, що передаються в доступній і цікавій дітям “чарівничій” формі, дозволяючи тваринам розмовляти і сумувати, міркувати і радіти. У казках емоційно і жваво описуються особливості життя знайомих дітям гварин, комах, квітів і рослин, а також явища неживої природи.

Цінність авторських казок про природу полягає в тому, що за рахунок емоційно забарвлених образів і подій, що описуються в казці, у дитини формується емоційне ставлення до зображуваних героїв, подій і явищ. Вони співчувають героям у складній ситуації, прагнуть їм допомогти, захистити. У подальшому емоційне ставлення до об'єктів і явищ природи, описаних у казці, переноситься дітьми у повсякденне спілкування з природою, забезпечуючи формування стійкого позитивного емоційно-ціннісного ставлення до неї. В свою чергу, саме ставлення спонукає дитину до відповідних дій в природі, що є основою екологічно доцільної поведінки. На основі одних лише знань про об'єкти і явища природи, існуючі між ними зв'язки та залежності, сформувані екологічно доцільну поведінку особистості в природі неможливо. Для цього необхідний рух душі, який ми називаємо словом “ставлення”.

Всі авторські казки про природу можна поділити на три групи. До першої групи можна віднести казки, в яких діти отримують знання про один із об'єктів чи явищ природи: його зовнішній вигляд, умови життя, особливості пристосування до них, характерні особливості поведінки. Сила емоційного впливу казкового образу на дитину дозволяє пробудити в ній позитивні почуття та емоції, краще запам'ятати інформацію. До таких казок можна віднести казки В.Арбекова “Іжак”, В.Біанкі “Зозуля”, Г.Бєльської “Весняна казочка”, П.Цвірка “Чому зозуля своїх діток не висиджує”, А.М'ястківського “Зелена жабка” тощо. Найдоцільніше використовувати їх після проведення безпосереднього спостереження за об'єктами чи явищами природи, супроводжуючи читання розглядом ілюстрацій.

До другої групи доцільно віднести казки у яких діти отримують знання відразу про декілька об'єктів та явищ в природі, зв'язки і залежності, що існують в природі. До них відносяться казки В.Біанкі “Пригоди Муравлика”, М.Скребиної “Як чагарник з деревами посварилися”, С. та Ю.Ходоси “Підземні лабіринти”, Д.Чередниченко “Той, хто прийшов захищати від дощу” та інші. Використовувати ці казки необхідно тоді, коли діти вже мають знання про описані в них об'єкти природи, але зв'язки і залежності між ними не усвідомлені, потребують закріплення і осмислення.

До третьої групи слід віднести казки, за допомогою яких діти узагальнюють отримані раніше з різноманітних джерел знання про природу, бачать її у цілісності всіх елементів. Це казки таких авторів як Ю.Дмитрієв, О.Іва-

ненко, Н.Павлова, Г.Тютюнник, Є.Шморган тощо. Найяскравішою та найпереконливішою з них є казка Ю.Дмитрієва “Що таке ліс”. Казки, що дозволяють систематизувати отримані раніше знання та акумулювати їх у яскраві образи лісу, степу, краплинки, що здійснює подорожі з перетворенням у різні стани слід використовувати лише в роботі з дітьми старшого дошкільного віку після надання їм системи знань про природу.

Окремо стоять казки у яких розкривається вплив людини на природу, взаємозв'язки між ними. До казок даного виду можна віднести казки В.Сухомлинський “Камінь”, О.Іваненко “Кисличка” та інші. Їх читання завжди має супроводжуватись бесідою-роздумами над вчинками героїв, що дозволить дитині легше інтеріоризувати інформацію.

Досвід роботи з використанням в практиці роботи з дітьми старшого дошкільного віку авторської казки як засобу екологічного виховання засвідчив його високу результативність. Ми переконались в тому, що казка впливає на почуття та розум дитини, забезпечуючи їх єдність в процесі пізнання світу природи. Дітям подобається зміст казок про природу, адже рослини та тварини в них розмовляють, здійснюють вчинки, що викликають співчуття, почуття радості чи ніжності, гніву, осуду, невдоволення. Як результат змінюється ставлення до реальних об'єктів та явищ природи: спочатку воно стає просто більш уважливим, поступово гуманнішим, з часом поважливим та турботливим.

У дослідженні Н.Горопахи [2], присвяченому питанням виховання екологічної культури дітей, авторська казка вперше виділена як засіб впливу на когнітивну й емоційну сферу дитини. У її роботі “Виховання екологічної культури дітей” виділено окремий розділ “Маленька екологічна хрестоматія”, у якому підібрані казки, вірші, розповіді про природу. У збірнику представлені окремі роботи К.Ушинського, В.Сухомлинського, Н.Павлової, Л.Толмачової та інших авторів. Така добірка виявилась зручною для використання вихователями в практиці роботи з дітьми. Проте кількість казок в ній обмежена, не здійснено їх систематизацію за ускладненням в змісті і завданнях.

Як свідчить практика сучасних дошкільних навчальних закладів, на заняттях та у повсякденному житті дітей знайомлять з окремими творами класиків літератури про природу, найчастіше з розповідями. Казки про природу використовуються значно рідше і серед них перевага віддається казкам К.Ушинського і В.Біанкі. Ці твори, безперечно, характеризуються високою художньою цінністю, проте обмежуватись лише ними не можна. У дошкільних закладах освіти і в колі родини слід знайомити дітей з казками сучасних авторів, що є не менш цікавими і пізнавальними.

Розмаїття художніх казок, постійно поповнюване сучасними авторами, забезпечує вихователів і батьків дошкільнят простим і діючим інструментом для роботи. Твори В.Біанкі, А.Мястківського, М.Пришвіна, М.Сладкова, Ю.Старостенко, В.Сутєва, В.Сухомлинського, К.Ушинського, В.Хмельницького, Ю.Ярмиша й інших швидко стануть улюбленими для дітей, якщо дорослі не просто прочитають їх малюкам, а й поміркують разом над

описаними подіями. Поміркувати ж є над чим. Наприклад, казки Віталія Валентиновича Біанкі – дивна енциклопедія природи, героями якої є тварини і птахи. Його твори допомагають закріплювати, поглиблювати й уточнювати уявлення дітей про тварин, їхній спосіб життя, поведінку. Основою всіх творів В.Біанкі є його власні спостереження за життям лісу та його мешканців.

Змалечку кожен з нас знає, що тварини готуються до приходу кожної пори року. Проте далеко не всі моменти їхнього життя можна побачити людині. Відомо, що птахи здійснюють перельоти до теплих країв в основному у нічні години; хижі тварини живуть у гушавині лісу; за поведінкою тих тварин, що живуть під водою та під землею спостерігати діти не можуть... Міські діти, взагалі, мають змогу спостерігати лише за домашніми (кімнатними) тваринами, інколи за білками у парках та скверах і водоплавними птахами, що освоїли ставки і ріки в межах міста. Дитина не може самостійно отримати повноцінні знання про особливості поведінки тварин і птахів у різні пори року. І тут на допомогу приходить книга, а якщо це ще й казка, то можна гарантувати стійкий інтерес дитини до отриманої інформації, а отже й міцність її запам'ятання. Звичайно, отриману інформацію необхідно закріпити.

Насамперед необхідно розмежувати яка інформація, що подається в казці, є реальною, а яка фантастичною. Дослідження ряду авторів (Б.Бегтель-Хейм, О.Запорожець, М.Максимов, Л.Обухов та інші) свідчать про здатність дітей старшого дошкільного віку відрізняти фантастичні елементи казок від реальності. До того ж сам процес розмежування реалії і фантастики є захоплюючим і викликає у них масу позитивних емоцій. Якщо включити до нього прийом, що широко пропонує в роботі з дітьми Ш.Амонашвілі, а саме “помилку” педагога та надати дітям можливість “виправити” її – то міцність засвоєння інформації дітьми забезпечується на рівні ста відсотків. Після розмежування доцільно разом з дітьми поміркувати над описаними в казці подіями, активізувати почуття, спонукати до роздумів. На цьому етапі слід уважно вислухати дитину, не нав'язуючи їй свої думки, а лише спрямовуючи до розуміння єдності і взаємозв'язку між усім, що існує в довкіллі. З цією метою можна поставити декілька запитань, нагадати деталі твору. Наступний етап – інтеріоризація дітьми отриманої інформації, що здійснюється через різні види діяльності: зображувальну, рухову, мовленнєву, ігрову, трудову тощо.

При виборі творів художньої літератури для дітей радимо приділити увагу казкам українських авторів. Нині в усіх дитячих дошкільних навчальних закладах України проводяться заняття з вивчення української мови і культури, де звучить українська народна і авторська казка. В контексті ознайомлення дошкільників з природою доцільно знайомити дітей з наступними казками українських авторів: Іван Франко “Лисичка-кума”, Леся Українка “Біда навчить”, Василь Бережний “Хто ж був найкращим?”, Всеволод Нестайко “Кеша і Реша” та іншими. Ці казки можна читати і розповідати дітям як українською мовою, так і в перекладі на російську. Коли дитині

читають твір в оригіналі, вона знайомиться зі звучанням уже відомих назв тварин, птахів, пір року українською мовою, дітям подобається поступове розгортання сюжету і зміст творів. У російськомовних дошкільних закладах освіти і сім'ях казку можна прочитати спочатку в оригіналі, потім у перекладі російською мовою. Спробуйте відтворити діалоги героїв казки з дітьми рідною для них мовою.

Наприклад, казка українського автора Андрія Мясеківського "Синичка та хурделиця", уся побудована на діалозі пташки і хуртовини: "Ців-ців-ців... – зашебетала Синичка, а потім тихо сказала: – А в мене сонечко...

Де воно в тебе? – сердито спитала Хурделиця. – Я його заволокла своїми хмарами!

У моєї пісеньки сонячний голос, а воно в небі!" [5]

Навіть якщо дитина не володіє українською мовою, педагог може пояснити окремі слова і дошкільник без зусиль зрозуміє зміст казки. Читання можна проводити паралельно зі спостереженням за об'єктами та явищами природи у реальному житті. Ніжні теплі слова казки і зворушливий вигляд пташки-невелички, безсумнівно, викличуть ніжність і бажання подбати про таку маленьку та беззахисну істоту. Після прослуховування зимової днини такої казки діти із задоволенням приготують птахам корм, зроблять голівничі, відчуваючи відповідальність і бажання взяти участь у долі птахів, полегшити їхнє життя у зимку.

Навіть звичні об'єкти природи, що їх щодня бачать діти, у казці виглядають зовсім по-іншому. Після її прочитання так і хочеться знову повернутися і поглянути на них у реальному житті. Наприклад, Олександр Зима в казці "Чому горобці на південь не літають?" дає дуже влучний опис звичайних горобців. Читаючи рядки казки, в уяві з'являється: "...сірі пташинки. Малі, кумедні. Нікого вони не бояться, усе кудись квапляться, а в найбільшу спеку у поросі кунаються. Навіть по землі не ходять, як інші поважні птахи, а на обох лапках скачуть. І все тім пташинкам весело. Ні холод, ні дощ, ні голод їх не діймають. Скачуть та в куцах чубляться" [6].

З чіткої, лаконічної казки Тамари Крюкової "Лісовий календар" малюки не тільки довідаються, як усе живе готується до зими, але й значно поповнять свій словниковий запас новими назвами птахів, тварин, рослин, а також зможуть встановити деякі зв'язки і залежності тваринного світу від неживої природи.

Слід відзначити плідну творчість у галузі створення дитячих казок кийвської письменниці Оксани Іваненко. Завдяки її зусиллям для дітей почали писати Петро Панч, Юрій Шовкопляс, Максим Рильський, у літературу прийшли Іван Нехода та Валентин Бичко. Оксана Іваненко в українській літературі була серед перших, хто довів життєздатність жанру літературної казки як методу навчання.

У її лісових казках мова йде про життя рослин, комах, звірів, їхні характери і звички. Письменниця не обминала ні драматичних, ні комедійних моментів з життя лісових мешканців. Рослини в казках О.Іваненко розмов-

ляють, думають, переживають різні почуття, як люди. Мораль подається ненав'язливо, з великим тактом, шляхом розгортання активної бесіди з маленьким читачем. "Знаєте, діти, ніколи не треба плакати! А то колись одна дівчинка гуляла в лісі з братиком, посварилася з ним і гірко заплакала. Сльози капали на землю, на насіннячко, що там лежало, і такі гіркі сльози! От і виросла з того насіннячка гірка і терпка дичка" [7]. Так починається казка "Дика яблунька". До лісових казок відносяться такі казки як "Кульбаба", "Про братика ведмежатика", "Джмелик", "Синичка" та інші. Дуже цікавою є повість-казка "Куди літав журавлик".

У авторській казці традиційні казкові чижі, журавлі, кульбаби, тополі та дикі яблуньки по-новому говорять з дітьми про таємниці природи та навколишнього світу, про нові взаємини людини і суспільства.

Увагу дітей до об'єктів і явищ навколишньої природи привертає будь-який казковий персонаж, змушуючи звернути увагу на її красу, тендітність, залежність від людини. Саме таким чином дитяча художня література про природу впливає як на свідомість дитини, так і на її почуття. У даній статті ми зупинилися лише на деяких творах про природу для дітей. Не всі з названих казок зустрічаються у хрестоматіях для дітей. Сподіваємось, що вони поповнять традиційний список творів, що пропонується для роботи з дітьми дошкільного віку.

Казка як незвіданий, непізнаний, але завжди привабливий світ завжди впливатиме на особистість дошкільника. Тому дуже важливо, щоб зміст казки приносив те розумне, добре, вічне, що так хотілося б бачити в усіх наших вихованнях. У сучасних умовах розвитку дошкільного закладу освіти з'являється новий вид педагогічної роботи вихователя – самостійне визначення кола програмового читання для дітей своєї групи. Вибір творів не може бути однаковою для всіх дошкільних закладів. Він залежить від підготовленості дітей до їх сприйняття, потреб та інтересів, а також уміння вихователя вирішувати ті чи інші колективні й індивідуальні педагогічні задачі. Вихователь покликаний робити свій вибір відповідально, спираючись на власний педагогічний досвід і художній смак, на усвідомлення мети своєї педагогічної діяльності, виходячи зі своїх переконань і уявлень про благо дитини і, звичайно, про те, у чому полягає прилучення дитини до світу природи і що можна назвати колом дитячого читання.

Наводимо орієнтовний список казок російських і українських авторів про природу, що можуть бути використані для читання і розповідання в дошкільному навчальному закладі та у домашньому колі:

Казки українських авторів:

1. Бєлєнька Г. "Про хлопчика Олесика та малу краплинку"
2. Бєлєнька Г. "Як лавучок хагну собі будувач"
3. Бережний В. "Хто ж був найкращий?"
4. Булавко В. "Три півники"
5. Давидов А. "Вовчі каверзи"
6. Іваненко О. "Няв-няв"

7. Іваненко О. "На добраніч"
8. Іваненко О. "Джмелик"
9. Крип'якевич І. "Буряк і соняшник"
10. Мірошник В. "Сонечко і сонячні зайчики"
11. Моруґа В. "Коник і сонечко"
12. Мошковська Е. "Найшасливіший острів у світі"
13. М'ястківський А. "Метелик та Пушилка"
14. Нестайко В. "Кеша і Реша"
15. Пономаренко М. "Павучкові рушники"
16. Прокопенко І. "Як берізка листя роздарувала"
17. Сенченко І. "Як Олеся заснула в квітці"
18. Сокіл А. "Сніданок для мами"
19. Старостенко Ю. "І трапиться ж таке..."
20. Старостенко Ю. "Рятуйте!"
21. Сухомлинський В. "Весняний вітер"
22. Сухомлинський В. "Зозулина журба"
23. Сухомлинський В. "Лисячий хвіст"
24. Сухомлинський В. "Найгарніша мама"
25. Сухомлинський В. "Одинець-муравлик"
26. Сухомлинський В. "Камінь"
27. Франко І. "Лисичка-кума"
28. Хмельницький В. "Гілочка і зорі"
29. Храпач Г. "Золотавка"
30. Щербань М. "Земля – дочка сонця"

Російські автори:

1. Бальмонт К. "Соловей"
2. Барамінська О. "Як їжачки ведмедя провчили"
3. Біанкі В. "Заєць, косач, ведміль і Дід Мороз"
4. Дмитрієв Ю. "Що таке ліс"
5. Козлов С. "Зимова казка"
6. Крюкова Г. "Лісовий календар"
7. Льодяників М. "Снігур"
8. Павлова Н. "У живій кімнаті"
9. Павлова Н. "Знахідка"
10. Скребицький Г. "Всяк по-своєму"
11. Сладков Н. "Загадковий звір"
12. Стельмах М. "Чому в зайця не болять зуби"
13. Степанов В. "Лісові зорі"
14. Сутєєв В. "Мішок яблук"
15. Сутєєв В. "Під грибок"
16. Устинов Л. "Кмітлива лисиця"
17. Ушинський К. "Півень і собака"
18. Ушинський К. "Бджілки на розвідці"
19. Ягунова С. "Відважна лагімерія"

20. Ярмиш Ю. "Чому синичка повеселішала"

Без сумніву, кожний вихователь зможе скласти свій перелік творів, виходячи з особливостей своїх вихованців та наявних літературних джерел. Розуміючи значення авторської казки про природу у формуванні основ екологічного світогляду дітей дошкільного віку, ми сподіваємось лише, що вони не обійдуть її своєю увагою.

Висновок. Вагомість використання авторської казки природознавчого змісту в процесі екологічного виховання дітей дошкільного віку обумовлена тим, що вона має наукову основу, яка дозволяє формувати реалістичні уявлення про окремі об'єкти та явища природи, потреби живих організмів, зв'язки та залежності у природі в багатоступеневій ієрархічній послідовності та єдності; забезпечує цілісність раціонального та емоційного у пізнанні; відповідає характеру мислення та інтересам дитини. В роботі з дітьми вихователі мають використовувати як класичні, так і сучасні казки про природу, акцентуючи увагу на творах українських авторів.

1. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні – Київ: Релакція журналу "Дошкільне виховання", 2003. – С.126-131.
2. Горюха Н. М. Виховання екологічної культури дітей / Рівне, 2001. – 212 с.
3. Плюхій З. П. Виховання екологічної культури дошкільників / К., 2002. – 174 с.
4. Біанкі В. Лесные помилки / Тверь, 2002. – С.46-57.
5. Велетень Максим. Українські літературні казки. // За ред. Рогинської І.Ю. – Харків, 2003. – С.291-293.
6. Перший дзвоник. Хрестоматія для позакласного читання // Уп. Фіненко О. М. Донецьк, 2003. – С.295-303.
7. Українські літературні казки / К., 2002. – С.31-40.
8. Чарівний промінь (казки про природу для дітей). // Упорядник Кошова Т.С. / За заг. ред. Бєлешкої І.В. – Сімферополь: Гаурія, 2005. – 406 с.

In clause the question on expediency of use in conditions of public and family preschool education of author's fairy tales on the nature as means ecological education of children is considered. The brief characteristic is given and the list of recommended fairy tales is resulted.

Key words: fairy tales on the nature, a scientific basis of a fairy tale, ecological education

Emöke Berghauer-Olasz **JÁTÉK ÉS RAJZ MINT KULTURÁLIS ÉLMÉNY** **(ÖSSZEHASONLÍTÓ ELEMZÉS)**

Malювання для дитини є можливим способом самовираження. Воно являється одним із видів гри, що, по суті, є вираженням внутрішніх психічних процесів дитини в напрямку зовнішності та особистої свідомості. Схематично зображаючи концепцію гри як типу культурного вираження, поряд з поясненнями е laborativного механізму малювання висвітлюється можливість поєднання нової культурними вираженнями дитини. В даній публікації розкрито вплив гри та малювання на психічний розвиток дитини. За допомогою методу гри, розкритої в даній роботі, можемо одержати інформацію про спосіб графічного перенесення емоцій до мистецтва, в якій дитина здатна усвідомлювати та висловлювати враження від малювання.

Ключові слова: гра, малювання, психічний розвиток дитини, емоції, психічна травма, культура.

A rajzolás a gyermek számára az önkifejezés egyik lehetséges eszköze. Az érzelmek, az indulatok, hangulatok szóbeli kifejezéséhez szükség van bizonyos introspekciós és absztrakciós képességre, valamint megfelelő verbális szintre. Ezekkel a lehetőségekkel a gyerekek csak kismértékben rendelkeznek.

A játéktevékenység során az érzelmeket cselekvésben, dramatizáltan, közvetlenül lehet kifejezésre juttatni, nincs szükség a szóbeli közlés bonyolult átételére. A játék egyik alfajának tekinthetjük a rajzolást, amely lényegében a gyerek belső folyamatainak közlése a külvilággal és egyben saját tudatával, önmagával. Winnicotti értelemben a játszás olyan kreatív, a tér és idő folyamatosságában zajló élmény, amely az élet alapvető formáját jelképezi. A játékban rejlő bizonytalanság abból ered, hogy mindig a szubjektív és az objektív-észlelt közötti elméleti határon zajlik. A gyermek játszását figyelve az elsődleges észrevétel a belefeledkezés. Csak úgy, mint a rajzolásnál a gyerek összegyűjti a külső valóság tárgyait és jelenségeit. A játék lényegében kielégülés, még abban az esetben is, ha intenzív szorongáshoz vezet. A játszás élvezetes mivolta magába foglalja, hogy a játszó gyermekeket nem soradják el ösztönei. Az ösztön sodrásának egy bizonyos határt átlépve három dologhoz kell vezetnie: a csúsponthoz, a csúspont elmaradásához, mentális zavarhoz és fizikális diszkomforthoz, amit csupán az idő enyhíthet. A játszás elválaszthatatlan velejárója az izgalom és a bizonytalanság (Winnicott, 1971).

A rajzban azonban másféle kiélési módok dominálnak, mint a játéktevékenység során, de feltétlen előnye, hogy nincs szükség hozzá magas szintű absztrakcióra és a kifejezni kívánt pszichés folyamatokat nem kell analízis tevékenységnek úgy alávetni, hogy közben a gyerek egészen is tudja tartani. A gyermekek rajza a művészi kifejezés kitűnő táptalaja. Arnheim szerint ez a fajta kifejezés segít, ha baj van, hogy megértsük az emberi létezés körülményeit és szembesüljünk ezek ijesztő vonásaival..., mint a jelentésbeli rend megteremtője, megadja a menekülés lehetőségét a külső realitás kezelhetetlen, zavaró hatása elől (Arnheim, 1992). Érdekes módon azonban párhuzam vonható a rajz és a játéktevékenység között. Vácsolva a játék mint kulturális élmény koncepcióját, a rajzolás elaborációs mechanizmusainak magyarázata mellett a kulturális élménybe való beágyazódás lehetősége is kibontakozik. A kulturális élmény kifejezést az átmeneti jelenségek koncepciójának és a játéknak a kiterjesztéseként használhatjuk, ahol kiemelt szerephez jutnak az átörökített tradicionális formák. Ezen elméleten továbbhaladva kerekedik ki e fogalom tág, gyakran nehezen értelmezhető definíciója. Antropológiai megközelítésben az ember olyan környezetben nő fel, amely számos generáció fennmaradásért folytatott küzdelme során alakult ki. E sajátos környezet mesterséges tárgyakban, ezen eszközök használatának tudásában, valamint a világról alkotott hiedelmekben, értékekben bővelkedik. Herskovitz magyarázatában a kultúra a környezet "ember alkotta" része, amely a világra jövő pillanatokkor fogad, és az az életminta, amelyet a közösségtől elsajátíthatunk (Cole-Cole, 2003). A kultúra tulajdonképpen az emberiség bölcsője, mely az egyének és népcsoportok által létrehozott eszmei értékeket ápolja. Az eredetiség és a tradíció összhangja adja meg a fejlődés mértékét, ahol kiemelt szerepet kap a különállóság

és az egység közötti összjáték. A rajzolás fejlődése így annak a kultúrának a hagyományaitól is függ, amelybe a gyermek beleszületett (Cole-Cole, 2003)). A játék - kulturális élmény magyarázat egy Tagortól eredő mondat kapcsán bontakozott ki: *"A végtelen világok tengerpartján gyermekek játszanak"*. Winnicott freudianus lévén, Freud elgondolása alapján kísérelte meg definiálni az idézetet. Freudnál, a lélek topográfiájában a kulturális élmény fogalma nem kapott helyet. Új értéket adott a belső pszichés valóságnak, és ezzel a valódi és ténylegesen külső dolgok új értékkel ruházták fel. Freud a "szublimáció" kifejezéssel jelölte ki az ahhoz a helyhez vezető utat, ahol a kulturális élmény jelentéssel bír, de minden valószínűség szerint nem jutott el odáig, hogy hol helyezné el lélekben.

A tagori idézet winnicotti magyarázatában a tenger és a part nő és férfi végét nem erő együttlétét jelentette, és az egyesüléstől származó gyermeket, akinek zsenge léte csak egy pillanatra tart, mielőtt ő maga is felnőtté vagy szülővé lenne. E szimbolikus rendszerben a tenger az anyát jelképezi, és gyermek a tengerpartra születik meg. Így lehet a tengerpart az anya teste a gyermek születése után, amikor megismerkedhet életképes gyermekével. Az idő elteltével így vetülhet az anya szülő élete a megszületett gyermek életére. A projekció és introjekció mechanizmusai működésének hatásait vizsgálva merült fel az a hipotézis, miszerint a játék nem tartozik sem a belső pszichés valósághoz, sem a külső realitáshoz.

A cseesemő korai élményei az anyával való azonosulás, az édesanya gyermeke igényeihez való végtelenül érzékeny alkalmazkodásában manifesztálódnak. Azok az élettapasztalatok, amelyeket a gyermek korai fejlődési szakaszaiban átél, meghatározzák a potenciális tér használatának képességét (Péley, 2004). Így tehát a kulturális élmény az egyén és a környezet közötti potenciális térben kap helyet. Azonban a potenciális tér csak abban az esetben születethet meg, ha a gyermek átéli a bizalom érzését. A deprivált gyermek nyugtalansága éppen ezért nem teszi lehetővé a játék kulturális élményszerűségének a meglétét. Bármely korai szakaszban történt veszteség a gyermeknek a játéktér és a jelentéshordozó szimbólum elvesztését jelenti (Winnicott, 1971).

Játék és rajz összehasonlításakor megfigyelhető, miszerint mindkettő egyaránt az élményfeldolgozás valamilyen állomásának reprezentánsa. A rajz sem zárja ki az ismétléseket, visszatéréseket, díszítő ellazulásokat. Sőt, a ritmus ugyanúgy változik, mint ahogy az a gyermek játékában is megfigyelhető. Az egész folyamatot a kifejezés feszültsége fogja össze. Könnyen feltételezhető, hogy spontán lefutása, bonthatalansága révén a rajzolás közben zajló képzetáramlás közel áll a játék képzetáramlásához. Azonban a grafikus kifejezés átételelesen eltér a játéktevékenységtől. A rajzolásnál ugyanis az élmény feszültségét úgy kell formába önteni, hogy a cselekvést, illetve a cselekvést kísérő elemeket képes legyen megjeleníteni a papíron. Mindez nem azonos egy esemény vagy tárgy egyszerű lerajzolásával. A különbség jól érzékelhető, ha különböző sablonokkal túltengő rajzokra gondolunk, melyek ugyan az eseményt közlik, de az élményt nem. Ilyenkor az élményfeszültség csökkenése, megmunkálása helyett a feszültség elhárítása történik - a grafikus sémák mechanikus rajzolása nem feszültség

elvezető, közlés, hanem éppen az azt kikerülő pótcselekvés. Viszont az átfordításkor a sémák aktuális jelentéshordozókká válnak – az élmény emocionális elemei is a grafikus jelbe sűrűsödnek. Az átfordítást erőfeszítés, a kifejezés feszültsége kíséri, mely igencsak jól megfigyelhető a gyerek korábbi izgatott és egyben ellazult viselkedésében (szemben a sablonrajzoláskor tapasztalható közömbös viselkedéssel). Ha rajzolás közben figyeljük, viselkedése közelebb áll a játékokban tapasztalt viselkedéséhez, mint a tudatos célkitűzésű alkotáshoz. Az élményfeldolgozás szintkülönbsége azonban elsősorban a feszültség más minőségében manifesztálódik: a mozgásban –játékokban– nem kiélt feszültségeket a gyermek tovább hordozza magában, míg átformálódva ez a rajzban kifejezésre jut (Gerő, 2003). A gyermekrajz igazi jelentésének megragadásához mindenképp figyelembe kell helyezni az alkotás körülményeit. Hiszen kreatív munkájukba saját egyéni gondolataikat és érzéseiket vezetik be. A rajzok fenomenológiai vizsgálata lehetőséget nyújt a fejlődés differenciális oldalának elismerésére, amelyek hol kognitív képességekhez, hol az érzelmi fejlődéshez, hol a kapcsolati készségekhez kötődnek szorosabban. A gyermekek nemcsak belső élményeik és percepcióik integrálására használják a művészetet, hanem arra is, hogy külső élményeiket belső énjükhöz kössék. Ez segít önmaguk felfedezésében és megerősítésében, külső kapcsolataik szervezésében (Malchiodi, 2003). Az objektívabb betekintés érdekében, szerencsés, ha a rajzokat az élményfeszültség minősége szerint tárgyaljuk. Így kerülhet külön csoportba az agresszív tartalmak vagy a traumatikus élmények feldolgozása. A traumatizált gyermeket nehezen éli meg az elhagyatottság, a szorongás, a félelem, a magány, a kétségbeesés, és nem utolsósorban, a bizonytalanság érzéseit, amelyek leggyakrabban a családon belüli erőszak, a bántalmazás, az elhanyagolás, a szexuális abúzus, a terror és a katasztrófák hatásaként kerülnek a felszínre (Herman, 2003). Nem ritka esetben a veszteség érzésének kiváltó oka valamelyik szülő vagy fontos gondviselő elvesztéséhez kapcsolódik, amely sokféleképpen hat a gyermekre. Ebből kifolyólag minden esetben traumának éli át szülői választ, s az esetleges viták, hangos szóváltások mélyen beisszák magukat a gyermek lelkébe, hogy az idő múlásával megmérgezzék azt. Alkotásaikat a gyermekek felhasználják a trauma és a társulási érzések, a bánat, a gyász és a veszteség kifejezésére, és gyakran az alkotás révén lesznek lassan úrrá a traumán. Érdekes módon számításba vehető a következő elmélet, miszerint egy rajz elemzésénél alapszabálynak tekintendő: egy rajz nem rajz. Sőt egy konfiguráció nem konfiguráció, ahogyan azt Vass (2001) bizonyos mesterségesintelligencia-kutatási módszerekhez fűzött reményekkel szemben egyértelműen bebizonyította. Ezért gondoskodnunk kell róla, hogy mindig vagy több dokumentum, vagy pedig több konfiguráció álljon rendelkezésünkre. A tartalmi értelmezés érvényességének soha nem eléggé túlértékelhető forrását alkotják a gyermek spontán megjegyzései. A diagnosztikai feltáró folyamat elengedhetetlen részének éppen ezekre, a gyermeki verbális kísérő megnyilvánulásokra való teljes odafigyelést kell tekintenünk. Azonban a szorongásos, traumát átélt gyermek rajzolás közben sokszor szavakkal néma marad. Éppen az emocionálisan megterhelő tapasztalatokról tud a gyerek adott

körülmények között nehezen említést tenni. Zavaró élményeiről rajzában "számol be", amely gyakran egyéni kódolás formájában történik. Érzelmi jelentőséggel bír pontosan ezért semmiképp nem lehet figyelmen kívül hagyni a gyermekrajzokon megelevenített különböző figurák és alakok mérete. Így játszik fontos és kiemelkedő szerepet a család- és emberrajzokon megelevenedő felnagyított részletek felsorakoztatása (Merei Binét, 2004). Számos esetben tiszta képet kaphatunk a gyermek szorongási szintjéről is. Emberrajzaiban gyakran védekezőképpen azokat az embereket rajzolja kisebbre, akik félelmet és szorongást váltanak ki belőle. Jelen esetben az alakok túlzott lekicsinylése védekező reakcióként értelmezhető. Néha a gyerekek azért rajzolnak apró figurákat, hogy egyszerűen elrejtse magukat a túlságosan félelmetesnek érzékelt felnőttek elől (Malchiodi, 2003). A rajz megértéséhez az esetek nagy többségében – az érzelmi minőségében való elmélyülés szükséges. Segítő eszközként szerepelhet egy játékos környezet megteremtése, ahol a megfelelően választott és irányított játék helyzetben adatokat és hasznos információkat gyűjthetünk egy adott rajzi élményanyagáról. Az elképzelés Lukács György (1969) egy feltárássra került óskori barlangrajz elemzésekor született analógiájára épül. A barlang falát díszítő elemeken az egymástól elszigetelt állatfigurák létrejöttét úgy magyarázza, hogy alkotójukat nem az ábrázolás, hanem a varázslatos felidőzés igénye vezette. Ezt a minden környezeten kívüli ábrázolást a mágikus tánccal tartja közös eredetűnek. A két jelenség úgy válik szét, hogy az objektívalás ténye kiemeli a barlangrajzot a mindennapi mágikus gyakorlatból. Noha a barlangrajzok körülhatárolt társadalmi feltételek között születtek, a mágikus cselekvést közösségi hagyományok érvényesítették, tehát a mágikus felidező tánc, illetve rajz semmiképp nem azonosítható a gyermekeknek megfigyelt játékkal és rajzzal. Az analógia nem a kiváltó szándékra vonatkozik, csakis kizárólag a mozgásos és grafikus ábrázolás elkülönülésére. Pontosan azért, mert a gyermek nem egy begyakorolt sémára betanult, hatékonyan gondolt szertartást végez, hanem átél egy eseményt. A rajzolásban a játék mozgásos tevékenységétől eltérő fejlődés indul ki, de gyökerei visszanyúlnak a megjelenítő cselekvésbe. A grafikus ábrázolás ugyanolyan játékkal rokon eseményátelés, mint a vadászatot felidező és helyettesítő barlangrajz – a játékesemények ugyanúgy támpontot nyújthatnak a rajz megfejtésében, megértésében, mint a táncban dramatizáltak a barlangfigurák értelmezéséhez (Gerő, 2003). A nevezett játékos módszerrel könnyebben felismerhetővé válhatnak a rajz emocionális csomópontjai. Athidaló kiegészítésül talán a kifejezési feszültségről, a grafikus áttétel módjáról is olyan mértékben értesülhetünk, amennyire a gyerek a rajzolás élményét tudatosítani, verbalizálni képes.

1. Anheim, R. (1969). Visual thinking. Berkeley: University of California Press.
2. Cole, M.-Cole S. R.: Fejlődélektan. Osiris Kiadó, Budapest, 2003
3. Gerő Zs.: A gyermekrajzok esztétikuma. Iacuss Kiadó, Budapest, 2003
4. Haradi E. Dinamikus rajzvizsgálat. Medicina Kado, Budapest, 1983.
5. Herman, Judith: Trauma és gyógyulás. Hatter Kiadó – NANI Egyesület, Budapest, 2003.
6. Lukács Gy.: Az esztétikum sajátossága. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1969

7. Malchiodi, C. A.: A gyermekrajzok megértése. Animula Kiadó, Budapest, 2003.
8. Meret F., – V. Binet A.: Gyermeklélektan. Medicina Könyvkiadó Rt. Budapest, 2004.
9. Péley B. (szerk.): A kapcsolatban bontakozó lélek. UMK Kiadó, Budapest, 2004.
10. Vass Z.: A rajzvizsgálat pszichológiai alapjai. Flaccus Kiadó, Budapest, 2003.
11. Winnicott, D. Játszás és valóság. Animula Kiadó, Budapest
12. Schreinger, W - Vass Z.: Leleki folyamatok dinamikája. Flaccus Kiadó, Budapest, 2005.

Drawing is one of the possible means of the child's self-expression. By means of games feelings can be expressed directly through activities and role-plays where there is no need for complicated transfer of verbal communication. Drawing can be considered as a subtype of games which is in fact the communication of the child's inner process with the outer world as well as with his own conscious.

Outlining the idea of the game as a way of cultural expression alongside with the explanation of the meaning of elaborative mechanisms of drawing there arouses the possibility of its embedding into the cultural expression.

Thus, applying this method one can gain information about the graphic transfer of emotions to the extent which enables the child to realize and express verbally the experience of drawing.

Key words: game, drawing, psychological development of children, emotion, culture, trauma.

УДК 372.45(477.87)
ББК 74.100

Василь Бізар,
Світлана Коноловець,
Ганна Рего

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПОЧАТКОВИХ ГРАФІЧНИХ НАВИЧОК ПИСЬМА ДОШКІЛЬНЯТ У ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ЗАКАРПАТТЯ

У публікації розкрито особливості формування початкових графічних навичок письма дітей національних меншин дошкільнього та молодшого шкільного віку, охарактеризовано використання навчального обладнання у процесі формування початкових графічних навичок письма, що змінює психолого-педагогічне навантаження пов'язане з одночасним вивченням правопису літер багатьох мов.

Ключові слова: графічні навички письма, діти дошкільнього віку, діти молодшого шкільного віку, дошкільній заклад, початкова школа, навчальне обладнання

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. На сьогодні актуальність питання формування готовності дітей до оволодіння навичками письма у школі пов'язана із завданнями розбудови освіти. Законом України "Про загальну середню освіту" передбачено чотирирічний термін навчання у початковій школі, яке розпочинається, як правило, з шести років, і обов'язкове суцільне навчання і виховання дошкільників з п'яти років. У зв'язку з цим актуалізується питання щодо наступності дошкільнього та шкільного навчання.

У Законі України "Про дошкільню освіту" йдеться про обов'язковість підготовки кожної дитини до систематичного навчання у школі. Така підготовка має на меті не тільки вироблення певних знань, вмінь і навичок дітей, а

Бізар Василь, Коноловець Світлана, Рего Ганна. Особливості формування початкових

також, більшою мірою, вона спрямована на загальний психічний розвиток особистості.

Отже, перед дошкільньою ланкою освіти постають завдання формування психологічної готовності дітей до навчання: розвитку їх пам'яті, мислення, мовлення, тобто розвитку загальних розумових здібностей, сформованість яких сприяє успішному засвоєнню ними шкільних предметів.

Проблема формування у дітей-дошкільнят національних меншин психологічної готовності до оволодіння початковим письмом у психології і педагогії розроблена недостатньо, зокрема не висвітлені такі її аспекти, як показники готовності дітей до оволодіння письмом, особливості застосування комплексного підходу до їх формування, шляхи активізації процесу засвоєння знань, умінь і навичок, необхідних для опанування дітьми в садочку писемних знаків. Ці та інші аспекти зазначеної проблеми потребують подальшого вивчення. Зокрема, спеціальну увагу необхідно приділити розкриттю умов підвищення ефективності підготовки дітей до оволодіння писемним мовленням в період переходу їх від дошкільнього до шкільного навчання.

Загальний аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. За останні роки українськими вченими А.Богун, М.Вануленко, Н.Дюбишиною Мельник, Н.Зеленко, К.Крутій, В.Лихолетенко, Н.Орлановою, Н.Скрипченко, О.Хорошковською, Л.Шелестовою виконані роботи, які суттєво збагатили практику навчання читанню і письму дошкільників.

Мета публікації – розкрити проблеми формування у дітей дошкільнього та молодшого шкільного віку національних меншин психологічної готовності до оволодіння початковими графічними навичками письма.

Характерними історичними особливостями нашого краю щодо розвитку дошкільньої та загальної середньої освіти є те, що Закарпаття унікальний і самобутній регіон України, в якому проживають понад 100 етнічних спільнот. Народна освіта в регіоні впродовж віків не мала повної національної свободи і у зв'язку з періодичними неодноразовими змінами державної приналежності краю постійно потерпала від денациональних впливів. Населення регіону в силу багатьох, як природничо-географічних, так і особливо соціально-економічних та політичних факторів постійно піддавалось демографічно-еміграційним і міграційним процесам.

У зв'язку з цим, враховуючи особливості полікультурного простору Закарпаття, в школах національних меншин викладання основних предметів ведеться рідною мовою, окрім якої, зазвичай, вивчаються українська мова та одна з іноземних мов (англійська чи німецька). Отож можна стверджувати, що, у порівнянні з українськими школами під час засвоєння учнями навичок письма психолого-педагогічне навантаження на них зростає приблизно на третину. Це підвищене навантаження припадає на перший клас як найважливішу сходинку у формуванні навичок красивого, каліграфічного письма.

Аналіз тривалого періоду навчання учнів першого класу вчителями шкіл національних меншин Закарпаття свідчить, що, на жаль, із кожним роком до школи приходять дедалі більше дітей із надзвичайно погано розвиненими

руками. Як правило, навіть турботливі батьки недостатньо уваги приділяють тренуванню пальчиків дитини, хоча це може значно поліпшити дрібну моторику.

Водночас графіка писемних літер різних мов, рекомендованих для вивчення на уроках письма в школах національних меншин, недостатньо враховує об'єктивну складність для шестилітнього учня написання заокруглених, хвилеподібних ліній, невеличких петель тощо.

Здається, що різниця у віці між 6- і 7-річними дітьми невелика, проте різниця у психологічних особливостях значна. Шестилітки мають недостатньо розвинуту дрібну моторику (точні рухи кисті руки і пальців). Це пов'язано з низкою об'єктивних і суб'єктивних факторів, зокрема з незакінченою мієлізацією кори головного мозку та недостатнім розвитком терпіння. Щоб покращити розвиток дрібних м'язів кисті руки, у 6-літніх дітей, особливо при підвищеному навантаженні, яке пов'язане з одночасним засвоєнням правопису літер багатьох мов у загальноосвітніх школах національних меншин, необхідно приділяти значну увагу формуванню початкових графічних навичок письма.

Віковий період від 5 до 7 років з психологічної точки зору досить складний, оскільки саме в цей час відбувається інтенсивне становлення багатьох психічних функцій, особливо тих, які визначають інтелектуальний розвиток дитини [3, с.84].

Ще свого часу В.Сухомлинський наголошував: "Між рукою і мозком багато зв'язків, які діють двосторонньо – рука розвиває мозок, творячи його мудрість; мозок розвиває руку, роблячи її інструментом творчості, знаряддям і джерелом думки" [6, с.134].

Останнім часом з'являються дослідження, що підтверджують думку В.Сухомлинського, що мислення, мовлення і моторика руки розвиваються у дітей взаємопов'язано, тому способи поведінки, координацію рухів і мислення слід розглядати як цілісну систему [2, с.39]. М.Безруких та С.Сфимова доводять, що контроль за роботою руки дитина здійснює переважно за допомогою зору, причому вона не контролює всю роботу загалом, а відстежує тільки рух від самого початку до кінця. Це обумовлено тим, що на шостому році життя кіркова ділянка зорового аналізатора ще не досягає свого максимального розвитку, що виявляється в недостатньо чіткій диференціації зорових подразників. Для того, щоб у дитини сформувалося чітке уявлення про об'єкт необхідно отримати інформацію і від інших аналізаторів, приміром, слухового, який у шестиліток вже досить добре розвинений.

Л.Виготський теоретично і експериментально розкрив складність розвитку функціонального використання знака в онтогенезі. Вчений показав, що становлення відношень між знаком і значенням у дошкільників проходить поступово. Усвідомлення цих відношень можливе у дітей лише в результаті спеціального навчання, завдяки якому мовлення і його елементи стають для дитини предметом довільного використання.

Враховуючи дане твердження в полікультурному освітньому просторі Закарпаття, ознайомлення дітей необхідно розпочинати з таких елементів, які є основою літер, що використовуються багатьма мовами.

Аналіз традиційного формування графічних навичок письма в початковій школі засвідчив: до читання і письма підходять як до вузько локальних утворень – техніки читання і чистописання. Завдання з усвідомленого сприймання і відтворення звуків, букв, слів, речень, хоча й включені в практичну діяльність дітей, але використовуються педагогами як допоміжні другорядні прийоми. Розвиток письма проходить із застосуванням авторитарного стилю взаємодії педагога з вихованцями, що не сприяє розвитку мотивів опанування писемним мовленням. Не набули широкого використання ігрові форми навчальної діяльності.

Традиційна підготовка дошкільників до оволодіння письмом також забезпечує лише засвоєння дітьми елементарних практичних навичок на основі багаторазового механічного повторення написання елементів буквених знаків. При такому навчанні не формується пізнавальна позиція щодо диференційованого сприймання мовленнєвої дійсності та відтворення її елементів відповідно до форми і змісту кожного з них, внаслідок чого у дошкільників не закладаються основи для подальшого розвитку механізмів теоретичного мислення у мовленнєвій сфері.

Важливе значення в процесі навчання письма повинно відігравати моделювання проблемних ситуацій, які підвищують пізнавальну активність дошкільнят і сприяють розвитку творчого потенціалу особистості кожної дитини. При цьому доцільно застосовувати різні види діячості (гру, малювання) та підпорядковувати їх меті пізнавального характеру. Завдяки наочному характеру пропонуваним дітям завдань вихователь має змогу фіксувати поетапно успіхи дітей, просування їх вперед, вносити необхідні корективи в процес опанування ними елементів писемного мовлення, надавати допомогу кожній дитині та підтримувати її в разі необхідності і на проміжних етапах виконання завдання, що найбільшою мірою сприяє реалізації дітьми їх потенційних можливостей.

Для вирішення поставлених завдань було розроблено спосіб формування початкових навичок письма для дітей дошкільного віку з використанням "Підставки для малювання" [5, с.1]. Принцип роботи даної іграшки полягає в утворенні флуоресцентного сліду внаслідок руху ручки по активній пластині з можливістю знищення написаного, що дозволяє багаторазово використовувати її для малювання різних фігур.

Нескладне вдосконалення дозволило використати дану іграшку для розвитку руки та підготовці до навчання каліграфічному письму. Згідно пропозиції на активну пластинку підставки накладається прозора поліетиленова плівка (що використовується для копіювання), з одного боку якої графітним олівцем наносяться контури малюнка або окремі лінії літери, точки. В процесі правильного обведення малюнка, елементів літери, тощо, під час якого за ручкою залишається червоний флуоресцентний слід (що добре

ілюструє співпадання або відхилення від запропонованого контуру), вихованці набувають навички необхідні для подальшого опанування письма.

Методика набуття “твердості руки” і навчання письму базується на засвоєнні рухів від простого до складного. На початку вихованцям пропонується обвести нескладні контури, потім окремі фрагменти і насамкінець – окремі елементи малюнка або літери.

Однак слід врахувати, що в разі оволодіння дошкільнятами навичками письма без достатнього розвитку механізмів їх розумової діяльності, тобто умінь робити аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, свідомо оперувати з елементами мовленнєвої дійсності, в подальшому гальмується вироблення умінь усвідомленого, швидкого письма, що призводить до появи певних труднощів при опануванні писемним мовленням в умовах шкільного навчання.

Враховуючи актуальність психолого-педагогічної проблеми, що стосується формуванню початкових графічних навичок письма у дошкільнят полікультурного освітнього простору Закарпаття групою науковців В.Бігар, М.Бігар, М.Вашуленко, О.Воробець, І.Зимомря, І.Керестень, С.Кополовець, К.Кость, О.Прищеп, Г.Рого, В.Сагарда було розроблено електронний пристрій і посібник для формування графічних навичок письма [1, с.3.313–3.314], [4, с.5.213]. Суть даного методу навчання полягає у гармонійному поєднанні традиційного копіювального методу формування навичок письма, що використовується впродовж тривалого періоду історії педагогіки з сучасними надбаннями електроніки, а саме: літери, їх з'єднання та цифри із струмопровідного матеріалу розташовані на листочках зошита з друкованою основою, або можуть бути нанесені графітним олівцем під час індивідуальної роботи. При торканні ручкою-контактом струмопровідного малюнку (зображення літери) між входами генератора через конденсатор утворений струмопровідною пластиною, листочком паперу і струмопровідним малюнком утворюється зворотній зв'язок, що приводить до генерування електричних коливань. Ці коливання перетворюються в постійний струм, що керує роботою генератора звукової частоти та світловим індикатором, тобто, допущення помилки і відрив від малюнку літери супроводжується звуковим сигналом та світловою індикацією. Живиться пристрій від батареї напругою 9 В. Споживаний струм не перевищує 10 мА. Отже, даний пристрій дозволяє тренувати м'язи руки шляхом обведення літер на кальці чи пластині пристрою під контролем слухового аналізатора, в такий спосіб ефективніше навчати правопису [7, с.113–114].

Використання запропонованих винаходів у процесі формування початкових графічних навичок дошкільнят національних меншин Закарпаття покликане насамперед зменшити в майбутньому психолого-педагогічне навантаження пов'язане з одночасним вивченням правопису літер багатьох мов.

Окрім використання електронних пристроїв та посібників для формування початкових графічних навичок письма дошкільнят національних

меншин, необхідне комплексне, раціональне застосування різних методів навчання як у садочку так і вдома.

Для прикладу. В садочку – робота з пластиліном або гончарською глиною (розминання пальцями, ліпка фігур), нанизання на нитку гудзиків, намистинок, зав'язування і розв'язування вузлів, катання по столу почергово кожним пальцем дрібних намистинок, кульок, горошинок, малювання візерунків, що складаються із суцільних та перерваних ліній, вирізування витинанок, складання оригамі і т.д.

Удома – допомога мамі у вимішуванні тіста, ліпці вареників, пиріжків окрім корисної справи зробить і відповідний педагогічний вплив.

Таке систематичне вправляння пальців під час письма, ліплення, малювання, вирізування та спеціальних тренувальних вправ може в умілих руках вихователів стати хорошим засобом стимулювання морфологічного і функціонального становлення специфічних полів кори головного мозку, що відповідають за мовну вправність дитини.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок з даного напрямку. Отож можна констатувати, що позитивні результати досягнуті шляхом комплексного формування початкових графічних навичок письма вихованців дошкільних закладів та початкових шкіл національних меншин Закарпаття, ще раз підтверджують думку про те, що між особливостями розвитку мозку та здібностями до навчання існує досить тісний зв'язок, особливо в період становлення мозкових структур і чим частіше функціонує та чи інша структура, тим швидше і краще вона розвивається, а відсутність функціонування призводить до недостатнього розвитку відповідної ділянки мозку. Тому так важливо вчасно максимально використати можливості сучасних педагогічних методик навчання письма для повноцінного розвитку особистості та створення міцної бази для подальшого засвоєння знань в початкових класах загальноосвітніх шкіл.

1. Бігар В.М., Бігар М.М., Зимомря І.І., Сагарда В.В., Прищеп О.О., Вашуленко М.С., Кополовець С.М., Кость К.М., Воробець О.В. Електронний пристрій для розвитку графічних навичок письма. Патент України на винахід №51384 від 15.06.2004 р. //Промислова власність. Офіційний бюлетень №6. – К., 2006. – С.5.213.
2. Богуславська Л.О., Гончаренко С.А., Кондратенко Л.О. Особливості психофізіологічного розвитку дітей шестилітнього віку //Навчання і виховання учнів 1 класу. – К.: Початкова школа, 2002. – 464 с.
3. Грейс Крафт. Психологія розвитку. – Спб.: Питер, 2002. – 992 с.
4. Кополовець С.М., Воробець О.В., Рого Г.Г., Бігар В.М., Керестень І.С., Зимомря І.І., Бігар М.М. Посібник для розвитку графічних навичок письма. Патент України на корисну модель №18843 від 15.11.2006 р. //Промислова власність. Офіційний бюлетень №11. – К., 2006. – С.5.213.
5. Могорита І.І., Бігар В.М., Глеба С.Ю., Кость К.М., Маринська В.В. Спосіб навчання письму та розвитку руки з використанням підставки для малювання. Раціоналізаційний УжНУ №366 від 03.07.2000 р.
6. Сухомлинський В.О. Сто порад учителям. – К.: Рад. шк., 1988. – 310 с.

7. Соломка Е.Т., Керестень І.С., Бігар В.М., Коноловещ С.М., Воробець О.В. Використання технічних засобів в процесі формування графічних навичок письма у молодших школярів // Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія "Педагогіка. Соціальна робота" – 2006. – № 10. – С.113–114.

In the publication the peculiarities of forming the initial graphic writing skills of the children belonging to the national minorities of preschool and younger school age have been disclosed, the use of educational facilities in the process of forming the initial graphic writing skills which reduces the psychological and pedagogical stress connected with a simultaneous study of orthography of letters in many languages has been characterized.

Key words: *graphic writing skills, children of preschool age, children of younger school age, infant schools, primary school, educational facilities.*

**Noémi Birta-Székely,
Szidónia Kiss**

A VISELKEDÉSZAVAROK ÉS TANZAVAROK DIAGNOSZTIZÁLÁSA, PREVENCIÓJA ÉS TERÁPIÁJA

Змістовна освіта – це всевітний рух, що притягується на тяму, що кожна дитина з будь-яким рівнем тривожності, повинна мати право на індивідуально спеціалізовану високоякісну освіту разом з близькими їй дітьми і не бути виключеною з основної руху через певні навчальні труднощі. Загальна риса дітей "з небезпечним виключенням" їх недосконале пізнавальне поведінкове функціонування. Школи основною напрямку "все це краці місця, щоб розвинути соціальну і пізнавальну компетентність, якщо створене відношення схвалення для відмінностей. Пізнавальні і поведінкові дефіцити висловлюються, якщо вони належним чином активізовані. Всі виправлення можуть бути зроблені в нормальній школі і сімейному оточенні з підтримкою пізнавальних і поведінкових розвивальних програм. Одним з головних завдань нашого дослідження є забезпечення передачі досвіду і точок зору пізнавальної психології для того, щоб близько пов'язати процес включення дітей в пізнавальний розвиток, з одного боку, з активною участю педагогів і викладачів, з іншого боку. Об'єднання змістовної освіти з методологією пізнавального розвитку зможе запропонувати декілька нових освітніх можливостей для тих, кого виключає суспільство.

Ключові слова: *збідженість, ввічливість, навички, навчання, пристосування, розумовий розвиток, діти, педагогіка.*

Minden gyermek egyéni és sajátos képességekkel, készségekkel, érdeklődéssel rendelkezik. Ennek jelentősége a kisebbségben élők esetében fokozottan jelentős, hiszen a felsoroltak mellett a gyerekeknek meg kell küzdeniük a kétnyelvűségből adódó nehézségekkel is. A speciális igényű gyermekek inkluzív oktatását nagymértékben elősegíti a velük foglalkozó szakemberek (tovább)képzése, a különböző értékelő és fejlesztő módszerek kidolgozása és alkalmazása. Figyelembe véve a pedagógusok szerepét e folyamatban nyilvánvalóvá válik, hogy milyen óriási felelősség hárul azokra a felsőoktatási intézményekre, amelyek felvállalják e szakemberek képzését. A szakemberek továbbképzése illetve a tanügyben dolgozók szakismereteinek bővítése, a különböző egyénreszabot értékelő és fejlesztő

módszerek kidolgozása elősegíti, és támogatja a speciális igényű gyermek általános iskolába való integrálását, inklúzióját.

Minden gyermeknek alapvető joga van tanulni és tudni. Biztosítanunk kell számukra képességeik kibontakoztatását, olyan körülményeket kell teremtenünk, melyek lehetővé teszik a társadalomba való beilleszkedést, illetve a normákhoz való alkalmazkodást. Mindezeket csak tudományosan alátámasztott és a gyakorlatban bevált módszerekkel lehet megvalósítani. Az oktatási rendszereknek és tanítási programoknak a sikeresség és a hatékonyság érdekében alkalmazkodniuk kell ezekhez. A dinamikus értékelő és fejlesztő eszközök nem csak a képességek és teljesítmény közti szakadékot hivatottak csökkenteni, hanem általuk felmérhetőek a gyermekek tanulási képességei, vagyis az, hogy egyénileg, a gyermek mennyire képes értékesíteni a felnőttől kapott segítséget

Számos kutatás alátámasztja, hogy a társas és családi beilleszkedési illetve viselkedés és tanulási zavarok a kisiskolások és serdülők körében viszonylag gyakori jelenség, előfordulási aránya 5-20% között mozog (Little és mstí., 2000; Hoagwood és Johnson, 2003). Ezek a problémák sokkal gyakoribbak a speciális igényű gyerekek körében, akik szegregált oktatásban vagy inklúziós programokban vesznek részt, mivel korrall járó problémákhoz a különböző zavarokból eredő nehézségek, sőt másodlagos tünetek is hozzáadódnak. Számos kutatás foglalkozott a viselkedés és tanulás zavaros gyermekekkel, de nagyon kis százalékuk figyelt fel azokra, akik inklúzió keretében tanultak. Az inkluzív oktatásban résztvevő gyermekek oktatása, főleg értékelése továbbra is megoldatlan probléma, ugyanakkor a tanárok, tanítók de a szakemberek (iskolai tanácsadók, pszichológusok) is nehezen kezelik ezeket a helyzeteket. Az alkalmazott pszichológiában ezeknek a nehézségeknek a kezeléséért az iskolapszichológia és a neveléslelektan felel. Az általuk használt módszerek általában vannak (Adelman és Taylor, 2003). A közelmúltban megjelentek olyan irányzatok is a pszichológiában, (melynek klinikai pszichológiai, egészségpszichológiai, mentálhigiénés és pszichoterápiás vonatkozásai is vannak) olyan modalitásokat validáltak a fenn említett területen, melyek ígéretesnek bizonyultak azon problémák megoldására, melyek ez idáig megoldatlannak tűntek, vagy azért, mert nem volt elég szakember ezen a téren, vagy azért, mert a használt eszközök és módszerek hatékonysága elégtelennek bizonyult. Az Amerikai Pszichológusok Társasága nemcsak támogatta, hanem konkrétan elősegítette az egyes eszközök validálásának folyamatát (Chambless és munkatársai, 1996; Chambless és Ollendick, 2001). Annak ellenére, hogy a legtöbb validálási módszer még vita tárgya (Howard és munkatársai, 2000; Norcross és Hill, 2004; Mahrer, 2005 stb.), nagyon sok szerző úgy gondolja, hogy bizonyítéknak elég az, ha sikerrel alkalmazhatóak a problémáinak megoldásában, valamint a költségek és az eredmények megfelelően aránylanak egymáshoz.

Az iskolapszichológiában és a nevelépszichológiában is szükség van egyfajta gyakorlati alátámasztottságra. Az iskolában felmerülő pszichológiai, egészségi, testi, mentális és lelki problémákat csak úgy lehet megoldani, ha a nevelésben és az oktatásban résztvevők, a gyermekek egészségét előtérbe helyezik (Harnett és Dadds, 2004; Peterson és mstí., 2004; Anderson és mstí., 2004). Emellett az is

fontos, hogy az iskolában hatékonyan lehessen használni a prevenció és terápiás eszközöket a problémák megoldására (Hunter, 2003; Lohrmann és Talerico, 2004; Umbreit és munkatársai, 2004). Gyakorlatilag ezen paradigmák elfogadásával az iskola felelőséget vállal a gyermekek speciális szükségleteinek teljesítésére úgy az iskola keretén belül, mint a társadalom keretén belül is ahonnan ezek a gyermekek származnak.

Egyértelmű, hogy a tanítók és tanárok ösztönzése a tanulók adaptív viselkedésformáira, valamint a mentális egészség kialakítására, csak megfelelő képzés révén valósítható meg, amelyek birtokában képessé válnak a tanulók viselkedésének értékelésére, és a hatékony beavatkozás gyakorlatba való alkalmazására, csak számos részletesen és pontosan megtervezett kutatás eredménye által nyer megbízhatóságot. Figyelembe véve, hogy milyen jelentős szerepük van az iskolapszichológusoknak, tanítóknak és tanároknak, ennek az új szerepnek a kialakítása terén, óriási felelősség hárul a felsőoktatási intézményekre, amelyek vállalják ezeknek a szakembereknek a képzését. E felelősség magában foglalja a viselkedés mérésére alkalmas eszközök, valamint a hatékony beavatkozási programok kidolgozását, és érvényesítését, mint ahogy képzési programok megszervezését is, az eszközök alkalmazásának bemutatását, és a képzők képzését.

2007. szeptember 5-9. időszakban Kolozsváron megszervezett "A viselkedészavarok és tanulási zavarok diagnosztizálása, prevenciója és terápiája" (ViTa) címet viselő nyári iskolánk célja a pedagógusok és szakemberek (tovább)képzése volt. A pedagógusok, utazó és segítő tanárok kiképzése szükségszerű az inklúzió problematikájának megértéséhez, és gyakorlatban ültetéséhez, a speciális oktatást igénylő gyerekek felismerésére, és fejlesztésére szolgáló hatékony módszerek biztosítása által az általános iskolákban. Az inklúzió oktatás speciális módszereinek közzétételére egy újszerű modellt ajánlunk (képzők képzése), amely maximális hatékonyságot biztosít az adott feltételek között, ahol a szakemberek száma (pszichológusok, pedagógusok, gyógypedagógusok, iskolai tanácsadók) elégtelen a speciális oktatást igénylő gyerekekkel való nagy mennyiségű munka ellátásában. Először kerül javaslatra egy speciális oktatást igénylő gyerekek tanításában, és nevelésében nem szakemberek által is alkalmazható, kiértékelési és kezelési, komplex program empirikus érvényesítése. A program célja a pedagógusoknak való segítségnyújtás abban, hogy úgy tudják felmérni az iskolákba integrált speciális szükségletű gyermekeket, hogy azok semmilyen szempontból ne érezzék hátrányban magukat. A program deklarált célja olyan tudás és tapasztalat átadása, melynek segítségével a résztvevők sikeresen tudnak majd dolgozni a speciális szükségletű gyermekekkel, és úgy tudnak nekik segíteni, hogy egyben kognitív képességeiket is fejlesszék. Ellenkező esetben az inklúzió az elmélet szintjén marad, és csak egy tartalom nélküli üres fogalomvá válik, ami kapcsán semmilyen eredményt nem lehet majd felmutatni (Zillman, 2002).

Az inklúzió oktatást kombinálva a kognitív fejlesztéssel, sokkal több nevelési lehetőséget lehet nyújtani azoknak, akik kivételként vannak kezelve a társadalom

által (tanulási zavarok, alacsony tanulási teljesítmény) (Sindelar, 2002). A kognitív fejlesztés mellett a gyermekeknek szükségük van az egyéni működésüket támogató hálózatra is. A kutatások megkövetelik az inklúzió stratégiák szükségességét a nevelésben. A hangsúly a gyermekek mentális képességeinek a fejlesztésén van. A tanítók, tanárok célja a gyermek mentális, motorikus, szociális, érzelmi képességeinek a maximális fejlesztése és ez előrevetíti a gyermeknek a társadalomba való teljes beilleszkedését. Ezen a területen végzett kutatások azt bizonyítják, hogy szükségük van a tanítóknak, tanároknak egy előzetes felkészítésre az inklúzió oktatás és kognitív fejlesztés terén.

Ugyanakkor majdnem ilyen fontos a tapasztalatesere is ezek között az emberek között a hálózaton belül. Ez elérhető szemináriumok, nyári iskolák szervezése révén. Fontos a szoros kapcsolat a résztvevők között: tanárok, gyermekek, közösség és hatóság. A tapasztalatok azt mutatják, hogy bár ezen a területen a törvénykezés változott, de ugyanakkor, nem változott meg ezzel együtt, a tanárok attitűdje, és ez csökkentheti a hatékonyságot. Kíváncsiak voltunk arra is, hogy a programban résztvevők esetében ab viszonylás hogyan változott a program hatására. Azt is fontos tisztáznunk, hogy törvénykezési alap nélkül a tanárok attitűdjének változása nem biztos, hogy az elvárt visszhangra talál (Jones, 2005). Az optimális nevelési módszerek és környezet biztosítása nem elegendő, ha az iskolapszichológusok, ahelyett, hogy segítséget nyújtanának a tanároknak a gyermekek kognitív fejleszthetőségének meghatározása érdekében, kategorizálják a gyermekeket a standard pszichometrikus tesztek alapján. (Sedlak, Sindelar, 1995). Olyan módszereket és diagnosztikai eszközöket nyújtunk, melyek segítségével a 6-14 éves speciális oktatási követelményeket igénylő gyermekek kognitív és magatartásbeli szintjét lehet meghatározni (Sindelar, MSSST, Megküzdési stratégiák). Ezen kívül olyan intervenció módszerek bemutatására is sor került, melyek a kognitív képességek fejlesztését tűzték ki célul, és ennek segítségével az inklúzió oktatás hatékonyságát is növeli. Ezen programok arra is segítenek, hogy a gyermekek beilleszkedjenek és integrálódjanak ezekbe az osztályokba, mindenekelött az osztályközösségbe és az iskolai aktivitásokba. Egy másik fontos előnye a ViTa programnak, hogy az aktuális követelményeknek megfelelő keretet ad a képzők felkészítéséhez. Úgy gondoljuk, hogy ennek a képzésnek az eredménye nem csak a közel jövőben látszik majd meg és nem csak ideiglenesen lehet felhasználni az itt tanultakat, hanem perspektivikusan gondolkodva, hosszú távon hasznos és felhasználható több generációval való eredményes munkához.

Olyan eszközök kidolgozására van szükség, amelyek megengedik a differenciált étkezelést nem csak a képzőknek, hanem azoknak a pedagógusoknak is, akik részt vesznek a speciális nevelést igénylő gyerekek képzésében. Így ezek a tanárok, tanítók, a képzés befejezése után olyan eszközökhöz jutnak, és olyan eszközök használatát sajátítják el, melyek segítségével képesek lesznek hatékonyan megoldani a felmerülő problémákat. A tervezett kutatás a tanulási zavarok terén levő elméletek gazdagítását tűzte ki célul. A kiindulópontként azok a kutatások szolgálnak, amelyek aktuálisak a tanulási zavarok, az inklúzió oktatás terén, de ugyanakkor figyelembe vesszük a neveléslélektan és a fejlődés-, valamint a

kognitív pszichológia terén aktuális elméleteket is. A program célja, olyan eszközök kidolgozása, adaptálása és használatba ültetése, melyeket a tanítók és tanárok nap mint nap használhatnak a speciális oktatást igénylő gyermekek megsegítésére és fejlesztésére. A végső cél a módszerek és az eszközök validálása és adaptálása Romániában.

1. Adelman, H.S., Taylor, L. (2003). Rethinking school psychology (commentary on public health framework series). *Journal of School Psychology*, 41, 83-90.
2. Anderson, A.R., Christenson, S.L., Sinclair, M.E., Lehr, C.A. (2004). Check & Connect: The importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology*, 42, 95-113.
3. Chambless, D.L., Baker, M.J., Baucom, D.H., et al. (1998). Update on Empirically Validated Therapies. II. *The Clinical Psychologist*, Volume 51, Number 1, 3-16.
4. Harnett, P.H., Dadds, M.R. (2004). Training school personnel to implement a universal school-based prevention of depression program under real-world conditions. *Journal of School Psychology*, 42, 343-357.
5. Hoagwood, K., Johnson, J. (2003). School psychology: a public health framework. From evidence-based practices to evidence-based policies. *Journal of School Psychology*, 41, 3-21.
6. Howard, K.I., Krasner, R.F., Saunders, S.M. (2000). Evaluation of Psychotherapy. In B.J. Sadock, V.A. Sadock (eds.), *Kaplan and Sadock's Comprehensive Textbook of Psychiatry*, Seventh Edition on CD-ROM. Philadelphia, PA: Lippincott Williams & Wilkins.
7. Hunter, L. (2003). School psychology: a public health framework. III. Managing disruptive behavior in schools: the value of a public health and evidence-based perspective. *Journal of School Psychology*, 41, 39-59.
8. Jones, J. (2005). Can international law improve mental health? Some thoughts on the proposed convention on the rights of people with disabilities. *International Journal of Law and Psychiatry*, Volume 28, Issue 2, March-April, Pages 183-205.
9. Little, F., Hudson, A., Wilks, R. (2000). Conduct problems across home and school. *Behaviour Change*, Vol. 17, Iss. 2, pg. 69-77.
10. Lohrmann, S., Talerico, J. (2004). Anchor the Boat: A Classwide Intervention to Reduce Problem Behavior. *Positive Behavior Interventions*, Vol. 6, Iss. 2, 113-120.
11. Mahrer, A.R. (2005). What is Psychotherapy for? A Plausible Alternative to Empirically Supported Therapies. *Therapy Relationships and Practice Guidelines Journal of Contemporary Psychotherapy*, Vol. 35, No. 1, 3-16.
12. Norcross, J.C., Hill, C.L. (2004). Empirically Supported Therapy Relationships. *The Clinical Psychologist*, Vol. 57, Issue 3, Pag. 19-24.
13. Peterson, J.S., Goodman, R., Keller, T., McAuley, A. (2004). Teachers and Non-Teachers as School Counselors: Reflections on the Internship Experience. *Professional School Counseling*, Vol. 7, Issue 4, 246-255.
14. Sedlak, F., Sindelar, B. (1995). „De jó, hogy már en is tudom” BGGYTF, Budapest.
15. Sindelar, B. (2002). A stupid child? Not at all! *Basic Functional Disorders: Reasons for learning and behavior problems in Children*. VAP, Vienna.
16. Umbreit, J., Lane, K.L., DeJad, C. (2004). Improving Classroom Behavior by Modifying Task Difficulty: Effects of Increasing the Difficulty of Too-Easy Tasks. *Journal of Positive Behavior Interventions*, Vol. 6, Iss. 1, pg. 13-27.
17. Zillman, C.H. (2002). *Iskolai kudarcok*. Akkord Kiadó, Budapest.

Inclusive education is a worldwide movement, based on human right issue, that every child whatever its level of difficulties, should have the right to individually tailored high quality education together with more able peers and not be excluded from the mainstream because of certain learning difficulty. A common trait of children "at risk exclusion" is their deficient cognitive behavioral functioning. Mainstream schools are still the best places to develop social and cognitive competences if a welcoming attitude for differences is created. Cognitive and behavioral deficiencies are computable if they are properly activated. All the corrections can be done in the normal school and family environment with the support of cognitive and behavioral developmental programs. One of our project's main objectives is to assure the transmission of experience and viewpoints regarding cognitive psychology, in order to closely relate the process of inclusion to the children's cognitive development on the one hand, and to the active participation of the educators and teachers, on the other hand. Combining inclusive education with the methodology of cognitive development, could offer several new educational opportunities for those who are excluded by society.

Key words: endowments, skill, skills, training, the adaptation, intellectual development, children, teachers.

УДК 373.211.61

ББК 74.100.57

Ольга Богініч

СУТНІСТЬ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧОГО СЕРЕДОВИЩА У ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

В статті розкрито специфіка впровадження у навчально-виховний процес дошкільного навчального закладу принципів гуманізації з точки зору збереження і зміцнення здоров'я дітей дошкільного віку. Встановлені основні фактори ефективної реалізації здоров'язберігаючого середовища. Визначено його сутність. Дано визначення поняття "здоров'язберігаюче середовище", що передбачає організацію всіх процесів життєдіяльності дітей дошкільного віку у відповідності до закономірностей природи навчального процесу, ефективності вибору засобів та методів виховного впливу на дітей з врахуванням їх потреб, інтересів, індивідуальних особливостей та потенціалу кожної дитини.

Ключові слова: опити дошкільного віку, здоров'язберігаюче середовище, принцип гуманізації, навчально-виховний процес.

Упродовж певного періоду реформування системи освіти в нашій країні, базовим підґрунтям цієї перебудови є гуманізація освіти, яка найбільш органічно має реалізуватися на першій освітянській сходинці – в царині дошкільної освіти. Виходячи із трактування у філософському словнику поняття "гуманізм" як "системи світоглядних орієнтацій, центром яких є людина, її самість, високе призначення та право на вільну самореалізацію", ми цілком переконані, що саме гуманістична спрямованість є найбільш об'єктивним підґрунтям впровадження цінностей оздоровчої парадигми у систему дошкільної освіти [6, с.134].

Усвідомлення цінності здоров'я, особливо в період дитинства, унікальності кожної дитини та забезпечення її індивідуального розвитку і оптимального стану здоров'я, пріоритетність особистісно орієнтованої взаємодії з дитиною обумовлюють нові вимоги до педагогічної діяльності вихователя.

Підґрунтям реалізації особистісно орієнтованої освіти є ідея поваги до особистості та співпраці на партнерських засадах (Ш.Амонашвілі, І.Бех, С.Бондаревська, І.Зяюн, О.Кононко, Н.Кузьміна, І.Лернер, О.Опаріна, В.Петровський, А.Плігін, М.Романенко, В.Сластьонін, І.Якиманська та ін.). Провідною метою цього процесу є забезпечення умов для актуалізації потенціалу кожного індивіда, а цей факт виступає в статусі вагомого чинника збереження, формування та зміцнення здоров'я кожної дитини зокрема.

Результати теоретичного аналізу переконливо свідчать, що впровадження гуманістичного підходу в систему дошкільної освіти з точки зору оздоровчого спрямування знаходиться у стані вивчення. Концептуальні ідеї зміни освітнього середовища висунуті когортою вчених: А.Богуш, П.Іавриш, Е.Вільчковським, Н.Денисюк, О.Дубогай, О.Кононко, Т.Поніманською та іншими. Саме тому, *метою* нашої статті є визначення сутності здоров'язберігаючого середовища у дошкільному навчальному закладі. *Основними завданнями* нашого дослідження висунуті наступні:

розкрити специфіку впровадження у навчально-виховний процес ДНЗ принципу гуманізації з точки зору збереження і зміцнення здоров'я дітей дошкільного віку;

дати визначення поняття "здоров'язберігаюче середовище";

- встановити основні фактори ефективної реалізації здоров'язберігаючого середовища.

Розглядаючи проблему особистісно орієнтованої взаємодії між педагогом і дітьми, не можна не відзначити вклад відомого педагога-новатора 80-х років минулого століття Ш.Амонашвілі, який висунув сутнісні принципи побудови взаємовідносин:

- ◆ управління навчанням і життям дітей з позицій їх власних інтересів;
- ◆ постійний вияв віри у можливості і перспективи розвитку кожної дитини;
- ◆ співробітництво з дітьми в процесі навчання;
- ◆ повага і підтримка гідності дітей;
- ◆ прийняття дітей такими, якими вони є в реальності [1].

Подальший розвиток проблеми особистісно орієнтованої взаємодії відображений у дидактиці В.Петровського, який наголошує на трьох стратегічних принципах, що включають *варіативність моделей навчання* (виховання): *синтез інтелекту, афекту і дії; пріоритетність стартових позицій* [6]. Автор наголошує на можливості вибору дитиною найбільш самоцінних для неї видів діяльності, реалізації завдань розвитку на основі захоплюючої власної активної діяльності та врахування особистісних досягнень. За твердженнями вченого сутність особистісно орієнтованої педагогіки полягає у розвитку самоцінних форм активності дітей різного віку, що реалізуються у трьох напрямках:

• *розвиток пізнавальних устремлінь*, що передбачають насиченість педагогічного процесу позитивними інтелектуальними емоціями;

Боліви Овкс. Сутність здоров'язберігаючого середовища у життєдіяльності дітей...

• *розвиток вольових устремлінь*, що базуються на встановленні балансу між устремлінням дитини до вільної діяльності й різними обмеженнями та заборонами;

• *розвиток емоційних устремлінь*, на основі створення емоційно-геничного середовища, що сприяє розвитку пізнавальної, довільної вольової сфери особистості, процесів емпатії [5, с.19].

Цілком закономірно, що всі вище означені напрямки сприяють створенню оптимального розвивального середовища для максимальної реалізації потенційних сил дитини, тим самим проєктуючи діяльність педагога на збереження і зміцнення всіх видів здоров'я. Діти, які мають можливість обрати привабливі та значимі для себе види діяльності, найбільш активно поринають у процес пізнання дійсності, виявляючи при цьому різноманітні інтелектуальні почуття (зацікавлення, ініціативу, цілеспрямованість, наполегливість, радість від досягнутого результату, критичність мислення, логіку та насолоду пізнання, творчість тощо). Встановлення балансу між власними бажаннями і вимогами реального життя обумовлює наявність емоційного балансу, вміння гнучко пристосовуватися до життя, відчувати насолоду від повсякденної діяльності, а це в свою чергу формує вольову сферу, що є основою здорового та повноцінного способу життя. Адже будь-яка дія, що виконується індивідом, є результатом вольових зусиль, а розвиток вольової сфери потребує копіткої уваги з боку дорослого для створення оптимальних умов її подальшого формування (здаємо скільки зусиль треба прикласти дитині, щоб навчитися сидіти, повзати, ходити, засідати гузиком, писати тощо). Звичайно, на основі розвитку емоційних устремлінь, які є основою життєдіяльності дитини, вона здатна виявляти активність у різних видах діяльності (на основі сформованих вольових процесів), виявляти емпатії до однолітків та дорослих, отримувати насолоду від власної діяльності.

Особистісно орієнтована, гуманістична педагогіка реалізована у Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні. Ключова позиція оновлення організації життєдіяльності дитини в умовах ДНЗ, що висунута О.Кононко полягає у збереженні інтегрованого показника фізичного, психічного, духовного (морального) та соціального здоров'я; збереження дитячої субкультури; впровадження у життя принципів активності, системності та природовідповідності; визнання пріоритету "дитячих видів" діяльності та форм їх організації [4, с.28].

Виходячи із попередніх тверджень, ми свідомі того, що інклювання про здоров'я дитини, визнання її як найбільшої цінності обумовлює впровадження у освітню систему *принципу гуманізації*, який стає одним із стратегічних принципів організації навчально-виховного процесу у сфері освіти. При цьому особливого значення його реалізація набуває саме у дошкільному віці, адже від нього залежить, якою буде особистість, з якими ціннісними орієнтаціями вона житиме. Якщо ми хочемо, щоб молоде покоління вміло цінувати життя, було виховане, освічене, володіло певною системою цінностей, усвідомлювало і впроваджувало у власне життя ціннісні орієнтири, то й

сприймати кожну дитину необхідно як унікальну і неповторну особистість, а це обумовлює необхідність впровадження особистісно орієнтованого підходу до кожної з них. Гуманістична спрямованість навчального процесу ґрунтується на повазі до дитини, вірі у її можливості, відсутності критиканства, об'єктивно-оптимістичному аналізі, переконаності в унікальності кожної дитини, прийнятті її такою якою вона є. І найголовнішим завданням, що стоїть перед працівниками дошкільних навчальних закладів, є створення оптимальних умов для її розвитку та особистісного становлення.

Другим стратегічним принципом сучасної системи дошкільної освіти, на нашу думку, слід виокремити **принцип оздоровчої спрямованості** навчально-виховного процесу, що є похідним від принципу гуманізації. Оздоровча спрямованість навчально-виховного процесу обумовлюється потребами сьогодення, хоч вона і не втрачала своєї актуальності впродовж всього періоду існування людства. Здоров'я дитини слугує базисом її виховання, навчання і розвитку. Цей принцип обумовлює здійснення моніторингу стану здоров'я дітей і реалізується через різні аспекти організації життєдіяльності дітей в умовах ДНЗ (які в цілому і повинні бути спрямовані на збереження, формування та зміцнення здоров'я дітей). Реалізація зазначеного принципу повинна відбуватися на основі врахування наступних прерогативних умов:

- відповідність змісту навчання, адекватність методів і засобів навчання, організаційних форм роботи віковим особливостям, інтересам та потребам дитини;
- розвиток самоцінних форм активності дитини дошкільного віку;
- варіативність застосування ефективних профілактичних, оздоровчих технологій та діагностичних методик у навчально-виховному процесі;
- організація процесу життєдіяльності дитини у відповідності з правилами охорони її життя та здоров'я;
- адекватність самого процесу життєдіяльності дітей тим основам безпечної та здорового способу життя, що ми декларуємо (Абсурд, якщо роз'яснювати дітям яке значення мають позитивні емоції, а в реальному житті гримати на них, застосовувати щоденні покарання тощо);
- відповідність (щоденної) професійної та життєвої поведінки педагога вимогам, що забезпечують збереження і зміцнення здоров'я.

Зробити життєдіяльність дітей дошкільного віку оптимально активною, насиченою різноманітними видами діяльності, а отже цікавою і корисною – це основне завдання, що стоїть перед працівниками дошкільних навчальних закладів.

Дитина має не лише усвідомлювати цінність здоров'я і фактори його формування, але й володіти системою поведінкових навичок. Всі ці навички безпечної і здорової поведінки формуються щоденно не лише різноманітними засобами та в процесі практичних вправлень, але й на дійовому прикладі поведінки дорослих. Ми маємо відходити від декларативного стилю виховання до дієвого і пам'ятати, що навчає не лише той зміст, що ми озвучуємо, а в основному те, що ми здійснюємо, як вчиняємо по відношенню до інших.

Саме тому наша поведінка сьогодні, щохвилини слугує яскравим прикладом для наслідування. Вихователю особливо слід контролювати власну діяльність, стиль і характер взаємовідносин у відповідності до моральних норм поведінки та культури спілкування, він має бути переконаним гуманістом і професіоналом.

Реалізація принципу оздоровчої спрямованості в умовах ДНЗ передбачає створення **здоров'язберігаючого середовища**, тобто середовища, в якому дитині приємно і безпечно знаходитися, що стимулює її розвиток, забезпечує комфортні умови для формування здоров'я і є оптимальним для її зростання. Перш ніж перейти до визначення самого поняття "здоров'язберігаюче середовище" розглянемо поняття, що сприймаються як тотожні у науково-педагогічній, психологічній та медичній літературі. Перш за все, у наукових доробках російських авторів ми зустрічимо поняття "здоров'язберігаючий освітній простір", що є більш загальним поняттям і включає вимоги, що забезпечують ефективність педагогічної діяльності у сфері збереження, формування, зміцнення та удосконалення здоров'я дітей. У відповідності до тверджень В.Ананьєва під "здоров'язберігаючим освітнім простором" ми розумімо **створення у навчально-виховному процесі атмосфери комфортного особистісного зростання, розвитку та ефективної самореалізації кожної дитини, забезпечення адекватних віковим особливостям дітей психолого-педагогічних та оздоровчо-профілактичних умов для формування і зміцнення всіх компонентів здоров'я** [2].

У публікаціях П.Рилової поняття "здоров'язберігаюче середовище освітнього закладу" розглядається як **сукупність управлінських, організаційних, навчально-виховних умов, що спрямовані на збереження, формування та зміцнення всіх видів здоров'я дитини (фізичного, психічного, духовного і соціального)** [7, с.6]. Звичайно, ефективність створення цього середовища залежить від доцільного вибору комплексу засобів, методів впливу на дитину, технологій навчання та особистості педагога.

Цілком очевидно, що відмінність цих понять полягає у тому, що у понятті "здоров'язберігаючий освітній простір" визначені основні вимоги до створення адекватних, оптимальних і комфортних умов життєдіяльності особистості кожної дитини, не залежно від освітнього закладу в якому вона перебуває. Здоров'язберігаюче середовище, за нашим переконанням, має свої особливості у кожному конкретному навчальному закладі, в залежності від змісту діяльності, оздоровчих технологій, що застосовуються, традицій навчального закладу і характеру інноваційної діяльності всього персоналу.

Виходячи із вищезазначеного, вважаємо правомірним наголосити, що створення у ДНЗ здоров'язберігаючого середовища передбачає організацію всіх процесів життєдіяльності дітей дошкільного віку у відповідності до закономірностей побудови навчального процесу, ефективності вибору засобів та методів виховного впливу на дітей з врахуванням їх потреб, інтересів, індивідуальних особливостей та потенціалу кожної дитини. Забезпечення природовідповідної і гуманістичної логіки в організації життєдіяльності дітей

дошкільного віку, ефективність використання профілактичних і здоров'язберігаючих засобів впливу на дитину і становить, за нашим переконанням, **сутність здоров'язберігаючого середовища**.

Ми переконані, що ефективність створення здоров'язберігаючого середовища залежить від багатьох факторів, які суттєво впливають на діяльність педагогічного колективу. В першу чергу, організація навчально-виховного процесу має ґрунтуватися на основній закономірності побудови навчального процесу - **перозривному зв'язку та тісній взаємозалежності між основними педагогічними категоріями: навчанням, вихованням, розвитком та здоров'ям**. Основними вимогами для створення у навчальному закладі здоров'язберігаючого середовища (як способами управління діяльністю дошкільників) виступають наступні:

- **Забезпечення оптимальних можливостей реалізації власного потенціалу кожної дитини** є одним із вагомих кроків до створення здоров'язберігаючого середовища (зникає елемент невдоволення, неуспішності). З цією метою актуальності набирає застосування особистісно-значущих способів діяльності, використання диференційованих завдань різних видів і відповідних рівнів складності та надання можливостей вибору дитиною способів досягнення визначених цілей. Свобода у виборі діяльності, орієнтація на власний інтерес та особистісні можливості, вибір засобів досягнення цілей, задоволення від отриманих результатів діяльності, виявлення активності, відповідальності та наполегливості – ось основні показники щасливої і здоров'язберігаючої життєдіяльності дитини, що спроможні забезпечити її повноцінне життя, зробити його цікавим, пізнавальним, насиченим і неповторним.

Безперечно, істинний вихователь розуміє значення діяльності без примусу, усвідомлює той факт, що дитину важко надовго зацікавити діяльністю, до якої у неї немає жодних здібностей. Тому, стимулюючи та розвиваючи особистісно значимі види діяльності дітей, тим самим надаючи їм можливість реалізувати власний потенціал, вихователь створює сприятливі умови для ефективності навчання, виховання та розвитку дитини в умовах здоров'язберігаючого середовища.

- **Готовність колективу ДНЗ працювати по-новому**. В першу чергу, сюди відноситься особистісна налаштованість працівників ДНЗ на збереження здоров'я малюків як основного елементу загальнолюдської культури: повага до дитини і віра у її досягнення; позитивно-доброзичливі взаємовідносини; врахування базових можливостей дитини і динаміки її власних здобутків; поєднання любові зі сторони дорослих з об'єктивною вимогливістю; власне відчуття частя і надання дитині можливості відчувати себе щасливою. Це передбачає втілення в життя особистісно орієнтованої педагогічної моделі взаємодії дорослого і дитини. Для цього педагог повинен мати відповідну систему поглядів, переконань та особистісних позицій в яких відображається його прагнення будувати стосунки з дітьми на основі суб'єкт- суб'єктних відносин та вміти шляхом співробітництва вирішувати

протиріччя, що виникають, спираючись на вияв дитиною власної самостійності та активності.

Для забезпечення ефективності власної діяльності педагог має володіти особистісним гуманним потенціалом. Досить актуальними в цьому ракурсі є закономірності успішної побудови навчального процесу виділені П.Амонашвілі, який виокремив їх у взаємозалежні принципи педагогічної діяльності. Першим з них є **любов до дитини**, при цьому, за переконанням вченого, педагог має виявляти людську доброту та любов, що забезпечує формування гуманної душі в дитині. Дитина тоді буде щасливою, коли відчуває, що її педагог любить щиро і безкорисливо. Педагогіка любові далека від грубошів, тиску, ущемлення гідності і ігнорування інтересів і потреб дитини. Наступний включає необхідність **олюднення життєвого середовища**, в якому дитина живе. Ні одна сфера спілкування не повинна дратувати дитину, породжувати страх, невпевненість чи приниження, педагог має перетворювати ці сфери у відповідності з інтересами виховання дитини. І останнім принципом, що виділений П.Амонашвілі, є **уміння прожити життя у дитині**. За переконанням великого гуманіста, саме це вміння є надійним шляхом, щоб у дітей зроста довіра до педагога, щоб вони цінували його добру душу і сприймали його любов. Крім цього, цей шлях передбачає пізнання життя дитини і глибина цього пізнання наступає, коли педагог пізнає дитину в самому собі, а можливість прожити своє дитинство (що вже втрачене) разом із дітьми є сдиною дозволеною розквіттю істинного педагога.

Сучасні вихователі мають працювати по новому, а це значить щоденно займатися власною самоосвітою, підвищенням фахової компетентності та власного креативного потенціалу. Виходячи із твердження Г.Болдинької, **складовими професійної педагогічної компетентності є система фахових знань та вмінь (компетенцій), професійних здібностей та професійно-значущих рис особистості** [3]. Особливо вагомим для нас є наголос автора на тому, що фундаментальною умовою становлення професійної компетентності є формування світогляду, в якому, на нашу думку, оздоровчий компонент відрізняє провідне значення.

Педагог має не лише орієнтуватися у сучасних досягненнях дошкільної освіти, впроваджувати провідні ідеї та освітні технології у практику роботи, але й займатися інноваційною діяльністю в сфері формування здоров'я дітей. Важливим чинником інноваційної діяльності вихователя є усвідомлення ним, що кожна освітня технологія має містити в собі оздоровчий компонент, тобто, її основна спрямованість полягає у збереженні фізичного, психічного (інтелектуального і емоційного), духовного (морального) і соціального здоров'я. Освітні технології, що ігнорують проблеми здоров'я дітей, підміняючи здоров'ятворчу філософію життя інтелектуалізацією особистості, повинні бути викоренені з системи освіти.

- **Забезпечення здоров'язберігаючої сутності навчально-виховного процесу**. Ця вимога передбачає проектування навчального процесу таким чином,

щоб прерогативними завданнями були оздоровчі завдання, а здоров'я стало вищою передумовою життєдіяльності дошкільників. Запровадження у навчально-виховний процес *особистісно-орієнтованого підходу, суб'єкт-суб'єктивних взаємовідносин, забезпечення оптимальної реалізації особистісного потенціалу дитини, варіативності та доцільності використання оздоровчо-профілактичних та освітньо-інноваційних технологій* – це ті пріоритети у роботі дошкільного навчального закладу, що набувають значимості основних базових засад побудови навчально-виховного процесу. Все вище сказане графічно представлено на рис.1, дані якого свідчать, що оптимально організований навчально-виховний процес у дошкільному навчальному закладі забезпечує повноцінний розвиток дітей лише за умови, що в його основі лежить турбота про збереження та зміцнення здоров'я дітей.

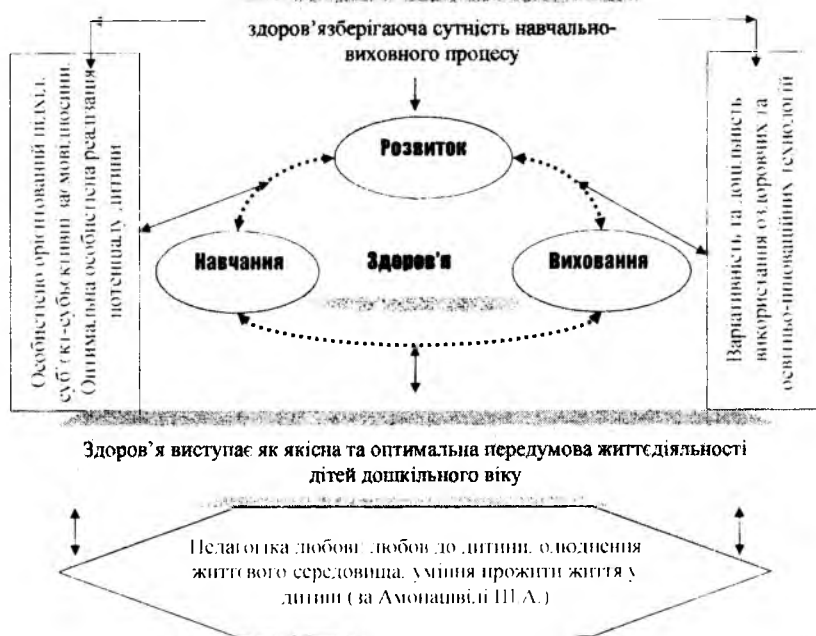


Рис. 1. Здоров'язберігаюча сутність навчально-виховного процесу

Звичайно, здоров'язберігаюча сутність педагогічного процесу не можлива без врахування тих основних факторів, які нами розглянуті: гуманістична та оздоровча спрямованість навчально-виховного процесу, готовність педагогічного колективу працювати по-новому.

Виходячи із вищезазначеного, в основі здоров'язберігаючого середовища лежить організація всіх процесів життєдіяльності дітей дошкільного віку у відповідності до закономірностей побудови навчального процесу, ефектив-

ності вибору засобів та методів виховного впливу на дітей з врахуванням їх потреб, інтересів, індивідуальних особливостей та потенціалу кожної дитини зокрема. Тобто, щоб не робив вихователь, він має пам'ятати, що *мега метою його професійної діяльності є охорона і збереження, зміцнення й удосконалення здоров'я дітей, а значить, – і нашого майбутнього.*

1. Амонашвілі Ш.А. В школу – шістьма лет. М.: Педагогіка, 1986. – 176 с.
2. Апаньев В.А. Введение в психологию здоровья. Учебное пособие. – СПб: Балтийская Педагогическая Академия, 1997. – 148 с.
3. Бодельяк І.В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання. Монографія. – К: Світлич, 2006. – 304 с.
4. Коментар до базового компонента дошкільної освіти в Україні. Наук.-метод. посібник / Наук. ред. О.Копонко. – К: Редакція журналу "Дошкільне виховання", 2003. – 243 с.
5. Психологические особенности ориентации педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми / В.И. Маралова, И.А. Бучилова, Г.Ю. Клепцова и др. – Под ред. В.И. Маралова. М.: Академический проект: Парадигма, 2005. – 288 с.
6. Психология воспитания. Пособие для методистов дошкольного и начального школьного образования, преподавателей, психологов / А.Д.Рибанов, В.К.Каличенко, Л.М.Кларина и др. – Под ред. В.А.Петровского. 2-е изд. М.: Аспект Пресс, 1995. – 152 с.
7. Рылова Н.Н. Организационно-педагогические условия создания здоровьесберегающей среды образовательных учреждений. Дис. канд.пед.наук. Кемерово: Кемеровский госуниверситет, 2007. – 22 с.
8. Філософський енциклопедичний словник / За заг. редакцією Шинкарука В.І. – К: Абрис, 2002. – 742 с.

The following article is about the specificity of integration of the principle of humanization into educational process of preschool establishment from the perspective of health safety and strengthening of children of preschool age. The main factors of effective integration of health-saving environment are described and the sense of it is specified. The concept of "health-saving environment" is defined.

Key words: children of preschool age, health-saving environment, principle of humanization educational process

УДК 37.013+398.1(045)

ББК 74.100.25

Валентина Бучківська

ПОТЕНЦІАЛ ВИКОРИСТАННЯ НАРОДНОЇ ПРАКТИКИ У ФОРМУВАННІ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ПРОСТОРУ

У статті розкрито педагогічний потенціал народної іграшки у моральному вихованні та формуванні національної свідомості дітей дошкільного віку в умовах полікультурного освітнього простору.

Ключові слова: народна іграшка, національна свідомість, полікультурний освітній простір, національні пріоритети, народне мистецтво.

Постановка проблеми. В час духовного відродження нації держава вимагає сформувати гуманну особистість, щирю, людяну, доброзичливу.

милосердну та толерантну. Тому дошкільний навчальний заклад має стати для дітей тим високоморальним середовищем, у якому цілеспрямовано будуть реалізовані ці завдання. В організації виховної роботи на перший план слід поставити національні пріоритети, що стали як національними, так і загальнолюдськими надбаннями. Маючи тисячолітню історію, український народ створив самобутню багатогранну культуру, художню літературу, музику, живопис, театр, народне мистецтво.

Педагогічний досвід різних народів з морального виховання дітей дошкільного віку значною мірою вплинув на окреслення проблем для наукової педагогіки, яка черпала в етнопедagogіці різноманітні мотиви, емпіричний матеріал для широких узагальнень і висновків.

Аналіз досліджень. На сучасному етапі проблемі ознайомлення дітей з народною іграшкою приділяють свою увагу такі науковці, як А.Богуш, Н.Буркун, Л.Герус, Г.Григоренко, Н.Дзюбіна-Мельник, Г.Довженюк, Н.Лисенко, О.Найден, Т.Поніманська, М.Стельмахович та ін. У базовому компоненті дошкільної освіти в Україні у змістовій лінії “Світ гри” вказано, що дитина повинна розрізняти народну іграшку, знати її призначення, роль виконання [3].

Беззаперечно, що саме дошкільний вік є початком формування особистості, у дитини закладаються основи морального, естетичного, фізичного, трудового, розумового виховання. В цей період також значна роль належить вихованню національної свідомості, вихованню патріотизму, любові до людей, поваги до кращих традицій свого та інших народів. Для цього використовують різноманітні методи, а саме ознайомлення малюків з усною народною творчістю, а також важливе місце у системі формування національної свідомості дітей посідає народне мистецтво, яке унікальним чином інтегрує в собі різні традиції. Своєрідним різновидом українського народного мистецтва є іграшка, що якнайкраще підтверджує нерозривність становлення окремої людини і людства в цілому.

Мета статті полягає у розкритті потенціалу народної іграшки у формуванні національної свідомості дітей дошкільного віку в умовах полікультурного освітнього простору.

Основна частина. Народна іграшка поряд з колялками, казками, прислів'ями, приказками, думами, баладами становить безцінне духовно-мистецьке надбання. Українська іграшка знайшла належне місце в етнографічних дослідженнях. Досліджено іграшку в Італії, Німеччині, Чехії, Польщі, Болгарії, Китаї, Японії, Грузії та в багатьох інших країнах.

У концепції дошкільного виховання вказується на те, що іграшка стародавній вид народного мистецтва, зразок національної культури. Вона не нав'язливо, без зайвого дидактизму розкриває дитині світ, формує активне багатогранне ставлення до нього, активізує творчі можливості [4].

Процес ознайомлення дітей із народною іграшкою досить актуальний у наш час. Адже, як зазначає Л.Сморж, сьогодні не кожний з експонатів зацікавить наших малюків, які звикли до сучасних яскравих іграшок, на

зразок справжньої техніки, електронних вікторин, комп'ютерних ігор, оригінальних конструкторів, трансформерів тощо. Дійсно, прабабусина лялька з тканини (з хрестом на обличчі замість очей і носа) не може конкурувати з іноземними ляльками, а дерев'яний візочок не переважить моделі автомобілів з дистанційним керуванням. Але ж ніхто не пропонує механічно й бездушно замінювати нове на стародавнє лише тому, що воно створене нашими пращурами. Йдеться про різнобічне вивчення дорогоцінної спадщини, глибокий аналіз механізмів її впливу на розвиток дитини й застосування перевіреної віками мудрості.

Моральне виховання з перших років життя дитини спрямоване на формування її моральної позиції, ціннісних орієнтирів, інтересів, потреб. Адже на цьому етапі закладаються основи морального розвитку особистості, розвиваються уявлення, почуття, звички, які спрямовують подальше її вдосконалення. Отже, цілеспрямований процес залучення дитини до моральних цінностей людства і конкретного суспільства починається у ранньому дитинстві. Успішність цього процесу залежить від єдності моральної свідомості і поведінки. Визначальною у ньому є роль дорослого як “соціального провідника”, зразка для наслідування, організатора соціального досвіду дитини.

Виховний ідеал кожного народу має певні особливості, обумовлені його історичним буттям, господарською практикою, географічним розташуванням. Але моральне смислове ядро його у всіх народів спільне. Важливими чинниками морального виховання є історична пам'ять, традиції роду і сім'ї, бо кожна людина несе у собі колективну пам'ять поколінь. Метою виховання в народній педагогіці є формування належності до коренів роду і народу, значущості таких людських чеснот, як голос совісті, любов до матері. Надзвичайно цінним щодо цього є народний кодекс моралі, усна народна творчість: пісні, пригоди казкових героїв, прислів'я, приказки, повчання які легко сприймаються і запам'ятовуються. Народна педагогіка прилучає дітей до національних цінностей шляхом заохочення, порад, а не примусу, вона розвиває самостійність дитини, силу батьківського прикладу.

Моральне виховання дітей дошкільного віку – це процес цілеспрямованого формування особистості. Знання основних особливостей морального розвитку допомагає педагогу правильно організувати процес морального виховання дітей. Завдання морального виховання – розвивати у дітей повагу і любов до людей, шире, доброзичливе і справедливе відношення до них. Сформовані у дошкільному віці основи моральної спрямованості особистості значною мірою визначають її подальше життя, а виправити допущені батьками, педагогами помилки у моральному вихованні важко або неможливо.

Іграшка – один з найдавніших видів декоративно-прикладного мистецтва, що прикрашає наш побут, збагачує душу і серце. Найдавніші іграшки, знайдені на терені нашої країни, датуються другим тисячоліттям до нашої ери. Із глибини віків прийшли до нас традиції шитої іграшки-ляльки, яку виготовляли із різнобарвних клаптиків хутра. Народні ляльки упродовж

століть змінювалися, але в них збереглися традиційні принципи пластичного, декоративного і символічного мислення народу, його світобачення, душа і психологія його уявлення про життя.

Виховна цінність народної іграшки ще й в тому, що вона сприяє формуванню самостійності, творчої діяльності. Традиційні іграшки різних народів з давня використовують з метою естетичного, морального, розумового, фізичного виховання особистості. Використання народної ляльки у вихованні сприяє прилученню дитини до духовного, побутового досвіду народу, формують у дошкільників національну свідомість [6].

У народній іграшці народ віддає дитині свою любов і ласку, свою веселість і сміх, свої думки і знання, свої вміння, – у цьому велика сила її впливу на дитину, відтворюючи в такий спосіб навколишній світ природи. Крім цього, виготовляли з природних матеріалів і знаряддя праці: вітрячки – з очерету, соломки, гілочок; граблі, лопатки, плужки, возики – з дерева. З листочків, стебел і гілчок робили пищики, свистки, а з дощечок і трісочок – деркачі й фуркала. З гілок майстрували також луки, стріли, шаблі й пістолі. Кукурудзиння, соняшничиння використовували для коників, на яких роз'їжджали маленькі вершники.

Першими майстрами були батьки, котрі в міру свого вміння й творчої уваги виготовляли своїм нащадкам чимало забавлянок – від перших торохкалень, іграшкових меблів, посуду, фігурок різних тварин до найскладніших рухливих пристроїв (ковалі, коники, пташки на колісатках тощо). Значну увагу приділяли іграшці також і майстри-професіонали, виготовляючи їх із глини, дерева, соломки, сиру, тіста, цукру. Робили також звукові й музичні інструменти – деркачі, калатала, сонілки, скрипочки тощо. Більш складними були механічні іграшки (рухливі фігурки людей та звірів, коники та пташечки на колесах) і “замороки”. Окремі майстри оздоблювали свої вироби різьбою та розписом.

Окреме місце посідають ігрові ляльки. Вони генетично пов'язані з ритуальними антропоморфними фігурками, що їх знаходять археологи у найдавніших культурних шарах. Цим фігуркам часто надавалося магичне значення, вони сприймалися як своєрідні обереги.

В обрядах часто присутні ляльки. Лялька – символ родючості, материнства, вони хатньо-побутові обереги. Обличчя ляльки довгий час не зображувалося, щоб не наврочити дитині. Українська фольклорна лялька – яскравий своєрідний вид народної творчості, що має багаті, глибокі традиції. Їй притаманне силуетне узагальнене зображення іграшки-ляльки, простота й лаконізм, яскрава декоративність, святковість, почуття матеріалу, симетрія, логічна відповідність між формою, матеріалом і технікою. Саме іграшка формує у дітей дошкільного віку зацікавленість до різних професій, історії рідного краю, його народної творчості, поваги до людей, праці, розвиває творчу уяву, фантазію, виховує трудові навички та естетичний смак [1].

Ще в колисці починається знайомство дитини з простою лялькою, створеною мамою з шматочка тканини. З давніх часів дійшли до нас подібні

буковська Валентина. Потенціал використання народної іграшки у формуванні...

“мотанки”, вузлові ляльки, зроблені з куделі, зеленої трави, соломки або хусточки. Були й складні ляльки, що виготовлялися майстринями. Найчастіше такі ляльки шили із тканини, оздоблювали стрічками, подекуди вишивкою, прикрашали намистом. Лялька – це здебільшого дівчача забавлянка, тому виготовляли її переважно дівчата, переймаючи досвід у своїх матерів, зберігаючи традиції.

Іграючись з давніх-давен ляльками-мотанками, дівчата готувалися стати добрими матерями, господинями, бути хранительками домашнього вогнища. Жіноче начало завжди було сильно розвинуте в Україні, культ Матері, Жінки підтримувався тут з правіку. А тому ми не маємо морального права допустити її руйнацію цієї традиції. У наших дітей повинні бути національні забавки. С.Русова вважала обов'язковим глибоко проаналізувати естетичну творчість народу у іграшці і вказувала на те, що національна іграшка є часткою цієї творчості, а отже, часткою всього народу [5].

Висновки. Отже, українська народна іграшка походить із давніх часів. Упродовж багатьох століть вона розвивалася, вдосконалювалася, урізноманітнювалася. В наш час вона відіграє значну роль в ознайомленні дітей з духовною спадщиною свого народу, знайомить з характерними особливостями кожного регіону нашої країни. Народна іграшка пройшла важливий і тернистий шлях і сьогодні вона заслуговує на визнання та пізнання дітьми.

Народна іграшка – витвір етнічний. Вона повинна нести для дитини пізнавальну цінність, відображати явища реального світу в доступних дитячому розумінню формах. Багатоаспектність народної іграшки характеризується і тим, що вона виступає як засіб педагогічної дії: елемент дитячої гри, засіб виховання і навчання, формування національної свідомості дітей. А використання іграшок, що є надбанням інших культурних традицій сприятиме розширенню полікультурної компетенції зростаючої особистості.

Таким чином, українська народна іграшка як засіб навчання і виховання займає особливе місце у світі дитинства. Метафоричність, образність іграшки роблять її універсальним засобом соціальної адаптації на певному етапі розвитку людини, передачі, засвоєння та творчого відтворення матеріального та духовної культури народу, самоідентифікації в умовах полікультурного освітнього простору.

1. Андрусик П. Пригадаймо майбутнє // Дошкільне виховання – 2003 – №1. – С. 18-21.
2. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні: Проект. – К.: 1998. – С. 45.
3. Концепція дошкільного виховання в Україні. – К.: Освіта, 1993. – 16 с.
4. Русова С. Український дитячий салон // Україна – 1991. – №2. – С. 40.

The pedagogical Potential of the folk toy in moral upbringing and forming of the national consciousness of children of pre-school age within the conditions of polycultural educational space is revealed in the article.

Key words: folk toy, national consciousness, polycultural educational space, children of preschool age.

ПРОБЛЕМА СПІВПРАЦІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГОГА З СІМЕЮ У КОНТЕКСТІ СПРЯННЯ ОСОБИСТІСНОМУ СТАНОВЛЕННЮ ДОШКІЛЬНИКА

У зазначеній статті знайшли своє відображення деякі результати проведеного Ю.Возною дослідження, суть якого полягає в розробці і апробації технології роботи з сім'ями різних типів на предмет сприяння їм у вихованні дошкільників.

Ключові слова: соціально-педагогічна робота, дошкільник, неповна сім'я

Сучасна сім'я визначається як інституційована спільнота, що складається на основі шлюбу, породженій ним спільній правовій і моральній відповідальності батьків за здоров'я дітей, їхню соціалізацію і виховання. Специфіка сім'ї полягає в тому, що вона виступає у двох іпостасях: є малою соціальною групою, певною формою взаємодії людей і водночас особливим соціальним інститутом, базовою основою первинної соціалізації особистості. Комплекс проблем усіх типів сімей зумовлений питанням про перспективи існування сім'ї в сучасному світі. Виникнувши як основна форма життя забезпечення, сім'я першочотково зосередила в собі всі основні функції з обслуговування людської життєдіяльності. Оскільки сім'я поступово позбавлялася ряду функцій, поділяючи їх з іншими соціальними інститутами, в останній час досить важко виділити специфічний вид діяльності, який є властивим тільки сім'ї. У зв'язку з цим виникає питання, а що ж таке сім'я – історичний пережиток, чи все ж таки фундаментальний соціальний інститут, поза рамками якого процес первинної соціалізації і виховання дошкільника дуже ускладнюється?

Загальною тенденцією стало скорочення числа шлюбів, зменшення середньої тривалості шлюбу, зростання позашлюбного народження дітей і неповних сімей, широкий діапазон індивідуальних моделей сім'ї.

Поширенням явищем стала неповна сім'я – сім'я, в якій немає одного з батьків, переважно батька. Психологічний статус матері одиночки ускладнений тим, що вона, залишаючись без підтримки батька, вимушена повністю взяти на себе відповідальність за здоров'я і виховання дітей. Відповідно материнська нестабільність зумовлює емоційне напруження, тривожність, агресію, депривацію провідних потреб дитини. До цього необхідно додати загальну соціальну незахищеність неповних сімей. Матеріальної і соціально-педагогічної підтримки потребує більшість неповних сімей: сім'ї з дітьми-інвалідами; сім'ї з батьками-інвалідами; багатодітні сім'ї; студентські сім'ї з дітьми; сім'ї безробітних; сім'ї біженців і вимушених переселенців; проблемі сім'ї.

Сучасні дослідження сім'ї і сімейного виховання (Т.Алексесенко, О.Бодалева, І.Дубровіна, О.Маллер, В.Сатир та ін.) засвідчують, що батьки і діти все більше потребують допомоги спеціалістів. "Виховання батьків" – міжнародний термін, який позначає допомогу батькам у виконанні ними функцій виховання власних дітей, батьківських функцій. Вказане поняття охоплює

Возна Юлія. Проблема співпраці соціального педагога з сім'єю у контексті...

проблеми впливу сім'ї на формування особистості дитини та її розвиток у цілому, а також ставлення сім'ї до суспільства і культури. В такому розумінні виховання батьків складає частину соціальної політики сучасного суспільства, коли мова йде про права дитини та їх повноцінне забезпечення. Організація виховання батьків у межах прав сім'ї на самовизначення та на основі дотримання принципу добровільності є здоровою соціальною функцією.

Консультації й рекомендації потрібні не лише батькам дітей "групи ризику", вони необхідні кожній сім'ї. Завдання підготовки майбутніх молодих батьків до виховання дошкільника можна класифікувати виходячи з особливостей кожного періоду розвитку дитини, кола тих проблем і завдань, які повинні розв'язуватись на кожному з етапів.

На підставі аналізу і систематизації практичного досвіду виховання дошкільників ми в процесі дослідження спробували визначити соціально-педагогічні проблеми молоді сім'ї та напрями роботи з їх розв'язання. На нашу думку, до них можна віднести.

1. Недостатню психолого-педагогічну компетентність батьків, їхню невисоку педагогічну культуру. Відповідно оптимальними напрямками соціально-педагогічної роботи можна вважати *інформування, пояснення, консультування із залученням різних спеціалістів*.

2. Деформації сімейно-батьківських стосунків вимагає застосування консультацій та діагностично-корекційної роботи; комплексної соціально-педагогічної підтримки, спрямованої на створення сприятливого мікроклімату в сім'ї в період короткочасної кризи; соціально-педагогічного патронажу.

3. Порушення у розвитку, соціалізації дитини вимагає застосування діагностично-корекційної роботи з дитиною та батьками; координаційної посередницької допомоги: допомоги в інформуванні – надання інформації з питань соціального захисту, консультативна допомога; соціально-педагогічний патронаж.

4. Проблеми батьків (психопатологія, конфлікти в сім'ї, асоціальні прояви та ін.) педагог виступає як посередник між сім'єю і спеціалістами, які працюють з нею.

Зміст і результати сімейного виховання залежать від особистісних ресурсів, якими володіє сім'я, насамперед її складу, а також таких характеристик старших членів сім'ї як соціальний статус, рівень освіченості, індивідуальні захоплення і смаки, ціннісні орієнтації, настанови, рівень домагань, ставлення до дошкільників і їхнього виховання. Понднання індивідуальних особливостей членів сім'ї зі структурними й функціональними параметрами сім'ї визначає її комплексну характеристику або статус, який ілюструє стан сім'ї, її становлення у певній сфері життєдіяльності в конкретний момент часу в неперервному процесі адаптації в суспільстві.

Як відомо, виховний потенціал сім'ї – це її здатність реалізовувати функцію виховання, розвитку й соціалізації дитини. Виховний потенціал сім'ї

складають комплекс факторів і умов, що визначають її педагогічні можливості: чисельність і структура сім'ї; морально-психологічна атмосфера і характер внутрішнього сімейного спілкування; життєвий і професійний досвід батьків, рівень їхньої освіти і педагогічної культури; розподіл обов'язків у сім'ї; організація сімейного дозвілля, сімейні традиції.

Із множини існуючих типологій сім'ї (психологічні, педагогічні, соціологічні) найбільш відповідною до завдань соціально-педагогічної діяльності, на наш погляд, є комплексна типологія, яка включає категорії сімей, що різняться рівнем соціальної адаптації: благополучні сім'ї; сім'ї "групи ризику"; неблагополучні сім'ї; асоціальні сім'ї.

Вважаємо, що соціальні педагоги у своїй роботі з різними сім'ями, де є дошкільники, повинні використовувати такі методологічні підходи: 1) концептуальний аналіз: збирання даних, визначення кількості проблем, оцінка актуальності кожної з них, уточнення цілей, вибір соціально-педагогічних альтернатив та оцінка результатів відповідних дій; 2) сприяння взаємодії: створення умов для повноцінного виховання дитини, формування сімейної згуртованості, мобілізації енергії та полегшення зв'язків, обговорення умов та обмін думками між сторонами, залучення соціального педагога до вирішення проблеми.

З огляду на перелічені завдання та методологічні підходи можна умовно поділити знання та навички, необхідні соціальному педагогу для роботи з сім'єю, на три сфери: знання психологічних особливостей процесу формування особистості дошкільника; практичні методи: техніка втручання, комунікація, діагностика, просвітництво, консультування, соціально-педагогічна підтримка і корекція, соціально-педагогічна допомога; технічні навички: збирання, перевірка та аналіз даних за допомогою комп'ютерних програм, ведення комп'ютерних баз даних.

Працюючи з сім'ями різних типів соціальному педагогу необхідно вміти налагоджувати контакти між членами сімей, сприяти виробленню спільних поглядів і позицій на процес формування особистості дошкільника.

У своїй роботі соціальному педагогу, як показали результати проведеного дослідження, не слід недооцінювати так званих технічних навичок. Вони здебільшого асоціюються з моделлю соціально-педагогічного планування. Завдяки належній і своєчасній діагностиці багьки можуть прийняти правильне рішення. Тому соціальні педагоги повинні вміти не тільки збирати дані, а й оцінювати їх, вимірювати проміжні та кінцеві результати діяльності, забезпечувати батькам можливість прийняття вірних рішень. Отже, технічні навички можна поділити на три групи: оцінка й аналіз даних; практичне застосування даних, перетворення їх на стратегії; розуміння особливостей соціалізаційного процесу дошкільників і методів впливу на нього.

У ході проведення дослідження ми дійшли висновку, що методологічною основою співпраці соціального педагога і батьків у справі виховання дошкільників є грамотно організована соціально-педагогічна діяльність, яка характеризується зміною змісту, форм і методів, що циклічно повторюються при

розв'язанні кожного нового завдання в соціально-педагогічній роботі. Цілісний соціально-педагогічний процес, згідно з Л.Мардахасвим, постає у вигляді трьох етапів: підготовчого; безпосередньої діяльності або реалізації обраної соціально-педагогічної технології; підсумкового.

Кожен із етапів має своє призначення, зміст і послідовність реалізації, а в сукупності повний цикл реалізації соціально-педагогічної технології від виникнення соціально-педагогічної задачі до її повного розв'язання.

Найбільш продуктивним у роботі з сім'єю залишається комплексний підхід. Практика, заснована на комплексному підході, передбачає здатність всебічного аналізу сімейної ситуації й уміння здійснювати різноманітні дії, для чого необхідні: варіативність методів; проведення роботи на різних рівнях (груповому, індивідуальному, громадському); здійснення роботи в команді, що дозволяє розподілити обов'язки і відповідальність між різними спеціалістами; комплексно оцінювати стан формування особистості дошкільника. Одним із способів реалізації комплексного підходу і роботи в команді є консиліуми. Представники різних професій зустрічаються задля розв'язання труднощів і проблем дитини та її сім'ї.

Таким чином, проблема розробки ефективних технологій сприяння сім'ї у формуванні особистості дошкільника потребує нових нестандартних рішень та інноваційних підходів.

1. Василюкова Ю.В. Методика и опыт работы социального педагога. – М.: Академия, 2001. – 160 с.
2. Манюшев М.А. Подготовка студентов до співпраці з батьками дітей дошкільного віку. К.: ОРІС, 2000. – 182 с.
3. Мардахасв Л.В. Основы социально-педагогической технологии. Учеб. пособие для студ. Рязань: Изд-во "Ярмарка", 1999. – 92 с.
4. Методика и технологии работы социального педагога / Под ред. М.Галаховой и Л.Мардахасва. – М.: Академия, 2002. – 254 с.
5. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми дошкольного возраста. Учеб. пособие для студ. / Под ред. И.В.Дубровиной. – М.: Академия, 1999. – 147 с.
6. Технологии социально-педагогической работы: Пяч. посіб. / За ред. А.П.Каневої. – К.: 2000. – 372 с.
7. Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога. Учеб. пособие. – М.: Академия, 2002. – 272 с.
8. Шенченко П.А., Воронина Е.А. Методика и технология работы социального педагога. – М.: Академия, 2001. – 243 с.

This article deals with the problem of social pedagogues' collaboration with young families. The special attention is paid to working out and implementation the technologies of social pedagogical work with children. These technologies are working out during the experiment and are successfully implemented.

Key words: social pedagogical work, child of pre-school age, incomplete family.

**Danuta Grzesiak-Witek,
Paweł Witek**

WPLYW ZABAWY NA ROZWÓJ SPRAWNOŚCI KOMUNIKACYJNEJ DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

У статті "Вплив забави на розвиток комунікаційної справності у дошкільному віці" представлено значення забави для розвитку дитини у дошкільному віці. Виходячи з дефініції, теорії різних видів забав, показано їх вплив на розвиток комунікаційної справності дошкільників. Доведено, що вдало організовані та підібрані для дошкільної групи забави сприяють розвитку системної, суспільної, ситуаційної і прагматичної справності

Ключові слова: гра, розвиток, досконалість, комунікація, дити дошкільного віку.

Zabawa a rozwój dzieci w wieku przedszkolnym

Specjaliści wciąż poszukują ciekawych i innowacyjnych form pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym w celu jak najskuteczniejszego oddziaływania na rozwój dziecka. Biorąc pod uwagę aktywność dziecka w wieku przedszkolnym, chęć poznawania otaczającego świata, przekształcania go i gromadzenia indywidualnych doświadczeń należy znaleźć taką formę dziecięcej aktywności, która ułatwi mu te wszystkie działania. Zabawa uznawana jest za jeden z rodzajów aktywności człowieka, a w odniesieniu do dzieci przedszkolnych zabawa stanowi podstawowy rodzaj działalności [8. s.207].

Zabawa jako jedna z form dziecięcej aktywności gwarantuje prawidłowy rozwój każdego dziecka, zaspokaja także główne jego potrzeby fizyczne i umysłowe. Wywiera również wpływ na fizyczny rozwój dziecka poprzez zaspokajanie potrzeby ruchu oraz wzmacnianie jego zdrowia. Jednocześnie zabawa ułatwia dzieciom nawiązanie kontaktu emocjonalnego z otaczającym je światem. Nie bez znaczenia pozostaje także kwestia ujawniania w czasie zabawy cech osobowości, charakteru, temperamentu dziecka. W zabawie dziecko pokonując lęki i stres wchodzi w dobry nastrój. Zabawa daje dziecku zadowolenie oraz radość.

Zabawa – definicje i rodzaje

Zasługę odkrycia zabawy przypisuje się Fryderykowi Froebelowi w XIX wieku, który podkreślał, że "zabawa – gra, to najwyższy stopień rozwoju dziecka, rozwoju człowieka w tym czasie; jest to bowiem swobodne, aktywne ujawnienie wnętrza, płynące z konieczności i potrzeby tegoż wnętrza" [1, s.10]. Przy czym trzeba zaznaczyć, iż Froebel podkreślał wpływ zabaw, w jakich dziecko uczestniczy w okresie dzieciństwa na całe życie człowieka. W zabawie ma miejsce kształtowanie uczuć i woli, a aktywność i swoboda, jakie ujawniają się w zabawie mają duży wpływ na eksponowanie wrodzonych potrzeb każdej jednostki [1, s.11].

Spośród różnych definicji zabawy na czoło wysuwa się ta, którą zaproponował psycholog Stefan Szuman: "zabawa jest charakterystyczną i swoistą formą aktywności dziecka, dzięki której się ono uczy i zdobywa doświadczenie" [9, s.251].

Lew S. Wygotski zwrócił natomiast uwagę na płaszczyznę afektywną zabawy, która jest przebiegającą w wyobraźni iluzoryczną realizacją nie dających się

realizować życzeń [7, s.26]. Zabawa staje się miejscem, w którym spełniają się działania, jakich w rzeczywistości nie można zrealizować.

Globalną wizję zabawy zaprezentował pedagog polski Wincenty Okoń, którego zdaniem zabawa kształtuje się podczas procesu wychowania dzieci i wymaga kierowania w celu zdobywania nawyków potrzebnych w trakcie uczenia się w szkole i w pracy [7, s.44].

Zabawa jako działalność niezwykle różnorodna podlega różnym klasyfikacjom, które uwzględniają różne kryteria. M.Przetacznik-Gierowska i G.Makiełło-Jarza dokonały podziału zabaw ze względu na: poziom aktywności dziecka (dowolne, w których dziecko uczestniczy wyłącznie z własnej inicjatywy oraz zabawy instruowane przez osoby z zewnątrz); liczebność dzieci, biorących udział w zabawie (samotne i grupowe); poziom społecznienia (zabawy równoległe – dzieci nie bawią się razem, lecz obok siebie, zbiorowe – wspólna zabawa, ale bez wyznaczania ról i zespołowe z podziałem ról i z ustalonym celem); przebieg zabawy (chaotyczne i otwarte, planowane i zamknięte) [8, s.209].

Inną klasyfikacją jest znana zarówno w teorii, jak i praktyce typologia zabaw A. Rudika wyróżniająca cztery kategorie zabaw: konstrukcyjne (skierowane na potrzebę aktywności o charakterze twórczym); twórcze (dzięki którym dziecko może wyrazić swoje zainteresowania); dydaktyczne (skoncentrowane na rozwijaniu u dziecka pamięci, spostrzegawczości i myślenia); ruchowe (służące rozwojowi ruchowemu dziecka oraz cech jego charakteru, takich jak: wytrwałość czy śmiałość) [7, s.159-160].

Ze względu na temat niniejszego artykułu, jakim jest ukazanie roli zabaw w rozwoju sprawności komunikacyjnej zostanie również zaprezentowana klasyfikacja zabaw autorstwa A.Kalinowskiego, który poza zabawami dydaktycznymi, konstrukcyjnymi i ruchowymi wyróżnił również zabawy tematyczne, polegające na zorganizowaniu przez dziecko pewnych określonych sytuacji o charakterze fikcyjnym oraz na odgrywaniu przez nie określonych ról [6, s.67].

Znaczenie zabawy w rozwoju sprawności komunikacyjnej dzieci przedszkolnych

Sprawność komunikacyjna jest pojęciem głęboko zakorzenionym w lingwistyce stosowanej: "pojęcie to wyznacza cele postępowania praktycznego, narzuca metody i środki działań w glottodydaktyce, w logopedii, w lingwistyce edukacyjnej, programującej kształcenie języka ojczystego w szkole..." [2, s.316]. W obrębie językowej sprawności komunikacyjnej wyróżnia się: językową sprawność systemową, językową sprawność sytuacyjną, społeczną oraz pragmatyczną.

Osiągnięcie **językowej sprawności systemowej** dotyczy znajomości systemu językowego przez nadawcę wypowiedzi, który potrafi w danym systemie językowym budować zdania poprawne pod względem gramatycznym [2, s.319]. Przy czym należy zaznaczyć, że właściwie rozwijające się dziecko w wieku sześciu lat odznacza się w pełni opanowaną językową sprawnością systemową. Potrafi budować zdania, dzięki czemu może swobodnie porozumiewać się w codziennych sytuacjach komunikacyjnych. Toteż jak widać, okres przedszkolny w rozwoju

każdego dziecka jest istotny ze względu na tworzenie sytuacji sprzyjających opanowaniu sprawności systemowej. Jednostka aby zbudować konkretne wypowiedzenie powinna posiadać umiejętność wyodrębniania informacji (sprawność semantyczną), następnie zdolność ujęcia niniejszej informacji w odpowiednią formę językową (sprawność gramatyczną) oraz zaopatrzenia ją w tzw. substancję (sprawność realizacyjną) [3, s. 33-34].

Zabawy stanowią doskonałą formę aktywności dzieci, podczas której mogą nabywać umiejętność właściwego budowania zdań. Pośród różnych rodzajów zabaw rolę taką spełniają zabawy tematyczne, w których dzieci organizują przestrzeń i ogrywają określone role. Szczególne znaczenie odgrywają twórcze zabawy tematyczne, w jakich dzieci tworzą rzeczywistość zabawową. W zabawie pełnią role mamy, taty i innych członków rodziny. Odgrywając rolę lekarza czy budowniczego formułują zdania, jakie ich zdaniem w podobnej sytuacji formułuje dana postać. Dzieci poza swoimi doświadczeniami kierują się w zabawie wyobraźnią i fantazją. "Dzieci w czasie zabawy za pomocą mowy dokonują zmiany w świecie zewnętrznym. Ustalają role i ustanawiają rzeczywistość zabawową. Uwidacznia się tutaj performatywna funkcja mowy, również tworzone przez dzieci wypowiedzi posiadają wskaźniki performatywne. Wypowiedzi te pełnią funkcje informacyjno-sprawozdawczą, a to, o czym informują jest zależne od nich samych" [4, s.103-111]. Przeprowadzone przez D.Grzesiak-Witek badania pokazują, iż w przypadku 3-letnich dzieci przedszkolnych widac wyłącznie zaczątki zabawy tematycznej, gdyż ta grupa wiekowa nie do końca rozumie znaczenie konwencji, jak również funkcji przedmiotów zastępczych [4, s.109-110]. Dlatego tym bardziej zaleca się wprowadzenie tego rodzaju zabaw do przedszkoli, pod warunkiem, że będą się one odbywać przy pomocy dorosłego. Obecność dorosłego podczas pomocy w organizowaniu zabawy pomoże zapobiec zabawom stereotypowym, a przez to w niewielkim stopniu rozwijającym. Pomoc dzieciom może dotyczyć podpowiedzi dotyczącej wyboru tematu oraz podaniu sugestii odnośnie przebiegu zabawy. Nauczyciel wychowania przedszkolnego powinien zainteresować przedszkolaków danym tematem, ważne jest to nie tylko na fakt usprawniania sprawności systemowej, jak również ze względu na to, że w zabawie kształtuje się dziecięca osobowość.

Z kolei **językowa sprawność sytuacyjna** jako umiejętność posługiwania się językiem w konkretnych sytuacjach interakcyjnych jest również usprawniana w głównej mierze w zabawie tematycznej. Mianowicie organizowane w przedszkolu zabawy o określonej tematyce wymagają od jej uczestników zachowania językowego dostosowanego do sytuacji zabawowej. Dzieci w sposób właściwy doskonałą ten rodzaj sprawności. Przykładowo odgrywając rolę matki potrafią do towarzyszy zabawy zwracać się przy pomocy formuły: *Synku napij się mleczka*. "Dzieci, które pełniły role matek, sterowały pozostałymi, wydawały polecenia, one decydowały o przebiegu zabawy" [4, s.105]. Zabawa pomaga w opanowaniu cennej umiejętności podtrzymywania dialogu. Przy czym należy zauważyć, iż opanowywanie sytuacyjnej sprawności jest szczególnie możliwe w zabawach zespołowych z podziałem ról oraz z ustalonym celem. W takich zabawach

występuje bowiem interakcyjny kontakt pomiędzy nadawcą a odbiorcą. Dodatkowo należy zaznaczyć, iż wspomaganie rozwoju sprawności sytuacyjnej jest zasadne w zabawach planowanych i zamkniętych. Wspomniane badania przeprowadzone w grupie 3-latków przez D. Grzesiak-Witek dowodzą, iż w strukturze dialogów, jakie są prowadzone przez uczestników zabawy tematycznej można dostrzec prawidłowość, przedstawiającą się w postaci kilku etapów: ustalanie ról w zabawie, pełnienie ról oraz czynności końcowe zabawy [5, w druku]. Przy czym, trzeba zaznaczyć, iż określony etap zabawy w mniejszym lub większym stopniu implikował kształt i charakter wypowiedzi językowych. Na ostateczny kształt wypowiedzi dziecięcej ma wpływ pogadanka, jaka powinien przeprowadzić / dziećmi nauczyciel.

Właściwie zorganizowane i przeprowadzone w grupie przedszkolnej zabawy wpływają także na **rozwój językowej sprawności społecznej**, która odpowiada umiejętności dostosowania wypowiedzi do wieku, jak również możliwości odbiorcy. Szczególnie jest to widoczne w zabawach o tematyce rodzinnej, w której dzieci pełniące role matek potrafiły "wejść w rolę" i mówiły do swych niby-dzieci językiem pełnym zdrobnień i spieszceń: "dzieci pełniące funkcje matki mówiły podniesionym, stanowczym głosem. Swoją opiekuńczość wyrażały jedynie w stosunku do lalek, które kładły delikatnie do wózków i mówiły do nich ścisłym głosem" [4, s.107]. W przypadku zabaw dzieci 5-letnich godne zasygnalizowania jest wykorzystywanie formuł grzecznościowych jako językowych wykładników pełnionych ról: "Podział pełnionych funkcji rodzinnych uwidaczniał się w trakcie interakcji poprzez formuły zwracania się do drugiej osoby, zwane zwrotami adresatywnymi" [5, w druku]. Podczas zabaw o tematyce rodzinnej przedszkolaki zdobywają umiejętność w posługiwaniu się określeniami w zakresie terminologii rodzinnej. Dzieci podczas zabawy "w dom" uczą się zmiennego układu ról rodzinnych. Utrwalają sobie, iż mogą być jednocześnie dla rodzeństwa siostrzyczka albo braciszek, a dla matki synkiem lub córką.

Ostatni z typów sprawności komunikacyjnej **językowa sprawność pragmatyczna** rozwija się w grupie dzieci przedszkolnych w wyniku zorganizowania większości zabaw. Oznacza ona zdobycie przez dzieci umiejętności osiągania celu poprzez wypowiedź. Już podczas zabaw konstrukcyjnych, w jakich dziecko uczestniczy, uczy się ono tak precyzować swoje intencje, prośby czy chcenia, aby od innych uczestników zabawy uzyskać przykładowo klocek w odpowiednim kształcie lub kolorze, który jest mu niezbędny do zakończenia budowli. Z kolei, w zabawie tematycznej dziecko nieustannie jest stymulowane do zdobycia sprawności pragmatycznej. Poprzez organizowanie zabaw np. "w sklep" przedszkolak jest postawiony w sytuacji zrobienia zakupów i poproszenia o chleb czy inny produkt dzięki odpowiedniemu sformułowaniu swojej wypowiedzi.

Zabawa uczy również przedszkolaków rozwiązywania zaistniałych w trakcie "mikrosporów", wynikających z naruszenia przez uczestnika reguł, jakie ustalono na wstępie aktywności zabawowej.

Uwagi końcowe

Artykuł pokazuje wpływ zabawy na rozwój dziecka w wieku przedszkolnym w kontekście zdobywania sprawności komunikacyjnych. Jak widać, odpowiednio zorganizowane i dobrane zabawy wśród grupy przedszkolnej sprzyjają rozwojowi sprawności systemowej, społecznej, sytuacyjnej oraz pragmatycznej. Przy czym należy podkreślić, iż zabawa tylko wtedy spełnia rolę, kiedy przy jej organizacji swój udział zaznacza nauczyciel. Obecność dorosłego wpływa nie tylko na bogactwo treści zabaw, ale także na inne jej walory, takie jak: zwiększanie podstawowego zasobu wiedzy o świecie; utrwalanie właściwych zachowań społecznych, powodujących podwyższenie poziomu uspołecznienia przedszkolaków; rozwijanie wszystkich typów sprawności komunikacyjnych.

1. Dyner W., *Zabawy tematyczne dzieci w domu i w przedszkolu*, Wrocław 1971.
2. Grabias S., *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin 1997.
3. Grabias S., *Mowa i jej zaburzenia*, „Audiofonologia” 1997, t. X, s. 9-36.
4. Grzesiak-Witek, D., *Pełnienie ról rodzinnych w zabawie tematycznej dzieci w wieku przedszkolnym*, „Społeczeństwo i Rodzina” Stalowowolskie Studia KUL, nr 9 (4/2006), s.103-111.
5. Grzesiak-Witek D., Witek P., *Ustanowienie ról i przestrzeni działania w zabawie tematycznej dzieci 3- i 5-letnich a wychowanie poprzez zabawę*, (w druku).
6. Kalinowski A., *Cwicze i baw się z dzieckiem*, Warszawa 1980.
7. Okoń W., *Zabawa a rzeczywistość*, Warszawa 1987.
8. Przetacznik-Gierowska M., Makiello-Jarza G., *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, Warszawa 1992.
9. Szuman S., *Rozwoj psychiczny dzieci i młodzieży*, Warszawa 1987.

The article entitled “The influence of game on the development of communication competence of kindergarten children” presents the importance of game activities for the development of kindergarten child. Beginning with the definition, theory and different types of game activities the author showed their influence on the communication competence among kindergarten children. The article proves that properly organized and matched game activities promote the development of the system, social, situational and pragmatic competences.

Key words: *game, development, perfection, communication, to put preschool age.*

Danuta Grzesiak-Witek

ROLA ZABAWY W TERAPII LOGOPEDYCZNEJ DZIECKA Z AFAZJĄ (STUDIUM PRZYPADKU)

У випадку дитячої афазії постійно шукається ефективних терапевтичних методів. У статті “Значення забави в логопедичній забаві дитини із афазією (дооплодження випадковості)” показано можливості використання забави у дитини із афатичними порушеннями мови. Авторка, виходячи із поданих ризич між афазією у дорослих і дитячою афазією, склуплюється на забаві – перегляді головних її дефиніцій, а також на класифікаціях.

Найголовніша частина статті представляє, в якій спосіб конструкційні, тематичні і інші забави дають допомогу для терапії мови афатичної дитини.

Ключові слова: *логопедична робота, гра, афазія, терапія, дитина.*

Afazja dziecięca a afazja u dorosłych

Afazja oznacza zupełny brak rozwoju mowy albo całkowitą utratę umiejętności mówienia lub/i rozumienia. Przy czym należy odróżnić afazję osób dorosłych od tzw. afazji dziecięcej.

Przyczyną zaburzeń afatycznych mowy u dorosłych jest uszkodzenie struktur mózgowych o charakterze organicznym. K. Jodzio podaje, iż afazją określa się “zaburzenia komunikacji w formie ustnej, pisemnej lub obydwu, spowodowane uszkodzeniem mózgu, najczęściej lewej półkuli (L.P)” [7, s.191]. Przy czym, dodatkowo należy zaznaczyć, iż przyczyną 75-80% wszystkich rodzajów afazji osób dorosłych są udary mózgowie. Poza udarami mózgu afazję u dorosłych powodują guzy, urazy, infekcje, zatrucia, procesy zwyrodnieniowe (choroba Alzheimerera, choroba Picka) i inne czynniki [11, s.151].

Wśród afatycznych zaburzeń mowy występujących u dzieci można wyróżnić rozwojową i nabytą dysfazję dziecięcą. Podział ten powstał w wyniku kryterium różnicującego, jakim jest czas, w którym miało miejsce uszkodzenie mózgu. W przypadku rozwojowej dysfazji do uszkodzenia doszło jeszcze przed urodzeniem się dziecka (np. w czasie porodu) lub w pierwszym roku życia, z kolei w dysfazji nabytej uszkodzenie miało miejsce pomiędzy 1-ym a 7-ym rokiem życia dziecka. Czynniki wywołującymi zaburzenia mowy o charakterze dysfazji rozwojowej jest grupa czynników endogennych (uwarunkowanych konstytucjonalnie albo dziedzicznie) i egzogennych (urazy psychiczne matki czy zatrucia środkami toksycznymi w czasie ciąży), natomiast w przypadku nabytej dysfazji jest to grupa tylko czynników egzogennych (np. urazy, schorzenia mózgu działające w okresie postnatalnym) [6, s.217].

Z. Kordyl podaje, iż “dzieci afatyczne posiadają swój specyficzny sposób mownego kontaktowania się z otoczeniem za pomocą różnych, nie tylko werbalnych, środków ekspresji. Określenie *specyficzny* odnosi się zarówno do sposobu posługiwania się mową właściwego dzieckom afatycznym w ogóle, jak też dotyczy mowy pojedynczego dziecka z tej grupy” [8, s.255]. Przy czym należy podkreślić, iż trudno jest w praktyce logopedycznej zróżnicować zaburzenie rozwoju mowy o charakterze wrodzonym od zaburzenia nabytego podczas porodu albo podczas pierwszych miesięcy życia, ponieważ w obydwu przypadkach występuje właściwy rozwój tzw. wokalizacji przedsłownej [3, s.192].

W przypadku afazji dziecięcej wciąż poszukuje się skutecznych metod terapeutycznych. Niniejszy artykuł ukazuje możliwości zastosowania zabawy w terapii dzieci z afatycznymi zaburzeniami mowy. Wychodząc od wskazania głównych definicji zabawy oraz przeglądu wybranych klasyfikacji aktywności zabawowej zaprezentowano, w jaki sposób zabawy ruchowe, konstrukcyjne, dydaktyczne, tematyczne i inne wspomagają terapię mowy dziecka afatycznego.

Zabawa – definicje i klasyfikacja

Nad zastosowaniem zabawy podczas nauki snuto rozważania od dawna. Już Platon stał na stanowisku, iż wychowanie i nauczanie dzieci powinno opierać się nie na przymusie, lecz na swobodnych metodach. W swoich rozważaniach postrzegał jednak zabawę w kategoriach przyjemności, która nie przynosi szkód, lecz i nie wnosi niczego pozytywnego. Wartość zabawy doceniał Immanuel Kant poprzez utożsamianie zabawy ze sztuką, a jednocześnie odróżniając sztukę od rzemiosła. Z kolei Karl Bühler nie widział związku pomiędzy zabawą a sztuką. Jego zdaniem zabawa to "czynność dostarczająca przyjemności funkcjonalnej, przez tę przyjemność lub dzięki niej utrzymywana, niezależnie od jej innych skutków i celu" [9, s.25].

Dokonując przeglądu różnych definicji aktywności zabawowej można dostrzec problemy w określeniu pojęcia zabawy. Na trudności ze zdefiniowaniem terminu zabawa zwróciła także uwagę Elizabeth Hurlock, która podkreślała, iż poprzez używanie w sposób dowolny określenia zabawa, jego właściwe znaczenie zostało zagubione: "termin ten odnosi się do każdej czynności podjętej dla przyjemności, bez względu na końcowy rezultat. Jednostka bawi się dobrowolnie, bez przymusu z zewnątrz, a celem zabawy jest tylko rozrywka" [5, s.425].

Radziecki psycholog Daniel B. Elkonin podkreśla, iż zabawa jest to "szczególny typ działalności dziecka kryjący w sobie jego stosunek do otaczającej, przede wszystkim społecznej rzeczywistości i mający własną specyficzną treść i budowę – szczególny przedmiot i motywy działalności oraz szczególny system działań" [4, s.106].

Zabawa jako zjawisko niezwykle bogate doczekała się wielu klasyfikacji według różnych kryteriów. Podział zabaw uwzględniający ich genezę przedstawiła Charlotte Bühler, wyróżniając zabawy: funkcjonalne (chodzenie na palcach, skakanie, wstawanie itp.); receptywne (oglądanie obrazków, słuchanie bajek i piosenek itp.); w fikcje (odgrywanie różnych ról – naśladowanie psa, kota itp.); konstrukcyjne (budowanie z klocków, wykonywanie wycinanek, rysowanie itp.) [9, s.150-151].

Inną klasyfikację zaproponował P.A.Rudik, który wyróżnił 4 kategorie zabaw: konstrukcyjne (uczą zmieniać rzeczywistość, wzbogacają wiedzę); twórcze (naśladowczo-czynnościowe, które są wyrazem zainteresowań dziecka); dydaktyczne (uczą myślenia, rozwijają pamięć, wzbogacają wiedzę); ruchowe (wpływają na rozwój fizyczny dzieci) [9, s.159-160].

Zabawa kierowana w postępowaniu diagnostycznym

Diagnoza logopedyczna prowadzona z dziećmi afatycznymi przyjęła specyficzną formę zabawy. Należy bowiem odstąpić od typowej diagnozy ze względu na słabą odporność na stres i nowe otoczenie u małych pacjentów. Diagnoza przeprowadzona w formie zabawy z wykorzystaniem pacynki, aut czy misiów ułatwiła postawienie trafnej diagnozy, dotyczącej ustalenia tego, z czym dziecko ma problemy. Przy czym należy pamiętać, iż diagnoza powinna uwzględniać nie tylko diagnozę zaburzeń (diagnoza negatywna), ale i opis pozytywnych cech dziecka i jego umiejętności (diagnoza pozytywna). Diagnoza

zgodnie z sugestiami Jadwigi Cieszyńskiej powinna być polimodalna, ciągła i prowadzona w celu zbudowania programu terapii [2, s.28-29].

W badaniu diagnostycznym uczestniczył 4-letni Dominik. Chłopiec pomimo wieku wykazywał ograniczony zasób słów oraz problemy z rozumieniem. Logopeda wykorzystując w badaniu kukielki - zwierzątka budził motywację chłopca do rozwiązywania zadań, a dziecko nie uświadomiło sobie, że jest badane i mogło w pełni zaprezentować poziom swoich umiejętności komunikacyjnych.

Podczas postępowania diagnostycznego ustalono również, iż chłopiec od samego początku miał trudności z mową. Nie był wcześniej diagnozowany logopedycznie. W wieku 2-lat przeżył sepsę, która stanowiła prawdopodobnie czynnik patogeny, jaki wywołał patologię mózgu. Problemy z mową u 4-latka miały charakter niespecyficzny (tj. uogólniony), tzn. deficyty były widoczne także w myśleniu, uwadze i pamięci. Powyższe informacje zebrano podczas wywiadu z matką dziecka. Natomiast obserwacja dziecka podczas pierwszych wizyt w gabinecie dostarczyła danych odnośnie zachowań pozawerbalnych. Okazało się, iż 4-latek był dzieckiem o wysokim stopniu ciekawości poznawczej, ale z zaburzeniami koncentracji uwagi. W czasie obserwacji przeprowadzono zabawę kierowaną, podczas której możliwe było orientacyjne badanie mowy. Poziom wypowiedzi był zdecydowanie opóźniony w stosunku do normy wiekowej. Dziecko nie potrafiło zadawać pytań, nie rozumiało złożonych poleceń. Używało zaledwie kilku wyrazów (w większości onomatopcyjnych).

Zabawy ruchowe a rozwój psychoruchowy

Wpływ zabaw ruchowych oraz gier na rozwój fizyczny dzieci jest oczywisty. M. Uhrinová i Z. Hollá podkreślają rolę aktywności ruchowej w sposób następujący: „Hypokineza, uwarunkowana technicznym rozwojem współczesnej cywilizacji, wzrastanie obciążenia psychicznego oraz niewystarczająca pozycja aktywności ruchowej w hierarchii wartości populacji, stają się głównymi przyczynami niezaspokojonego poziomu zdrowotnego, wzrostu osłabień u dzieci, a także chorób psychicznych i psychosomatycznych” [14, s.76].

W przypadku dzieci z afazją nie bez znaczenia pozostaje włączenie do terapii tego rodzaju aktywności zabawowej. Zabawy ruchowe wpływają bowiem na usprawnienie dziecka w obrębie motoryki, oddziałują również pozytywnie na zaburzenia uwagi, spostrzegawczości czy lateralizacji. Poza tym odpowiednio dobrane zabawy spełniają rolę korygującą nieprawidłowości rozwoju psychoruchowego [1, s.13].

Podczas terapii z Dominikiem wśród zabaw ruchowych wystąpiły m.in. *zabawy na czworakach*, które traktowano początkowo jako element relaksacyjny w żmudnych ćwiczeniach logopedycznych. Z zabawą na czworakach połączono *zabawy o charakterze orientacyjno-porządkowym*, polegające na tym, iż Dominik odgrywający rolę pieska musiał przykładowo znaleźć piłkę, którą schowano po lewej stronie szafy. W ten sposób zabawy ruchowe kształciły u dziecka orientację kierunkowo-przestrzenną. Podczas terapii Dominik chodził po gabinecie, skakał, niekiedy pisał. Zawsze zwracano uwagę na to, by uczył się podporządkowywać

ustalonym regułom oraz wymaganiom stawianym przez terapeutę. Często zabawy podejmowane były z inicjatywy dziecka zgodnie z zasadą przemienności ról (raz zabawy organizuje terapeuta, następnym razem dziecko). Wszystkie zorganizowane zabawy ruchowe posiadały określony cel. W stosowanych zabawach rytmiczno-ruchowych zwrócono uwagę na ogólne usprawnienie chłopca oraz wyrobienie jego koordynacji ruchowej.

Zabawy konstrukcyjne w terapii dziecka afatycznego

Nie sposób nie docenić również roli zabaw konstrukcyjnych w terapii mowy. Taki rodzaj zabaw dominuje w dzieciństwie dziecka. Zwracając uwagę na niektóre z funkcji zabaw konstrukcyjnych, takie jak: uczenie się czy kształcenie umysłu, włączono je do terapii małego Dominika.

Zabawy konstrukcyjne, które łączą się z zabawami twórczymi spełniają dużą rolę w rozwoju umiejętności manipulacyjnych. Z Dominikiem przeprowadzono więc zabawy z wykorzystaniem takich materiałów, jak: klocki, plastelina. Dominik układał więc z klocków zamki czy konstruował raketę z plasteliny. Zabawa konstrukcyjna okazała się niezwykle istotna w terapii, gdyż ten rodzaj działalności zabawowej prowadził do „rozwoju zręczności, koordynacji ruchów, wyrobienia sprawności palców, a ponadto kształci myślenie dziecka, skupia jego uwagę oraz rozwija wytrwałość” [13, s.107].

Ponadto wykorzystując w terapii zabawy konstrukcyjne pamiętano o ich wpływie na kształtowanie estetycznego zmysłu dziecka, uczeniu go poczuciu celowości jego działań oraz tzw. zdolności sensoryczno-motorycznych [10, s.218-219].

Dominik poprzez udział w zabawach konstrukcyjnych uczył się myśleć. Zabawy miały wpływ na rozwijanie jego dyspozycji umysłowych, zgodnie ze stanowiskiem Stefana Szumana: „Istotą świadomego działania jest przewidywanie skutków i planowanie sposobów działania oraz kierowanie jego przebiegiem i kontrola. Tego właśnie uczy się dziecko zdobywając dzięki praktyce zabawowej potrzebne ku temu doświadczenie” [12, s.16].

Rola zabaw dydaktycznych w terapii mowy afatycznej

Organizowane zabawy dydaktyczne spełniały ważną rolę w rozwoju umysłowym chłopca. Wśród najczęściej stosowanych znalazły się loteryjki, mozaiki, domina obrazkowe, układanki i zagadki. Wszystkie zabawy dydaktyczne stanowiły doskonałe połączenie zabawy z pierwiastkiem poznawczym. Kształciły spostrzegawczość dziecka, jego pamięć oraz logiczne myślenie. Uczyły także zdolności uogólniania, porównywania oraz abstrahowania. Nie bez znaczenia pozostawało także rozwijanie u Dominika zdolności skupienia uwagi oraz samodzielności podczas układania elementów według wzoru. Chłopiec uczył się cierpliwości oraz wytrwałości podczas składania mozaiki czy puzzli. Zabawy dydaktyczne pozwalały połączyć wysiłek umysłowy z przyjemnością, jaką dawała zabawa. Poza tym stanowiły podstawę do późniejszej nauki czytania i pisania.

Zabawy twórcze (tematyczne) w terapii mowy dziecka z afazją

Właściwie poprowadzona zabawa twórcza (tematyczna) odegrała ważną rolę w terapii mowy Dominika. Początkowo zabawy twórcze występowały w postaci *zabaw w fikcję*, tzn. chłopiec naśladował psa, koguta włączając do swojej roli szczekanie, pianie. W ten sposób rozbudowano wyrażenia onomatopieczne w słowniku dziecka.

Niejednokrotnie treść i przebieg zabaw tematycznych kreował sam chłopiec. Określona rola, którą odgrywało dziecko stawiała go przed koniecznością wykorzystania swoich umiejętności językowych. Terapeuta tak organizował przebieg zabawy, by dziecko wykorzystało podczas niej słowa, jakich nauczyło się wcześniej. W ten sposób mały Dominik odkrywał wartość każdego nowo poznanego wyrazu.

Zabawy tematyczne wpływały dodatkowo na kształtowanie się cech osobowości, przede wszystkim uspołeczniania i zdyscyplinowania dziecka. Chłopiec odgrywając rolę policjanta, kierowcy czy lekarza uczył się dostosować do zasad postępowania, związanych z podjętą przez niego rolą. Dzięki zabawom wzbogaciła się wiedza Dominika odnośnie ludzi, ich pracy i zjawisk społecznych [10, s.217-219].

Podsumowanie

Zaprezentowany powyżej wybór zabaw jest przeznaczony do zastosowania w pracy z każdym dzieckiem, a nie wyłącznie z tym, które przejawia afatyczne zaburzenia mowy. W tym konkretnym przypadku jako wiodące rodzaje zabaw zastosowano zabawy ruchowe, konstrukcyjne, dydaktyczne i twórcze, zwracając uwagę w oparciu o przeprowadzone badania diagnostyczne na zaobserwowane zaburzenia w sferze rozwoju psychoruchowego (a w tym umiejętności komunikacyjne) dziecka. Ukazane zabawy stanowią jedynie wrywek całego programu logopedycznego z dzieckiem z afazją, którego celem jest umożliwić małemu pacjentowi zdobycie umiejętności porozumiewania się z otoczeniem. Podczas organizowania zabaw jako nieodłącznego elementu w terapii mowy afatyków zwrócono uwagę na ich rolę w: stymulacji ogólnego rozwoju dziecka, kształtowaniu umiejętności tworzenia sygnałów służących porozumiewaniu się i komunikowaniu o własnych potrzebach, wzbogacaniu zasobu systemu leksykalnego oraz aktywizacji dziecka.

1. Burno-Nowakowa H., Polkowska J., Zajęcia pozalekcyjne z dziećmi upośledzonymi umysłowo w stopniu lekkim. Warszawa 1988
2. Cieszyńska J., Nauka czytania krok po kroku. Jak przeciwdziałać dysleksji. Kraków 2001.
3. Dilling- Ostrowska E., Zaburzenia mowy. [w:] Neurologia dziecięca, red. J. Czochońska, Warszawa 1990
4. Ilkonin D.B., Psychologia zabawy. Warszawa 1984.
5. Hurlock E., Rozwój dziecka. Warszawa 1985
6. Jastrzębowska G., Podstawy teorii i diagnozy logopedycznej. Opole 1998.
7. Jodzio K., 2005. „/zdrowiejacx mozg” – nowe spojrzenie na stary problem afazjologii. [w:] Neuronalny świat umysłu, pod red. K. Jodzio, Kraków, s.191-217.

8. Kordyl Z., Psychologiczne problemy afazji dziecięcej. Warszawa 1968.
9. Okoń W., Zabawa a rzeczywistość. Warszawa 1987.
10. Przetacznik-Gierowska M., Makiello-Jarza G., Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego. Warszawa 1992.
11. Prusiński A., Neurologia praktyczna. Warszawa 1998.
12. Szuman S., Rola działania w rozwoju umysłowym małego dziecka. Wrocław 1955.
13. Trawinska H., Zabawy rozwijające dla małych dzieci. Warszawa 1988.
14. Uhrinová M., Hollá Z., Znaczenie współpracy nauczycieli i rodziców w stymulacji do aktywności ruchowej dzieci w młodszym wieku szkolnym, [w:] Profilaktyka – resocjalizacja – rewalidacja pomocą rodzinie, pod red. B. Kaldon, Sandomierz- Stalowa Wola 2007, s.76-80.

In the case of juvenile aphasia we are still searching for effective therapeutic methods. The article entitled "The role of game in the speech therapy of a child with aphasia (case study)" shows the possibilities of applying game activities among children with aphatic speech disorders. The author begins with pointing to the differences between aphasia among adults and juvenile aphasia and then concentrates on game – the revision of its main definition and classification. The main part of the article presents the manner in which the construction, thematic and other game activities assist the speech therapy of an aphatic child.

Key words: logopedic work, game, aphasia, therapy, the child

УДК 376.36.016:78

ББК 74.100.58

Лариса Журавльова

РОЛЬ МУЗИЧНО-ДИДАКТИЧНИХ ІГОР У МОВЛЕННЬСВОМУ РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ

В статті аналізується проблема щодо механізмів емоційної регуляції мовленнєвої діяльності, розглядається можливість використання музично-дидактичних ігор як засобу мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку.

Ключові слова: музично-дидактичні ігри, дошкільник, емоційна регуляція.

Актуальність дослідження визначається стандартом дошкільної освіти, "Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні" [5], що включає питання формування в дітей компетенції в різних видах діяльності. Мовленнєва компетенція дошкільнят визнана однією з провідних базисних характеристик особистості (А.Богуш, М.Вашуленко, Л.Парамонова).

Професор А.Богуш у монографії "Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика" звертає увагу на те, що у дошкільному віці у мовленнєвому розвитку дітей: "...пріоритет надається організації мовленнєвої діяльності дітей у процесі спілкування..., а також створенню педагогом відповідних життєвих ситуацій для реалізації мети розвитку мовленнєвих вмінь та навичок дошкільників" [2].

Чим багатішим і правильнішим є мовлення, тим ширші можливості у пізнанні оточуючої дійсності, тим легше висловлювати свої думки, тим активніше здійснюється психічний розвиток і формується особистість в цілому.

Журавльова Лариса. Роль музично-дидактичних ігор у мовленнєвому розвитку...

Реалізація загальнодержавних програм передбачає вдосконалення існуючих і розробку нових педагогічних систем і знаходження нових методів підвищення якості та інтенсивності навчально-виховного процесу, що потребує відповідних науково-педагогічних досліджень.

Аналіз літератури. Проблема розвитку мовлення дітей знаходить своє практичне втілення у низці дисертаційних досліджень останніх років (А.Богуш, А.Зрожевська, О.Коненко, К.Крутій, С.Ласунова, Н.Луцан, Н.Орланова, Г.Постоян, С.Русова, Ф.Сохін, С.Гихєєва, О.Трифоновна, О.Ушакова, Л.Фесенко, Г.Чулкова та ін). Численні дослідження з проблем мовленнєвого розвитку дошкільників доводять, що саме дошкільний вік є сенситивним періодом для розвитку мовленнєвих умінь, навичок, здібностей. Діти опановують фонетику, лексику, навчаються створювати різні типи зв'язного висловлювання.

Дослідження музичного сприймання і впливу музики на людину здійснювали вчені різних галузей науки, зокрема, В.Бехтерєв, В.Авдєєв, І.Благовещенський, О.Овчиннікова, І.Навлов, І.Сеченов, В.Полякова, С.Михайлова, В.Мяєшєв, Б.Тєплов та ін. Теорія і практика питання музично-дидактичних ігор висвітлена у працях Н.Вєтлугіної, Л.Комісарової, Г.Костіної, П.Кононової.

До теперішнього часу використання музично-дидактичних ігор розглядалось з позиції розвитку музично-сенсорних здібностей дітей. До того ж вплив означених ігор на розвиток мовлення дітей залишається недостатньо вивченим.

Саме тому метою даного дослідження є теоретичне осмислення сутності використання музично-дидактичних ігор як засобу розвитку мовлення в навчальному процесі.

Виклад основного матеріалу. У "Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні" зазначено, що питання мовленнєвого розвитку дошкільників розглядається з позиції діяльнісного підходу [5].

Цю думку підтверджують визначення О.Леонтьєва: "Акт мовлення є завжди актом встановлення відповідності між двома діяльностями, точніше актом включення мовленнєвої діяльності в ширшу систему діяльності як одного з необхідних і взаємообумовлених компонентів цієї останньої" [8]. На думку вченого, мовленнєва діяльність завдяки постійному розвитку значень слів та динамічності, рухливості їх змісту виявляється гнучкою і пластичною системою, яка створює унікальну можливість відображати нескінченну розмаїть навколишнього природного, соціального і культурного світу за допомогою обмеженої кількості мовленнєвих засобів.

Важливою обставиною, що не завжди враховується, є те, що успішний розвиток психічних функцій залежить не тільки від когнітивних процесів, але значною мірою і від емоційної сфери дитини, від їхнього взаємного впливу.

Емоційна сфера дитини – це значний фактор у формуванні будь-яких психічних утворень його особистості і, як підкреслював Б.Тєплов, найважливіший компонент розвитку музичності. Ігрова діяльність завжди припускає емоційне відношення, істотним у руслі нашого дослідження є те, що

саме в музично-дидактичних іграх обидва компоненти музикальності емоційний і слуховий знаходять рівні умови для свого розвитку і тому позначена гра є одним з ефективних засобів формування музичально-слухового сприйняття, що значно сприяє розвитку мовлення дошкільників.

Для успішного використання музичальних засобів для розвитку мовлення, ми хотіли б підкреслити, що необхідно враховувати не тільки своєрідність музики, а й специфіку впливу цього виду мистецтва.

На думку О.Ростовського, специфіка використання музики в тім, що вона може впливати навіть на невідготовленого слухача.

З огляду на те, що мовлення – важливий компонент різних видів творчої діяльності людини, Н.Гавриш визначає музично-мовленнєву діяльність як один із видів художньо-мовленнєвої діяльності, що пов'язаний з вербалізацією музичних образів (у різних типах висловлювання), які сприймає чи відтворює дитина в різних способах музично-ритмічної активності. Вчений зазначає, що формування культури художньо-естетичного сприймання музичних творів, їх елементарного аналізу неможливе без участі мовлення, яке може виступати в різних формах вербалізації музичних образів. Водночас створені під впливом художніх вражень образи, втілені в будь-яких типах зв'язних висловлювань, збагачують можливості їх яскравого вираження в танці, співах, музиці тощо, тобто (на думку автора) найкращі якості мовлення як компонента макродіяльності (будь-якої діяльності за вагомої участі мовлення) позитивно впливатимуть на якісний рівень, характер самої діяльності.

Розглянемо, наскільки ці проблеми зважуються при використанні музичально-дидактичних засобів у навчальному процесі з розвитку мовлення дошкільників.

У процесі музичного виховання дошкільників музично-дидактичні ігри займають важливе місце. Різноманітні за завданнями і змістом, вони вчать слухати музику, розрізняти висоту, тембр, силу і тривалість звуку. Розвиваючи музичні здібності дітей, вони допомагають більш успішно засвоювати навички й уміння, розкривати можливості музичної творчості. Різноманітні завдання, що приходиться дітям вирішувати в музично-дидактичних іграх, вимагають від них не тільки розумових, але й вольових зусиль – організованості, витримки, уміння дотримуватись правил гри, підкоряти свої інтереси інтересам колективу.

Теорія питання музично-дидактичних ігор освітлена в дослідженнях Н.Ветлугіної [3; 4]. Узагальнивши кращий досвід вітчизняних і закордонних педагогів і практиків з питань дидактичних ігор, вона запропонувала ввести їх як засіб музичного виховання дітей дошкільного віку. Було запропоновано класифікацію дидактичних ігор, охарактеризовано їх структуру і зміст, визначено музично-дидактичний матеріал і вимоги до естетичного оформлення наочних посібників. Крім того, Н.Ветлугіною були намічені типи музично-дидактичних ігор і практично розроблені, в основному, рухливі ігри, представлені у випусках “Музика в дитячому садку” і “Музичний буквар”. У

залежності від дидактичної мети і розкриття ігрових дій музично-дидактичні ігри прийнято поділяти на три види: а) спокійне музицювання; б) рухливі ігри, де елемент змагання в швидкості, кмітливості відкладений за часом від моменту виконання музичних завдань; в) музичні хороводні ігри.

Н.Ветлугіна відзначає, що для першого і третього виду музично-дидактичних ігор характерна симультанність ігрових дій з реалізацією сенсорних задач. Для другого – елемент ігрових змагань вимагає відкладення виконання завдань, що мають більш спокійну форму.

Е.Костіною розроблені настільні музично-дидактичні ігри, докладно описані особливості їхнього конструктивного рішення. Дослідниця підкреслила можливість використання цих ігор у самостійній діяльності дітей поза музичними заняттями [6, с.44]. Відповідно до задач формування сприйняття чотирьох основних властивостей музичних звуків розроблені чотири види настільних музично-дидактичних ігор з посібниками: перший вид здійснює задачу формування сприйняття виразності звуковисотних властивостей музичних звуків, другий – ритмічних властивостей музичних звуків, третій – служить для формування тембрового сприйняття і четвертий – формує сприйняття динамічних властивостей звуків.

Специфікою музично-дидактичних ігор є те, що дидактичний матеріал у них спрямований на розвиток музичного сприйняття: ігрові дії допомагають дитині в цікавій формі відчутти, розрізнити, порівняти деякі властивості музики, а вже потім відповідно діяти. В ігрових діях завжди є елемент змагання, елемент несподіванки, розважальності по виконанню сенсорних завдань, що відрізняється своїм дидактичним характером. Ігрові правила музично-дидактичних ігор пов'язані з якістю виконання сенсорних завдань і спрямовані на заохочення дітей точно їх виконувати.

Питання формування дитячого музичного сприйняття знайшли своє продовження в дослідженнях С.Шоломович, Л.Комісарової. Ці науковці торкаються теми про необхідність застосування наочних моделей для ознайомлення дітей із засобами музичної виразності. Вони рекомендували використовувати візуальні моделі музичної мови і мовлення. У процесі музично-слухового сприйняття дітей зорова наочність відіграє важливу роль. Наочні уявлення про властивості музичних звуків, засоби музичної виразності формуються на підставі придбаного досвіду, практичних навичок сприйняття.

С.Шоломович у своєму дослідженні моделювала форму, характер музики, а також динаміку, темп, регістри. Автор довела, що, спираючись на візуальні моделі, дошкільники краще сприймають засоби музичної виразності, а це підвищує рівень музичного сприйняття.

Для розвитку в дітей ініціативи в самостійній діяльності велике значення має відповідне обладнання, посібники. У цьому значенні велику цінність має представлена Л.Комісаровою [6, с.7] система посібників і прийомів, що моделюють властивості музичного мовлення. Особливість її роботи полягає в тому, що вона представила всі характерні й доступні для дошкільників

властивості музичного мовлення в сукупності, підводячи тим самим дітей до цілісного і більш усвідомленого сприйняття музики.

Таким чином, усі дослідники довели, що моделі музичної мови і мовлення можуть використовуватися в різних формах уявлень, але вони повинні обов'язково апелювати до слуху дітей, спиратися на слухові відчуття в комплексі з зоровими і моторними. Актуальною ця ідея є і для нашого дослідження: значення роботи слухового аналізатора в співдружності з іншими аналізаторами для розвитку мовлення. Органи почуттів і відповідні зони мозку взаємодіють між собою, і робота одного аналізатора активізує роботу іншого (синестезія) [10, с.24]. Вплив на сенсомоторний рівень викликає активізацію в розвитку всіх психічних функцій і зокрема мовлення.

Н.Кононова визначає, що ці ігри поєднують усі види музичної діяльності: спів, слухання, рух під музику, гру на музичних інструментах. Вона визначила програмні завдання, які розв'язуються під час використання музично-дидактичних ігор у процесі різних видів музичної діяльності [7, с.6].

Музично-дидактичні ігри, які використовують в процесі співу, допомагають навчити дітей співати виразно, невимушено, вчать правильно брати дихання між музичними фразами, утримувати його до кінця фрази. При виконавці діти вчать правильно передавати динамічні відтінки, що допомагають відчутти красу звучання мелодії.

У процесі слухання музики дошкільники знайомляться з інструментальними, вокальними творами різного характеру. Це змушує дітей пережити і випробувати визначені почуття. Поступово, завдяки іграм діти залучаються до вміння розпізнавати знайомі твори, розрізняти танок, коліскову, марш і їхні частини.

Одним з видів музичної діяльності дітей є ритмічні рухи. Музично-дидактичні ігри, які використовуються в процесі ритмічних рухів допомагають дітям активно розвивати і збагачувати рухову реакцію, вчать поєднувати рухи з музикою. Діти в грі вчать прискорювати і сповільнювати рухи, невимушено рухатися відповідно до музичних образів, різноманітних за характером, динамікою музики.

Вчені визначають початкові уявлення й уміння, що засвоюються дітьми в музично-дидактичних іграх [3, 4].

Так, початкове орієнтування в музичних явищах вимагає від дітей:

- уміння вслуховуватися в музичне звучання;
- уміння виділяти ту чи іншу властивість музичних звуків із загального їхнього комплексу, чути динамічні, ритмічні та інші зміни.

Засвоєння способів вслуховуватися передбачає в дітей наявність:

- уміння зіставляти схожі і контрастні об'єднання властивостей музичних звуків;

уміння відносити явища, властивості звуків до тих чи інших груп;

уміння знаходити ті чи інші властивості музичних звуків в умовах різної музичної практики (співу, руху, гри на музичних інструментах).

Засвоєння способів координації сприйняття і відтворення вимагає від

дітей:

– уміння контролювати на слух якість свого виконання під час практичної діяльності;

– уміння підбирати, імпровізувати, комбінувати різні об'єднання звуків у їхньому гармонійному звучанні.

Музично-дидактичні ігри дають можливість в ігровій формі розвивати музичний слух, розвивати загальну і дрібну моторику, активізувати розумові процеси, виховувати моральні якості особистості. Цікавий сюжет, ігровий момент завжди захоплює дитину, активізує слухову увагу, поліпшує якість співу.

Розвиваючи слухове сприйняття в процесі проведення музично-дидактичних ігор, у дітей формується фонематичний слух. Відомо, що слухове сприйняття містить у собі смислорозпізнавальну функцію фонематичного слуху, без якої неможливий розвиток усного та писемного мовлення [10, с.24]. В онтогенезі аналізаторні зони дозрівають з різною швидкістю. Відомо про випереджальну готовність тактильної сфери. Співробітники інституту фізіології дітей і підлітків Академії психологічних наук встановили, що рівень розвитку психічних процесів знаходиться в прямій залежності від ступеня сформованості тонкої моторики рук. Роботи В.Бехтерєва, О.Леонтьєва, А.Лурія, П.Анохіна довели про вплив сформованості тіла на рівень розвитку вищих психічних функцій і зокрема мовлення [10, с.102]. Особливий інтерес ці ідеї мають для нашого дослідження: використання музично-дидактичних ігор у процесі співу, проведення музично-ритмічної діяльності, гри на музичних інструментах сприяє розвитку музичного слуху, моторики і приводить до поліпшенню усного та писемного мовлення.

Педагогічна цінність музично-дидактичних ігор полягає в тому, що вони відкривають перед дитиною шлях до застосування отриманих знань у життєвій практиці. Дидактичні ігри, що проходять поза заняттям, впливають на розвиток самостійності дітей. Актуальність цієї проблеми підкреслив О.Запорожець, вказуючи, що "переходячи у форму дитячої самостійності, гра здобуває найбільший вплив на психічний розвиток дитини і разом з тим одержує найбільшу педагогічну цінність".

Чим більше діти справляються з дидактичним матеріалом, тим більше в них розвиваються спритність, ініціатива, самостійна розумова діяльність. Продумані й цікаво організовані музично-дидактичні ігри розширюють музичні уявлення дітей, сприяють розвитку музичних здібностей, позитивно впливають на загальний розвиток дітей.

Н.Веллугіна й А.Кенеман [4] виділяють такі напрямки ефективного використання музично-дидактичних ігор:

– впровадження музично-дидактичних ігор на музичних заняттях дає можливість провести їх більш змістовно й ефективно;

музично-дидактична гра сприяє розвитку мовлення дітей і впливає на їхній емоційний стан.

Т. Піроженко підкреслює, що "включення мовлення в різні види діяльності – пізнавальну, художню, конструктивну, ігрову та ін. – забезпечує збагачення мовлення дітей новою лексикою, складнішими граматичними конструкціями" [9, с.33-38].

В процесі музично-дидактичних ігор діти не тільки здобувають знання про явища життя, але й дають їм оцінку, словесно оформлюють свої враження про музику. Розвиток практики висловлень про музику збагачує словниковий запас новими словами, музичними термінами (дошкільники засвоюють словник термінів-синонімів у відношенні до різнохарактерної музики), розвивається кмітливість, уміння знайти нове рішення, яке потрібно терміново здійснити [1, с.61]. Крім того, музично-дидактична гра сприяє вихованню доброзичливості, ввічливості, етикету. Розмаїття музичних творів збагачує емоційну сферу дитини. Діти мовби включаються в те коло переживань, що висловлені в музиці. Музика допомагає дітям перевтілюватися в ті образи, які вони передають у грі, реагують на зміни характеру частин твору (динамічне, темпове, регістрове), на розвиток художніх образів, кульмінаційне завершення гри, пов'язане з уповільненням під час закінчення музичного твору. Емоційна чутливість дітей на музику, насамперед, виражається в довільних рухах, що виявляються в процесі слухання, відзначається зміна міміки, довільні рухи рук, ніг – різні махи, оплески.

Про емоційну чутливість можна судити не тільки з рухів дітей, а й з їх словесних реакцій. У дітей с завжди улюблені ігри і різноманітні прохання "зіграй музику", повторити ту чи іншу гру. Без сумніву, важко відокремити й уточнити, що саме викликає інтерес – музика чи процес самого руху, ігрові дії чи елемент змагання. У процесі гри ці моменти тісно пов'язані.

Висновки. Таким чином, узагальнюючи сучасні уявлення й аналізуючи дослідження щодо механізмів емоційної регуляції мовленнєвої діяльності, ми можемо припустити ефективність використання музично-дидактичних ігор не тільки як засобу розвитку музично-сенсорних здібностей дітей, але й як емоційний потенціал дитячої психіки в процесі формування мовленнєвих умінь і навичок.

Перспективою подальшого дослідження є розробка методичних рекомендацій до використання музично-дидактичних ігор у навчальному процесі з розвитку мовлення старших дошкільників із заїканням.

1. Аганова Н.А., Давидова М.А. Лучшие музыкальные игры для детей. – М.: ООО НКЦ "ЛАДА", 2006. – 224 с.
2. Богущ А.М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика. – Запоріжжя: Просвіта, 2000.
3. Велдунга Н.А. Музыкальное развитие ребенка. – М.: Просвещение, 1967. – С.231
4. Велдунга Н.А., Кеппман А.В. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду. Учебное пособие для студентов пед. ин-тов по спец. "Дошкольная педагогика и психология". – М.: Просвещение, 1983. – 255 с.
5. Комендар до базового компоненту дошкільної освіти в Україні: Наук.-метод. посіб./ Наук. ред. О.Л. Кононоко. К. Ред. журн. "Дошкільне виховання", 2003. – 243 с.
6. Комиссарова Л.П., Костина Л.П. Наглядные средства в музыкальном воспитании

- дошкольников: Пособие для воспитателей и муз. Руководителей дет. садов. – М.: Просвещение, 1986. – 144 с.
7. Кононова Н.Г. Музыкально-дидактические игры для дошкольников. М.: Просвещение, 1982. – С.6
8. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. Изд. 4-е, стереотипное. – М.: КомКнига, 2007. – 216 с.
9. Піроженко Т.О. Мовленнєве зростання дошкільника. – К.: Глайлик, 1999. – С.33-38
10. Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 288 с.

This article analyses the way of usage of oral activities emotional regulation mechanisms; studies the questions of development of children's oral speech in preschool age with the help of music-didactic games.

Key words: music-didactic games, child of pre-school age, emotional regulation.

УДК 372

ББК 74.100.2

Наталія Заранська

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗА АВТОРСЬКИМИ ПРОГРАМАМИ

Збудувати цілсну незалежну Україну зможуть лише національно свідомі особистості, яких нині бракує в політиці, економіці, науці, культурі. У статті розглянуто найважливіші завдання ДНЗ №42 "Дивосвіт" м. Львова: створення умов, для формування середовища задля розвитку дітей: національної гідності, уміння думати і готуватися до життя в майбутньому, зберігаючи себе біологічно, культурно й національно. Наведено принципи авторської програми "Дивосвіт".

Ключові слова: авторські програми, розвиток, діти дошкільного віку, педагогічний досвід.

"Якщо твої наміри розраховані на рік – сій жито, якщо твої задуми розраховані на десятиліття – саджай дерева, коли ж вони сягають віків – виховуй дітей" – вчить народна мудрість. "Найбільший скарб у кожного народу – його діти, його молодь". Як актуально звучать ці слова Софії Русової. Майбутнє кожної дорослої людини починається з дошкільного віку, найбільш цінного та неповторного періоду. Його цінність полягає у здобутті дитини життєвого досвіду, з яким потім виходить у світ складних людських стосунків. Потенціал кожної дитини є вагомим. Як показано в працях провідних психологів та педагогів І.Ващенко, О.Запорожця, С.Русової, саме в дошкільному віці починає формуватись особистість. Якщо вихователі працюють творчо, самовіддано, та зацікавлено в долі кожної дитини, то в таких умовах виростає творча, здібна, відповідальна людина, а в умовах пасивності, інертності, байдужості – людина пасивна, у якої ще змалечку знівельовано бажання вчитись, цікавитись, випробовувати, ділитись думками та враженнями. Очевидно, що сьогодні потрібен новий підхід до освіти, до підготовки вихователів, які були б готовими до забезпечення розвитку основ характеру, тілесного, розумового та духовного потенціалу кожного вихованця.

Над окресленими вище напрямками працює дошкільний навчальний заклад № 42 “Дивосвіт” м.Львова. Виховання і всебічний розвиток кожної дитини, основ її духовності засобами художньо-естетичного виховання – основні заповіді в діяльності педагогів. Заклад було відроджено у 2000 році. персонал на чолі із завідувачем насамперед подбав про створення в ньому лагідної атмосфери, затишку, доброзичливості.

Як театр починається з вішалки, так дитячий садочок – з першого кроку на подвір'я. Доглянуте, чисте, просторе – воно так захоплює навіть дорослого присісти на лавку і помилуватись тим, як розважаються діти, як гарно цвітуть квіти на клумбах з весни до осені, як птахи не можуть натішитись красунею калиною!.. А далі, коли відчиняються двері, перед кожним постає світ казки. Одразу при вході, на стінах – виставка яскравих, колоритних дитячих робіт: малюнки та аплікації зроблені з фантазією, з душею.

Кожна група з ініціативи дітей має свою назву: “Лелеченята”, “Пізнайки”, “Промінчики” і, навіть, маленькі “Пустунчики”. Приміщення кожної групи чисті, просторі, кожен деталь інтер'єру зроблено з турботою про дітей і любов'ю до них.

Дошкільний навчальний заклад №42 “Дивосвіт” будує свою роботу на основі програми “Дитина” (Затверджено Міністерством освіти і науки України) та авторської програми “Дивосвіт” (автори Н.Заранська, М.Савка). Зміст доповнено розділів “Математична скарбничка”, “Мова рідна, слово рідне”, розроблено і введено як обов'язкові, заняття з англійської мови, хореографії, дизайн-освіти, музикування. Їх проводять фахівці. Підвищилися вимоги до занять із грамоти, письма, математики, логіки, природознавства, народознавства, фізкультури, етики, охорони життєдіяльності, екологічного виховання. У практиці активно використовуємо елементи розвивального навчання за методикою Г.Домана. Насамперед, це:

1. Технологія раннього читання – в усіх вікових групах;
2. Навчання математики;
3. Повідомлення енциклопедичних знань.

Кожна дитини може і повинна бути високоінтелектуальною та високоосвіченою. Поділяючи погляди Г.Домана, ми розглядаємо освіченість як суму трьох вищезначених компонентів. У закладі запроваджено тестування у всіх вікових групах наприкінці року задля виявлення рівня знань дітей із різних розділів програми. Малюки демонструють досить високий рівень знань з математики: добре орієнтуються в часі та просторі (пишуть графічні диктанти); знають і пишуть цифри, оперують числами, множинами, обізнані з геометричними фігурами відповідно до віку, вміють розв'язувати і складати задачі, що свідчить про належний розвиток логічного мислення. Відповідно у завдання педагога практикують введення логічних запитань.

Перевірка рівня знань з грамоти та читання переконує, що діти добре аналізують слова за звуковим методом; знають букви, вільно читають, переказують, вміють складати розповіді, стисло відповідати на запитання дорослих і дітей, відмінювати, добре друкують. Розроблені та упорядковані педаго-

гами спеціальні зошити для підготовки руки до письма, математики, логіки для молодшої, середньої та старшої групи.

Для ефективності всебічного вивчення кожної дитини і виокремлення актуальних напрямів роботи впродовж навчального року педагоги проводять два педагогічні зрізи задля заповнення психолого-педагогічної книжки для кожної дитини – “Книга успіхів”. А також поповнюють папки – портфоліо кожного навчального року для того, щоб за три роки можна було прослідкувати систему роботи педагогів та рівень розвитку кожної дитини. До загальної папки залучається віддрукований, практичний матеріал з кожного розділу програми.

Пріоритетними у навчально-виховній роботі розглядаємо принципи синтезу й інтегрування, які підпорядковують завдання всіх розділів програми єдиній меті – забезпеченню цілісного розвитку особистості в процесі художньо-естетичної діяльності.

Реалізацію змістової основи програми забезпечують й інші гуманістичні принципи, які глибоко укорінені в традиції історії української та світової філософсько-педагогічної думки. Неподільно з традиціями функціональними є погляди і концепції Г.Вашенка, Я.Корчака, М.Монтессорі, С.Русової, К.Ушинського. Насамперед корифеї педагогічної думки обстоювали принципи рівності; принцип діалогу проти монологу; спільна участь вихователя і дітей в організації життя групи; орієнтування на кожну дитину, як на індивідуальність; пріоритетності родинного виховання проти суспільного [2, с.4–6].

На основі вищевказаного для колективу закладу наведено низку завдань

1. Виявити і розвивати творчий потенціал кожної дитини;
2. Забезпечувати своєчасний розвиток їхніх здібностей.

У роботі ми послуговуємося принципами виховання й навчання, які визначені свого часу видатним педагогом Григорієм Вашенком. Наведемо їхній перелік: науковість навчання; систематичність його; принцип виховного навчання; принцип життєвості; активності; природовідповідності; принцип індивідуалізації; принцип наочності й конкретності.

Наведені принципи неподільні між собою і не лише розвивають, а й сприяють реалізації ідеї навчання, задля виховання всебічно розвиненого, активного діяча суспільного добра [1, с.83].

У дошкільному закладі теж опираємося на правила навчання висунуті Коменським і випробувані двохсотлітньою практикою. А саме – у навчанні треба йти від відомого до невідомого; йти від близького до далекого; від часткового до загального, від простого до складного, від конкретного до абстрактного, від легкого до трудного; вчи ґрунтовно, цікаво, але не розважаючи, енергійно [1, с.97–101].

Спеціалізацію закладу вибрано для запобігання перевантаження і здійснення індивідуального підходу до розвитку здібностей дітей у руслі їхнього загального природного розвитку. Відповідно структуровано навчальний рік. Це :

I семестр	–	01.09	по 31.12
II семестр	–	10.01	по 31.05
Зимові канікули	–	01.01	по 09.01
Літні канікули	–	01.07	по 14.08
Оздоровчий період	–	01.06 - 30.06; 15.08 - 31.08	кожного року.

У педагогічному процесі реалізовано два основні напрями:

Перший: Проведення навчання у формі занять. Завдяки цьому формуємо в дітей елементи навчальної діяльності. Вихователі за такого підходу завжди є ініціаторами дитячої активності, формують запитання, проблеми, допомагають знайти способи їхнього розв'язання. Водночас вони є у партнерами у навчальних ситуаціях демонструючи різні способи дій та вирішуючи всі проблеми спільно з дітьми.

Другий: Вільна самостійна діяльність, урахуваючи феномен дитинства:

Кожен малюк потребує певної свободи для набуття власного досвіду, відкриття своїх можливостей, для самопізнання. Цей напрям розглядаємо як дуже важливий, оскільки він як найбільше вчить дитину самостійно діяти, даючи їй змогу вибирати заняття, об'єднуватися з однолітками у групи завдяки спільних дій. Вихователь створює різноманітне, розвивальне середовище. У ньому він стимулює дитячу активність і розвиток, викликає бажання пізнавати, експериментувати, виявляти активність і допитливість. Цей напрям посідає чільне місце у вільний від занять час. Це робота в осередках (у ранкові та вечірні години).

Орієнтирами для нашої роботи стали ідеї С.Русової, розроблені нею на тлі **принципів українського національного дитячого садка:**

– Організація освітньо-виховного процесу на основі сучасних положень психології і педагогіки про закономірності та умови розвитку дитини;

Дитячий садок має бути проявлений національним духом свого народу;

– Виховання має бути індивідуальним;

– Має відповідати соціальним вимогам часу [2, с.6–7]

Для реалізації наведених принципів вихователі, нашого закладу, вирізняються такими особистісними якостями: любов до дітей; зацікавленість у щасливій долі кожного вихованця; високий рівень фахової культури.

Добір кадрів здійснюємо з урахуванням напрямку роботи дошкільного закладу. Вихователь повинен володіти певними художніми здібностями й інтересами (співати, танцювати, малювати, декламувати), достатнім рівнем загальної художньо-естетичної культури. Адже творчу дитину може виховати тільки творчий педагог.

Вихователі проводять систематично щоденну роботу задля якісної й творчої підготовки до занять, максимально використовуючи наочні, демонстраційні та дидактичні матеріали, перспективно планують календарні плани з урахуванням принципів систематичності та концентричності. У закладі введено щорічну оцінку роботи вихователів на підставі самооцінки кожного з них (її подають в кінці 1 та 2 семестрів, результатів перевірок,

участі у різноманітних заходах, семінарах, консультаціях, відкритих заняттях тощо).

Про якість проведення роботи з естетичного виховання свідчить широка мережа студій відповідного спрямування. Вони дають змогу кожному педагогу якнайкраще враховувати й розвивати інтереси, індивідуальні здібності та нахили дошкільнят. З-поміж студій найбільшим інтересом вирізняються: хореографічна; живопису; вокальна; гри на фортепіано; дизайн-студія (паперова пластика, флористика, мозаїка і пап'є-маше); музично-драматична студія.

При цьому вважаємо, що “Дизайн-освіта” у дошкільних навчальних закладах повинна бути обов'язковим предметом. Лише вільне творіння під керівництвом професіонала художника-дизайнера може по-справжньому допомогти дитині не лише оволодіти багатьма технічними навичками, розвивати сенсомоторику та навчити думати, а й закласти основи методу, алгоритм втілення своїх фантазій у матеріальну річ. Головне вбачаємо у заняттях спільна творча майстерня допомагає зробити світ мистецтва не просто частиною свого життя, а одним із способів його сприйняття. Намагаємося так спрямувати творчі інтереси дітей, щоб їх об'єднувала спільна і ділна мета.

Безумовно, предмети естетичного циклу спрямовано не лише на засвоєння дітьми певних знань, умінь, навичок, а, передусім, вони повинні викликати у них позитивні емоції від спілкування зі світом мистецтва, збагачувати внутрішній світ, закладаючи таким чином основи людяності й духовності.

Використання у щоденному житті дітей класичної і сучасної музики, творів живопису, дитячої художньої літератури, сприяє розширенню уявлень і поглибленню почуттів. Музика і розумна книжка супроводжують дитину впродовж усього часу її перебування у дошкільному закладі. Кращі зразки класичної музики, хороша книжка формують у дітей естетичний смак. Як слушно зазначила С.Русова, творча діяльність найкраще впливає на фізичний, моральний і естетичний розвиток дитини [3, с.56].

Слушно сьогодні є думка К.Ушинського, щодо нашої освіти, яка понале усе потребує примирення знання із вірою, з якого тільки й випливає всяка розумна й успішна діяльність. Виховувати в дітей почуття любові, співчуття, правди, милосердя та інші християнські чесноти сьогодні як ніколи актуально. Відповідно у нашому закладі ми активно проводимо катехизацію дітей силами сестер-монахинь спільно з вихователем-катехитом.

Заняття проходять у цікавій формі: з дітьми проводять бесіди, впроваджують малі фольклорні форми, зокрема загадки, прислів'я, приказки, рухливі ігри, народні ігри, співають пісні та завжди виготовляють цікаві вироби своїми руками в кінці заняття. Діти мають змогу відчути себе однією спільнотою, відчути любов вихователя до дітей; дітей одне до одного. Як слушно зауважував К.Ушинський: “Справжня прогресивна школа найменше суперечить окремим принципам християнської моралі”!

У дошкільному закладі працює практичний психолог, який супроводжує перехід дитини від однієї сходинки розвитку на іншу, значно вищу. Психолог

бере активну участь в педагогічному процесі загалом, аналізує, організує взаємодію дорослих з дітьми, проводить індивідуальні та групові заняття з ними.

Осередком методичної роботи розглядаємо методичний кабінет, в якому зосереджено всі матеріали з різних розділів програми, таблиці, серії картин, муляжі, наочні, демонстраційні та дидактичні матеріали, які систематизовано за розділами і розташовано для зручності використання. У методичному кабінеті добираємо матеріали з досвіду роботи вихователів. Насамперед це їхні доповіді, матеріали семінарів, консультацій, конспекти відкритих занять, сценарії свят. Силами педагогічної студії проводимо консультації, семінари, семінари-практикуми, огляди новинок методичної літератури.

У закладі проводимо різноманітні мистецькі заходи. Свої творчі злобутки заклад пропагує шляхом участі у міжнародних, міських, районних конкурсах, а також завдяки проведенню курсів підвищення кваліфікації для музичних керівників області й запрошення делегацій педагогів, оприлюдненням виступів на телебаченні та в пресі.

Колектив сприяє підвищенню компетентності батьків унаслідок проведення днів відкритих дверей, круглих столів, творчих звітів, батьківських зборів, оформлення батьківських куточків, усних журналів і бесід, групового та індивідуального консультування, перегляду свят, використання методів діагностики (анкетування, інтерв'ювання, бесіда тощо)

Саме таким ми бачимо наш дошкільний навчальний заклад №42 "Дивосвіт". У ньому засоби естетичного виховання наскрізно пронизують педагогічний процес і всі види його діяльності. Почесною і вагомою є праця педагогів, і коли читаш відгуки батьків: "Дякую за щічки рожеві, за усмішку на обличчі моєї дитини, за те, що не хоче ввечері ще йти з садочку, а зранку розплющивши оченята біжить у садочок, бо добре йому там", віриш, що наше довкілля впевнено крокує у майбутнє.

Ми йдемо своїм, українським шляхом, пам'ятаючи дороговказ К.Ушинського, висловлений у праці "Про народність у громадському вихованні": "Загальної системи виховання немає не тільки на практиці, а й у теорії. У кожного народу своя особлива національна система виховання, а тому запозичення одним народом в іншого виховних систем є неможливим. Як не можна жити за зразком іншого народу, яким би принадим цей зразок не був, так не можна виховуватись за чужою педагогічною системою, якою б вона не була стрункою і добре продуманою". Кожен народ має спробувати власні сили [4, с.4].

1. Ващенко Г. Загальні методи навчання: Підручник для педагогів. – Видання перше. – К.: Українська Видавнича Спілка, 1997.
2. Литина. Методичні рекомендації до програми виховання і навчання дітей / Науковий керівник – Проскура О.В., Кузьменко В.У. – К.: КМІУВ ім. Б.Грінченка, 1994
3. Русова С. Теорія і практика дошкільного виховання. – Львів-Краків-Париж: Просвіта, 1993.

4. Стельмахович М. Плекаймо наше українське дошкілля / Дошкільне виховання. – 1994, №7.
5. Ушинський К.Д. Про народність у громадському вихованні. – Твори: У 6-ти т. – К., 1954, т. I.

Only nationally conscious individuals can build the undivided independent Ukraine. But today we lack such people in politics and economics, science and culture. This article is focused on the main aims of Lviv nursery school № 42 "Dyvosvit", such as: to create the conditions and form environment for development of children; to develop national dignity; to learn children to think and to prepare themselves for their future life saving themselves biologically, culturally and nationally. Also the article states the principles of the author program "Dyvosvit".

Key words: author programs, development, children of the preschool age, pedagogical experience.

**Lajos Kelemen,
István Keresztény**

AZ ÓVODÁSKORÚ GYERMEK ANYANYELVI FEJLESZTÉSE AZ OKOSKOCKA FEJLESZTŐ ESZKÖZZEL

У публікації розкрито наукову концепцію розвитку мови дітей з вадами: охарактеризовано можливі причини виникнення мовної ретардації та вказані деякі рекомендації щодо їх усунення за допомогою дидактичних матеріалів.

Ключові слова: розвиток мови, проблеми соціалізації, розумовий розвиток, вади мови, проблеми з навчанням.

Anotáció: Jelen tanulmány a nyelvi fejlődésében elmaradást mutató gyermekek nyelvi fejlesztésének egy lehetséges koncepcióját mutatja be. Az óvodáskorú gyermekek nyelvi retardációjának háttérében meghúzódó okok egyre sokrétűbbek, pl. megkésített beszédfejlődés, hátrányos szociolingvisztikai családi milliő, túlzott tévénezés, vagy akár az idegen nyelvűség. Az eredmény minden esetben egy korlátozott nyelvi kód kialakulása, amely megnehezíti a szocializációt és kudarcra ítélheti az iskolai tanulást.

Az óvodapedagógusok egyik legfontosabb feladata e téren az időben és hatékonyan megvalósított nyelvi felzárkóztatás. Ehhez nyújt segítséget az Okoskocka fejlesztő kockajáték-család, amely a szókincs bővítésén keresztül célozza meg a szemantika (jelentés), szintaktika (mondattan) és grammatika (nyelvi szabályok alkalmazása) nyelvi síkjainak fejlesztését. Mindezt jól konceptualizáltan, a nyelv fejlődését, érését nyomon követhető számtalan játéklehetőséggel valósítja meg.

Jelen tanulmány a nyelvi fejlődésében elmaradást mutató gyermekek nyelvi fejlesztésének egy lehetséges koncepcióját mutatja be. Az óvodáskorú gyermekek nyelvi retardációjának háttérében meghúzódó okok egyre sokrétűbbek, pl. megkésített beszédfejlődés, hátrányos szociolingvisztikai családi milliő, túlzott tévénezés, vagy akár az idegen nyelvűség. Az eredmény minden esetben egy

korlátozott nyelvi kód kialakulása, amely megnehezíti a szocializációt és kudarcra ítélheti az iskolai tanulást.

Kulcsszavak: hátrányos helyzet, korlátozott nyelvi kód, szocializációs nehézségek, tanulási nehézségek, Okoskocka fejlesztő eszköz

A dolgozat célja: a hátrányos helyzetű óvodáskorú gyermekek nyelvi fejlesztésének hatékonyságát bemutassuk az Okoskocka fejlesztő eszköz alkalmazásával.

“Az ember társas lény” – vallja Elliott Aronson nagyszerű szociálpszichológiai művének címével. S hogy mi teszi társas és társadalmi lénnyé az embert? Talán költői a kérdés, hisz valószínűleg az emberek többsége a kommunikációt, s az azt megalapozó nyelvet, beszédet emelné ki elsők között. A gyermek szocializációja során a nyelv kiteljesedésével válik társas lénnyé. Fontos tehát gyermekeink nyelvi fejlesztése, s főként igaz ez óvodáskorra, a nyelvfejlődés szempontjából az egyik legszenzitívabb periódusra. Mindezt Basil Bernstein, a szociolingvisztika megalapítójának kutatásai is bizonyították a múlt század második felében [1, o.110]. Bernstein kimutatta, hogy a szociálisan hátrányos családi közegben nevelkedő gyermekek nyelvi kódja korlátozott, melyet ő publikus nyelvi kódnak nevezett. A szociálisan jobb státuszú családban nevelkedők nyelvi fejlettsége azonban kimunkáltabb, kidolgozottabb. E kódot formális kódnak nevezte: A két nyelvi kód jellemzőit az alábbiakban láthatjuk:

Publikus nyelv (korlátozott nyelvi kód) jellemzői:

- Szűk szókincs.
- Rövid, nyelvtanilag egyszerű mondatok.
- Gyakran ismétlődő kötőszó-használat.
- Rövid felszólítások és kérdések.
- Korlátozott melléknév- és határozószó-használat.
- Személyes névmások gyakori használata.
- Gyakran használják ugyanazt a nyelvi formát, idiómát.

Formális nyelv (kidolgozott nyelvi kód) jellemzői:

- Gazdag szókincs.
- Pontos nyelvtani rend.
- Logikai kapcsolatok, idő- és térbeli összefüggések gyakori megjelenése.
- Személytelen névmások, általános alany gyakori használata (elvonatkoztatás).
- Melléknevek és határozószavak körültekintő megválasztása.
- Érzelmi súlyozás, prozódia, beszéddallam gyakori alkalmazása.
- Bonyolult fogalmi hierarchia érvényesülése.

Bernstein kimutatta azt is, hogy a publikus nyelvi kóddal bíró gyerekek nehezebben kommunikálnak, érzelmeiket, gondolataikat egyszerű módon tudják csak szavakba önteni. Ennél fogva társas kapcsolataik is felszínesebben alakulnak,

a formális nyelvi kóddal bíró kortársaikat is nehezebben értik meg. Ez feszültséget, intoleranciát is kelthet az alakuló kapcsolatokban. Szép példáját láthatjuk a jelenségnek a nyelvi nehézséggel (megkésett beszédfejlődés, vagy idegen nyelvűség) küzdő gyermek esetén, ahol a kommunikációs zavarok gyakran eredményeznek agressziót vagy regressziót, s végső soron izolációt a gyermekközösségekben.

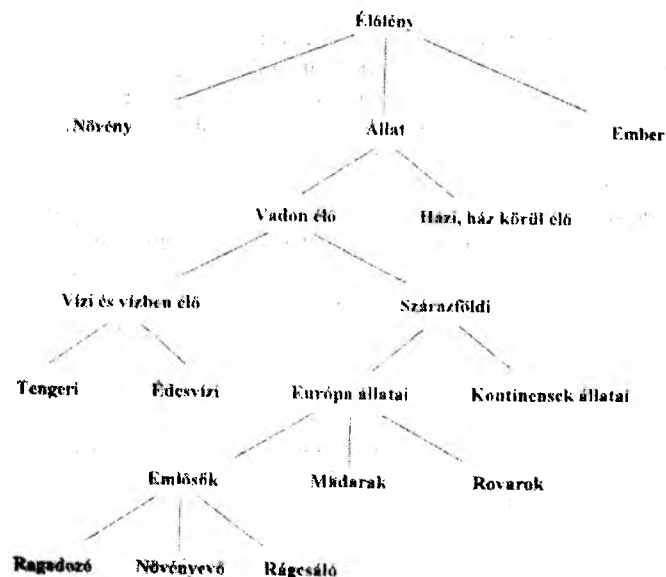
Kimutatott tény az is, hogy a publikus nyelvi kódot alkalmazó gyerekek eleve hátránnyal indulnak az iskolában. Ha a tanulási zavar háttértényezőit vesszük figyelembe, akkor a diszlexia, diszgráfia okaként gyakran találkozhatunk a nem megfelelő nyelvi fejlettséggel. A hiányos szókincs a grammatizmus gyengeségét, a mondat-és szövegértés nehézségeit eredményezi. Nem véletlen tehát, hogy a Magyarországon használt diagnosztikus eszközök egy része, pl. DIFER, GMP, DPT, stb. nagy hangsúlyt fektet a nyelvi fejlettség mérésére. Nagy József és munkatársai a DIFER révén kimutatták, hogy a magyar iskolák első osztályaiban ülő gyermekek nyelvi fejlettségbeli eltérése akár 4 év is lehet! Megfigyelték azt is, hogy a nyelvi fejlődésben elmaradottabb gyerekek gyakran képtelenek a közösségbe való beilleszkedésre [3, o.19].

Óvodapedagógusaink egyik legfontosabb feladata tehát a nyelvi fejlesztés, hogy nevelteink elérhessék a kidolgozott nyelvi kód szintjét. Különösen indokolt e képesség fejlesztése a hátrányos helyzetű, illetve a multikulturális közegben nevelkedő gyermekek esetében.

Az OKOS(KOC)KA Fejlesztő Kockajáték-család megalkotása során azt szerettük volna elérni, hogy a gyerekek örömmel és játékként sajátíthassák el, illetve gyakorolhassák azokat a nyelvi képességeket, amelyek a közösségbe való hatékonyabb beilleszkedéshez, iskolai tanuláshoz elengedhetetlenül szükségesek.

Jelen kockajáték-család a beszéd, az anyanyelv területének hatékony fejlesztésére vállalkozik olyképpen, hogy az eszközzel való tartalmas és sokrétű játéklehetőség követi a nyelv fejlődését [2, o.78]. E fejlesztő eszköz elsősorban a szókincs bővítésén keresztül célozza meg a szemantika (jelentés), szintaktika (mondattan) és grammatika (nyelvi szabályok alkalmazása) nyelvi síkjainak fejlesztését. A kockacsalád közel 600 főnevet, 120 igét, és 48 (24 pár) melléknevet, valamint relációs szavakat tartalmaz, melyek számossága a rokon értelmű szavaknak, a szavakhoz kapcsolódó egyéb fogalmaknak köszönhetően akár meg is többszörözhető. Kutatások szerint e szókincskészlet (kb. 3000-4000 aktív szó, és 6000 passzív szó) szükséges az iskolakészültséghez, mert ha a gyermek ismer és alkalmaz ilyen mennyiségű fogalmat, akkor képes a megfelelő szintű nyelvi szabályok alkalmazásával mondatalkotásra és összefüggő beszédre is, nyelvi szinten tehát iskolaérett.

A fogalmak tematikus szerveződéssel jelennek meg a kockákon. E struktúra némiképp követi azt a fogalmi hálót, amellyel mi is rendelkezünk, illetve amelyet igyekszünk kiépíteni a nyelvi fejlődésében bontakozó gyermeki pszichikumban [4, o.38]. A fogalmi háló témánként (gyűjtő-fogalmanként) jelenik meg, s témánként akár több szintre is tagolódik, pl.:



A kockacsalád szókinckészletében olyan témák jelennek meg elsősorban, amelyek a gyermek közvetlen környezetének leképeződései, olyan konkrét fogalmak, amelyek érzékszerveinkkel vagy a médiák által gyakran megtapasztalhatók. Összesen 30 téma van, mindegyik témához 24 fogalom tartozik. Az alábbiakban a számtalan játéklehetőség közül szeretnénk néhányat bemutatni annak illusztrálására, hogy miképpen alkalmazhatjuk az eszközt a kidolgozott nyelvi kód kiépítése céljából:

I. Szókinckészlet

• Passzív szókinckészlet fejlesztése: Megnevezett képet kell a gyermeknek beazonosítania.

• Passzív szókinckészlet további fejlesztése: Egy adott kép rokon értelmű fogalmát, vagy a képhez nagyon hasonló fogalmat mondunk. A gyermeknek ki kell találnia, melyik képre gondoltunk. Például, a veréb képre gondolunk, s azt mondjuk: "A cinke is olyan picinke, mint amelyik madárra én gondoltam". Vagy a krokodil kép esetén azt mondhatjuk: "Az alligátor nagyon hasonlóan néz ki, mint az a kép, amelyre gondoltam".

• Aktív szókinckészlet fejlesztése: Rámutatunk egy képre. A gyermek mondjon el mindent, ami eszébe jut a képről. Ez a feladat a szavak asszociációs közeget mozgató meg. Tetten érhetjük a feladat által a gyermek élmény- és érzelmközpontú gondolkodását.

• Fogalmi jegyek kiemelése – elvonatkoztatás: Egy téma kockái közül kiválasztok magamban egy képet. A képen lévő fogalom főbb jegyeit kiemelem, s elmondom a gyermeknek. A gyermeknek meg kell találnia mire gondoltam. Pl: állat, vadon él, szőr fedi a testét, lompos farka van, akkora, mint egy macska, odúban lakik. Mi lehet ez?

• Gyűjtőfogalmak képzése – általánosítás, kategorizálás: Egy témán belül kirakok néhány olyan képet, ami valamilyen szempont (fogalmi jegy) alapján egy kategóriába tartozik. A gyermeknek rá kell jönnie, mi szerint csoportosítottam a képeket.

II. Mondat- és szövegértés, mondat- és szövegalkotás

• Egyszerű, tömondatok értelmezése. Igéket és főneveket ábrázoló képeket helyezek a gyermek elé. Mondok egy tömondatot, pl. Almát vágok. A gyerekek azt a két képet kell kiválasztania, amelyek kifejezik e két fogalmat.

• Kiteszek 3 képet. Igyekezünk minél többféle mondatot alkotni belőlük. Például: A jegesmedve úszik, hogy elkapja a vadkacsa. Vagy: A jegesmedve és a vadkacsa versenyt úsznak.

• Szövegértés. Elmondok egy rövid történetet. A történet szereplői, eszközei, tárgyai a gyermek előtt vannak sok más egyéb képpel együtt. A gyerekek ki kell választania azokat a képeket, amelyek szerepeltek a szövegben. Nehezíteni lehet, ha a képeket olyan sorrendbe kell helyezni, ahogyan megjelentek a szövegben.

• Szövegalkotás. A gyermek elé teszek néhány képet, s azok felhasználásával kell neki egy mesét, történetet mondania.

Összegzőképpen elmondhatjuk erről az eszközről, hogy a játékos és önfeledt időtöltés közepette gyermekeink látványos nyelvi fejlődést mutatnak.

1. Gösy Mária (2005): Pszicholingvisztika. Osiris Kiadó, Budapest.
2. Kelemen Lajos (2001): Képességmérés az óvodában I. Poliforma Kft, Hajdúszoboszló.
3. Nagy József - Fazekasné Fenyvesi Margit – Józsa Krisztián – Vidákovich Tibor (2002): Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló Rendszer 4-9 évesek számára. OKÉV, KÁOKSZI, Budapest.
4. Sugárné Kádár Julianna (1986): A beszédfejlődés útjai beszédfejlesztés az óvodában. Tankönyvkiadó, Budapest.

In the publication the scientific conception of the development of the speech of children with defects is shown: possible reasons of the origin of the linguistic retardation are described and some recommendations in relation to their removal by means of didactic materials are indicated.

Key words: development of a speech, problem of socialization, mental development, defects of speech, problems with studies.

УДК 372.32
ББК 74.102

Надія Кравець

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ В ПРОЦЕСІ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розглянуто проблеми формування пізнавальної активності дітей дошкільного віку. Проаналізовано погляди вітчизняних і зарубіжних учених щодо організації розумового виховання дошкільників та стимулювання їхньої пізнавальної сфери. Визначено основні напрями діяльності сучасних педагогів задля формування пізнавальної активності дітей в умовах дошкільного виховання.

Ключові слова: розумовий розвиток, пізнавальна активність, діти дошкільного віку.

Дошкільне дитинство – це дуже складний і відповідальний період у житті особистості, адже саме в цей час закладаються основи майбуття кожної людини, її уміння осмислювати та усвідомлено сприймати явища навколишньої дійсності й саму себе, співіснувати з іншими людьми. Закономірно, що процеси демократизації і гуманізації, пов'язані з реформуванням всіх ланок системи освіти сучасної України, передбачають і суттєві зміни в організації виховання дітей дошкільного віку. В контексті цих подій відбуваються пошуки шляхів оновлення змісту, форм, методів і засобів виховання; переосмислення об'єкт-суб'єктних відносин в системі педагогічної взаємодії “педагог – вихованець”.

Відведення дитині центрального місця у сучасній освіті як суб'єкту освітньої діяльності передбачає моделювання педагогічних технологій, які базуються на врахуванні розвивальної ролі навчально-виховного процесу в формуванні особистості дитини та спрямовані на пошук оптимальних засобів впливу на її психічний розвиток [6, с.3]. З огляду на це, особливої ваги в педагогічній науці та практиці набуває проблема активізації пізнавальної діяльності як одного з провідних засобів розумового розвитку дітей дошкільного віку, що й визначило мету нашої наукової публікації.

Питання розумового розвитку дітей дошкільного віку посідає важливе місце в історії вітчизняної і зарубіжної педагогічної думки. В сучасних умовах задля створення оптимальних умов для пізнавальної активності дітей дошкільного віку важливо враховувати наукові напрацювання і виховний досвід минулого. Стимулювання пізнавальної активності як одне з провідних завдань розумового виховання і чинника розумового розвитку дітей дошкільного віку, підготовка їх до систематичного навчання в школі вважалися надзвичайно актуальними й висвітлені в творчій спадщині Є.Воловзової, Я.Коменського, М.Монтессорі, Й.Песталотці, С.Русової, В.Сухомлинського, Є.Тихеевої, О.Усової, К.Ушинського, Ф.Фребеля та ін.

Ян Амос Коменський, серед провідних завдань материнської школи визначив створення сприятливих умов для накопичення дитини системи конкретних уявлень про навколишній світ за допомогою органів чуття, розвиток їх мислення і мови з метою підготовки до навчання в школі. Головним у розумовому розвитку дитини видатний чеський педагог вважав розвиток мислення і формування самостійної розумової діяльності задля того,

Кравець Надія. Формування пізнавальної активності в процесі виховання...

щоб діти не дивилися на світ чужими очима і не мислили чужим розумом. На його думку, розумове виховання необхідно починати з раннього віку, щоб розвинути в малюка здібності до споглядання оточуючого з метою подальшого пізнання. Необхідною умовою розумового розвитку, вважав учений, є розвиток чуттєвих основ мислення: пізнання починається з відчуття, відчуття передає пам'яті образи дійсності, яка зберігає їх все життя.

Видатний німецький педагог Фрідріх Фребель вважав, що дитина наділена не тільки основними інстинктами, але й інстинктом пізнавальним, дослідницьким, який створює підґрунтя для навчальної діяльності. У дошкільному віці, на думку вченого, розвиток прагнення до пізнання повинен здійснюватися через безпосереднє споглядання предметів навколишнього світу.

Обґрунтовуючи теорію виховання розумових здібностей дитини, К.Ушинський акцентував на пріоритетному значенні самостійно здобутих дитиною знань про предмети та явища, які її оточують, що створює передумови для самостійного мислення.

Основним завданням педагога С.Русова вважала розвиток природної дитячої допитливості і наполегливу працю над формуванням інтересів дошкільнят. На її думку, необхідно створювати умови для вільного вибору дитиною предметів спостереження, спонукати самостійність мислення.

Наукові напрацювання учених багатьох поколінь призводять до висновку, що розвиток пізнавальної діяльності, здатності до самостійного пізнання є пріоритетним завданням розумового виховання дитини. На переконання В.Сухомлинського, головною передумовою ефективної навчальної діяльності є активне життя дитячої думки. “Я буду так вводити малюків до оточуючого світу, зазначав учений, – щоб вони кожен день відкривали в ньому щось нове, щоб кожен наш крок був подорожжю до витоків мислення і мови до чудової краси природи. Буду турбуватись про те, щоб кожен мій вихованець ріс мудрим мислителем і дослідником, щоб кожен крок пізнання облагороджував серце і загартовував волю” [2, с.29].

Сучасні концепції дошкільного виховання передусім спрямовані на формування у вихованців умінь самостійно пізнавати світ. Метою розумового виховання визначено формування всебічно розвиненої особистості дитини, її розумової активності і самостійності, творчих здібностей. Зміст розумового виховання дітей дошкільного віку включає формування певного обсягу знань про навколишні предмети та явища, способів мислительної діяльності – уміння спостерігати, аналізувати, порівнювати, робити прості узагальнення [5].

Розглядаючи пізнавальну активність дошкільника як намагання якнайбільше дізнатися про навколишній світ, С.Ладівір акцентує на тому, що першорядним завданням дошкільної педагогіки сьогодення є розробка ефективного механізму розвитку пізнавальної активності дошкільників та методики запобігання їх інтелектуальної пасивності. Психолог акцентує, що пізна-

вальна активність не є вродженою, а формується упродовж свідомої життєдіяльності людини [6].

Важливе значення в науковому обґрунтуванні моделі активізації пізнавальної активності дітей дошкільного віку є результати наукових напрацювань психологів П.Гальперіна, О.Запорожця, М.Поддякова. Вони засвідчують, що розумовий розвиток у дошкільному віці значно активніший у порівнянні з пізнішими віковими періодами, а недоліки у вихованні, допущені в цей час, важко подолати в подальшому. Він відбувається як у процесі повсякденного життя, спілкування з дорослими й однолітками, ігрової діяльності, так і в процесі опанування знаннями під час спеціально організованих занять.

Необхідність надзвичайно уважного, відповідального ставлення до організації дошкільного виховання зумовлюється тим, що у дошкільному віці закладаються основи знань, уявлень і поглядів дітей, які у подальшому визначають успішність розумового розвитку. Діти можуть пізнавати не лише зовнішні якості предметів і явищ, а й їх внутрішні, суттєві зв'язки та відношення, у них формуються початкові форми абстрактного мислення, узагальнення, умовисновків.

Доцільним є й врахування того факту, що у старшому дошкільному віці всі психічні процеси стають більш цілеспрямованими, стійкими, довільними, пізнавальна діяльність набуває складніших форм. Відбувається перехід від "практичної" позиції до "пізнавальної" (Д.Ельконін), коли пізнавальне завдання виникає не лише у зв'язку з ігровою і практичною діяльністю, а з власне пізнавальною [4].

Про рівень розумового розвитку, а відтак і пізнавальної активності дитини дошкільного віку, як стверджують учені, можна судити із запитань, які вона ставить дорослому; суджень, у яких виявляється її розуміння різних явищ, подій та їх причин; з продуктів діяльності дитини – малюнків, споруд із елементарного будівельного матеріалу; із змісту і форми ігор; спілкування з дорослими та однолітками; з того, які завдання і як вона виконує, а особливо – розумові задачі. Як відзначає Л.Проколіснко, під поняттям "розумовий розвиток" ми розуміємо ступінь розвитку у дитини пізнавальних процесів – відчуттів і сприймань, пам'яті й яви, мислення та мовлення, сформованість у неї вміння міркувати, обґрунтувати свої думки, діяти адекватно до вимоги старших, виявляти інтерес до пізнання навколишнього середовища, здатність швидко і правильно розуміти те, що їй говорять, будувати власні судження, користуватися поняттями й узагальненнями. Неабияке значення має і те, як дитина прагне пізнати навколишні предмети та явища, виявляючи при цьому пізнавальний інтерес, допитливість.

Рівень розвитку пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку визначають за такими ознаками: "увага та особливий інтерес до предмета; емоційне ставлення до предмета (подив, нерозуміння, заклопотаність, тобто розмаїття емоцій, викликаних предметом); дії, спрямовані на детальніше розпізнання предмета, усвідомлення його функціонального призна-

Кравець Надія. Формування пізнавальної активності в процесі виховання...

чення; загальна кількість таких дій – показник інтенсивності обстеження; постійний інтерес до предмета, навіть за його відсутності" тощо.

Актуальним завданням вихователя дошкільного навчального закладу на сучасному етапі також визнано формування в дітей пізнавальної самостійності. "Пізнавальна самостійність, - за визначенням Ю.Демидової, – це якість особистості, яка формується в діяльності, характеризується достатнім рівнем розвитку емоційної, розумової та вольової сфер дитини, що виявляється в готовності та вмінні здобувати нові знання без допомоги дорослого..." [3].

Загалом, формування пізнавальної активності в процесі виховання дітей дошкільного досягається завдяки врахуванню індивідуальних, вікових, психологічних особливостей вихованців та вмілому керівництву педагогічним процесом розумового розвитку. Рівень педагогічної майстерності вихователя, його особистого прикладу і бажання збагатити розум дитини безпосередньо залежать результати інтелектуального розвитку в дошкільному віці. Використання педагогічного інструментарію, який стимулює допитливість дітей, сприяє вихованню в них не тільки позитивного ставлення до процесу пізнання оточуючої дійсності, але й працездатності, наполегливості, сумлінності – вагомим чинником формування пізнавальної активності в процесі дошкільного виховання дитини.

1. Борисова З.Н., Кузьменко В. У. Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки / Упорядник З.Н.Борисова, В.І.Кузьменко / За заг. ред. проф. З.Н.Борисової. К.: Вища школа, 2004.
2. Борисова З.Н., Сміль В.З. Історія дошкільної педагогіки. Хрестоматія. - К.: Вища школа, 1974. – 318 с.
3. Демидова Ю. Формуємо пізнавальну самостійність у старших дошкільнят // Дошкільне виховання. - 2006. - №10. - С.10-13.
4. Ельконін Б.Д. Психологія розвитку. М.: АСАДЕМА, 2001. 141 с.
5. Лисенко Н.В. Практична екологія для дітей: Навчально-методичний посібник для вихователів, учителів, батьків - Івано-Франківськ, 2004. – 156 с.
6. Ладивір С. Пізнавальна активність старших дошкільнят: індивідуальні особливості // Дошкільне виховання. – 2006. – №11. – С.3–6.
7. Софія Русова: З маловідомого і невідомого. ... У 2-х ч. / Упорядники З. Нагачевська, О. Джус. - Івано-Франківськ: Гостиниць, 2007. – 364 с.

The problems of cognitive activity forming of children under school age are considered in the article. The opinions of native and foreign scientists at the organizing of mental upbringing of children under school age and encouragement of their cognitive sphere are analyzed. The main directions of modern teacher's activity for forming cognitive activity of children in the conditions of preschool upbringing are determined.

Key words: mental development, cognitive activity, children of the preschool age.

УДК 376.36
ББК 74.100.4

Тетяна Кудярьська

СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ АНАЛІЗ СУЧАСНИХ ТЕНДЕНЦІЙ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З МОВНОЮ ПАТОЛОГІЄЮ

В статті розглядається проблема навчання і виховання дітей з особливими потребами та дається обґрунтування її в зв'язку з зростанням кількості дітей, які потребують особливих прийомів та методів навчання та виховання. Висвітлюється важливість організації корекційно-попереджувального навчання дітей з вадами мовлення в процесі підготовки їх до школи. Подається загальна характеристика закономірностей організації даного процесу.

Ключові слова: логопедичний вплив, навчання, виховання, корекція порушень мовлення, адаптація, профілактика мовленнєвих порушень

Зміст освіти на кожному етапі суспільного буття залежить від рівня розвитку науки та економіки, специфіки системи народної освіти певної країни, відведеного на освіту часу, теоретичного і практичного значення окремих галузей науки в загальній системі людських знань, завдань суспільства й держави в галузі політики, економіки та виховання.

Останні роки характеризувалися реформуванням системи й змісту освіти, прийняттям і впровадженням в дію ряду державних освітніх документів, спрямованих на реалізацію принципів демократизації та гуманізації освіти. Основні законодавчі документи нашої держави – Конституція України, Закон України “Про освіту”, Державна національна програма “Освіта” (Україна XXI століття) – мають на меті забезпечити умови для формування всебічно розвиненої особистості. Зокрема у Державній програмі “Освіта” (Україна XXI століття) окреслено стратегію розвитку освіти на найближчі роки, визначено курс на створення життєздатної системи безперервного інтелектуального та культурного потенціалу як вищої цінності нації.

Впродовж століть основним прагненням педагогів була побудова нової школи, яка б виховувала ініціативних, всебічно розвинених людей, здатних у майбутньому стати підприємцями, активними діячами в різних галузях державного й громадського життя. Таке завдання може бути зrealізованим лише за умови постійного пошуку шляхів становлення особистості в період дитинства, розвитку творчих сил дитини, обов'язковості її особистого самоусвідомлення, здатності до соціальної адаптації.

Реалії ж сьогодення свідчать про поглиблення кризового стану всіх сфер життя українського суспільства, від нестабільності якого потерпають насамперед діти. Згубні наслідки Чорнобильської катастрофи, нижче середнього рівень життя, відсоток безробіття, з якими пов'язане зростання соціальної напруги, занепад духовних і моральних цінностей призвели до появи дітей “групи ризику”, до появи категорії “дітей з особливими потребами”.

Процес становлення дитячої особистості складний і суперечливий. Перед дитиною розкриті нескінченні перспективи духовного розвитку і, так як вона постійно змінюється, то через декілька місяців або й років стає зовсім іншою.

Кудярьська Тетяна. Соціокультурний аналіз сучасних тенденцій навчання...

З цієї причини психологічні труднощі, тимчасові емоційні розлади та порушення поведінки, які досить часто зустрічаються в малюків, складають невід'ємну частину розвитку дитини. Самі по собі ці розлади не викликають занепокоєння, але в деяких дошкільників вони викривлюють процес їх нормального розвитку.

Актуальність проблеми психічного здоров'я дітей за останні роки суттєво зросла. Зріст нервово-психічних та соматичних захворювань, а також різних функціональних розладів у розвитку дошкільників заставляє переглянути педагогів своє консервативне бачення даної проблеми. Діти, які не встигали чи не могли засвоїти навчальний матеріал, були, є та будуть. Їх називали раніше недалекими, лінивими, тупими. Лише з кінця XX століття так звану “тупість” і “лінь”, які виявляються зазвичай у дитини з моменту поступлення її до школи, почали пояснювати “незначними” відхиленнями від психічної норми. Такі діти потребують особливої уваги та допомоги зі сторони батьків, педагогів, психологів, логопедів та лікарів.

Перед педагогами постає зустрічна проблема – як доцільніше організувати навчальний процес, щоб залучити до навчання всіх учнів групи чи класу, які прийоми та методи слід використовувати у своїй роботі, щоб врахувати вікові та індивідуальні особливості дітей. Якщо ж взяти до уваги і той факт, що в загальноюмасових закладах все частіше можна зустріти дітей із психофізичним недорозвитком, тобто з дефектами в руховій, сенсорній, мовній чи в емоційній сферах, то усвідомлюємо важливість організації та методично правильного проведення занять чи уроків з такою різномірною групою дітей.

У відповідності до державного стандарту вищої професійної освіти ми повинні готувати майбутніх педагогів до роботи з дітьми з різними можливостями, до ефективного їх навчання та виховання, враховуючи особливості розвитку.

Дослідження по проблемі неуспішності, “особливого” розвитку дітей проводились спеціалістами різного профілю: психологами (А.Лурія, В.Лубовський, З.Калмикова та ін.), педагогами (Л.Виготський, Ю.Бабанський, Л.Занков), дефектологами та фізіологами (В.Бехтерев, В.Кашенко, К.Лебелінская та ін.). У своїх працях вони описували стан психіки та організму в цілому зазначених дітей, визначали необхідність початку ранньої корекції, комплексного підходу до подолання порушень, залучення таких дітей до суспільного життя як однієї з можливостей впливу на їх розвиток. Актуальність такого погляду неодноразово підкреслювалась Л.Виготським: “Мне представляется, что широчайшая ориентировка на нормальных детей должна служить исходной точкой нашего пересмотра специальной педагогики. Вся проблема чрезвычайно проста и ясна. Никто и не вздумает отрицать необходимости специальной педагогики. Нельзя сказать, что нет специальных знаний для слепых, для глухих и умственно отсталых. Но эти специальные знания нужно подчинить общему воспитанию, общей выучке. Специальная педагогика должна быть растворена в общей деятельности ребенка” [2, с.67].

Як бачимо, проблема інтеграції дітей з особливими потребами в суспільстві цікавила спеціалістів вже майже півстоліття. На даному етапі сьогодні ми розглядаємо інтеграцію як програму сумісного навчання та виховання дітей з різним рівнем когнітивного, моторного, мовного й емоційного розвитку в одному колективі, а також як можливість реалізації на практиці законного права сім'ї, яка має дитину з особливими потребами, отримати той спосіб чи вид навчання та виховання, який вони вважають оптимальним. Система освіти повинна створити оптимальні умови для забезпечення потреб кожної дитини.

Мовленнєва функція є однією з важливих психічних функцій людини. В процесі мовного розвитку формуються вищі форми пізнавальної діяльності, здібності до понятійного мислення. Оволодіння здатністю до мовного спілкування створює передумови для специфічних людських соціальних контактів, завдяки яким формується та уточнюються уявлення дитини про довкілля, вдосконалюються форми його відображення. Мовлення сприяє також усвідомленню, плануванню та регуляції поведінки дошкільника.

Порушення мовлення в тій чи іншій степені (в залежності від характеру мовленнєвих розладів) негативно впливають на весь психічний розвиток дитини, відображаються на її діяльності, поведінці. Важкі ж порушення мовлення можуть впливати і на інтелектуальний розвиток, особливо на формування вищих рівнів пізнавальної діяльності, що обумовлено тісним взаємозв'язком мовлення та мислення. Обмеженість мовного спілкування може негативно вплинути на формування особистості дитини, викликати психічні напруження, специфічні особливості емоційно-вольової сфери, сприяти розвитку негативних рис характеру (сором'язливості, нерішучості, замкнутості, негативізму, почуття неповноцінності).

Все це негативно впливає на оволодіння грамотою, на успішність в цілому, вибір професії. Завдання як логопеда, так і будь-якого педагога, полягає в тому, щоб допомогти дитині подолати недорозвиток мовлення, і тим самим забезпечити повноцінний, всесторонній її розвиток.

Проблема мовленнєвої підготовки дітей старшого дошкільного віку залишається однією з найактуальніших не лише у психології, лінгвістиці, педагогіці, а й в логопедії. Конкретні вимоги до мовленнєвого розвитку особистості (мовленнєвої готовності) як кінцевого результату цього вікового етапу ми знаходимо у змісті базового компонента дошкільної освіти, що передбачає вміння адекватно й доречно, практично користуватися мовою в конкретних ситуаціях, використовувати для цього як мовні, так і допоміжні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності мовлення.

Під мовленнєвою готовністю дітей до навчання у школі вчені (А.Богущ, М.Вашуленко, В.Гербова та ін.) розуміють сформованість навичок усного мовлення, навичок використання одиниць мови для мислення, спілкування; усвідомлення знакової системи мови, спеціальні вміння в галузі читання, письма, вміння аналізувати мовні явища. В контексті проблем спеціальної дидактики дослідники (Є.Соботович, Р.Левіна, Л.Спірова, Г.Чіркїна)

зазначають, що підготовка до навчання дітей з вадами мовлення в навчальних закладах охоплює корекцію та розвиток фонетико-фонематичної системи; збагачення словника; удосконалення граматичної будови мовлення; розвиток комунікативних навичок.

Специфіка організації корекційно-попереджувального навчання дітей із вадами мовлення в цілісному процесі підготовки до школи визначається рядом закономірностей.

Перша закономірність полягає в тому, що мовлення формується при здатності чітко артикулювати звуки, вимовляти звуки, склади, слова, розуміти й сприймати слухові відчуття. На основі набутих навичок дитина повинна навчитися розрізняти звуки рідної мови на слух, диференціювати їх, вимовляти відповідно до норм сучасної української літературної мови, артикулювати кожний звук мови.

Друга закономірність полягає у засвоєнні мовних одиниць, передусім лексичних і граматичних. Засвоєння дітьми з вадами мовлення лексичного значення слів відбувається від прямого, конкретного, основного до узагальненого та переносного значення, яке вони часто не можуть зрозуміти ("срібні промені", "лагідні слова", "золоті руки", "гаряче серце"). Такі діти мають засвоювати і граматичне значення, зв'язки між словами в реченні ("в сумці", "під книжкою", "між тваринами" тощо).

Третя закономірність – оцінювання виразності мовлення – залежить від розвитку в дитини чутливості та сприйнятливості до засобів виразності мовлення оточуючих. Мова має всі засоби відображення емоцій. У фонетиці – це інтонація (сила й тембр голосу, висота тону, паузи та ін.); в лексиці – синонімія, переносне значення слів; у граматиці – особливі префікси та суфікси; в синтаксисі – стилістичні фігури. Засвоюючи засоби виразності мовлення діти відчувають, як за допомогою мови розкривається внутрішній світ людини – її почуття, настрої, прагнення.

Четверта закономірність пов'язана з формуванням у дитини "чуття мови". "Чуття мови" – сукупність відчуттів, які безпосередньо відображають зв'язки, характерні для мови як системи засобів спілкування людей. Сформоване мовлення характеризується наступними показниками: правильність, чистота мовлення, точність, виразність, логічність, доречність, розмаїтість використання синонімічних засобів мови, інтелектуальних і виразних, стилістичних і жанрових можливостей.

П'ята закономірність полягає в зумовленості писемного мовлення дитини успішним розвитком усного. Сутність засвоєння писемного мовлення полягає в тому, що дитина в процесі написання порівнює написане з тим, що вимовляє, артикулює, зіставляє орфографію з орфоєнією. Якщо вона опанувала орфоєнію, то при оволодінні письмом, ознайомленні з правилами орфографії дитина інтуїтивно, підсвідомо порівнює написання з раніше засвоєним вимовлянням.

Сутність шостої закономірності полягає в тому, що темп збагачення мовлення зростає з удосконаленням мовленнєво-творчої системи дитини.

Розглянуті вище закономірності є доцільними під час мовленнєвої підготовки до школи дітей з вадами мовлення будь-якими педагогами навчального закладу. Проте функціонування цих закономірностей потребує спеціальних організованих педагогічних умов, а саме:

- постійна мовленнєва практика тренування органів артикуляційного апарату;
- стимулювання використання лексичних і граматичних конструкцій;
- створення емоційної позитивно насиченої атмосфери для розвитку “чуття мови”;
- організація доцільного комунікативно-мовленнєвого середовища, логопедичного впливу та корекційної підтримки дітей педагогами;

Створюючи такі умови, можна передбачити позитивний результат у мовленнєвій підготовці до школи дітей з вадами мовлення. Якісним проявом цього є набуття мовленнєвої компетентності всіх сторін мовлення (фонетичної, лексико-граматичної, семантичної), що забезпечує, як успішне оволодіння писемним мовленням, так і особистісно орієнтоване формування особистості.

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні.// Дошкільне виховання. – 1999. – № 1. – С.6–38.
2. Выготский Л.С. Собр. соч. В 6-ти тт. Т.1. Общие вопросы дефектологии. – М.: Педагогика, 1983. – С.56.
3. Елен Р. Даниелс, Кей Стаффорд. Залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітніх класів. – Львів, тов. “Надія”, 2000. – 256 с.
4. Інтеграція аномальної дитини в сучасній системі соціальних відносин: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Київ. – 1994.
5. Методика развития речи детей дошкольного возраста./ Л.П.Федоренко, Г.А.Фомичева, В.К.Лотарев, А.П.Николаичева. – М.: Просвещение, 1984. – 240 с.
6. Особый ребенок: исследования и опыт помощи. – 2000. – Вып. 3 – С.111–117.
7. Пахомова Н. Закономірності та умови формування мовленнєвої готовності до навчання дітей старшого дошкільного віку із дизартрією.// Дошкільне виховання. – 2005. – №1. – С.43–44.

Вжиті терміни:

Логопедичний вплив – це педагогічний процес, який здійснюється за допомогою наступних засобів: навчання, виховання, корекції, компенсації, адаптації, профілактики мовленнєвих порушень. Логопедичний вплив при необхідності може поєднуватися з медичним впливом – медикаментозним, фізіотерапевтичним, психотерапевтичним і т.п.

Навчання – процес засвоєння певних знань, умінь і навичок під керівництвом спеціальної особи (логопеда, вчителя, вихователя), який включає активну пізнавальну діяльність дітей.

Виховання – процес систематичного й цілеспрямованого впливу на духовний та фізичний розвиток особистості у відповідності з потребами суспільства.

Корекція порушень мовлення – це виправлення недоліків мовлення, подолання мовленнєвих порушень.

Адаптація – пристосування дитини з патологією до умов суспільства.

Профілактика мовленнєвих порушень – сукупність попереджувальних заходів, які спрямовані на збереження мовної функції та попередження її порушень.

In the article the problem of studies and education of children with the special necessities is examined and the ground of it in connection with the growth of the amount of children which need the special receptions and methods of studies and education is given. The importance of organization of correctional-preventive studies of children with speech defects in the process of preparation of them to school is showed. The general description of the appropriateness of organization of this process is given.

Key words: speech therapy influence, studies, education, correction of violations of speech, adaptation, prophylaxis of speech violations

УДК 372.3

ББК 74.100.50

Надія Лазарович

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ КУЛЬТУРИ ДОШКІЛЬНИКА В УМОВАХ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА

У статті обґрунтовано важливість формування особистісної культури в дитині дошкільного віку. Окреслено можливості та особливості формування базису особистісної культури дошкільників в полікультурному соціумі.

Ключові слова: особистісна культура, етична, національна культура, полікультурне середовище, дошкільний вік.

У Всесвітній декларації прав людини наголошується, що “кожна людина має право на свободу думки, совісті та релігії” (стаття 18), “на свободу переконань та на вільне висловлення їх” (стаття 19), що освіта “має сприяти взаєморозумінню та дружбі між усіма народами, расовими й релігійними групами” (стаття 26). На основі вище зазначеного та інших документів про права людини у Декларації Генеральної конференції ЮНЕСКО говориться про повагу, прийняття й правильного розуміння багатого різнобіжжя культур нашого світу, форм самовираження та способів виявлення людської індивідуальності. Їй сприяють знання, відкритість, спілкування та свобода думки, совісті та переконань. Стаття 4 Декларації розглядає виховання як найбільш ефективний спосіб попередження агресії та нетерпимості.

Актуальність проблеми. Життєдіяльність дитини протікає у родині конкретного етосу, відповідно виховується вона в рамках однієї національної культури. Тому спілкування у суспільстві та навчання в дошкільному закладі має бути спрямоване на виховання полікультурності. Кожна людина належить до конкретного етносу. Немає людей поза етносом, крім новонароджених дітей, – говорив історик-етнограф Л.Гумільов [3]. Кожний етнос

утримується в цілості завдяки етнічному полю, яке сприймається відчуттям і відтворюється в емоціях. У дитини етнічне поле формується протягом перших 3–5-ти років життя – періоду інтенсивного формування її особистості. Стереотип поведінки засвоюється в перші роки життя від батьків, ровесників. І тільки з урахуванням самотності кожного дошкільника, етнічного стереотипу його поведінки, культури можна ефективно вирішувати навчально-виховні завдання [4].

Отже, постановка проблеми полікультурного виховання в Україні є, на нашу думку, особливо актуальною та прогресивною для сучасного соціуму. Як ми вже зазначили, життя дитини з перших днів протікає у суспільстві, тому саме від оточення залежить соціальна позиція дитини у майбутньому.

Мета статті: обґрунтувати важливість та особливості формування особистісної культури дитей дошкільного віку в процесі їх життєдіяльності в полікультурному соціумі.

Сучасна педагогічна думка в Україні, спираючись на наукові досягнення та досвід попередників, праці зарубіжних учених продукує ідею виховання, в основі якої лежать принципи культуровідповідності та природодовідповідності [2]. Дотримуючись їх, можна зреалізувати найвищу гармонію єдності особистісного, національного й загальнолюдського в ієрархічній піраміді людських цінностей. При цьому, чи не основною ідеєю сучасної системи виховання є те, що воно має здійснюватися на всіх етапах формування особистості, починаючи з раннього дитинства. У наукових дослідженнях провідних психологів і педагогів (А.Гончаренко, І.Бех, О.Кононко, С.Кулачківська, Т.Поніманська та ін.) доведено важливість “посидання особистісного розвитку з формуванням у дошкільника особистісної культури, його збалансованість з національною культурою українського народу, рідною мовою, традиціями, звичаями, забезпечення наступності й спадкоємності поколінь, інтегрованість національної культури у загальносвітову” [6]. Ця теза є ключовою в змісті державних нормативних документів.

Значення дошкільного вікового періоду в житті людини важко переоцінити. Це вік найбільш стрімкого фізичного і психічного розвитку дитини, початкового становлення якостей і властивостей, які формують її особистість. Сутність особистісно-орієнтованої моделі дошкільної освіти, основних її концептуальних засад і напрямів доведено в Базовому компоненті дошкільної освіти, який передбачає прилучення дитини до системи цінностей, культури і традицій українського народу, виховання шанобливого ставлення до його надбань та рідної мови [1]. Цей нормативний документ більше, ніж чинні програми, підкреслює особливий, неповторний внесок дошкільного дитинства у формуванні людської особистості, акцентує увагу на тому, що головна мета системи дошкільної освіти – виховання різнобічно розвиненої особистості, створення сприятливих умов для реалізації кожною дитиною свого природного потенціалу.

Зокрема одним із пріоритетних завдань в національній системі дошкільної освіти є створення культурного середовища, сприяння становленню в

дитини базису особистої культури, залучення до світу національної та світової культури [6, с.14]. Виходячи з цього, у Коментарі до базового компонента дошкільної освіти знаходимо поняття “базовий рівень розвитку особистісної культури”, яке ґрунтується на “концентрованому, організованому досвіді людства, і є основою розуміння, осмислення дійсності, інтеграції дитини у соціумі; реалізації нею своїх потенцій” [6]. Становлення базового рівня особистісної культури означає, що дошкільник набув необхідних умінь та навичок, оволодів універсальними засобами життєдіяльності, комплексом унормованих способів і форм соціальної інтеграції, регуляції поведінки, пізнання, спілкування з людьми тощо [6].

Визначений у Коментарі до Базового компонента дошкільної освіти рівень особистісного розвитку дитини дошкільного віку у чотирьох сферах дійсності – “Природі”, “Культурі”, “Світі Людей” та “Власного Я” фіксує оптимальну для паспортного віку компетентність у кожному з означених світів та життєву компетентність у цілому. Цей свосвідний науково-методичний супровід спрямовано на “плекання особистісного способу життя, на створення сприятливих умов для розвитку у дошкільнят системи ціннісних ставлень до світу та самих себе” [6, с.17]. Важливою складовою такого розвитку вважаємо формування базису особистісної культури, тому що вона є необхідною умовою соціалізації особистості, як здатність до розвитку протягом усього життя у процесі засвоєння і відтворення культури суспільства [1, с. 266].

Особистість, яка розвивається, опиняється у складній соціокультурній ситуації. Знаходячись перед вибором ідеалу культури, вона випробовує на собі вплив різних її шарів. Виховання якраз і повинно орієнтувати дитину на загальнолюдські цінності, на цінності світової і національної культури, щоб допомогти особистості в культурному самовизначенні і саморозвиткові.

Під етнічною культурою звичайно розуміють сукупність елементів, що мають етнічну специфіку, виконують як етнодиференціюючу, так і етноінтегруючу функції [7]. До них відносять рідну мову, особливості психічного складу, матеріальну культуру, фольклор, обряди. Етнічна культура відтворює архетипний досвід нації, сформований під впливом природогеографічного середовища, економічних, соціальних, релігійних та інших обставин. Більш широкий аспект у плані освіти показує пласт національної культури. “Нація – це сукупність людей не по крові, не по початковому генетичному матеріалу, а по культурі” [7, с.10]. На відміну від етнічної культури, яка передається від покоління до покоління на рівні природних здібностей людини (її пам’яті, живої мови, природного слуху, органічної пластички), національна культура засвоюється кожною особистістю за допомогою освіти [5]. Головною особливістю національної культури є її різноманітність, самотність і неповторність. Кожна національна культура містить певний набір святинь, що утворюють її стійке внутрішнє ядро. Деякі з них супроводжують історію людського роду від самого початку. Без них людство не було б тим, чим воно є нині.

Третій пласт – це культура масова, позбавлена чітко вираженого національного кольору, знижує поріг національної чутливості, але водночас впливає на сучасну людину нітрохи не менше, ніж національна культура. Масова культура увібрала в себе характерні риси нових перспективних інформаційних технологій, сучасний дизайн, неординарність образів, відкритість і динамізм, плюралізм позицій [7].

Отже, на формування особистісної культури дитини вже в дошкільному віці впливає багато факторів, серед яких педагоги та психологи виділяють особливості етнічної соціалізації в сім'ї, в навчальному закладі, близькому соціальному оточенні, а також ознаки навколишнього середовища, статусні відносини між етнічними групами [3].

Процес входження особистості в пласти етнічної і національної культури, пізніше – світової можливий лише після того, як вона знайде своє місце в культурі (Я – концепція), коли усвідомить себе культурною одиницею свого народу [3, с.75].

Формуючи у дітей базовий рівень особистісної культури, педагог має усвідомлювати, що дитина при цьому виступає як продукт культури, який усвідомлює її норми, цінності, технології діяльності в процесі соціалізації, керується її нормами, правилами, типовими способами самореалізації у своїй соціальній практиці, породжує нові форми культури, передає інформацію про норми, цінності, способи діяльності іншим людям [6].

Серед низки цих завдань важливими є налагодження позитивних стосунків між дітьми багатонаціонального колективу, виховання підростаючого покоління на засадах етнокультури та етнопедагогіки. Формування особистісної культури дошкільників має здійснюватися за формулою “батьки + діти + вихователь”. У житті дитини дошкільний навчальний заклад та сім'я є двома найважливішими чинниками, і вони мають взаємодіяти для досягнення поставленої мети – виховання культурної толерантної особистості. Зокрема, Л.Курганська пропонує виховувати толерантність вже з дошкільного віку і пропонує такі засоби, як твори мистецтва і в першу чергу це мистецтво слова. Спочатку дитина співчуває героям казок та віршів, вчиться терпимо ставитися до прохання друзів, вихователів, батьків. У старшому дошкільному віці предметом вивчення стають емоції. Спостереження за природою, читання творів художньої літератури, приклади із особистого досвіду дозволяють дітям аналізувати свої емоції. Виховання толерантності веде до формування більш складних емоцій, таких як милосердя, співчуття.

Важливо усвідомити, що культура постійно розвивається, вона твориться і зараз, кожен повинен бути причетним до етнокультури свого народу і відповідальним за неї. “Тільки збільшуючи культурне надбання предків, можна його зберегти, тому що справи предків живуть не в нашій пасивній пам'яті, а в наших творчих зусиллях і досягненнях” [10, с.334].

Відкрите громадянське суспільство потребує як свободи інформації, відкритої економіки, так і демократичної педагогіки, для якої характерні суб'єктність, гуманність, людиноцентризм. Сьогодні вже недостатньо

говорити про навчання, виховання, важливо приділяти увагу соціалізації (адаптації до життя) підростаючого покоління. Освіта нині має послуговуватися трьома головними цінностями: еко-етичною (не руйнувати природи); антропоцентричною (не руйнувати самого себе); культурологічною (не руйнувати, а оберігати й розвивати національну, загальнолюдську культуру, історію, рідну мову, традиції) [9].

У Болонській і Сорбонській деклараціях зазначається, що національні особливості й загальні інтереси повинні взаємодіяти, взаємопосилюватися. Національні системи освіти мають вирізнитися своїми культурним і мовним багатством, етноцінностями й традиціями, адже в полікультурному середовищі кожен суб'єкт буде корисним і цікавим настільки, наскільки є унікальною і неповторною його національна культура.

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні – К. Ред. ж-лу “Дошкільне виховання”, 1999. – 59 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості. У 2-х кн. Кн 1.: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Навч.-метод. видання. – К., 2003.
3. Белинская Е.П., Стефаненко Т.Г. Этническая социализация подростка. – М.: Воронеж, 2000.
4. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. / О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук та ін. – К., Вища школа, 2001. – 246 с.
5. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М.: Школа-Пресс, 1995.
6. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні. Навч.-метод. посіб. / Наук. ред. О.Л.Кожанко. – К. Ред. журн. “Дошкільне виховання”, 2003. – 243 с.
7. Межуев В.М. Культурология как наука // Вопросы философии. – 1997. – №2.
8. Панова Л.Д. Управление развитием муниципальной воспитательной системы на основе социально-ориентированных проектов // Научный вестник Чернивецкого университета. – Чернівці: Рута, 2005 – С.137-140.
9. Солдатова Г.У., Шайгерова А.А., Шарова О.Д. Жить в мире с собой и другими. – М.: Генезис, 2000.
10. Шпет Г.Г. Введение в этническую психологию. – М – Воронеж, 1996.

In this article children have grounded importance of forming of personality culture from preschool age. Possibilities and features of base forming of personality culture of under-fives are outlined in polyethnic society.

Key words: personality culture, ethnic, national cultures, polyethnic environment, preschool age.

УДК 372.46
ББК 74.900

Ольга Макаренко
**СІМ'Я ЯК ОСЕРЕДОК ОПАНУВАННЯ МОВАМИ
ПОЛІКУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА**

У статті розкриваються питання навчання дітей дошкільного віку іноземної мови в сім'ї в умовах полікультурного соціуму.

Ключові слова: діти дошкільного віку, іноземна мова, полікультурне середовище.

– *Постановка проблеми.* Сьогодні у світі, який стає дедалі ціліснішим, динамічнішим, складнішим поширюється полікультурний освітньо-виховний процес, так як невід’ємною складовою функції свідомості особистості є її прагнення розпочати діалог із людьми інших культур, сформувати узагальнене уявлення про світ в цілому та власне місце в ньому. Він дає змогу з одного боку зрозуміти особливості і традиції інших народів, а з другого – зберегти свою культурну ідентичність. Нові педагогічні реалії сприяють вихованню толерантних відносин між людьми різних етносів, рас, умінню поводитися в умовах розмаїття культур, що є важливим для співіснування спільноти. Значне місце у здійсненні вище зазначених завдань посідає розроблення питань полікультурної освіти, яка розглядається як найважливіший засіб збереження і розвитку етнічної культури, ідентифікації особистості в ній. Все це визначає мету полікультурної освіти і сприяє вихованню людини яка зможе мирно жити і продуктивно працювати в полікультурному просторі, де існує взаємозв’язок культур, одна з яких домінує. В полікультурному соціумі привалюють крос-культурні цінності. (міжкультурні цінності) носієм яких є мова. Вона як феномен, як код вічності і незнищенності посідає особливе місце в повноцінному залученні до культури, духовних, інтелектуальних цінностей і традицій, визначає кожного із нас і пов’язує з сутністю сьогодення. Окрім того життя в полікультурному соціумі вимагає знання декількох мов.

Аналіз останніх досліджень. Тож серед науковців постають спірні питання: з якого віку починати вивчення іншої мови, або інших мов, що сприяє її засвоєнню, які чинники є джерелом оволодіння дитиною різними мовами. Аналіз наукової літератури засвідчує, що ідеї полікультурності мають глибоке коріння й розробляються з сивої давнини видатними мислителями (Я.Корменський, А.Дістерверг, П.Каптерев, Дж.Афгані, Г.Вашенко, М.Бахтін, В.Сухомлинський, В.Біблер та ін.). Принагідно зазначасмо, що на рубежі ХХ-ХХІ століть практична реалізація цих ідей стала одним із факторів стабільного розвитку людської співдружності. Так, Т.Клинченко вважає, що полі культурність – це принцип функціонування та співіснування у певному соціумі різноманітних етнокультурних спільнот, з притаманним їм усвідомленням власної ідентичності, що забезпечує їх рівноправність, толерантність органічність. [5, с.17]. Відомий український дослідник проблем полікультурної освіти М.Красовицький – що “усвідомлення різноманітності, багатокультурності світу та його цілісності, взаємозв’язку, взаємозалежності, взаємодії культур є базовою ідеєю концепції полікультурного виховання” [2, с.17]. Напрацювання з визначення означеної проблеми ґрунтуються також на сучасних наукових дослідженнях О.Алексєєвої, О.Гриви, І.Калісецької, В.Павленко, І.Кряж Т.Клинченко та ін. Цікаве бачення освіти в полікультурному регіоні пропонує доктор філософських наук О.Воеводін. На його думку вона полягає в проблемі конфлікту зіткнення різних культурних сценаріїв, які притаманні представникам різних народів, культур. Аналіз досліджень та публікацій свідчить також про те, що на сьогоднішній день

проблема врахування рідної мови під час вивчення іноземних мов є досить актуальною темою і досліджується багатьма провідними науковцями. Переважна більшість переконана в тому, що систематично починати навчати дитину іноземної мови слід з 3-4 років, коли у неї достатньо сформована словникова база рідної. Цієї думки дотримувалися та й сьогодні надають перевагу А.Богош, У.Ванрайх, Г.Пальмер, В. Пенфілд, Д.Писарев, Е.Пулгрем, Л.Роберт, О.Свідерська, О.Тихсева, К.Ушинський, Н.Щипанська та інші. Методичні принципи навчання другої мови до яких належать: комунікативна направленість навчання, навчання мови як діяльності, принцип забезпечення мовної практики, принцип домінуючої ролі гри, принцип врахування мовної практики, принцип врахування рідної мови при оволодінні іншою розкрив В.Скаткін.

Формування цілей статті. Полікультурне суспільство України в контексті сучасної парадигми освіти потребує детального вивчення в педагогіці й обґрунтування ряду форм і методів роботи в процесі полікультурної освіти. Враховуючи те, що вона є порівняно новою концепцією, ми спробуємо підняти питання оволодіння дошкільнятами іноземною мовою в полікультурному просторі, зокрема в його мікросередовищі – сім’ї.

Виклад основного матеріалу. Україна є поліетнічною, багатонаціональною країною, де спостерігається закономірний процес взаємодії мов: двомовність (білінгвізм), багатомовність (полілінгвізм) Під час розгляду поняття багатомовності доцільним є розмежування понять “рідна мова”, “друга мова” й “іноземна”. Так, рідна мова (н-д, українська) – це мова, якою дитина легше, швидше й простіше, ніж іншою, мислить, яка є для неї найбільш зручною формою виразу думок й мовленнєвого спілкування. Друга (близькоспоріднена, н-д, російська) – це мова, яку дитина засвоює у природних умовах навчання і спілкування під час взаємодії як із педагогом, так і в родині. Іноземна мова (н-д, англійська) – мова, яку дитина опановує у штучних мовленнєвих умовах цілеспрямованого навчання.

Перші педагогічні розвідки нами були проведені у західному регіоні, який є перехрестям різних культур з їх автентичним змістом, неповторними традиціями та світосприйманням. В ньому проживають українці, росіяни, поляки та ін. Тож не є винятком міжнаціональні, міжнародні сім’ї, де дитина часто чує дві мови, або й більше мов і як наслідок – з батьком розмовляє однією мовою, з матір’ю іншою мовою. Як бачимо одним з найдієвіших чинників засвоєння будь-якої мови є сім’я. Конкретної методики роботи в таких сім’ях ще не розроблено. Ми ж хочемо запропонувати підходи до опанування в родинному колі правильною іноземною мовою на базі фольклору.

Для здійснення даної мети є цілий ряд принципів, методів, чинників роботи з дошкільнятами, які ще не усвідомлюють, навіщо їм треба вивчати іноземну мову, абстрактною для них є мета та мотиви навчання. Як показала практика одним з вагомих завдань навчання дошкільнят другої мови є сприяння усвідомленню дітьми мети оволодіння нею, а саме: формування і

розвиток мінімальних умінь та навичок практичного оволодіння спочатку пасивним, а потім активним словником; сприяння накопиченню лінгвістичних знань у галузі лексичної, фонетичної, частково морфологічної та синтаксичної будови іноземної мови; формування комунікативних умінь; підготовка до подальшого навчання іноземної мови.

Одним із вагомих мотивів навчання є пізнавальний інтерес. Тому важливо з перших занять з іноземної мови захопити дітей тематикою, яка чи не найкраще відображена в усній народній творчості і охоплює сферу найближчого оточення, якою є сім'я, рослинний і тваринний світ, і текстом. Тож одним із методів навчання дитини іноземної мови в родині є народна педагогіка – усний підручник життя. Її можна назвати підмурівком оволодіння іноземною мовою. Потішки та пестушки, за допомогою яких дорослий створює настрій дитині; лічилки; жартівливі пісеньки; загадки та казки – це не весь перелік фольклорних жанрів, які сприяють оволодінню дитиною іноземної мови. Найпочесніше місце в цій низці творів займає казка, яка як матеріал для аудіювання – сприйняття та розуміння на слух – найкраще відповідає віковим особливостям дошкільників: розвиває пам'ять, увагу, мислення, пробуджує уяву, фантазію. Дані наукової літератури свідчать: слухання і читання казок – один із основних факторів, котрі визначають мовний розвиток дитини. У чому ж таємниця казки? Діти полюбляють слухати одну й ту ж саму казку: їм весело “дізнаватися” уже відоме. Вони налаштовуються на слухання; при цьому і створюється мета аудіювання. Навчання аудіювання англійською мовою зводиться в основному до сприйняття та розуміння окремих слів та виразів в контексті ігрової ситуації. Такий підхід виправдав себе, проте він не є достатнім. Необхідно також щоб діти слухали казки на англійській мові, щоб їм розповідали одну й ту ж саму казку по декілька разів з метою повторення слів та виразів. Досвід показує: якщо навіть дорослий вирішує розповісти казку лише раз, діти все одно просять повторити її.

Розповідь казки завжди ритуал. Традиційно вона починається із зачину, мета якого підготувати слухача: встановити контакт, зацікавити, створити настрій. У роботі з дитиною можна використовувати такий прийом. На фразу дорослого: “It’s time for the story” – дитина за його сигналом плескає в долоні. На повторне промовляння фрази “It’s time for the story” – знову ж таки за сигналом – тупотить. Третій раз, промовляючи ту ж саму фразу, дорослий підносить палець до губ, тим самим закликаючи до тиші. Слідом за дорослим діти повторюють цей рух і тихо промовляють: “Tss-tss”. Такий початок налаштовує на слухання і дає змогу зосередитись. Останній рух (палець до губ) обоє виконують разом, дорослий при цьому говорить: “Слухати казку потрібно тихо, тихо-тихо...” На жаль, на сьогодні “слухання казки” в родині досить рідкісне явище.

Вважають, що навчання аудіювання зв'язних текстів необхідно вводити пізніше, оскільки дитина може зрозуміти зміст лише тоді, коли текст побудований на вже знайомих фразах, словах, граматичному матеріалі. Проте якщо

ми будемо читати дитині знайому казку, вона зрозуміє зміст, але мало що зможе відтворити на англійській мові. У повідомленні найголовніше – зміст, а які слова використані – другорядне.

На дошкільному етапі навчання не обов'язково досягати детального розуміння тексту, а важливіше, щоб, слухаючи казку, діти навчались розуміти текст цілком (опираючись на ключові слова) і слухали зв'язне мовлення. Як відомо, без вміння слухати неможливе повноцінне спілкування. Проте необхідно використовувати лише ті казки, зміст яких вони засвоїли рідною мовою. Це може бути “Pipka” (“Репка”, “Turnip”), “Колобок” (“Колобок”, “Johnny Cake”), “Маша і три ведмеді” (“Маша и три медведя”, “Goldilocks and the Three Bears”) та ін.

Прослухавши казку, дитина вже може дати відповіді на такі питання: хто герой або герої казки, що з ними трапляється і що вони роблять. Словниковий запас у дітей ще не достатній, вони не розуміють підтексту. Але це лише ще дошкільнята. Чим більше вони будуть слухати знайомих казок, тим краще і більше будуть їх розуміти і засвоювати. Для цього потрібний час. З метою кращого пізнання декількох мов дитиною нами було розроблено посібники “Курочка Ряба”, “Колобок”, де під відповідною ілюстрацією розміщено спрощений текст українською, російською, польською, англійською мовами. Використання даного посібника має значиму результативність.

Велика роль у формуванні словникового запасу іноземної мови дошкільників належить також послівочкам, прислів'ям та приказкам, веснянкам, лічилкам, чистомовкам.

Good morning, good morning,	Добрий ранок, добрий ранок
Good morning my doll!	Сонце встало спозарана.
Good morning, good morning,	Добрий ранок, добрий ранок
Good morning you all!	Привітало всіх!

Одним із вагомих методів роботи з дошкільням є гра, яку без вагань можна назвати невід'ємною частиною навчально-виховного процесу. Як приклад гра “Коровай”.

Tanya has a birthday party	У Тетяни іменини
and we bake a supercake	Випекли ми коровай

Особливістю даної гри є гнучкість її вживання. Ім'я дитини можна замінити, не міняючи риму, що дуже імпонує дитині.

Для успішного розвитку мовлення потрібно удосконалювати мовленнєвий слух, який дозволяє виокремлювати певні слова із мовного потоку. А потім розпізнавати схожі комбінації звуків та слова. Далі дитина навчається сполучати назви предметів, дій, ознак, а потім їх узагальнювати.

Висновки. Феномен багатомовності – однак з головних підвалин полікультурного соціуму. Основним завданням навчання іноземної мови є формування і розвиток у дітей первинних умінь та навичок практичного оволодіння спочатку пасивним, а потім активним словниковим запасом.

Введення фольклору в систему організованої та планомірної роботи по навчанню іноземної мови сприяє успішному її формуванню, а правильний

підхід до навчання – перша і вірна гарантія того, що іноземні мови співіснуюватимуть в родинно-сімейному вихованні, і, взаємодіючи з рідною, будуть допомагати одна одній в здійсненні його завдань.

1. Алексеева О. Пріоритети й перспективи полікультурного виховання // Педагогіка і психологія. – 2004. – №4.
2. Красовицький М. Проблеми полікультурної освіти і виховання в загальноосвітній школі // Полікультурна освіта в Україні. Зб. статей. – К., 1999. – С.16–19.
3. Макаренко О.П. Устное народное творчество как средство обучения дошкольников рускому языку (в условиях двуязычия). Материал X конгресса МАПРЯЛ т II – Санкт-Петербург, 2003. – С.218.
4. Малкина М. Учим слушать и понимать сказки на английском языке // Дошк. восп. – №1. 2007.
5. Моляко О. Функціональна модель формування полікультурної компетентності школярів // Рідна школа. 2005. – червень.

The given article deals with the questions of teaching children of pre-school the foreign language in the families, in the conditions of polycultural space and circumstances.

Key words: children of pre-school, the foreign language, multicultural society.

УДК 372.036: 78+39(477)

ББК 74.100.541.4

Олена Мартиненко

ТАНЦЮВАЛЬНЕ МИСТЕЦТВО ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА

У статті розглядаються регіональні особливості танцювального мистецтва України, вимоги до підбору танцювального репертуару для дітей дошкільного віку, послідовність його ускладнення та методична основа засвоєння.

Ключові слова: полікультурна компетентність, танцювальне мистецтво України, танцювальний репертуар дошкільників.

Провідними сферами української держави є національна освіта і культура. На сучасному етапі актуалізується необхідність залучення підростаючого покоління до духовних скарбів національної культури, збереження та розвитку національних культурних надбань, застосування виховного та пізнавального потенціалу загальнолюдських цінностей для формування національної свідомості та гідності. Необхідність національної спрямованості освіти і культури визначено в державних документах: Державній національній програмі “Освіта”, “Концепції національного виховання”, “Національній доктрині освіти”, “Концепції громадянського виховання”, “Регіональному компоненті освіти” та інших.

Особливу актуальність розв’язання цієї проблеми має на дошкільному етапі, який є першоосновою соціокультурного становлення особистості. Провідну роль національної культури в цьому процесі, виховний потенціал народних традицій підкреслювали Л.Артемова, Г.Беленька, О.Богініч,

Мартиненко Олена. Танцювальне мистецтво як засіб формування полікультурної...

Е.Вільчковський, В.Зеньковський, О.Кононко, Т.Науменко, З.Плохій, Т.Поніманська, А.Шевчук та інші.

Так, на думку В.Зеньковського, найважливішим елементом розвитку дитини є соціальне успадкування минулого досвіду людства і, насамперед, національного, яким вона має проникнутися, щоб її душевні сили могли отримати розвиток [3]. К.Ушинський підкреслював, що виховання, побудоване на народних традиціях, має такий позитивний виховний потенціал загалом, якого не мають навіть найкращі педагогічні системи [6].

Ефективним засобом залучення дітей до національної культури є хореографія, основу якої становить танцювальна діяльність.

Українські хореографічні традиції мають значний педагогічний потенціал: зміст українських танців має інформативно-пізнавальний характер, відображає оточуючу дійсність (природу, трудові процеси, стосунки між людьми тощо), базується на ігровому, сюжетному, музично-хореографічному, творчому та комунікативному компонентах, виховує повагу до людини, любов до музично-рухової діяльності, культуру поведінки (К.Василенко, В.Верховинець, А.Іуменюк, Т.Науменко, А.Гараканова, А.Шевчук та інші).

На жаль, до проблеми застосування національних танцювальних традицій у навчально-виховному процесі дошкільників зверталось не багато дослідників: С.Акішев, В.Верховинець, В.Кукловська, Т.Науменко, І.Рудченко, С.Русова, А.Шевчук. Вони розглядали українське танцювальне мистецтво (народні ігри зі співом, хороводи, танцювальні рухи), як найбільш ефективний засіб всебічного розвитку дитини починаючи з раннього дитинства (В.Верховинець, С.Русова), як один із засобів розвитку творчої активності дітей дошкільного віку (С.Акішев, Т.Науменко), виділили найбільш доцільні педагогічні умови прилучення старших дошкільників до різновидів українського народного танцю (А.Шевчук), розробили рекомендації з навчання дітей рухів українського народного танцю (В.Верховинець).

Однак процес застосування регіонального принципу танцювального мистецтва як органічного елементу формування полікультурної компетентності дітей дошкільного віку на сучасних виховних засадах досліджено недостатньо. Саме ознайомлення дітей з регіональними особливостями національної культури “є суттєвими елементами формування світогляду, патріотичних почуттів, необхідних для більш повної етнічної ідентифікації, повноцінного входження особистості в життя в умовах конкретного регіону” [4, с.220].

На думку А.Гуменюка, існує п’ять локальних етнографічних регіонів України (Центральна, Західна, Полісся та Волинь, Поділля і Промисловий край), які мають танцювальні особливості та традиції [2].

Характерними особливостями танцювального мистецтва *Центральних областей України* є те, що в цьому регіоні побутують усі жанри українських народних танців, що підкреслюють найхарактерніші національні риси українського народного танцювального мистецтва і тому становлять основу української народної хореографії. Танцювальні рухи відзначаються пластичною

округлістю, яка значною мірою залежить від характеру використання рук, тулубу та голови. У жіночих партіях цього регіону одяг, взуття та прикраси нерідко обігруються (притримуються руками намісто на грудях, розводяться в боки різнобарвні стрічки, влітені у вінок). У північній частині центрального регіону помітним є вплив російського фольклору. Тут побутують “Комаринська”, “Бариня”, використовуються частівки, а також російські хороводи. Основними танцями центрального регіону є “Гопак”, “Козачок”, “Метелиця”, “Веснянки” та інші.

Танцювальне мистецтво *Західної України* поділяється за територіальним принципом на чотири частини і має певні особливості. Так, танці гуцулів, що мешкають у гірських районах Івано-Франківської та Чернівецької областей, у Рахівському районі Закарпатської області, порівняно з танцями інших українських горян набагато чисельніші та різноманітніші (“Коломийка”, “Решето”, “Півтора”, “Аркан”, “Верховина”). В основі своєї усі танці масові, за характером швидкі, веселі, темпераментні. Основою їх побудови є коло, в якому танцюристи тримають один одного за плечі або перехрещують руки за спиною.

Танці бойків (гірські райони Львівської, Івано-Франківської та Закарпатської областей) збагачені деякими елементами угорських народних танців (синкопований ритм, жіночі підскоки, підняття однієї або двох рук догори, повороти тулубу, рухи з подвійним темпом та ритмом). У деяких весільних танцях зустрічаються елементи польської хореографії. Композиційно вони відрізняються порівняно нескладною структурою (один чи два однакових малюнки), невеликою кількістю рухів (особливе значення приділяється при-тупам), повільним темпом та парною формою виконання. Основні танці бойків: “Коломийка”, “Верховина”, “Бойківчанка”, “Журило”, “Увиванець”.

На танцювальне мистецтво Закарпаття (західна частина Львівської та Івано-Франківської областей, Закарпаття) мають вплив танцювальні традиції чотирьох держав: Польщі, Словаччини, Угорщини та Румунії. Танці Закарпаття надзвичайно різноманітні за рухами, положеннями голови та тулубу. На заході Львівщини використовують рухи польських танців, їх ще називають демківські танці. У Березнянському районі Закарпатської області застосовують рухи словацького танцю, в Мукачеві угорського, в західній Івано-Франківщині – гуцульського, але виконують їх на півпальцях і голову не нахилиють, а повертають. Основні танці Закарпаття: “Березнянка”, “Карічка”, “Дібровчанка”, “Скакуни-Дубкани”, “Березнянський чардаш”, “Дубатанець”, “Тропотянка”, “Бубнарський”, “Рахівчанка”, “Рахівецький кручений”.

На танці Буковини (“Буковинський святковий”, “Буковинський весільний”, “Буковинська полька”, “Буковинський парубочий”, “Буковинський жіночий”) значний вплив мають румунські танці, оскільки ці регіони тісно межують. Тому, крім рухів гуцульського та бойківського танців, на Буковині використовуються рухи румунських танців.

Мартиненко Олена. Танцювальне мистецтво як засіб формування полікультурної...

Характерними лексичними особливостями танцювального мистецтва *Полісся та Волині* є використання різноманітних переступань, поворотів, обертів. Але якщо на Житомирщині танцюють за п'ятою позицією і плечима повертають вперед-назад, то на Рівненщині танцюють по шостій позиції і плечима рухають вниз-вгору, а на Волині переступання виконують в аттіюдах. Основні танці цього регіону: “Зайон”, “Рівненські притупи”, “Льон”, “Крутак”, “Ойра”, “Буянський скакунець”.

Танцювальне мистецтво *Поділля* надзвичайно різнобарвне. Так, у Подністров'ї зустрічаються молдовські та буковинські танці, на Тернопільщині можна побачити танці, які за своєю побудовою нагадують гуцульські (“Василінки”), на півночі Поділля в танцювальній лексичній часті багато елементів, спільних з танцювальною лексикою білоруського та українського Полісся (“Ойра”, “Шевчики”). Російські та польські села переселенців, які існують на Поділлі вплинули на збагачення танців лексикою російського (“Коробочка”, “Страдание”) та польського танців (“Краков'як”, “Мазур”). На сході Поділля хореографічна лексика має чимало спільного з лексикою центральних областей України, тому тут багато танців, в яких використовується бігунець, тинок, голубці та різні присядки. Основні танці Поділля – “Дев'ятка”, “Коперуш”, “Подольночка”, “Подільська полька”, “Подільські ковалі”, “Воротарчик”, “Обжинки”, “Держанівська кадрили”.

Танцювальне мистецтво *Промислового краю* (Луганська, Донецька, схід Дніпропетровської, Харківської та Херсонської областей, автономна республіка Крим) збагачене елементами російської танцювальної культури, оскільки тут розповсюджені дрібушки, присядки, обертання, використання форми переплясу, польки (кадрилі менше).

Як бачимо, український народний танок різноманітний за тематикою, сюжетикою, жанрами (хороводи, побутові та сюжетні танці), композиційною побудовою та лексичним матеріалом. Тому надзвичайно важливо методично підходити до підбору змісту танцю, враховуючи вікові можливості та інтереси дітей, рівень їх танцювальної підготовки, а також регіональні особливості українського танцю.

У своєму експериментальному дослідженні з залучення дітей до української танцювальної культури значну увагу ми приділили відбору репертуару, який складає основу танцювальної діяльності дітей, до якого було внесено різновиди українського танцю, доступні для сприйняття та музично-хореографічного відтворення дітьми дошкільного віку. Це різновиди хороводів (хороводна пісня, гра-хоровод, ігровий хоровод, хороводний танець), побутових танців (гопачок, метелиця, козачок, гуцулка, полька) та ряд сюжетних танців. Винятковими стали кадрили як психологічно невідповідна віку дітей, коломийка як важка для виконання через швидкий темп і одночасний спів, а також верховина, в основу якої покладено гуцулку з надто повільною вступною частиною.

Ми вважаємо, що репертуар повинен бути спрямований на:

– створення у дошкільників системи уявлень і знань про різноманіття українського народного танцю;

– формування навичок виконання танцювальних композицій різної спрямованості з урахуванням регіональних особливостей, жанру (побутові, казкові, комедійні, фангастичні, ліричні), форми побудови (масові, групові, парні) і змісту;

– розвиток у дошкільників інтересу до сприйняття і відтворення простих художньо-образних танців, що поєднують у собі музично-поетичну, ігрову і танцювальну основу та відповідають життєвому досвіду й виконавським можливостям дітей;

– закріплення та удосконалювання хореографічних умінь отриманих у процесі навчання, розвиток творчих умінь і здатностей до художнього спілкування в процесі виконання танцювальних композицій, що сполучають репродуктивні та продуктивні дії дітей.

Ознайомлення з танцювальним репертуаром в експериментальному дослідженні відбувалося по мірі засвоєння дітьми певного лексичного матеріалу та формування виконавських навичок і творчих умінь. Так, на початковому етапі вивчалися танці, побудовані на простих і доступних сюжетах з перевагою елементів гри: “Веселі млиночки”, “Журавлі та журавочки”, “Ходить гарбуз по городу”, “Козачок – зелений мачок” та інші. Цей матеріал вивчався в інваріантному вигляді, композиційно був побудований на простих, немінливих малюнках (лінія, коло). Під час виконання використовувалося одночасне й однакове виконання лексичного матеріалу усіма дітьми, іноді окремо хлопчиками або дівчатками.

Удосконалення музично-рухового досвіду та збільшення запасу танцювальних рухів сприяло ускладненню сюжетно-образної (більш розгорнутий сюжет, введення окремих персонажів, використання елементів спілкування, співтворчості між виконавцями) і змістовної (різноманітність малюнків і лексичного матеріалу) ліній танцю. На цьому етапі ми знайомили дітей з різними видами хороводного танцю, сюжетними та побутовими танцями. Змістова сторона хороводів була представлена у вигляді гри (ігровий хоровод), інсценування пісні (хороводна пісня) або розвитку композиційного малюнку (хороводний танець). До репертуару були включені хороводирозваги (“Кіт і миші”, “Коровай”, “Дід і баба”), хороводи трудової тематики (“Шевчик”, “Коваль”), природознавчої тематики (“Горобець”, “Коза”, “Зайчик”, “Дошик), хороводи, назви яких походять від композиційних побудов (“Кривий танець”) або асоціюються з образом провідного персонажу (“Дударик”). Різноманітність тематики, різножанровість, доступність і масовість хороводів сприяла рішенню багатьох освітньо-виховних завдань (національне, моральне, трудове, естетичне виховання, розвиток пізнавальної активності тощо).

Залучення дітей до побутових і сюжетних народних танців здійснювалося в єдності масових (“Метелиця”), парних (“Гуцулочка”, “Гопак”) та

групових для дівчаток (“Дошик”, “Подольночка”) і хлопчиків (“Повзунок”) танцювальних форм.

Таким чином, процес засвоєння танцювального репертуару будувався за принципом його ускладнення й відповідав меті і завданням залучення дітей до культурних надбань свого народу.

Методичну основу засвоєння національного танцювального репертуару з дітьми дошкільного віку склав комплекс методів і прийомів:

– емоційно-образна розповідь сюжету танцю педагогом, його переказ і характеристика танцювальних образів дітьми;

– прослуховування та аналіз музичного оформлення танцю;

– виразний показ педагогом окремих рухів або танцю в цілому, акцентування на основному типовому русі танцю;

– розучування танцю на основі співтворчості педагога з усією групою або окремою дитиною, підтримка дитячої ініціативи;

– використання творчих завдань і допоміжних прийомів (атрибути, елементи костюмів), що підсилюють сприйняття та створюють основу для перетворення;

– закріплення (цілісний показ танцю на доступному якісному рівні) і вдосконалення навичок виконання танцю.

Разом з розробкою тематики й змісту дитячих танцювальних композицій, великого значення надавалося відбору художньо-якісної музики, доступної для сприйняття й відтворення дошкільниками, яка б активізувала їх фантазію й моторику, сприяла емоційно-виразному виконанню. Добираючи музику, ми враховували регіональні, видові й жанрові особливості хореографічної постановки, її зміст, тему, ідею, лексичний матеріал, наявність і характеристику танцювальних образів.

Результати експериментального дослідження показали, що діти дошкільного віку під час ознайомлення з національним танцювальним репертуаром здатні засвоїти наступний об’єм знань: історію виникнення українського танцю, назви окремих танців та рухів різних регіонів України, особливості жіночого та чоловічого одягу та його регіональні відмінності, національні музичні інструменти, що супроводжують український танок.

Найбільш ефективними методами та прийомами засвоєння дітьми такої системи знань були: наочний матеріал (альбоми з ілюстраціями українських народних костюмів, стенди із зображеннями епізодів танців у виконанні професійних танцівників), художнє слово (вірші, легенди, прислів’я про український танок), бесіди про національну танцювальну культуру, перегляд концертних програм видатних професійних та аматорських хореографічних колективів (Національного заслуженого академічного ансамблю танцю ім. П.Вірьського, “Калина” (м. Київ), “Верховина” (м. Львів), “Донбас” (м. Донецьк), “Сонечко (м. Житомир), “Покуття” (м. Івано-Франківськ), “Пролісок” (м. Кіровоград) та інших), екскурсії до краєзнавчого музею, малюнки з теми “Український танок”, організація виставок національної атрибутики і таке інше.

Усе це сприяє формуванню інтересу та позитивного ставлення до національної танцювального мистецтва та культурної спадщини власного народу і становить основу формування полікультурної компетентності особистості дошкільника.

1. Верховинець В.М. Весняночка – 5-те вид. – К.: Музична Україна, 1989. – 342 с.
2. Гумешко А.І. Народне хореографічне мистецтво України. – К.: Мистецтво, 1963. – 235 с.
3. Зеньковський В.В. Психологія дитства. – Екатеринбург: Деловая книга, 1995. – 348 с.
4. Ляшенко О.І. Особливості відродження національного аспекту змісту в освітньому стандарті поліетнічної держави // Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. – К.: ІЗМН, 1997. – Вип. 10. – 220 с.
5. Український музичний фольклор та народні традиції в житті дошкільнят/ Уклад. Т.І.Науменко, І.С.Товма. – Київ.: ІСД, ІП АПН України, 1993. – 86 с.
6. Ушинський К.Д. О народности в общественном воспитании. Воспитание и характер // Избранные педагогические произведения. – М.: Просвещение, 1968. – С. 268–284.
7. Шевчук А.С. Развитие детей дошкольного возраста в музыкально-руховій діяльності. Забави, ігри, хороводи, танці: Методичний посібник. – К.: Навч. посібники, 1997. – 115 с.

The article deals with regional peculiarities of dancing arts of Ukraine, requirements for choice of dancing program for preschool-age children, the sequence of its complication and the methodical ground of its mastering.

Key words: *polycultural competency, dancing arts of Ukraine, dancing program for preschool-age children.*

УДК 372.46
ББК 74.102.12

Людмила Мацук

ВПЛИВ МАЛИХ ЖАНРІВ ФОЛЬКЛОРУ НА МОВЛЕННЄВИЙ РОЗВИТОК ДОШКІЛЬНИКІВ

У статті охарактеризовано малі жанри українського фольклору. Розкрито сутність поняття фольклору, його вплив на мовленнєвий розвиток дошкільника. Доведено, що різні жанри фольклору є одним з ефективних засобів для реалізації навчально-виховних і розвиваючих завдань, а також для формування особистості дитини.

Ключові слова: *український народний фольклор, мовленнєвий розвиток, малі жанри українського фольклору, колісанки, забавлянки, скоромовки, лічилки, загадки, прислів'я, приказки.*

Мовленнєвий розвиток дитини – один із основних чинників становлення особистості у дошкільному дитинстві. Сутність розвитку цієї сфери психіки визначає рівень сформованості соціальних і пізнавальних досягнень дитини – потреб та інтересів, знань, умінь, навичок, а також інших психічних якостей, які становлять базис особистісної культури.

Мова – це не тільки засіб спілкування, а й ритм коліски, з якої починається шлях людини у світ, це пам'ять і поклик предків, закодований у слові, пісня матері для немовляти і батьківська настанова для сина, це і пісня закоханих і плач осиротілих, це критерій справжності Людини [8].

Мацук Людмила. Вплив малих жанрів фольклору на мовленнєвий розвиток...

Так, Т.Піроженко вважає, що актуальність сучасного мовленнєвого розвитку в дошкільному дитинстві визначається завданнями із створення оптимальних умов для найповнішого розкриття потенційних можливостей кожної дитини, які мають прояв у специфічно дитячих видах діяльності та пов'язані з комунікацією. Зокрема, спілкування є тією вирішальною умовою, яка визначає факт появи активного мовлення, темп розвитку й удосконалення у наступні періоди дошкільного дитинства [10].

У своїх дослідженнях Г.Леушина доводить, що у межах дошкільного віку мовлення дитини істотно змінюється в структурному, функціональному та семантичному плані. Мовлення дитини за умов дошкільної педагогічної роботи збагачується не тільки новими знаннями, а й новими якостями. Вчена зазначає, що у межах одного й того самого віку ми маємо не тільки різні рівні мовленнєвого розвитку дітей, а й якісно різні індивідуальні типи означеного розвитку [2].

Отже, мова – унікальний засіб прилучення людини до цінностей духовної культури різних поколінь. Опановуючи рідну мову, ознайомлюючись з літературою та фольклором, ми зростаємося корінням з історичною й культурною спадщиною свого народу. І водночас надбання найкращих зразків скарбниці народної і літературної мови стимулюють людину до творчого натхнення.

Виховання з перших років життя дитини інтересу до мови та влучних виразів, образних слів і словосполучень, фразеологізмів і прислів'їв, прагнення до досконалого володіння рідною мовою – це надійний шлях розвитку виразного яскравого мовлення, формування високодуховної особистості, громадянської гідності людини.

У дошкільному віці мовленнєва активність вихованців має суттєве значення, оскільки достатньо розвинуте усне мовлення є важливою передумовою всебічного розвитку дитини. Отож у навчально-виховному процесі ДНЗ, починаючи вже з раннього віку, особливу увагу варто приділяти мовленню дитини-дошкільника. Одним із ефективних засобів розв'язання означеної проблеми, на нашу думку, є активне впровадження в навчально-виховний процес фольклору.

Результати численних досліджень переконують, що діти, які в своєму дошкільному вихованні відчули вплив фольклору, розвиваються набагато успішніше, ніж ті, що були позбавлені такого впливу.

Зупинимось на ухвалених у науковій літературі тлумаченнях поняття фольклору. Усна народна творчість або фольклор (від англ. folklore – народна мудрість, знання) є важливою складовою частиною культури народу. “Фольклор – одна з найтриваліших і всеохоплюючих систем духовного життя народу, тісно пов'язана з народним побутом, з літературою та ін.” [9].

У сучасній українській фольклористиці знаходимо трактування означеного терміну у вужчому розумінні: “Фольклор – це художнє відображення дійсності у словесно-музично-хореографічних і драматичних формах колек-

тивної народної творчості, нерозривно пов'язаної з життям і побутом. У ній відбито світоглядні, етнічні й естетичні погляди народу” [4].

Щодо дитячого фольклору, за визначенням Г.Виноградова – це поезія пестування і твори складені самими дітьми [5].

Фольклор як категоріальне явище має свої, тільки йому притаманні особливості. Найхарактернішою з них є усна форма творення й побутування. Узагальнені форми життя, виховання, навчання, спостережливості втілювались у рідному слові, закріплювалися, передавались із вуст шліфувались, набували значущості “народних перлин”, які одне покоління передавало іншому як найдорожчу спадщину.

Скарбниця усної народної творчості надзвичайно багата. Є в ній казка і легенда, загадка та лічилка, дума й прислів'я, анекдот і бувальщина, скоромовка й чистомовка. Вона відображає життя народу, його історію, мову, народну мудрість; через казки, пісні, прислів'я, приказки дитина ще з раннього віку дістає перші уявлення про культуру і побут свого народу. У народній творчості та її національних традиціях тісно переплітається минуле народу із сучасним життям. Вплив творів усної народної творчості посилюється ще й тим, що вони і за змістом, і за формою доступні дітям раннього віку. Перші враження глибоко впливають на душу дитини, весь подальший її розвиток здійснюється під їх безпосереднім впливом.

Виховання дітей як гідних членів суспільства почасти може бути розв'язане завдяки аналізу законів і звичаїв у контексті української культурної традиції. Фольклорна культура є концентрацією усього фонду фактів, які тією чи іншою мірою визначають подальшу історичну долю народу. Предметне коло фольклору окреслюється його дослідниками у двох напрямках: як усно-поетичної творчості (Н.Андреев, Ю.Соколов, Ю.Яворський) або як синкретичний комплекс будь-яких форм традиційної духовної культури народу, що поєднує слово, музику, танець, драму, обряд, звичай, вірування, а також духовний субстрат елементів матеріальної культури (І.Брунванд, Д.Зеленія, Б.Малиновський, Б.Путилов, А.Тейлор).

Не загубити! Не втратити! Відродити!... Ці слова, наче заповіт Березині, часто можна почути і сьогодні. Адже народ і виховання – це два поняття взаємопов'язані, які не існують одне без одного. Вже так поведлося в історії людства, що кожен народ від покоління до покоління передає свій суспільний та соціальний досвід, духовне багатство як спадок старшого покоління – молодшому.

Що ж робити, аби не забулися народні традиції, звичаї, обряди, щоб усе передавалося з роду в рід? Починати треба з раннього дитинства, у той період, коли, за твердженнями учених, закладаються основні моральні якості малюка, коли серце його відкрите для добра та справедливості, коли він вчиться любити, шанувати, берегти, коли з ніжною колицковою маминою піснею, доброю бабусиною казкою і мудрим дідусевим жартом, прислів'ям чи приказкою вбирає красу рідної мови, збагачується скарбами народної мудрості.

У “Концепції виховання дітей та молоді в національній системі освіти” зазначається, що ідеалом виховання є гармонійно розвинена, високоосвічена, соціально активна та національно свідомою людиною, що наділена глибокою громадянською відповідальністю, високими гуманними якостями, є носієм кращих надбань вітчизняної і світової культури, здатна до саморозвитку й самовдосконалення [7].

Дошкільний вік – це початок становлення особистості, це період, коли в дитини починається формуватися мораль та образ власного “Я”, виникає потреба досягнути явища суспільно життя. І те, що закладено в цей період, згодом, як квітка, розквітає і плодоносить.

Головною метою дошкільної освіти, окресленої Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні, є формування основи “особистісної культури через відкриття її світу в його цілісності та різноманітності” [1].

Дуже важливо розкрити дитині навколишній світ так, щоб він був зрозумілим і дорогим для неї, щоб перші зустрічі з людьми, з природою, з працею, з мистецтвом стали джерелом високої моральності та благородства, духовного становлення особистості. Саме усна народна поетична творчість, відображаючи життя народу в усіх його проявах, є тією невичерпною глибокою криницею, з якої б'ють цілющі джерела народної мудрості, і, напившись з якої, глибше розумієш характер свого народу, відчуваєш красу рідного слова та рідної мови, збагачуєшся духовно [6, с.8].

Казки, пісні, прислів'я, приказки, загадки, інші види народної творчості доступні дітям за змістом і формою. Саме через них малюки не вперше дізнаються про культуру та побут свого народу, про народні звичаї і традиції. Яке ж місце в режимі дня ДНЗ вони займають?

В ранкові години весела забавлянка здатна зняти у дитини психологічну напругу, приказка чи прислів'я підкреслить позитивне у поведінці чи характері дитини, загадка активізує мислительну діяльність, лічилка чи скоромовка допоможуть виправити неправильне промовляння звуків, інші жанри удосконалять мислительні операції дитини.

Важко уявити мовленнєве чи будь-яке інше заняття у ДНЗ, на яких мудрий педагог не скористався б багатою скарбницею народної мудрості. Вдало підібрана загадка на початку заняття зосередить увагу дітей, прислів'я та приказка замінить повчання вихователя, загадка спонукає дитину думати, порівнювати, аналізувати, казка занурить дитину у фантастичний світ тощо.

Вивчення усної народної творчості, малих жанрів українського фольклору в ДНЗ має неабияке освітнє, виховне та естетичне значення. Прилучення малюків до творів народної поезії закладає надійні основи вищих моральних почуттів, гуманізму, милосердя, громадянськості. Відомо, що через рідну пісню, казку, гру дитина вбирає перлини національної культури. Отож розглянемо детальніше жанри українського фольклору.

Найдавнішим жанром мудрого поетичного слова найбільш численна є колицкова пісня. Колицкові пісні, забавлянки, утішки належать до ужиткової народно-поетичної спадщини, яку використовує народна педагогіка для

виховання дітей. Означена жанрова галузь фольклору складається і виконується дорослими. Отож не дивно, що саме цей жанр здавна цікавив як збирачів, так і дослідників фольклору (В.Бойка, О.Ветухова, Г.Виноградова, Г.Довженок, М.Левицького). За дослідженнями вчених, колисанка – це перший поетичний твір, з яким зустрічається дитина вже в перші дні свого життя, вона чує його з вуст найближчої людини – матері.

Виховне значення колискової пісні надзвичайно велике. Пестливі слова, зрозумілі й доступні образи заспокоюють дитину. Через ніжний мамин спів вона починає сприймати звуки рідної мови. Співають переважно колискові пісні над колискою чи колишучи дитину на руках. Головна функція колисанок – впливати на стан і настрій дитини в момент засинання. Так, Г.Довженок зазначає, що багаторазове нагадування з повторенням однієї і тієї ж музичної фрази... позитивно впливає на психіку дитини і швидко її заколисуює [4].

Знайомять дітей з колисанкою і в дитячому садку. Колискова пісня формує мовний апарат дитини, розвиває фонетичний слух, активізує мовлення. Ознайомлюють дошкільнят з колисковою переважно на заняттях з музичного виховання, мовленнєвих, а також в процесі проведення режимних моментів. Дітям вихователь доносить, чому колискова пісня називається колисковою, пропонує заспівати, заколисати під спів ляльку, звертає увагу на пестливі та лагідні слова, на зміст самої колисанки. До такої роботи залучаються і батьки. Вихователь разом з дітьми та батьками організовує свято “Мамина пісня”, конкурс на краще виконання колисанки, батьківський лекторій “Про роль і значення колискової пісні у житті дитини” тощо.

До малих фольклорних жанрів також відносимо прислів'я і приказки.

Вони доступні дітям усіх вікових груп. Їх заучують індивідуально або з підгрупою дітей. Широко використовують впродовж режимних процесів, де завжди можна знайти привід для застосування прислів'я чи приказки. Чим більше мова вихователя насичена прислів'ями, приказками, тим вона образніша, тим емоційніше вона впливає на дітей. Мудро сформульована думка полонить увагу дітей, стимулює їх донитливість, розвиває глибину думок, закладає перші основи переконань. Щоб показати дітям влучність, виразність висловлення, можна використати прислів'я типу “Хочеш їсти калачі, не сиди на печі”, якщо хтось із дітей образив іншого, вихователь може використати таке прислів'я: “Слово може врятувати людину, слово може і вбити” та ін. Означений жанр усної народної творчості широко використовується на мовленнєвих заняттях.

Прислів'я і приказки служать цінним матеріалом для впровадження сюрпризних моментів на заняттях з розвитку рідного мовлення. У старшій групі можна провести заняття цілком побудоване на народних прислів'ях і приказках на тему: “Чому у народі так говорять?”. Для цього вихователь добирає прислів'я з кількох моральних тем, наприклад, про скромність, ввічливість, дружбу, чесність, правдивість, сміливість. Заняття починається з прислів'я: „Страху немає там, де його не бояться”. Діти пояснюють зміст

прислів'я, наводять конкретні приклади, аналізують поведінку дітей своєї групи. Після цього пропонується інше прислів'я на означену тематику.

Отож, щоб прислів'я і приказки увійшли в активний словник дитини, вихователю потрібно постійно стимулювати дітей до вживання їх в активній мовленнєвій практиці як на занятті, так і в повсякденному житті [3, с.11].

Одним із жанрів усної народної творчості є загадки. Їх використовують в педагогічному процесі як засіб розумового, естетичного та морально-етичного виховання дітей. Відбір загадок здійснюється за тематичним принципом. Кожна загадка повинна містити виховну цінність, відповідати віковим і психологічним особливостям дітей, тобто бути доступною. Так, загадки про одну й ту саму річ чи предмет у різних вікових групах повинні бути різними. Наприклад, загадки про Кота у молодшій групі буде такою:

У нашої бабусі
Сидить звір в кожусі,
Біля пічки гріється,
Без водички мисться.

У середній групі вихователь може використати таку загадку: “І вдень і вночі у кожусі на печі”; у старшій – “Хто народився з вусами і на вусату полкоче?”.

Загадки використовують упродовж усіх режимних процесів: під час ранкового прийому дітей; сніданку, обіду, вечері; на прогулянці; під час підготовки до сну; під час умивання; під час ігор тощо. Відгадування загадок дає змогу дітям уточнювати уявлення про предмети, їх ознаки, усвідомлювати окремі ознаки. Загадки вчать дітей мислити образами, картинками, розуміти переносне значення слів, висловів [8].

До перлин поетичної творчості народу належать скоромовки і лічилки. Скоромовка – це фольклорний жанр, побудований на поєднанні звуків, що заважають швидкій вимові слів, наприклад, “Скрегоче сорока строката, кароока”. Скоромовка – це своєрідна мовленнєва гра гумористичної спрямованості, наприклад, “Мурлика муркоче – морозива хоче, мурлико, руденький, замерзнеш, дурненький”. Ритмічне чергування приголосних чи голосних звуків ускладнює швидку вимову слів, викликає сміх, радісний настрій. Скоромовки використовують також з метою виправлення дітей у правильній вимові звуків, збагачення їхнього словника, розвитку відповідного темпу мовлення. Ознайомлюють дітей із скоромовками на заняттях та інших режимних процесів [2].

Лічилка – це віршований, ритмізований текст математичної спрямованості, який використовується дітьми для справедливого розподілу ролей у грі. Лічилки поділяють на дві групи: лічилки складені дітьми та лічилки для дітей, складені дорослими. Лічилки заучують з дітьми на індивідуально-групових заняттях. З допомогою знайомих лічилок діти розподіляють ролі в іграх [3].

Таким чином, виходячи із сказаного, вважаємо, що у дошкільному навчальному закладі кожний вид дитячої діяльності має бути наповнений

фольклорними матеріалами, зокрема і мовленнєва діяльність дошкільників. Це несе живий струмінь у роботу з дітьми, активізує мовлення, удосконалюються психічні процеси. Різні жанри фольклору є одним з ефективних засобів для реалізації навчально-виховних і розвиваючих завдань, а також для формування особистості української дитини на національному ґрунті.

1. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: Наук.-метод. посіб. / Наук. ред. О.Л. Кононко. – К.: Ред. журн. “Дошкільне виховання”, 2003. – 243 с.
2. Богущ А., Гавриш Н., Котик Т. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах. Підручник для студентів вищих навчальних закладів факультетів дошкільної освіти. – К.: Видавничий Дім “Слово”, 2006. – 304 с.
3. Богущ А.М., Лисенко Н.В. Українське народознавство в дошкільному закладі: Навчальний посібник. – 2-ге вид., переробл. і допов. – К.: Вища шк., 2002. – 407 с.
4. Довженко Г.В., Луганська К.М. Українські народні колискові пісні та забавлянки // Дитячий фольклор. – С.36.
5. Закувала зозуленька: Антологія української народної творчості. – К.: Веселка, 1989. – С5.
6. Кіліченко Л. Українська дитяча література: Навчальний посібник для учнів пед.уч-ща. – К.: Вища шк., 1988. – 263 с.
7. Нормативно-правове забезпечення освіти. У 4 ч. – Х.: Видав. гр. “Основа”, 2004. – Ч.2. – 160 с.
8. Лановик М.Б., Лановик З.Б. Усна народна творчість: Підручник. 3-тє вид., стерт. - К.: Знання-Прес, 2005. – 591 с.
9. Мишанич С.В. Система жанрів в українському фольклорі // Українознавство: Посібник. – К.: Зодіак-ЕКО, 1994. – С.263.
10. Пироженко Т.А. Мовленнєве зростання дошкільника: Науково-методичний посібник. – К., 1999 – 265 с.
11. Стельмахович М.І. Народна педагогіка. – К.: Рад. Школа, 1985. – 312 с.

The little genres of Ukrainian folklore are described in the article. The essence of the concept of folklore, its influence on the speech development of preschool child is exposed. It is proved that different genres of folk-lore are one of effective facilities for the realization of educational and developing tasks, and also for the forming of the personality of a child.

Key words: *Ukrainian folklore, speech development, little genres of the Ukrainian folklore, lullabies, childish occupation, patters, count poems, riddles, proverbs, saying.*

УДК 373.211:811

ББК 74.100.506

Ірина Мордоус

СУТНІСТЬ ПРОЦЕСУ ОРГАНІЗАЦІЇ ОЗНАЙОМЛЕННЯ ДІТЕЙ З ЕЛЕМЕНТАМИ ІНШОМОВНОЇ КУЛЬТУРИ В ДОШКІЛЬНИЙ ПЕРІОД ДИТИНСТВА

В статті розглядається специфіка процесу опанування дітьми іноземною мовою в дошкільний період дитинства. Розкривається взаємозалежність понять “навчальна діяльність” та “пізнавальна діяльність” в загалі та в рамках ознайомлення дітей з іноземною культурою.

Ключові слова: *навчальна діяльність, пізнавальна діяльність, іноземна мова, іноземна культура.*

Мордоус Ірина. Сутність процесу організації ознайомлення дітей з елементами...

Дошкільна пора – прекрасний вік, здатний творити чудеса; жага до пізнання відчиняє ворота розуму і з задоволенням приймає будь-яку інформацію. Безперечно, усвідомлення цього факту призводить до того, що педагогічна спільнота прагне до використання такої можливості і наполягає на ранньому навчанні дітей. В умовах сьогодення особливої значущості набуває питання організації процесу опанування дітьми іноземною мовою в дошкільний період дитинства, адже останній надає надзвичайні можливості в даному контексті.

Питанням розробки методичних положень організації процесу навчання іноземної мови дітей даного віку присвячені дослідження багатьох педагогів та психологів: різні аспекти організації процесу ознайомлення дошкільників з іноземною культурою (Т.Альошина, Н.Гальскова, Н.І. Орлова, О.Дем'яненко, О.Жирнова, І.Зимня, Н.Карпенко, А.Клементенко, Я.Коменський, С.Негневицька, А.Немоану, Т.Полонська, О.Протасова, Дж.Ричардс, О.Сидельникова, С.Соколовська, В.Філатов, З.Футерман, Р.Честерфілд, А.Шахнарович, К.Шевченко, Т.Шкваріна, К.Щербакова); розвиток мовленнєвої і немовленнєвої діяльності (С.Боднар, О.Бойко, О.Бояринцева, І.Вронська, В.Григор'єва, Л.Загородня, О.Кричевер, Г.Матюха, С.Разумних, Л.Спірякова, Ю.Шавернева); інтеграція іноземної мови в інші види навчально-виховного процесу (І.Косарева, О.Нельзіна); активація окремих методів та прийомів роботи з опанування іноземною мовою дошкільниками (О.Воронцова, Т.Гнілова, Т.Дегальцева, О.Матецька, О.Протасова, Г.Ткачук); дидактичні матеріали (Н.Агурова, С.Гвоздецька, Т.Чистякова).

На сучасному етапі розвитку освітньої галузі постає актуальним питання про підвищення рівня науковості знань, які подаються у закладах всіх рівнів. Особливої уваги набуває принципова різниця у вирішенні даного питання на дошкільній ланці освіти, доволі специфічної завдяки контингентові. Для підвищення ефективності подальшого навчання дітей, в дошкільні роки необхідно створювати умови для забезпечення формування передумов розуміння наукових понять, тобто привчати до навчальної діяльності, в якій може формуватися системне понятійне мислення. Особливе місце в даному контексті займає робота з навчання дітей іноземної мови, адже, як показують результати аналізу літературних джерел, опанування дошкільниками навичками іноземного спілкування розглядається педагогами як процес, що необхідно організувати на засадах навчальної діяльності/навчання. Але, слід зазначити, що питання щодо організації навчальної діяльності в дошкільний період дитинства набуло спірного характеру, що обумовило існування різноманітних точок зору на зазначену проблему. Саме тому, в даній статті ми розглядаємо специфіку створення найбільш оптимальних умов для оволодіння дітьми дошкільного віку елементами іноземної культури.

Безперечно важливим постає свідчення, що всі вітчизняні та зарубіжні педагоги і психологи при розробці методів, прийомів і засобів організації роботи з навчання іноземної мови дітей дошкільного віку, в першу чергу,

ґрунтуються на наукових здобутках, в яких розкривається проблема розвитку рідного мовлення, оскільки саме воно постає відправною точкою і фундаментальною основою методичного оформлення організації процесу ознайомлення дошкільників з культурою іншого народу через його мову. Даною проблемою займалася і займається ціла низка вчених: М.Беженова, А.Богуш, Л.Виготський, Н.Гавриш, О.Гвоздєв, Н.Зеленко, К.Крутії, Р.Короткова, В.Логінова, І.Луценко, Н.Орланова, С.Рубінштейн, Ф.Соxін, В.Сухомлинський, О.Ушакова, К.Ушинський, С.Фльоріна та ін.

У результаті наукового пошуку ми з'ясували, що найбільш ґрунтовними та масштабними дослідженнями в такому контексті здійснені за авторством А.Богуш, на думку якої навчання дітей говоріння і слухання, як найбільш доступних видів мовлення в даний віковий період, відбувається у процесі *навчально-мовленнєвої пізнавальної діяльності*. Під навчально-мовленнєвою пізнавальною діяльністю автор розуміє “організований, цілеспрямований процес використання мови задля передавання та засвоєння суспільно-історичного досвіду, оволодіння суспільними способами дій у сфері наукових понять, встановлення комунікацій та планування своїх дій. Навчально-мовленнєва пізнавальна діяльність дітей дошкільного віку складається з різноманітних видів говоріння (запитання, відповіді, розповіді, описи, переказ тощо) та слухання (слухання мовлення товариша, вихователя; слухання казки, оповідання, розповіді, грамзапису). В процесі навчально-мовленнєвої діяльності у дітей формуються мовленнєві навички й вміння, які обслуговують інші види пізнавальної діяльності (художню, музичну, природничу і тощо)” [1, с.54].

Результати аналізу наукових здобутків А.Богуш переконали нас у тому, що поняття навчально-мовленнєва пізнавальна діяльність не в повній мірі є правомірним по відношенню до процесу опанування дітьми дошкільного віку іноземною мовою. Вищескреслене твердження характеризує мовленнєву діяльність як шлях отримання інформації, що сприяє досягненню навчальних цілей, завдяки чому відбувається активізація пізнавальної активності і реалізація пізнавальної діяльності. Отже, базисом постає мовленнєва діяльність, а тому поняття “навчально-мовленнєва пізнавальна діяльність” є правомірним лише в контексті розвитку рідної мови, адже в ході опанування іноземною мовою відбувається ознайомлення з нею в процесі спеціально організованої навчальної діяльності шляхом пізнання іншомовної культури, тобто сама мова слугує метою, але не засобом. Виходячи із вищезазначеного, ми схильні до думки, що в ході створення умов для опанування дітьми дошкільного віку елементами іншомовної культури доцільно говорити про реалізацію навчально-пізнавальної діяльності. З метою підтвердження нашого припущення ми детальніше розглянули сутність навчальної та пізнавальної діяльності в контексті засвоєння дітьми дошкільного віку іноземної мови.

Предметом наукового пошуку багатьох психолого-педагогічних досліджень були питання організації навчальної діяльності, її закономірностей та шляхів підвищення її ефективності. Загальними проблемами навчальної

діяльності займалися багато вітчизняних і зарубіжних психологів та педагогів: В.Байденко, В.Бондар, Л.Виготський, В.Давидов, Д.Ельконін, І.Зимня, Л.Жарова, О.Леонтєв, В.Лозова, С.Максименко, Л.Проколієнко, С.Рубінштейн, Л.Столяренко, М.Цацковська, В.Якунін та багато інших. Питання організації навчальної діяльності в період дошкільного дитинства в своїх працях висвітлювали такі вчені як: Л.Виготський, Л.Гайдаржицька, М.Гамезо, О.Гредінарова, А.Дусавицький, С.Козлова, Т.Кричківська, Т.Кулікова, Л.Лохвицька, Л.Орлова, Л.Проколієнко та ін. В своїх психолого-педагогічних дослідженнях розкривали особливості вікових можливостей засвоєння знань в дошкільному віці О.Запорожець, Д.Ельконін, В.Давидов. Шляхи реалізації розвиваючої функції дошкільного навчання досліджували Л.Венгер та Н.Подд'яков.

З точки зору С.Козлової, навчання є спеціально організованою діяльністю тих, хто навчає (викладання), та тих, кого навчають (учіння). І така діяльність спрямована на реалізацію дидактичних завдань. У своїх роботах дослідниця зазначає, що саме учіння виступає основним компонентом процесу навчання. Цілком правомірно автор не погоджується з думкою, що учіння виступає синонімічним поняттям до навчальної діяльності, оскільки дитина навчається, а значить вона займається навчальною діяльністю свідомо в тій чи іншій мірі. Вивчаючи проблеми навчальної діяльності М.Гамезо відзначає, що на початок дошкільного віку психічний розвиток дитини досягає такого рівня, за якого можна формувати рухові, мовленнєві, сенсорні і рідко інтелектуальні навички, а також з'являється можливість вводити *елементи навчальної діяльності* [4, с.86]. На думку автора, у віці 5–6 років у дитини вже з'являється бажання вчитися, але відсутній мотив здійснення такої діяльності. Саме тому, на його думку, недостатньо формувати лише мотиваційний компонент навчальної діяльності, виникає потреба у наявності довільної поведінки у дитини, яка в цей віковий період носить досить нестійкий характер.

За визначенням Л.Рубінштейна, навчання – це такий вид діяльності, який спрямований безпосередньо на досягнення головної мети, тобто, оволодіння знаннями та вміннями. Вчений акцентує увагу на тому, що в дошкільному віці не може бути спеціально організованого навчального процесу, оволодіння дітьми знаннями може відбуватися лише в тому випадку, якщо цей процес *опосередкований іншими цілями*, тобто основною метою є не сприймання інформації задля її засвоєння, а гра, праця та інші види діяльності [11]. Подібної точки зору дотримується і Л.Проколієнко, на її думку, навчання присутнє в дошкільному віці і має дуже велике значення, але воно носить *стихийний характер*, адже не виражається в систематизованому процесі, а “вплетене” у повсякденне життя. Тому, коли вихователь дітей дошкільного віку або вчитель початкової школи залучає дитину до систематичної навчальної діяльності, він повинен враховувати шляхи, якими дитина пізнавала раніше. Абсолютно вірно, що навчальний процес у дошкільному віці не займає провідне місце у ДНЗ і поєднується зі всіма

процесами життєдіяльності дошкільника, проте не можна повністю погодитися з твердженням автора, адже процес оволодіння дітьми дошкільного віку певним досвідом носить не стихійний, а цілеспрямований, систематичний характер.

Багато вчених, визначаючи змістовне навантаження навчальної діяльності, виокремлюють в ній певну роль процесу пізнання. В результаті проведених досліджень О.Скрипченко дає нам наступне визначення навчання, яке, на його думку: "...є основною і специфічною формою засвоєння новим поколінням суспільно-історичного досвіду; є спільною діяльністю дитини і дорослого, є *керування вчителем пізнавальною активністю учнів*, в результаті чого останні засвоюють знання, набувають уміння і навички, розвивають свої здібності" [12]. Таким чином, ми бачимо, що в основі організації навчальної діяльності автором визначається пізнавальна активність дітей. Досить близька нам позиція О.Гредінарової, яка наголошує, що навчання в дошкільний період дитинства відбувається на базі пізнавальної та пов'язаної з нею практичної діяльності [3]. Найбільш чітко визначення в зазначеному аспекті ми знаходимо у дослідженнях В.Лозової і Г.Троцько, які окреслюють пізнавальну діяльність як операційний компонент навчального процесу і визначають, що сам процес навчання є *спеціально організованою пізнавальною діяльністю*, яка моделюється (визначаються цілі, завдання, зміст, структура, методи, форми) для прискореного опанування людиною основами соціального досвіду, накопиченого людством [7, с.208].

Спираючись на твердження В.Бондаря, ми розглядаємо процес навчання як *"цілеспрямовану послідовно організовану взаємодію"* педагога і дитини, що "опосередкована змістом діяльності, в ході якої розв'язуються завдання освіти, виховання і загального розвитку дітей" [2, с.64]. Звичайно, ця взаємодія, на думку вітчизняного дидакта, здатна забезпечити пізнавальну діяльність дітей, що ґрунтується на їх активності в процесі оволодіння життєвим досвідом. Ця позиція знайшла своє підтвердження у Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні, де наголошується, що навчання особистості є спрямуванням педагогічної діяльності на розвиток у дошкільника пізнавальної активності.

Ґрунтуючись на різноманітності визначень навчальної діяльності, цілком правомірним буде висновок, що в психолого-педагогічних дослідженнях даний процес розглядається як такий, що передбачає розвиток здібностей та можливостей дітей через введення в їх досвід практичних умінь і навичок на основі науково-теоретичної інформації. Пізнавальна діяльність включається в процес навчання не всіма вченими і розглядається, як внутрішній допоміжний фактор відходу від традиційного навчання у напрямку зрушень до формування творчої особистості.

Саме тому привернуло увагу дослідження С.Козлової, в якому розкриваються питання існування навчальної діяльності в дошкільний період дитинства та її взаємозв'язку з пізнавальним розвитком дітей. Автор підкреслює, що основною умовою успішного формування навчальної діяльності в

дошкільному віці є те, якими мотивами спонукається дитина. Це можуть бути зовнішні мотиви, що не пов'язані за змістом із знаннями, які отримуються дитиною, а можуть бути внутрішні мотиви. Проте, оскільки науково-теоретичний аналіз засвідчує, що в дошкільному віці не може бути цілком свідомо вмотивована навчальна діяльність, то в даному випадку внутрішня мотивація ототожнюється науковцями з пізнавальними інтересами дитини. Зрозуміло, що результати навчальної діяльності значно вищі, якщо остання спонукається внутрішніми мотивами, тому за нашим переконанням задля її ефективної організації педагог повинен враховувати всі характерні риси пізнавальної діяльності, притаманні дітям дошкільного віку.

Результати психологічних досліджень засвідчують, що вирішального значення в процесі розумового розвитку дошкільників набуває формування у них активно-пізнавального ставлення до оточуючої дійсності, вміння орієнтуватися в розмаїтті предметів і явищ, здатності доволіно регулювати власну пізнавальну діяльність. Це і є ті внутрішні передумови, які забезпечують продуктивність розумової діяльності дитини, визначають легкість і швидкість засвоєння нової іншомовної інформації, здатність до її творчого використання у житті. Ще Роджерс відзначає, що активність дитини підвищується тільки в тому випадку, якщо вона самостійно зробила відкриття і отримала в результаті цього певні знання. Корелюється з даним твердженням дослідження І.Литвиненко, в яких зазначається, що там, де неправомірно обмежуються творчість та самостійність дітей, знання, як правило, засвоюються формально, тобто діти не осмислюють їх, а отже, й пізнавальна активність в таких випадках не досягає належного рівня. Це переконує нас у правомірності тверджень автора про те, що прогресивний розвиток дошкільнят відбувається лише за умов, які дають йому змогу стати суб'єктом власної пізнавальної діяльності [6]. Дослідження О.Кононко, В.Кузьменко, Л.Проколієнко обґрунтовано доводять доцільність визначення завдань формування у дитини загального творчого ставлення до оточуючого світу як основного в ході організації життєдіяльності в різних її проявах [5].

Виходячи з аналізу наукових досліджень, ми переконуємося, що розуміння пізнання як творчого процесу пов'язано з єдністю його процесуальних та мотиваційних аспектів. Їх взаємозалежність виражається в тому, що можливість самостійно ставити перед собою цілі і досягати їх обумовлена з одного боку, певним ступенем узагальнення способів та засобів пізнавальної діяльності, а з іншого – особистісною значимістю пізнання. Проте, на жаль, в реаліях сьогодення основним призначенням дошкільного навчання є пряма передача знань, що в силу цього набувають характеру самоцілі, а не засобу, і тому в неординарних умовах діти відмовляються від самостійного пошуку рішення навіть при наявності необхідних знань. Таким чином, малоімовірно виступає можливість організації навчальної діяльності з дітьми дошкільного віку, оскільки базовим її компонентом є мотивація, а мотивація навчальної діяльності у дошкільника в силу специфіки його психофізіологічного розвитку якщо і присутня, то лише в початковій стадії, тому основним

мотивом учіння в цьому віці може бути лише пізнавальний інтерес, як спонукальна складова пізнавальної діяльності.

Слід зазначити, що саме пізнавальна діяльність постає провідним шляхом отримання інформації в дошкільний період дитинства, оскільки в будь-яких знаннях присутня певна науковість, що вимагає системного і цілеспрямованого підходу, тому є правомірною думка про поєднання цих двох видів діяльності, тобто про застосування в роботі з дітьми дошкільного віку навчально-пізнавальної діяльності, як раціонального та результативного типу діяльності, який дозволяє ознайомлення дошкільників з науковими поняттями в процесі створення не штучного середовища, а умов для активного пізнання.

Це нашоє нас на висновок, що знання та вміння є продуктом певних пізнавальних дій, а оволодіння цими знаннями та вміннями – метою навчання. Отже, ми можемо говорити про навчально-пізнавальний процес, як такий, в якому операційний компонент реалізує пізнавальна діяльність, а змістовний – навчальна. Щодо мотивації, то слід відзначити, що навчально-пізнавальна діяльність вбирає в себе мотиви обох видів діяльності, адже пізнавальна залишається основною в дошкільному віковому періоді, проте вже з'являються зачатки нового виду діяльності – навчальної.

Усе вищезазначене становить психофізіологічну основу для реалізації необхідності поєднання пізнавальної та навчальної діяльності в роботі з дітьми дошкільного віку. Підтвердженням цього є визначення С.Гончаренко навчально-пізнавальної діяльності як спільної навчальної і пізнавальної діяльності учителя і учнів певного навчального закладу, організована за певними дидактичними принципами, з урахуванням психологічних, педагогічних можливостей та здібностей викладачів та їх учнів” [10, с.208].

Таким чином, окреслена діяльність поєднує в собі ознаки обох видів: пізнавальна діяльність бере на себе відповідальність за мотиваційний та операційний компоненти, а навчальна діяльність виконує функції змістовного компоненту. Ми переконані, що *поєднання пізнавальної та навчальної* діяльності в єдину дозволяє на основі формування у дітей творчого ставлення до процесу пізнання та оточуючого світу взагалі успішно реалізувати освітні завдання, що ставляться перед дошкільною освітою.

Слід зазначити, що потреба в пізнанні задовольняється здебільшого завдяки мові: ми фіксуємо в ній свої знання і можемо опосередковано через неї отримувати нові, тому становлення пізнавальної активності, так же, як і засобів пізнання, опосередковане через спілкування дошкільника з оточуючими людьми. Правомірність зазначеного аспекту підкріплюється дослідженнями І.Негневицької і А.Шахнаровича, які наголошують, що мова безпосередньо пов'язана з процесами пізнання, і, крім того, рівень мовленнєвого розвитку має безпосереднє відношення до рівня загального інтелектуального розвитку [9]. І.Морозова в результаті проведених досліджень зазначає, що мовлення поглиблює сам процес пізнання предметного світу [8].

Ми переконані, що будь-яка мова – це чітка система, а іноземна мова для дошкільника – це не тільки система правил, слів, а й досить абстрактна і

складна структура, що вимагає цілеспрямованої, систематичної роботи. Саме ця робота, за змістовним наповненням, повинна проводитися у відповідній діяльності – навчальній, тобто такій, яка передбачає чітке структурування, не припускає епізодичності.

Все життя людини приймає участь в процесі пізнання дійсності опосередковано через мову і процес опанування дошкільником іноземної мови не виключення – він відбувається завдяки потребам дитини у пізнанні. В той же час сам пізнавальний розвиток стимулюється процесом оволодіння дитиною іноземною мовою, оскільки вона складає ту, досі незнайому для дитини ларину, в процесі якої виникає бажання осягнути нове в ході безпосереднього спілкування з дорослим. Справедливим постає твердження О.Леонтьєва, що іншомовна мовленнєва діяльність скорочує шлях до пізнання іншомовної культури, адже мовленнєва діяльність є пізнавальною діяльністю, оскільки вона “розпродмеує” дійсність за допомогою мови.

Отже, доказовим виступає той факт, що в дошкільному віці присутні лише елементи навчальної діяльності і їх мотивацією слугують пізнавальні інтереси, за якими логічно слідує пізнавальна діяльність, а оскільки процес опанування іноземної мови дошкільниками є не тільки можливим, але й необхідним, то, наповнюючи пізнавальну діяльність дітей системними знаннями, ми отримуємо нову, більш результативну діяльність для даного вікового періоду в рамках опанування іноземною мовою – *навчально-пізнавальну*. Таким чином, у контексті опанування дітьми іноземною мовою ми вмотивовано можемо засвідчити, що відбувається пізнання іноземної мови опосередковано через її навчання. а мовленнєва діяльність цією мовою з'являється набагато пізніше, що дає нам підстави стверджувати про організацію навчально-пізнавальної діяльності, яка поступово переростає в навчально-мовленнєву пізнавальну діяльність, коли дитина настільки добре володітиме мовою, що остання стане засобом пізнання оточуючого світу.

1. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика. – Запоріжжя: Просвіта, 2002. – 216 с.
2. Бонлар В.І. Дидактика. – К.: Либідь, 2005. – 264 с.
3. Грєдинарова Е.М. Психологические условия овладения старшими дошкольниками начальными формами учебной деятельности: дисс. на соис. степ. канд. психол. наук. – К., 1999.
4. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие для студ. Вузів / М.В.Гамезо (общ.ред.). – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.
5. Кузьменко В.У. Развитие индивидуальности дитини 3-7 років: Монографія. – К.: ННУ імені М.П.Драгоманова, 2005. – 354 с.
6. Литвиненко І. Багатокаанальна діяльність – засіб розвитку пізнавальної активності // Дошкільне виховання. – 2000. – № 4.
7. Лозова В.І., Троїчко Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання. – Х.: ОВС, 2002.
8. Морозова И.С. Развитие интеллектуальных способностей дошкольника. – Кемерово, 2000.
9. Негневицкая Е.И., Шахнарович А.М. Язык и дети. – М.: Наука, 1981.

10. Професійна освіта. Словник / Уклад. Гончаренко С.У. – К.: ВШ. 2000.
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – В 2-х т. – М.: Педагогика, 1989. – 328 с.
12. Скрипченко О.В., Лисянська Т.М., Скрипченко Л.О. Довідник з педагогіки та психології. – К: Вид-во НПУ ім Драгоманова, 2001.

Specificity of process of mastering by children foreign language during the preschool period of the childhood is considered in the article. The interrelation of concepts "educational activity" and "cognitive activity" in general and within the limits of acquaintance of children with speaking another language culture reveals.

Key words: *educational activity, cognitive activity, foreign language, another language culture.*

УДК 372.3

ББК 74.100.51

Зоряна Нижникевич

ЕТНОЕТИКА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНО-МОРАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ДІТЕЙ В ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРИ

У статті розглядається важливість етнічної ідентифікації особистості українця в полікультурному просторі.

Ключові слова: *полікультурний простір, етноетика, духовно-моральне виховання, моральне виховання.*

Модернізація освітньо-виховних напрямків будь-якої країни в світі базується перш за все на моральних принципах власного народу. Однак сьогодні вагоме значення відводиться полікультурності як невід'ємній складовій національного виховання, що дає змогу поєднати ідеї національного і загальнолюдського у виховній практиці, про що зазначається в освітніх нормативно-правових документах. Так, у Державній національній програмі "Освіта" (Україна XXI століття) особлива увага акцентується на питанні позитивного ставлення до традицій народів, що населяють Україну; а в Національній доктрині розвитку освіти в Україні в XXI столітті – на формуванні особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу, сучасної європейської спільноти, підготовлена до життя і праці у динамічному світі. Духовно-моральне виховання українця у сучасному полікультурному просторі веде до глибокого пізнання особистістю її національної ідентичності та приналежності до власного народу саме через його моральні цінності, мову, культуру, звичаї, традиції. Інтегруючи моральний, духовний і соціальний компоненти, процес виховання спрямовується на цілісний розвиток особистості, який реалізується у гармонії із зовнішнім світом та із самою собою.

Полікультурна освіта спрямована на збереження, розвиток і передачу молодому поколінню тих цінностей, які домінують у суспільстві в ситуації міжнаціональної та міжетнічної взаємодії, що веде до взаємозбагачення культур та виключає дискримінацію та расизм. Саме у "взаємозв'язку, взаємо-

Нижникевич Зоряна. Етноетика як засіб формування духовно-моральної компетенції...

залежності, взаємодії культур", на думку М.Красовицького, міститься ідея полікультурного виховання [5].

Самоствердження особистості в поліетнічному просторі, "прагнення національної самоідентифікації має супроводжуватися повагою до інших культур, сприйняттям цих культур у всій їхній самооцінці та унікальності", що "можливо лише шляхом культивування національної культури" [1, с.11]. Людина, як зазначає І.Бех, "входить у людство через національну індивідуальність, оскільки без національності людство було б мертвим" [1, с.10]. Взаємна толерантність і повага має бути присутня у будь-яких відносинах між людьми, не зважаючи на національну приналежність. Отож, формування духовно-моральної компетенції особистості в полікультурному просторі повинно відбуватися згідно моральних принципів народу, представником якого вона є, котра змалку відчуває свою приналежність до нації чи етносу, рідної мови і культури, землі; у неї формується почуття гордості та гідності за свою батьківщину, почуття відповідальності за культивування рідних традицій, і, зрештою, вона прагне виховати своїх дітей ширими патріотами рідної землі.

О.Восводін полікультурну освіту визначає, як конфлікт зіткнення різних культурних сценаріїв, що є притаманним представникам різних народів і культур, де людина виступає як "біологічний інформаційний носій", що відчуває на собі тиск того культурного середовища, де вона проживає [10]. Потрапивши в чужорідне середовище, людина може "захлиснути" від надлишку інформації, втрагити свою оригінальність, забути рідну мову. Однак цього не станеться у випадку, коли вона є справжнім патріотом рідного народу. Велика кількість представників різних національностей проживає сьогодні на території України, які вільно розмовляють українською мовою, поважають історію, шанують українські традиції. Любити і шанувати чуже, як рідне, зможе лиш та людина, яка духовно збагатилась надбаннями рідного народу, а духовно зрости влічі для неї означає визнати духовну велич іншого народу, який має право на своє "національно-духовне обличчя" [1, с. 13].

М.Борішевський подає таку модель зрілої особистості громадянина, що включає наступні ціннісні орієнтації: утвердження у міжлюдських стосунках доброти, справедливості, ширості, гідності, принциповості; ставлення до праці як до творчого процесу, що допомагає людині самовдосконалитись; турботливе та відповідальне ставлення до батьків та оточуючих людей; уважне ставлення до думок і поглядів інших людей; бережливе ставлення до природного довкілля; здатність до естетичного сприймання природних явищ; свідоме та відповідальне ставлення до прав, обов'язків громадян, до законів держави; до Конституції та державної символіки; патріотизм як самовіддана любов до рідної землі та її народу; почуття відповідальності за сучасне і майбутнє Вітчизни як реальний вияв патріотизму; прагнення до збагачення національної культури [2, с.148–150].

Говорячи про виховання українця як істинного громадянина держави, належне місце належить *етноетиці*, яка з'ясує співвідношення моральних

універсальї і національно специфічних уявлень та норм, особливостей відбиття в них взаємолюдських моральних вимог [8, с.8]. Етноетика конкретизує і доповнює етику – науку, що розглядає виховання як духовне насичення людини в діалозі, в спілкуванні, в діяльності, спрямованих на розвиток вільної й відповідальної особистості [4, с.31]. Саме духовність дає людині сили діяти цілеспрямовано, вдумливо, вірити у власні сили, “приймати цілковито вільні рішення, будучи при цьому повністю відповідальною за своє духовне самовизначення” [1, с.199]. Етноетика охоплює принципи і норми ставлення людини як до живої, так і неживої природи, бо із ставлення до речей і живих істот починається культура взаємовідносин між людьми.

Виховуючи моральну особистість, не можна обминути питання відповідальності як одне з важливих її складових. Саме відповідальній особистості належне місце відводиться в народній педагогіці, зокрема, народній деонтології. *Деонтологія* – розділ етики, що розглядає проблеми обов’язку, сферу належного, всі форми моральних вимог та їхнє співвідношення. Сюди відносимо цілу низку обов’язків дітей перед батьками та батьків перед дітьми. Ідеї народної деонтології сприймаються народом як “заповіді предків, закони життя, без яких воно втрачає смисл, гуманну сутність” [7, с.106]. *Відповідальність* як необхідність відповідати за власні дії, вчинки є “важливим морально-етичним регулятором міжлюдських стосунків, стимулятором активної діяльності людей, запорукою праці та ініціативи” [9, с.90]. Відповідальність, як риса характеру людини формується упродовж всього її життя, однак вона проявляється в конкретних вчинках і діях, не залежно від віку людини. Структура відповідальності включає наступні характерні для неї властивості: сумлінність, совість, наполегливість, гідність, свідомість, честь, чесність, обов’язок.

Аналізуючи виховні засоби наших предків, варто виділити працю, яка була важливим регулятором взаємовідносин між людьми. Вона об’єднувала людей за різноманітними потребами, зокрема: в шоденній потребі харчів та одягу, побудові та декоруванні домівок, вихованні дітей та створенні родинного затишку, тобто праця була найвищою цінністю суспільства. Тут доцільно говорити і про зародження певних етичних знань, так як спосіб життя людей трактував свої правила. Чоловіки дбали про обробіток землі, жінки – про домашнє господарство, старші діти няньчили менших, допомагали батькам в роботі на полі та біля худоби. Таким чином, будучи задіяними у спільній праці всі члени родини бдали один про одного, вивчали потреби та інтереси інших людей, старші передавали свої вміння дітям, а ті вчилися майстерності в дорослих, спільно дбали про добробут сім’ї, продовжували добрі традиції духовності й моралі своєї родини.

Важливим етапом у родинного виховання став процес розподілу праці за статтю, де батько привчає сина до чоловічої роботи, а мати – дочку до жіночої. Таким чином формується досвід передачі знань від батька до сина, від матері до дочки, про що свідчать численні прислів’я та приказки: “На дерево дивись, як родить, а на людину, як робить”, “Землю прикрашає сонце,

а людину – праця”, “Не одяг красить людину, а добрі діла”, “Діло майстра величає”.

Належне місце у сімейному вихованні відводиться етиці взаємовідносин між членами родини, їхній поведінці та спілкуванню. Обов’язки батька і матері ускладнювалися ще й тим, що, окрім передачі трудових навичок, вони зобов’язані були вчити дітей культури поведіння зі старшими людьми, вияву поваги до них і допомоги, шанобливого ставлення до батьків (“У добрих батьків добрі діти”, “Хто батька-матір зневажає – того Бог карає”); дотримання правил поведінки у розмові (“Треба знати, де що казати”, “Сказаного й σκοирою не вирубаєш”), стилі одягу, поведженні за столом, ставленні до речей шоденного вжитку, збереженні традицій, ставленні до праці (“Одна бджола багато меду не наносить”, “Менше говори, більше діла роби”, “Хто працює, той не бідує”), збереженні дружніх взаємовідносин (“Хорошого друга визнаєш, як з ним розстанешся”, “З добрим дружись, а з лихим –стережись”), піклуванні про хворих та вшануванні пам’яті про померлих, тобто все те обов’язкове, чого мусимо дотримуватись у вихованні молодого покоління. Виховання “поширюється на тіло, душу і дух і ставить завданням утворення із задатків і здібностей, що розвиваються, гармонійного цілого, а також набуття підростаючим вихованцем сприятливих для нього самого і для суспільства душевно-духовних установок стосовно до інших людей, сім’ї, народу, держави” [4, с.53].

Отже з сімейним вихованням пов’язуємо зародження такої виховної системи, в якій відображаються вимоги народу та його соціальні відносини у поведінці і вчинках людей; бо тільки родинна педагогіка зуміла зберегти і донести до сьодогнішнього вихованця духовно-моральну культуру збережену у переказах, легендах, казках, вишивці, пісні, колоритній живій мові, звичаях, традиціях, релігії.

Важливим феноменом збереження самобутності народу є її *релігія*. Вона стала провідною ланкою родинного виховання, бо поєднала духовні цінності з особистісними на засадах любові та добра. Ось, що читаємо в книжці “Основні правди. Провідник життя” про добро, про час і як розумно використовувати його в людському житті.

“Ділай добре, доки маєш час.

Треба уважати, щоб кождий день, який небудь він був би, використати для добрих діл.

...весь час, хотяй він був би для тебе найгіршим, повни добрі діла, а тоді і сам день стане для тебе добрим.

Кожне словечко, яке з любови Бога вимовиш, або замовчиш, кождий крок, кожда праця, кожда милостиня, кожда молитва, кожде читанє побожної книжки і всьо, що небудь ти вчиниш в стані ласки і в добрім наміренню, Бог тобі почислить і за се виплатить тобі в вічності стократний процент.

...ревно працюй на славу Богу, точно сповняй обов’язки свого стану і ширю люби Бога та ближніх.

Пам'ятай, що час се неначе урожайна земля; посієш в ньому здорове зерно добрих діл; він принесе тобі сторичний плід в вічності, а посієш кропиву: та трійливий хабаз, вони виростуть і на віки кропива буде печи, а отруя мучити.

Пам'ятай, що який засів таке й жниво. Не кажи: попралюсь завтра, завтра зачну інше житє. Не завтра, але днесь бери ся до долі” [3, с.40–49].

Чи ж не такими ідеями пронизане народне виховання? Чи не про ці думки ми часто забуваємо, ринучи у вирій щоденних турбот і випробувань, збагачуючи матеріальне життя та гублячи духовну суть? Народ найлегше знищити, коли посіяти в серцях людей сумнів, що породить ворожнечу та ненависть. А усвідомлення суті поняття “повага”, “милосердя”, “добročинність” автоматично виключає вияви жорстокості, впертості, зневаги. Людина, яка здатна контролювати свої емоції, вміє передбачити та проаналізувати наслідки різноманітних дій, не здатна зашкодити іншим людям. Обов'язком людини є праця в своїй сім'ї або серед оточуючих її людей, серед тих, з ким щоденно спілкується і зустрічається у ділових справах.

Життя щоденно вносить корективи у виховну практику. Однак незмінними в освітньо-виховному просторі залишаються принципи, що ґрунтуються на моралі добра, милосердя, поваги, любові, обов'язку, співпереживання, що є складовими формування духовно-моральної компетенції особистості. Полікультурне виховання забезпечує засвоєння цінностей як національної, так і світової культури, формування ціннісних орієнтацій у процесі спілкування з представниками інших національностей, розвитку толерантності стосовно інших народностей, вивчення культури при збереженні власної культурної ідентичності.

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади: Навч.-метод. посібник. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
2. Боришевський М.Й. Духовні цінності в становленні особистості-громадянина // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1 (14). – С.144–150.
3. Гатлер. Основні правди: Провідник життя для християнських родин. – Жовква: Печатня ОО Василяян, 1912. – 80 с.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
5. Красовицький М.Ю. Проблеми полікультурної освіти і виховання в загальноосвітній школі // Полікультурна освіта в Україні: Зб. статей – К., 1999. – С.16–19.
6. Малахов В.А. Етика: Курс лекцій: Навч. посібник. – К.: Либідь, 1996. – 304 с.
7. Основи національного виховання: Концептуал. положення / В.Г. Кузь, Ю.Д. Руденко, З. О.Сергіячук та ін. – К.: Інформ. – вид. центр “Київ”, 1999. – (Ч.1). – 152 с.
8. Пазенок В. Культура та етнотика // Етнос і культура. Часопис Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника: Збірник науково-теоретичних статей. Гуманітарні науки / Головний редактор Кононенко В.І. – Івано-Франківськ, 2003. – № 1.
9. Педагогічний словник / За редакцією дійсного члена АПН України Ярмаченка М.Д. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
10. <http://www-ki.rada.crimea.ua/kd/2007/16/osvita.htm>

In the article the importance of ethnic identification of the ukrainian personality in polycultural space is considered.

Key words: polycultural space, ethnoethics, spiritual-moral competence, moral education.

УДК 372.3
ББК 74.100.506

Людмила Степанова

ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКА

У статті розглянуті теоретико-методичні основи використання ігрової діяльності як засобу формування полікультурної освітності дошкільників, сформульовані вимоги до змісту ігрової діяльності поліетнічного спрямування на основних етапах дошкільної та окреслені особливості методики керівництва нею.

Ключові слова: полікультурна освіта, ігрова діяльність.

На початку ХХІ століття у світовому освітньому просторі актуалізувалися проблеми формування парадигми полікультурного виховання зростаючої особистості. Мова йде про процеси, які знаходять свій вияв у розвитку ідей педагогіки толерантності, створенні засад полікультурного освітнього середовища, формуванні концепцій школи життєвої компетентності, впровадженні інноваційних освітніх технологій тощо. Вони покликані до життя об'єктивними реаліями та потребами сучасного суспільного буття, що зумовлені глобальними, цивілізаційними процесами і явищами. У світі існує понад 3 тисячі націй чи етнічних спільнот, які проживають у майже двохстах держаних утвореннях. Їх мирне співіснування, налагодження міжкультурної комунікації та досягнення взаєморозуміння між представниками етнічних груп і культурних традицій у світовій спільноті потребує здійснення адекватної полікультурної освітньої політики в глобальних масштабах. Потреба у запровадженні системи полікультурного виховання зумовлена також внутрідержавними викликами в країнах з багатостітнічним населенням. До таких країн належить і Україна – сучасна європейська держава з поліетнічним складом населення, що поєднує представників понад ста етнічних і національних груп.

Окремим аспектам полікультурної освіти молоді в Україні присвячені дослідження Г.Абібуллаєвої, В.Болгаріної, Л.Голік, Т.Клінченко, М.Красовицького, І.Лощенкової, О.Мілютіної, А.Панченкова та інших. Ученими прослідковані історичні джерела та досвід реалізації ідей полікультурного виховання в різних країнах, розроблені його принципи, функції, структурні компоненти-етапи системи кроскультурної освіти тощо.

Головне завдання освітніх закладів вбачається дослідниками у створенні полікультурного середовища як основи для взаємодії особистості з елементами інших культур, вихованні поваги до історії, традицій інших націй та формування здатності вихованців до особистісного культурного самовизначення. Великого значення надається формуванню в молоді уявлення про різноманітність культур та їх взаємозв'язок, розвитку вмінь і навичок взаємодії носіїв різних культур на основі толерантності і взаєморозуміння. Полікультурну освіту пов'язують з підвищенням рівня соціальних компетентностей та досягненням успіху в багатокультурному соціумі [1, с.2].

Модернізація освіти в Україні спрямовується на підготовку різнобічно розвинутої та компетентної особистості, яка вільно орієнтується у традиціях

вітчизняної і світової культури, є професійно та соціально мобільною, здатною до активної адаптації у суспільстві, самостійного життєвого вибору, постійної самоосвіти, самовдосконалення. Важлива роль у вирішенні цих завдань належить дошкільній ланці освіти, метою якої є забезпечення розвитку особистості дітей відповідної вікової категорії.

У системі дошкільного виховання провідною формою комунікативної взаємодії є гра. На нашу думку, разом із продуктивними видами діяльності дошкільників, розвивальними заняттями, музикою, хореографією, образотворчим мистецтвом саме гра у дошкільному дитинстві має стати вікном у багатокультурний світ. Метою даної публікації є розгляд теоретико-методичних основ застосування ігрової діяльності як засобу формування полікультурних компетентностей дошкільників.

Гра як один із феноменів людського життя з давніх пір привертала увагу вчених. Однак слід констатувати, що досі не створено цілісних її теорій. Це зумовлено різними підходами дослідників, обмеженнями, що накладаються в зв'язку з вивченням ігрової діяльності в певному віці, і, звичайно ж, великою складністю, багатоаспектністю самого ігрового феномену.

У сучасній психолого-педагогічній науці розгляд питань, пов'язаних з ігровими технологіями, здійснюється у двох площинах. З одного боку, гра вивчається як природна, притаманна дитині діяльність на особистісно-психологічному рівні. З другого боку, гра представляється на соціально-педагогічному рівні як спеціально створювана з метою навчання і виховання педагогічна форма. Між ними двома площинами простежується діалектичний взаємозв'язок, їх розрізнення обумовлене історично, оскільки усвідомлення і виділення педагогічного наукою гри як особливого навчально-виховного засобу відбулося на відносно пізніх етапах розвитку теорії виховання і навчання, коли їй свідомо і цілеспрямовано стало надаватися педагогічне призначення. Саме вивчення самостійної творчої гри “дитячого товариства”, специфічних її особливостей, пізнання закономірностей існування і розвитку, психолого-педагогічної сутності впливу на особистість дитини слугувало і нині є передумовою виділення і ефективного використання гри як педагогічного засобу. Дослідження ж гри як елемента педагогічної технології у свою чергу дозволяє виявити ті умови її цілеспрямованого застосування в освітньому процесі, котрі дозволяють зберегти специфічні риси ігор для дитячого віку, що максимально сприяють психічному розвитку дитини і лежать в основі використання гри та її форм на наступних рівнях становлення особистості.

В українській педагогічній науці основи теорії гри були закладені Г.Ващенком, К.Ушинським, В.Сухомлинським. Найбільшу увагу приділено дослідженню педагогічних проблем гри в дошкільному віці, для якого вона є провідною діяльністю, тобто діяльністю, яка зумовлює найважливіші зміни у психічних процесах і особливостях особистості дитини на даному етапі її розвитку, виникнення психічних новоутворень даного віку.

Сучасна педагогіка і психологія розглядає дитячі ігри як вкрай необхідне явище в житті дитини. Гра є виявом природної потреби в діяльності, у якій

дитина пізнає й перетворює навколишню дійсність, світ речей, людей, саму себе, одночасно розвиваючи свої здібності. Але як дійовий виховний засіб, як елемент відповідної педагогічної технології гра виступає лише тоді, коли завчасно конкретно визначені цілі гри, розроблені зміст і форма її проведення, коли постійно враховується, як поєднується вона з іншими видами діяльності, який вплив здійснюється при цьому на особистість дитини.

У досліджуваному аспекті особливого значення набуває застосування народних ігор. Вони виступають як важливий етнопедагогічний засіб виховання підростаючих поколінь, який справляє значний вплив на формування характеру дітей як носіїв духовної культури певного етносу.

Для науково-методичного забезпечення потреб полікультурного виховання дітей дошкільного віку засобами гри слід з'ясувати питання змісту ігрової діяльності поліетнічного спрямування на основних етапах дошкільня. В залежності від змісту складових освітньої системи багатокультурного типу застосування ігор у виховній роботі з дошкільниками повинно послідовно послугувати три рівні включення:

— оволодіння іграми свого рідного етносу як фундамент здорового етнічного патріотизму: якщо дитина не любить свого етносу, вона не зможе любити свою Вітчизну, інші народи;

— опанування іграми українського народу як культурною скарбницею спільного дому багатьох етносів, що має сприяти національному самоусвідомленню, вихованню поваги до української культури;

— ознайомлення з іграми різних народів світу як елементами світової культури.

Добір відповідних комплексів народних ігор, які віддзеркалюють реальне поліетнічне оточення конкретного дошкільного закладу у певному регіоні країни, складає відповідальне завдання методичної служби. На допомогу в цій справі можуть прийти спеціальні етнографічні видання, що стосуються ігор, дослідницька робота серед представників старшого покоління, яку можна організувати спільно з дітьми дошкільного віку як операції “Розкажіть, дідуся, в які ігри ви гралися в дитинстві”, “Навчіть нас, бабусю, свої давньої гри” тощо.

У комплексі ігрових технологій, що використовуються в дошкільних закладах, важливо педагогічно грамотно застосовувати окремі види ігор. При підготовці і проведенні гри слід магі на увазі наявність трьох стадій у її розгортанні: підготовчої (чи передігрової), виконавської (або власне ігрової) і підсумкової, а також дотримання ряду організаційно-методичних вимог на кожній стадії роботи. На *підготовчій* стадії педагог ставить мету, завдання, пояснює правила гри, проводить розподіл ролей. Спосіб розподілу повинен бути продуманий заздалегідь. У групових змагальних іграх на цій стадії проводиться інструктаж капітанів команд.

Особливо важливе значення підготовча стадія має в роботі з п'яти-шестирічними дітьми. Це пов'язано з тим, що ігри з правилами, до яких відноситься більшість народних ігор, у цьому віці активно освоюються. Тому

педагог приділяє більше уваги поясненню мети, змісту гри, допомагає зрозуміти і запам'ятати правила, послідовність дій, організовує пробне програвання. Під його керівництвом діти знайомляться з різними способами вибору ведучого, розподілу ролей, поділу на групи тощо.

Від якості проведення підготовчої стадії багато в чому залежить хід виконавської стадії. Реалізуючи ігровий задум, виконуючи необхідні дії у відповідності з правилами гри у спільній діяльності, дошкільники вирішують певні завдання, досягають конкретної мети. Вихователь має забезпечити вільний, творчий стиль спілкування, вчасно корегувати взаємовідносини дітей, а також застосовувати різні види емоційного та інтелектуального стимулювання, підтримки невпевнених у собі учасників гри. Для цього вихователю слід, чітко визначивши свою роль у конкретній ігровій формі, зайняти відповідну ігрову позицію. Педагогу рекомендується на перших порах обирати тематично обумовлені ролі, соціальний статус яких дещо вищий, ніж у інших. Це необхідно для визнання дітьми абсолютного авторитету даного образу в керівництві їх діяльністю. Ігрова позиція вихователя сприяє гуманізації взаємин з дітьми, створенню творчої атмосфери, усуненню авторитарності, економить його нервову енергію, дає позитивний психотерапевтичний ефект.

Підсумкова стадія проведення ігор являє собою детальний аналіз спільно з дітьми дій учасників, їх взаємодії, реальних результатів діяльності, досягнень і невдач.

Виявлені методичні засади використання ігрових технологій у виховній роботі з дошкільниками дозволяють сформулювати вимоги до змісту ігрової діяльності поліетнічного спрямування на основних етапах дошкільця, окреслити особливості методики керівництва нею з метою ефективного впливу на формування полікультурних компетентностей дітей.

1. Абібуллаєва Г.С. Деякі аспекти полікультурної освіти//Педагогіка і психологія. – 2006. – № 1. – С.75–84.
2. Лошенова І.Ф. Розвиток ідеї полікультурного виховання у світовій педагогічній думці//Педагогіка і психологія. – 2002. – №1–2. – С.68–77.

The article is devoted to the play technologies of multicultural education of children in nursery schools. The methodical system of multinational co-existence experience provide for inclusion of children into different national plays in the process of their upbringing.

Key words: multinational, play activity.

УДК 37.03:061.215

ББК 74.100.25

Оксана Титунь

ФОЛЬКЛОР У ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ ВИХОВАННІ ДОШКІЛЬНИКА

Стаття присвячена актуальній проблемі полікультурного виховання засобом фольклору в освітніх системах України. Ця проблема досліджується на прикладі прислів'їв з урахуванням їхнього морально-естетичного виховного значення, а також визначаються методи впровадження їх освітньо-виховну систему, зокрема за допомогою методу репродукованого пояснення, який допомагає краще зрозуміти зміст прислів'я.

Ключові слова: фольклор, полі культурне виховання, метод репродуктивного пояснення.

Глобальні зміни, що відбуваються в Європі, а також активні інтеграційні процеси актуалізують проблему полікультурного виховання, яке покликане підтримати існування великих і малих націй світу, а також формувати соціально важливі якості особистості, створювати і розширювати коло її відносин у навколишньому світі – до оточуючого соціуму, до людей, до самої себе.

Ідеї полікультурної освіти не є новими ні для вітчизняної ні для європейської педагогіки (дослідники Л.Голик, В.Болгаріна, Е.Ковальчук, О.Сухомлинська, И.Локшенова та ін.). Вони сформовані у концепції полікультурної освіти. Вагомий внесок у її формування внесли роботи міжнародного консультанта з питань полікультурної освіти Гвендолін Бейкер. На думку науковця, полікультурна освіта повинна базуватись на життєвому досвіді учнів і відбуватись протягом тривалого часу. Полікультурний компонент повинен бути інтегрований в усі складові педагогічного процесу [9]. Освіта повинна стати провідником національних та загальнолюдських цінностей, сприяти розумінню та поглибленню знань не тільки про власну культуру, але й культуру і традиції інших народів чи етносів, виступати захисником свободи людини зі всіма її індивідуальними рисами, інтересами, орієнтаціями та надавати можливості для повної, багатопланової самореалізації.

Виходячи з вищенаведеного, вважаємо актуальним і доречним питання використання англійського фольклору у виховному процесі. Актуальність даного дослідження також полягає в тому, що фольклор постійно використовується у педагогіці різних часів, відтак завжди виникає необхідність пристосовувати методику засвоєння фольклору до сучасних потреб людини і соціокультурного середовища.

Кожен народ зберігає від найдавніших часів і передає з покоління в покоління свою книгу буття, викладену в системі цінностей, які створювалися в процесі еволюції. Відшліфовані народним генієм упродовж багатьох тисячоліть знання акумулювались, узагальнювались, переосмислювались в пам'ятках фольклору. У творах фольклору через його героїв яскраво постає ідеал морально-естетичного виховання: гуманна, культурна, щаслива людина; вільна, оригінальна та неповторна особистість.

Індійський письменник, гуманіст і педагог Рабіндранат Тагор писав, що “кожна нація повинна заявити світові про себе через власну національну сутність. Якщо нація нічого не може дати світові, то це варто розцінювати як національний злочин...” [5, с.1].

Фольклорна традиція, що пронизує століття, стикається та взаємодіє з найрізноманітнішими культурними сферами. Соціальна природа та унітарна функція фольклору єднає його в різні моменти історичного руху з літературою, мовою, етнографією. Особливо важливим є використання фольклору у педагогіці будь-якої країни, оскільки вплив фольклору на виховання особистості є безсумнівним, крім того ознайомлення дітей з фольклором інших країн сприяє реалізації діалогового підходу у полікультурному вихованні. Прилучення до загальнонародної культури відбувається через ознайомлення з перлинами народної мудрості, через звернення педагогіки до фольклорних джерел своєї чи іншої нації.

Ознайомлення дітей з фольклорними традиціями необхідно проводити ще з дошкільного віку, враховуючи такий вагомий освітній аспект, як неперервність і постійність, а також формування у дітей з раннього віку любові до свого народу і його традицій, морально-естетичних якостей. Цікавим для дитини буде також вивчення фольклорних традицій інших країн, що сприятиме розширенню кругозору дитини, поживляватиме і урізноманітнюватиме навчально-виховний процес, а також сприятиме становленню як культурної ідентичності, так і розумінню культурних відмінностей між ними.

Цю проблему розглядатимемо на прикладі фольклору Великобританії та України. Оскільки Україна вже частково вийшла в процеси світової та європейської інтеграції і пов'язаний з цим процес реформування й модернізації національно освітньої системи впливає на виховний процес, ми вирішили доцільним зробити дослідження на прикладі фольклору Великобританії, адже ця країна у світовому масштабі є територіально близькою і англійська мова є однією з обов'язкових мов для вивчення іноземних мов у навчальних програмах освітніх систем України.

Сьогодні у світі вкорінюються нові характеристики знань: широта, універсальність, гнучкість, еволюційність, відповідність. Як зазначила О.Сухомлинська, “нині важливо підходити до модернізаційних змін з позицій єдиного, цілісного педагогічного процесу” [6, с.126]. В єдиний педагогічний процес має бути закладено знання і компетенції не тільки щодо національного суспільства та особливостей, але і знання щодо інших культур. Як зазначала К.Салімова, “національні особливості - це значною мірою своєрідний колорит, унікальна форма, а не якість, що відсутня в інших. Національні особливості зближують людей, зацікавлюють людей іншої національності, але не відчужують людей, не ізолюють нації” [5, с.550].

Фольклорна спадщина різних народів, попри свою неповторність і несхожість, через історичні традиції і життєві цінності містить в собі багато спільного, подібного, і це свідчить про близькість ідеалів, інтересів, потреб усього людства, виражених крізь призму національного. Навіть при

перекладі, коли втрачається специфіка того чи іншого діалекту, зберігається неповторний колорит країни.

Фольклорна спадщина Великобританії багата і різноманітна. Як і скрізь, наріжним каменем англійського фольклору є людина, її ставлення до світу, до іншої людини. З усіх фольклорних жанрів розглянемо прислів'я, оскільки вони найкоротші за формою, в них чітко формулюються погляди на етику, мораль, історію. Як зазначав Ф.Бекон, англійський філософ Нового Часу, прислів'я - це “геній, ум і дух нації” [7, с.4]. Також вони не потребують особливої обстановки і широкої аудиторії, їх можна використовувати як у повсякденному спілкуванні, так і на уроках з метою формування певних цінностей. Також вони легко запам'ятовуються дітьми і є доступними для них у будь-якому віці. Варто враховувати те, що дітям не потрібно подавати дослівний переклад того чи іншого іншомовного прислів'я, а наводити еквівалент з рідної мови.

Найдавніші прислів'я будь-якої культури пов'язані зі спостереженнями над природою та трудовою діяльністю людини. *As you sow, so shall you reap* / що посієш, те й пожнеш; *He that will not work, shall not eat* / хто не працює, той не їсть; *A stitch in time saves nine* / Влітку один тиждень рік годус. Деякі прислів'я, що вживаються тепер, втратили своє первинне значення внаслідок певних соціокультурних змін. Наприклад, прислів'я, що затверджувало шляхетність вищих чинів *True blue never stains* (букв. справжній аристократи ніколи не плямують репутацію) отримало нове загальноморальне значення: “Шляхетність завжди залишається шляхетністю”, внаслідок відходу в минуле надмірної акцентуації на соціальному походженні.

Відгуки жорстоких битв, що колись постійно точилися у Британії, також можна помітити у фольклорі (цим він відрізняється від українського: *None but the brave deserve the fair* / тільки хоробрі достойні красунь, *Best defence is attack* / хочеш миру – готуйся до війни, *Fortune favours the brave* / доля любить сміливих).

Епоха Відродження та Просвітництва залишила також свої сліди у фольклорі: *Live and learn* / не вчися до старості, а вчися до смерті, *A little learning is a dangerous thing* / недостатні знання небезпечніші за незнання, *No fool like an old fool* (досл. молодий - зміниться, а старий - ніколи). Ці та схожі прислів'я можуть слугувати матеріалом для проведення морально-етичних бесід, як у школі, так і в дитячому садку, оскільки вже з раннього віку дитина повинна привчатися до здобуття знань, розуміти важливість навчання, зокрема того, що вчитися потрібно завжди. Вчителю або вихователю важливо звернути увагу дітей на такі поняття, як недостатність знань і їхня відсутність, у чому різниця між ними і що людині потрібно для того, щоб стати справді освіченою.

⁸ Всі англійські прислів'я подаємо за: *A dictionary of English Proverbs in Modern Use.* – Moscow: Russky Jazyk, 1985. – 230 p.

У виховному плані тематика англійських прислів'їв так само розмаїта, як і тематика українських прислів'їв: взаємини між людьми; особливості фізичного, розумового, трудового, естетичного виховання. У них також відображається система поглядів на формування моральних якостей особистості, прославляючи працелюбність, скромність, розсудливість, сміливість, прислів'я викривають ледачих, брехунів, базік, боягузів. Щоб ефективно використовувати прислів'я у педагогічній практиці, слід тематично поділити їх. Наведемо кілька прикладів прислів'їв із невичерпної криниці англійського фольклору.

Працелюбність:

Idleness is the mother of all evil / Без діла псується сила.

Business before pleasure / Спочатку справа, потім розвага.

He that would eat the fruit must climb the tree / Хто хоче з'їсти плід, має вилзти на дерево.

What is worth doing at all is worth doing well / Якщо вже щось і робити, так робити добре.

Through hardship to the stars / Через терни до зірок.

Never put off till tomorrow what can be done today / Не відкладай на завтра те, що можеш зробити сьогодні.

Дружба, товаришування

A friend in need is a friend in deed / В лиху годину впізнаєш вірну людину.

A man is known by the company he keeps / Скажи мені, хто твій товариш – тоді я скажу, хто ти.

Old friends and old wine are best / Старий друг кращий за нових двох.

Choose an author as you choose a friend / Друга шукай, а знайдеш

тримай.

Організованість, дисциплінованість, охайність

The hardest work is to do nothing / Найважча робота – нічого не робити).

Be slow to promise and quick to perform / Дав обіцянку – не відступайся.

Lost time is never found / Втрачений час ніколи не вернеш.

Cleanliness is next to godliness / Акуратність прикрашає людину.

Сміливість

Fortune favours the brave / Сміливість скрізь переможе.

Faint heart never won fair lady / Сміливий там знайде, де боягуз загубить.

Ми зосереджуємо увагу саме на цих тематичних зрізах, оскільки вони є найбільш доступними для дітей, тому що діти можуть навести приклади зі свого життя, провести аналогію зі своєю поведінкою та своїх друзів, самотужки пояснити їх зміст. Ці прислів'я можуть використовуватися, як зазначала О.Дейч, “для пояснення змісту та ілюстрування правил культурної поведінки, яких мають дотримуватися діти” [1, с.54].

Моральна мета полікультурної освіти полягає в тому, щоб змінити життя дитини, не зважаючи на підґрунтя, і допомогти виховати громадян, які зможуть мирно жити і продуктивно працювати у суспільстві, яке стає все динамічнішим і складнішим. У прислів'ях закладені знання про те, що є

правильним, а що неправильним, містяться поняття про моральні норми і ставлення до них. На думку Т. Довгої, у структурі морального становлення особистості виділяється моральна свідомість, моральні вчинки і моральна спрямованість [2, с.47]. Прислів'я є одним із засобів впливу на формування моральної свідомості, а відтак розуміння дитиною поганих і гарних вчинків, як самій реалізувати на практиці отримані поняття і уявлення.

Вивчення прислів'я передбачає не тільки запам'ятовування його і пояснення значення, а також і спеціальні методи опрацювання, як, наприклад, методи репродукованого пояснення, що включають в себе бесіди, розповіді на морально-етичні теми, роз'яснення певних понять і норм. На нашу думку, найефективнішою буде проблемна бесіда з елементами пояснення. Наприклад, прислів'я *Be slow to promise and quick to perform* / Дав обіцянку – не відступайся. Діти спроможні його пояснити самі, а також подумати, чому необхідно дотримуватися обіцянок, чи були у їхньому випадку ситуації, коли їм обіцяли і не виконували цих обіцянок. Вони охоче пригадають такі ситуації. В англійській мові це прислів'я має й інше забарвлення: перш, ніж пообіцяти, варто подумати, чи зможеш виконати обіцянку, отже, діти мають можливість порозмірковувати, як відмовити і пояснити, чому не зможеш виконати те чи інше завдання. Тут можна нагадати і норми етикету: виховане прохання, вихована відмова, змодельовавши відповідну ситуацію за участю дітей.

Поступово завдання потрібно ускладнювати, даючи прислів'я, що мають більший інформативний характер: *Lost time is never found* / Втрачений час ніколи не вернеш, *A man is known by the company he keeps* / Скажи мені, хто твій товариш – тоді я скажу, хто ти, тощо. Це пов'язане з тим, що моральні знання дітей повинні бути різноманітними, постійно розширюватися й ускладнюватися, а методи і засоби їх формування повинні бути сучасними і відповідати вимогам часу. Тому важливо, щоб діти не тільки запам'ятовували фольклорні зразки, а й могли використати ці знання у повсякденному житті, пристосувати їх до сучасних потреб суспільства.

Маючи специфічні особливості на мовно-культурному рівнях, фольклор всіх країн відтворює прагнення народу до витворення моральних ідеалів і зразків поведінки людини, а самі моральні цінності в своїй основі є космополітичними, універсальними, тому і зміст, попри семантико-стильове оформлення, часто є тотожним, оскільки спрямований на формування чесної, охайної, порядної, сміливої, працелюбної особистості.

Використовуючи прислів'я у виховному процесі, педагоги вирішують завдання виховання у своїх учнів здатності реагувати на культурні відмінності не стільки емоційно-імпульсивно, скільки раціонально, створюють бажання пізнавати різні культури та терпимо відноситись до тих, хто є представником іншої культури.

2. Довга Т. Моральні знання як основа формування етичної культури школярів // Початкова школа. – №7. – 1998. – С.47–50.
3. Закувала зозуленька. Антологія української народної творчості. – Київ: Веселка, 1989. – 606 с.
4. Киченко О. Фольклор як художня система. – Дрогобич: Каменярь, 2002. – 215 с.
5. Салимова К., Додде Н. – Педагогика народов мира: История и современность. – Москва: Педагогическое общество России, 2001. – 576 с.
6. Сухомлинська О. Виховання як соціальний процес: особливості сучасних трансформаційних змін // Освітній дайджест. – 2004. – № 1. – С.124–126.
7. A dictionary of English Proverbs in Modern Use. – Moskov: Russky Jazyk, 1985. – 230 p.
8. Medvedeva L.M. English Grammar in proverbs, sayings, idioms and quotations. – Kiev: State University Press, 1990. – 239 p.
9. Голик Л.А. Идеи поликультурного образования в американской педагогике. http://www.rusnauka.com/ONG_2006/Pedagogica/17979.doc.htm

The article deals with the burning problem of multicultural education by means of folklore application in the system of education in Ukraine. Samples of proverbs considering their moral and ethic meanings are investigated. The method of reproductive explanation is highlighted.

Key words: folklore, multicultural education, method of reproductive explanation.

УДК 372.47:372.8

ББК 74.102.13

Світлана Чупахіна

КОМП'ЮТЕРНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКА З ЗПР

У статті розглядається ігрове комп'ютерне середовище, яке у поєднанні із конкретною освітньою чи корекційною метою, дозволяє дітям дошкільного віку з вадами у розвитку засвоювати навчальний матеріал ніби непомітно для себе і при цьому (що дуже важливо) застосовувати його в улюбленій практичній діяльності – грі з комп'ютером.

Означено проблему розвитку математичної компетенції дітей з особливими потребами з використанням комп'ютерних розвивальних ігор для підготовки їх до навчання у школі. Доведено їхню ефективність для навчання дітей, гра стає більш цікавою та варіативною.

Ключові слова: комп'ютерні технології, ігрове комп'ютерне середовище, математична компетенція, діти з особливими потребами.

Використання комп'ютерів у навчальній діяльності дітей з затримкою психічного розвитку (далі ЗПР) є одним з ефективних засобів підвищення мотивації й індивідуалізації їх навчання, розвитку і створення сприятливого емоційного фону, реабілітації та підготовки до навчання у школі й інтеграції в соціум.

Взаємодія з комп'ютером – це створення своєрідного ігрового середовища, в якому відповідно до навчальних, корекційних чи розвивальних завдань дитина виконує необхідні практичні дії, використовуючи свої знання, уміння і навички. Ігрове комп'ютерне середовище, поєднуючись із конкретною освітньою чи корекційною метою, дозволяє навіть дітям дошкільного віку

Чупахіна Світлана. Комп'ютерні технології як засіб формування математичної...

засвоювати навчальний матеріал ніби непомітно для себе і при цьому (що дуже важливо) застосовувати його в улюбленій практичній діяльності – грі з комп'ютером.

Як відомо, діти з ЗПР відрізняються від дітей з іншими психофізичними порушеннями більш високим рівнем навчованості.

Оскільки успішне навчання дитини в школі може здійснюватися при умові відповідної дошкільної підготовки, як загальної, так і спеціальної (В.Лубовський, М.Поддяков, С.Тригер), то саме в дошкільному віці закладається фундамент ряду важливих уявлень та понять, які забезпечують подальший успішний розумовий розвиток людини.

З підвищенням вимог сучасності до суспільного виховання актуальною є проблема удосконалення системи навчання дітей із ЗПР. Від того, яким буде зміст підготовки цієї категорії дітей та саме як вона буде здійснюватися, залежить не лише якість шкільного навчання, а й формування особистості майбутнього учня.

Проблему ЗПР дитини психологами та педагогами розглядають як найбільш актуальну у психолого-педагогічних дослідженнях. Водночас навчання цієї категорії дітей фактично залишається мало розробленою.

У дослідженнях вчених (В.Лубовський, В.Мачіхіна, І.Марченко, Р.Тригер, С.Шевченко, М.Шеремет) експериментально доведено можливість і необхідність ранньої діагностики дітей із ЗПР та створення для них спеціальних сприятливих умов навчання та виховання до школи.

Вченими доведено (М.Поддяков), що основним мотивом навчання в дошкільному віці є пізнавальний інтерес. Однак розвиток останнього у дітей знаходиться в прямій залежності від кількості, якості та характеру інформації, знань, які отримує дитина, а також від способів їх надання.

У роботі з дітьми з ЗПР необхідно керуватися положеннями психології про те, що здібності як індивідуальні властивості особистості, формуються в діяльності і що вродженими можуть бути тільки задатки (морфофункціональні особливості мозку), які є лише передумовами, можливостями до розвитку здібностей.

У дослідженнях учених-психологів (Б.Ананьєв, Л.Виготський, Н.Менчинська, С.Рубінштейн, В.Синьов) визначається взаємозв'язок навчання і розвитку, підкреслюється основна роль навчання як основного, рушійного стимулу розвитку, вказується на неправомірність прогиставлення розвитку психологічних структур та навчання [2, с.3–5].

Подолання ЗПР дитини залежить насамперед від ранньої діагностики, правильних методів лікування і наполегливої й послідовної педагогічної роботи з нею. Звичайно, в одних випадках можна відносно швидко усунути недоліки, в інших вони виявляються більш стійкими. Утім при правильно організованому лікуванні та вихованні завжди наявні позитивні наслідки [3].

Психологічна структура ЗПР характеризується специфічним поєднанням незрілості емоційно-вольової та інтелектуальної сфер, що безпосередньо впливає на розвиток мотиваційної складової навчальної діяльності таких

дітей. На час вступу до школи, за даними психологічних досліджень, домінування ігрового мотиву спостерігається у 34% дітей, 50% – надають перевагу навчальній, а 13% – практичній діяльності [3]. Пізнавальні мотиви, які зароджуються у дошкільників, у подальшому не отримують достатнього розвитку під час навчання у школі. Це відбувається внаслідок об'єктивних труднощів, які виникають з перших днів навчання дитини і зумовлені особливостями розвитку пізнавальної та емоційно-вольової сфер, притаманних для цієї аномалії. Вони виявляються у недостатній спрямованості на інтелектуальну діяльність (на уроках діти віддають перевагу гри); невмінні підкорятися правилам дисципліни. Тривалий час першокласники із ЗПР перебувають у колі інтересів дошкільників, а в якості провідного мотиву діяльності у них зберігається ігровий. Навчальна ситуація сприймається дітьми інфантильно. При виконанні навчальних завдань дії дітей спрямовані переважно на вчителя, його міміку, жести, інтонацію голосу, а не на зміст та способи вирішення даного завдання. Діти із ЗПР, які навчаються у масовій школі, вже з початку навчання поповнюють ряди не встигаючих. Отож вони потребують певних знань, умінь і навичок та підготовки до навчання у дошкільному віці. Найпривабливішими для таких дітей є завдання, які подаються в ігровій формі.

У таких дітей уже під час підготовки до школи починають окреслюватися навчально-пізнавальні мотиви. Вони такі ж, як і у майбутніх першокласників із нормальним розвитком: бажання “все знати”, “всього навчитися у школі”, відповідати “еталонів” школяра (прагнення бути працелюбними, стараними), дотримуватися встановлених у школі правил поведінки тощо. Однак вони представлені вужче, ніж у першокласників масової школи.

У дітей виявляються навчально-пізнавальні інтереси до змісту різних навчальних предметів, процесу виконання окремих дій. Зацікавленість предметними знаннями у дітей із ЗПР схожа на ту, що й у дітей з нормальним розвитком, однак вона спрощена, примітивна. Інтерес до виконання навчальних дій часто спрямований на більш легкий спосіб їх виконання або ж на механічне копіювання дій педагога [3]. Зважаючи на труднощі, які діти із ЗПР на етапі становлення навчальної діяльності, виникає потреба у системній та цілеспрямованій роботі над їх подоланням.

Сучасні підходи до організації навчально-виховної діяльності дітей, які мають затримку у розвитку, передбачають, насамперед, формування цілісного та повного сприймання, розвиток їхніх пізнавальних інтересів та розумових здібностей у всіх видах роботи, передусім у навчальній. Особливе значення при цьому відводиться принципу розвивального навчання.

Актуальність проблеми підтверджується працями видатних психологів і педагогів: Л.Виготським, С.Рубінштейном, В.Ананьєвим, Л.Занковим.

За останні роки, через розвиток ідей кібернетики, комп'ютеризації всього навчального процесу розвинувся новий підхід до навчання. Він передбачає створення комплексного корекційного впливу, спрямованого на ефективне формування у дітей дошкільного віку з ЗПР елементарних знань, умінь і

навичок з використанням технічних засобів навчання, а саме: комп'ютерних розвивальних програм.

Серед основних завдань навчання – формування в дітей елементів інформаційної культури (елементарні поняття про комп'ютер), знань про можливість застосування комп'ютера, навчання дітей користуватися елементарними програмами.

На нашу думку, діти старшого дошкільного віку з ЗПР працювати й можуть засвоїти роботу з елементарними комп'ютерними розвивальними програмами, що дасть позитивні результати як в їх розвитку, так і успіхи в навчанні.

Неоціненне значення мають комп'ютерні ігри для формування елементарних математичних уявлень дошкільників та підготовки їх до школи. Саме в них невичерпне джерело по-справжньому захоплюючого навчання і виховання. Той, хто грав проти ЕОМ або бачив, як це роблять інші, знає, скільки енергії і кмітливості треба виявити, щоб вийти переможцем у двобої. Навіть дорослих важко відірвати від змагання. Що ж говорити про дітей? Гра для них природна потреба, найлегший і найефективніший спосіб пізнання світу. Чому б не опанувати науки в процесі гри? Нехай дитина грається, а її у цей час навчатимуть.

Ще більш очевидним є навчальний ефект тих ігор, які спрямовано на формування конкретних умінь і навичок та спроможні ефективно контролювати та оцінювати діяльність учнів з оперттям на навчальний матеріал. Можна принаймні вважати доведеною доцільність застосування комп'ютерної гри для початкового навчання читання, письма та лічби. Слід зауважити, що ефективність застосування комп'ютерних ігор у підготовці дитини до школи у більшості випадків тотожна ефективності застосування комп'ютера загалом, оскільки комп'ютер найчастіше є для дітей у цьому віці саме іграшкою.

Формування елементарних математичних уявлень у дітей з ЗПР у дошкільному віці на початковому етапі вивчення математики передбачає засвоєння сенсорних еталонів кольорів і геометричних форм, співвідношення розмірів, орієнтування у просторі – основних ознак, за якими дитина сприймає та оцінює навколишній світ і предмети в ньому.

Уже в дошкільному віці діти зустрічаються з різноманітністю форм, кольорів та інших властивостей предметів, зокрема іграшок і предметів домашнього вжитку. Саме в цей період і розпочинається ознайомлення та засвоєння сенсорних еталонів – загальноприйнятих зразків зовнішніх властивостей предметів [1, с.67- 75].

У 5–7 років основна увага у формуванні елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку з ЗПР зосереджується на сприйманні форми, розміру, кольору, простору.

Цілеспрямований розвиток елементарних математичних уявлень у таких дітей має охоплювати такі етапи: навчання способів обстеження предметів та розрізнення їх форми, кольору, величини, положення у просторі і виконання

окомірних дій, які поступово ускладнюються; розвиток аналітичного сприймання: орієнтування у просторі, сполученнях кольорів, аналізу форми предметів, виділення окремих вимірних величин; формування сенсорних еталонів стійких, закріплених у мовленні уявлень про колір, форму, розмір і розміщення предметів у просторі тощо [4]. Уже у старшому дошкільному віці дитина здатна на елементарному рівні оволодівати такими прийомами логічного мислення, як порівняння, узагальнення, класифікація, систематизація тощо. Цьому сприяють розвивальні вправи та ігри: “Порівняй за формою”, “Відшукай фігуру”, “Знайди цифру”, “Хто швидше складе фігуру”, “Ковдра для ляльки”, “Склади фігуру”, “На яку фігуру схоже?” тощо. Слід приділити увагу й дидактичним комп’ютерним іграм розвиваючого характеру, які сприяють навчанню та закріпленню знань дітей з даних розділів. Відомі сучасні комп’ютерні навчальні ігрові програми такі, як: “Навчаємось лічити”, “Геометрія для найменших”, “Математика (методика М.Зайцева)”, “Виховуємо вундеркінда (методика раннього розвитку Глена Домена)”, “Математика для найменших”, “Арифметика-малюк” та ін.

Скажімо, комп’ютерна навчальна ігрова програма “Бджілка Жу-Жу. Зачаровані числа” – захоплююча гра для дітей 3-8 років. Разом з відважною бджілкою Жу-Жу дитина подорожує Чарівним Лісом і “знімає чари” з чисел, легко і невимушено знайомиться з цифрами та числами. А також засвоює прості математичні дії: додавання, віднімання.

Інша комп’ютерна навчальна гра для дітей 3–7 років – “Петрик. Лісові пригоди”. Подорожуючи з Петриком, дитина в ігровій формі знайомиться з математикою. Навчання відбувається під час подорожі головного героя Петрика, якому потрібно пройти через ліс, щоб знайти дорогу додому. При цьому він потрапляє в різні ситуації, де потрібно застосувати математику. Навчальна комп’ютерна гра “Петрик. Лісові пригоди” навчає дітей розпізнавати кольори і фігури, співставляти розміри, висоту, відстань, виконувати прості логічні задачі і, звичайно ж, рахувати.

Водночас, коли вихователь займається з одною дитиною, решта дітей виконує завдання на комп’ютері. Після цього вихователь перевіряє завдання, пропонує дітям погратися в іншу програму-гру, а сам спілкується з іншою дитиною.

Для процесу корекційного навчання принципово важливо те, що комп’ютер постійно зберігає певну модель навчання. Це дає змогу дітям повторювати гру доти, доки не буде досягнуто поставленої освітньо-розвивальної мети, а також здійснювати індивідуалізацію навчання, що є однією з найскладніших дидактичних проблем, зокрема для навчання дітей з ЗПР. Використання комп’ютерів дає змогу: активізувати навчальний процес; підвищити інтерес дітей до пізнання нового; сформувати елементарне, скажімо, математичне мислення, вдосконалити обчислювальні та інші практичні навички; допомогти глибше опанувати знання, вміння і навички з основ елементарних математичних уявлень.

Швидко зростає запит на такі програми, розроблюються масштабні навчально-ігрові серіали. На комп’ютерні розвивальні та дидактичні ігри покладаються великі надії щодо підвищення ефективності шкільного навчання та виховання. На сучасному етапі не тільки за кордоном, а й у нашій країні проектування та застосування комп’ютерних ігор у роботі з дітьми вважається одним з найбільш перспективних напрямів.

Це цілком природно, адже використання гри з навчальною метою має дуже давні традиції. Серед переваг, які зазначаються характеризуючи особливостей застосування гри у навчанні та вихованні, нагадаю про стимулювання ініціативи та мислення, залучення до навчально-виховної діяльності практично всіх дітей.

Застосування комп’ютера дає змогу ефективно реалізувати переваги гри. Незвичність роботи з комп’ютером викликає в дітей підвищений інтерес до роботи з ним та посилює мотивацію навчально-виховної діяльності. Кольорове зображення, мультиплікація, музика, звук розширюють можливості представлення інформації; швидкодійність і точність розрахунків дають змогу уникнути рутинних обчислень. Наочність, “діалог” з машиною забезпечують активність дітей, гра стає більш цікавою та варіативною.

Однак введенням нової форми навчання з використанням комп’ютера на заняттях не обмежується. Завдання формулюється значно масштабніше організація широкого експерименту з упровадження БОМ в усі сфери навчально-виховного процесу з метою підготовки дітей з ЗПР до школи та формування їх особистісної компетентності.

1. Затримка психічного розвитку в дітей: Методичні рекомендації / Укл. Т.Д. Ілляшенко, М.В. Рощевська. – К., 1992. – 96 с.
2. Марченко І.С., Капаруліна Р.В. та ін. Зміст корекційно-розвивальної роботи з дітьми з затримкою психічного розвитку 3–7 років (логопедичний аспект): Методичні рекомендації. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004. – 37 с.
3. Сак Т. Особливості мотиваційного компонента учбової діяльності учнів із затримкою психічного розвитку / Дефектологія: науково-методичний журнал. - №4, 2004. С.7-10.
4. Шевченко С. Г. Коррекционно-развивающее обучение: Организационно-педагогические аспекты: Метод. Пособие для учителей кл. коррекционно-развивающего обучения М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 136 с. – (Коррекционная педагогика).
5. www.artcinema.com.ua
Лаврентьева Г.П., Иванова С.М. Влияние компьютерно ориентированных средств обучения на развитие личности ребенка в подготовке її до школы.

The playing computer environment which in combination with the concrete educational or correctional purpose allows the children of the preschool age with defects in development to master the educational material as though unnoticed for themselves and herewith (that is very important) to use it in the favourite practical activity – the game with a computer is examined in the article.

The problem of the development of mathematical competence of children with the special necessities with the use of computer entertaining games for their preparation to the studies in school is marked. Their efficiency for the studies of children is proved: a game becomes more interesting and variation.

Key words: computer technologies, playing computer environment, mathematical competence, children with the special necessities.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ПАРАДИГМИ
ВИХОВАННЯ ЗРОСТАЮЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

<i>Бабій Любомир.</i> Українська національна ідея і проблеми формування особистості дошкільника в умовах полікультурного континууму	3
<i>Balogh Lívia, Molnár Eleonóra.</i> Az államnyelv elsajátításának ára a nemzeti identitás feladása?	10
<i>Білак Мар'яна.</i> Виховання зростаючої особистості в умовах полікультурного середовища	18
<i>Бордакова Олена.</i> Полікультурна парадигма як чинник розвитку зростаючої особистості в полікультурному соціумі	23
<i>Будник Олена.</i> Полікультурне виховання в сучасній Україні: проблеми, перспективи	28
<i>Газда Наталія.</i> Сім'я як соціально-психологічний чинник поведінкових девіацій дітей дошкільного віку	33
<i>Гаркавенко Ніна.</i> Розвиток пам'яті дошкільника в полікультурному просторі соціуму	38
<i>Кононенко Віталій.</i> Формування мовної особистості у дошкільному віці	41
<i>Костів Володимир.</i> Полікультурна парадигма формування моральної культури особистості	49
<i>Котик Тетяна, Павлюк Аліса, Андрусак Уляна.</i> Теоретичні основи навчання української мови в полікультурному середовищі Карпатського регіону	57
<i>Królica Maria.</i> Edukacja wielokulturowa w przedszkolu – konteksty i wyzwania	62
<i>Крутії Катерина, Луїнович Ксенія.</i> Технологія формування полікультурної особистості дошкільника	69
<i>Лисенко Неллі.</i> Сучасне дошкілья України: полікультурний простір розвитку змісту освіти дітей	75
<i>Лосюк Петро.</i> Гуцульщинознавство в дошкільному вихованні дітей	83
<i>Nanszákné Cserfalvi Ilona.</i> A különbözősekre való nevelés – válasz a kulturális pluralizmusra Az európai felépítés: interkulturális kihívások	92
<i>Павлушкіна Олена.</i> Народна гра у контексті української етнокультури	104
<i>Печенко Інна.</i> Полікультурне виховання дітей в аспекті соціалізації особистості у дошкільному дитинстві	109
<i>Пісоцька Леоніда.</i> Теоретичні засади виховання дошкільників у полікультурному освітньому просторі	114
<i>Резо Ганна.</i> Забезпечення виховання зростаючої особистості в полікультурному освітньому просторі Закарпаття крізь призму сьогодення і минулого	119
<i>Савчук Борис, Білавич Галина.</i> Етноісторична компетентність дошкільника за умов полікультурного розмаїття України	125
<i>Семенова Наталія, Семенов Олександр.</i> Полікультурне виховання в контексті гуманістичної педагогіки	130
<i>Сливка Лариса.</i> Етнопедагогічні засади формування валеологічної компетентності зростаючої особистості	135
<i>Слоневська Ірина.</i> Діалог як концептуальна засада полікультурної сучасної освіти	140
<i>Шевченко Юлія.</i> Українські народні рухливі ігри як основа полікультурної парадигми виховання зростаючої особистості в процесі інтеграції	143
<i>Шоробура Інна.</i> Періодизація становлення та розвитку шкільної географічної освіти (XIX-XX століття)	148
<i>Якименко Людмила.</i> Роль дитячого колективу в формуванні особистості дошкільника як науково-педагогічна проблема	156
<i>Яцук Інна.</i> Розвиток парадигми виховання у часи національної революції в Україні	160

<i>Бєслєнька Ганна.</i> Казка як засіб екологічного виховання дітей	167
<i>Berghauer-Olasz Emöke.</i> Játék és rajz mint kulturális élmény (összehasonlító elemzés)	175
<i>Бізар Василь, Кополовець Світлана, Резо Ганна.</i> Особливості формування початкових графічних навичок письма дошкільнят у полікультурному освітньому просторі Закарпаття	180
<i>Birta-Székely Noémi, Kiss Szidónia.</i> A viselkedészavarok és tanzavarok diagnosztizálása, prevenciója és terápiája	186
<i>Бозініч Ольга.</i> Сутність здоров'язберігаючого середовища у життєдіяльності дітей дошкільного віку	191
<i>Бучківська Валентина.</i> Потенціал використання народної іграшки у формуванні національної свідомості дітей дошкільного віку в умовах полікультурного простору	199
<i>Возна Юлія.</i> Проблема співпраці соціального педагога з сім'єю у контексті стиряння особистісного становлення дошкільника	204
<i>Grzesiak-Witek Danuta, Witek Pawel.</i> Wplyw zabawy na rozwój sprawnosci komunikacyjnej dzieci w wieku przedszkolnym	208
<i>Grzesiak-Witek Danuta.</i> Rola zabawy w terapii logopedycznej dziecka z afazją (studium przypadku)	212
<i>Журавльова Лариса.</i> Роль музично-дидактичних ігор у мовленнєвому розвитку дошкільників	218
<i>Заранська Наталія.</i> Педагогічні умови розвитку дітей дошкільного віку за авторськими програмами	225
<i>Kelemen Lajos, Keresztény István.</i> Az óvodaskorú gyermek anyanyelvi fejlesztése az Okoskocka fejlesztő eszközzel	231
<i>Кравець Надія.</i> Формування пізнавальної активності в процесі виховання дітей дошкільного віку	236
<i>Кудярська Тетяна.</i> Соціокультурний аналіз сучасних тенденцій навчання дітей з мовною патологією	240
<i>Лазарович Надія.</i> Формування особистісної культури дошкільника в умовах полікультурного середовища	245
<i>Макаренко Ольга.</i> Сім'я як осередок опанування мовами полікультурного середовища	249
<i>Мартиненко Олена.</i> Танцювальне мистецтво як засіб формування полікультурної компетентності особистості дошкільника	254
<i>Мацук Людмила.</i> Вплив малих жанрів фольклору на мовленнєвий розвиток дошкільників	260
<i>Мордоус Ірина.</i> Сутність процесу організації ознайомлення дітей з елементами іншомовної культури в дошкільний період дитинства	266
<i>Нижникевич Зоряна.</i> Етнотетика як засіб формування духовно-моральної компетенції дітей в полікультурному просторі	274
<i>Степанова Людмила.</i> Ігрові технології формування полікультурної компетентності дошкільника	279
<i>Титунь Оксана.</i> Фольклор у полікультурному вихованні дошкільника	283
<i>Чупахіна Світлана.</i> Комп'ютерні технології як засіб формування математичної компетентності дошкільника з ЗПР	288

CONTENTS

CONCEPTUAL BASES OF THE POLY-CULTURAL PARADIGM OF EDUCATION OF A GROWING PERSONALITY

<i>Babiy Lyubomyr.</i> Ukrainian national idea and the problems development in pre-school age in a multicultural continuum	3
<i>Balogh Livia, Molnár Eleonóra.</i> Does the state language acquisition necessarily mean the loss of the national identity?	10
<i>Bilak Maryana.</i> The education of growing personality in the conditions of the polycultural environment	18
<i>Bordakova Helen.</i> A polycultural paradigm as the factor of development of growing personality in poly-cultural society	23
<i>Budnyk Olena.</i> Polycultural breeding in modern Ukraine: problems, perspectives	28
<i>Hazda Natalya.</i> A family as the social-psychological factor of behaviour deviations of children of the preschool age	33
<i>Garkavenko Nina.</i> The development of memory of preschool child in policultural space of socium	38
<i>Kononenko Vitaliy.</i> The forming of a linguistic personality in the preschool age	41
<i>Kostiv Vladimir.</i> Field cultural paradigm of forming of moral culture of personality	49
<i>Kotyk Tetyana, Pavlyuk Alisa, Andrusyak Ulyana.</i> The theoretical basis of Ukrainian language teaching in the Carpathian region	57
<i>Królica Maria.</i> Training of preschool children in the polycultural environment: a context of the basic directions	62
<i>Krutiy Kateryna, Lupinovykh Kseniya.</i> A technology of the forming of a polycultural personality of a preschool child	69
<i>Lysenko Nelli.</i> Modern pre-school education of Ukraine: multicultural aspect of development of the children's educational contents	75
<i>Losyuk Petro.</i> The knowledge of Hutsulshchyna in the preschool education of children	83
<i>Nanszákné Cserfalvi Ilona.</i> European challenge - intercultural education	92
<i>Pavlushkina Olena.</i> Folk game within the context of Ukrainian ethno culture	104
<i>Pechenko Inna.</i> A polycultural education of children in the aspect of the socialization of a personality in the preschool childhood	109
<i>Pisots'ka Leonida.</i> Theoretical bases of pre - school children's upbringing in multicultural educational space	114
<i>Reho Hanna.</i> Ensuring the education of the growing up personality in the polycultural educational space of Transcarpathia through the prism of the present and past	119
<i>Savchuk Borys, Bilavych Galyna.</i> The ethno-historical competence of a preschool child at the terms of the poly-cultural variety of Ukraine	125
<i>Semenova Natalya, Semenov Olexander.</i> The polycultural education in the context of humanism pedagogics	130
<i>Slyvka Larysa.</i> Ethno-pedagogic principles of the forming of the valcological competence of growing personality	135
<i>Slonevska Iryna.</i> A dialog as the conceptual ambush of the polycultural modern education	140
<i>Shevchenko Julia.</i> The Ukrainian folk moving games for the as the basis of the polycultural paradigm of the education of a growing personality in the process of integration	143
<i>Shorobura Inna.</i> The Periodization of establishment and development of school geographical education (XIX–XX centuries)	148
<i>Yakymenko Liudmyla.</i> The role of a child's collective in the forming of a personality of a preschool child as a scientific-pedagogical problem	156
<i>Jaschuk Inna.</i> The development of paradigm of upbringing during the national revolution in Ukraine	160

INNOVATIVE TECHNOLOGIES OF THE FORMING OF POLY-CULTURAL COMPETENCE OF A PRESCHOOL CHILD'S PERSONALITY

<i>Belenka Anna.</i> A fairy-tale as a of the ecological education of children	167
<i>Berghauer-Olasz Emoke.</i> Games and drawing as a means of cultural expression (comparative analysis)	175
<i>Bihar Vasil, Kopolovets Svitlana, Reho Hanna.</i> The peculiarities of forming the initial graphic writing skills of children of preschool age in the polycultural educational field of Transcarpathia	180
<i>Birta-Székely Noémi, Kiss Szidónia.</i> The diagnosis, prevention and therapy of behaviour disorders and learning disabilities	186
<i>Boginich Olha.</i> The sense of health-saving environment in life of children of preschool age	191
<i>Buchkivs'ka Valentina.</i> The potential of usage of the folk toy in the formation of national consciousness of children of pre-school age within the conditions of polycultural space	199
<i>Vozna Julia.</i> A problem of the collaboration of social teacher with a family in the context of assistance the personal becoming of a preschool child	204
<i>Grzesiak-Witek Danuta, Witek Pawel.</i> The influence of game on the development of communication competence of kindergarten children	208
<i>Grzesiak-Witek Danuta.</i> The role of game in the speech therapy of a child with aphasia (case study)	212
<i>Zhuravlyova Larysa.</i> The role of musical-didactic games in the speech development of preschool children	218
<i>Zaranska Natalya.</i> Pedagogical conditions of the development of children of the preschool age according to the author programs	225
<i>Kelemen Lajos, Keresztény István.</i> The development of the speech of children of preschool age with use of didactic materials	231
<i>Kravets Nadiya.</i> The forming of the cognitive activity in the process of education of children of preschool age	236
<i>Kudarska Tetyana.</i> A social-cultural analysis of modern tendencies of studies of children with linguistic pathology	240
<i>Lazarovich Nadiya.</i> Forming personality culture of preschool child is in the polyethnic environment conditions	245
<i>Makarenko Olga.</i> A family as a unit of capturing of the poly-cultural environment	249
<i>Martynenko Helena.</i> The dancing arts as the means of forming of polycultural competency of preschoolers personality	254
<i>Matsuk Liudmyla.</i> The influence of small genres of folk-lore on the speech development of preschool children	260
<i>Mordous Iryna.</i> The essence of the process of the organization of the acquaintance of children with the elements of foreign culture in a preschool period of childhood	266
<i>Nyzhnykevych Zoryana.</i> Ethnoethics as the way of forming spiritual-moral competence of the children in polycultural space	274
<i>Stepanova Ludmila.</i> The play technologies in formation of multicultural competention of pre-schoolchild	279
<i>Tytun Oksana.</i> Folklore in poly-cultural education of a preschool child	283
<i>Chupakhina Svitlana.</i> Computer technologies as a mean of the forming of the mathematical competence of preschool child in deviations of mental development	288

Вимоги

до подання статей у Вісниках Прикарпатського університету, журналів, збірників наукових праць, матеріалах конференцій

1. Обсяг оригінальної статті – 6-12 сторінок тексту, оглядових – до 12 сторінок, коротких повідомлень – до 3 сторінок.

2. Статті подаються у форматі Microsoft Word. Назва файлу латинськими буквами повинна відповідати прізвищу першого автора. Увесь матеріал статті повинен міститись в одному файлі.

3. Текст статті повинен бути набраним через 1,5 інтервалу, шрифт “Times New Roman Cyr”, кегль 14. Поля: верхнє, нижнє, лїве – 2,5 см, правє – 1,5 см (30 рядків по 60–64 символи).

4. Малюнки повинні подаватись в окремих файлах у форматі *.tif, *.eps, Corel Draw або Adobe Photo Shop.

5. Таблиці мають мати вертикальну орієнтацію і мають бути побудовані за допомогою майстра таблиць редактора Microsoft Word. Формули підготовлені в редакторі формул MS Equation. Статті, що містять значну кількість формул, подаються у форматі LaTeX.

6. Текст статті має бути оформлений відповідно до постанови ВАК №7-05/1 від 15 січня 2003 року “Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліків ВАК України” (див. Бюлетень ВАК України. – 2003. – №1).

Статті пишуться за схемою:

- УДК і ББК (у лівому верхньому куті аркуша);
- автор(и) (ім'я, прізвище; жирним шрифтом, курсивом у правому куті);
- назва статті (заголовними буквами, жирним шрифтом);
- резюме й ключові слова українською мовою;
- постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;
- аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми й на які спирається автор, виокремлення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття;
- виклад основного матеріалу дослідження з новим обґрунтуванням подальших розвідок у цьому напрямі;
- список використаних джерел;
- резюме й ключові слова англійською мовою.

7. Стаття повинна бути написана українською мовою, вичитана й підписана автором(ами).

8. У цілому до “Вісника” необхідно подати дві рецензії провідних учених у даній галузі.

Міністерство освіти і науки України
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

ВІСНИК
Прикарпатського університету

ПЕДАГОГІКА
Випуск XVII–XVIII

Видається з 1995 р.

Адреса редколегії: 76000, м.Івано-Франківськ,
вул. Мазени, 10

Педагогічний інститут
Прикарпатського національного університету ім. Василя Стефаника
тел. 2-33-62

Ministry of Education and Science of Ukraine
Precarpathian National University named after V. Stefanyk

NEWSLETTER
Precarpathian University named after V.Stefanyk

PEDAGOGICS
№ XVII–XVIII Issue

Published since 1995

ISSN 1539-3045



754525

Publishers address: Pedagogical Institute,
Precarpathian National University named after V.Stefanyk
57, Shevchenko Str., 76025. Ivano-Frankivsk, tel. 59-60-21

Головний редактор: ГОЛОВЧАК В.М.
Літературний редактор: БУДНИК О.Б.
Комп'ютерна правка і верстка: ТРУШ Н.В.

За зміст і достовірність фактів, цитат, власних імен
та інших відомостей відповідають автори

Друкується українською мовою
Регістраційне свідоцтво КВ №435

Здано до набору 01.03.2008 р. Підп. до друку 18.03.2008 р.
Формат 60x84/16. Папір офсетний. Гарнітура “Times New Roman”.
Ум. друк. арк. 18,00. Тираж 100 прим. Зам. 33.

Видруковано у Видавничо-дизайнерському відділі ЦП
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
76000, м.Івано-Франківськ, вул. Бандери 1, тел. 71-56-22
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
від 12.12.2006 серія ДК 2718