

Освітній простір України

Науковий журнал

ДВНЗ «Прикарпатський
національний університет
імені Василя Стефаника»



Державний вищий навчальний заклад
“Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника”

Освітній простір України

Науковий журнал
(випуск 6)

НБ ПНУС



803555

Івано-Франківськ

2015

**НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ ДВНЗ “ПРИКАРПАТСЬКИЙ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНИКА”.**
(Освітній простір України. 2015 р. Випуск 6, 191 с.)

У журналі вміщено науковий доробок відомих українських та зарубіжних учених з актуальних проблем освіти дітей та молоді у сучасному полікультурному просторі в руслі його глобалізації та інтеграції.

Представлені результати наукових досліджень педагогічних, гуманітарних, психологічних та соціальних напрямів, можуть бути використані науковцями, викладачами, аспірантами, студентами. Журнал розраховано також на всіх читачів, для яких означені проблеми становлять науковий інтерес.

Видається з 2014 року.

Журнал включено до переліку наукових фахових видань ВАК України (постанова Міністерства освіти і науки України від 21.12.2015 № 1328).

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації Серія КВ №20663-10463Р (від 15.04.2014 р.).

Друкується за ухвалою Вченої ради

ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені В. Стефаника”

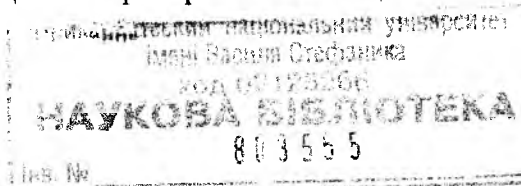
Редакційна рада: д-р філол. наук, проф. В.В.Грещук (*голова ради*); д-р фіз.-мат. наук, проф. А.В. Загороднюк; д-р філол. наук, проф. В.І.Кононенко; д-р істор. наук, проф. М.В.Кугутяк; д-р юрид. наук, проф. В.В.Луць; д-р фіз.-мат. наук, проф. Б.К.Остафійчук; д-р пед. наук, проф. Н.В.Лисенко; д-р політ. наук, проф. І.Є.Цепенда.

Редакційна колегія: д-р пед. наук, проф. Н.В.Лисенко (*голова редколегії*); д-р психол. наук, проф. І.Д.Бех; д-р пед. наук, проф. Н.М.Бібік; д-р пед. наук, проф. В.І.Бондар; д-р пед. наук, проф. Г.П.Васянович; д-р істор. наук, проф. В.С.Великочий; д-р філос. наук, проф. І.М.Гоян; д-р філол. наук, проф. В.В.Грещук; проф. соціол. Д.Девіс; д-р пед. наук, проф. Т.К.Завгородня; д-р психол. наук, проф. Л.Д.Заграй; д-р психол. наук, проф. З.С.Карпенко; д-р пед. наук, проф. Я.П.Кодлюк; д-р філол. наук, проф. В.І.Кононенко; канд. пед. наук, проф. В.І.Костів; д-р пед. наук, проф. Т.М.Котик; д-р філос. наук, проф. В.К.Ларіонова; д-р пед. наук, проф. М.М.Марусинець; канд. пед. наук М.В.Матішак (*відповідальний секретар*); канд. пед. наук, доц. Л.О.Мацук (*відповідальний секретар*); д-р філос. наук, проф. Г.Й.Михайлишин; доц. К.Молнар; д-р психол. наук, проф. В.П.Москалець; д-р пед. наук, проф. З.І.Нагачевська; канд. пед. наук, доц. М.І.Олійник; І.І.Орос; канд. пед. наук, проф. О.С.Рега; д-р пед. наук, проф. О.Я.Савченко; д-р соціол. наук, проф. І.Соріна; д-р філос., д-р пед. наук, проф. В.М.Чайка; д-р пед. наук П.Шандор; д-р філос. О.Кліп.

Адреса редакційної колегії:

76000, Івано-Франківськ, вул. Мазепи, 10, Педагогічний інститут

ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника”



© ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника”, 2015
© Видавництво ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника”, 2015

Історія педагогіки

<i>Лисенко Неллі.</i> Освітні орієнтири і досягнення дошкільного виховання у країнах євроспільноти: перспективи для творчих запозичень.....	7
<i>Фуштей Любов.</i> Історія становлення патронатних відносин в Україні.....	18
<i>Хуан Цзиншен.</i> Система шкільної освіти в давньому Китаї.....	27

Вища школа

<i>Бойченко Валентина.</i> Проблемність як одиниця педагогічного мислення вчителя.....	31
<i>Борин Галина.</i> Пізнавально-когнітивна складова фахової підготовки майбутніх педагогів у ВНЗ України.....	37
<i>Зимовець Олена.</i> Методологічні підходи до формування професійних умінь майбутніх учителів гуманітарних дисциплін в умовах інформаційного суспільства.....	41
<i>Гомонюк Олена.</i> Вузівські технології – складова частина освітньої підсистеми розвитку загальнокультурної компетентності майбутнього фахівця соціальної сфери.....	47
<i>Курста Наталія.</i> Підготовка спеціалістів дошкільного профілю до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.....	54
<i>Лях Мар'яна.</i> Особливості підготовки майбутніх вихователів до використання інноваційних технологій у навчанні сучасних дошкільників іноземної мови.....	57
<i>Мацук Людмила.</i> Підготовка майбутніх педагогів до комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку.....	63
<i>Нікітіна Алла.</i> Шляхи формування лінгвокультурознавчої компетентності студентів-філологів.....	68
<i>Оліяр Марія.</i> Педагогічні умови забезпечення ефективності формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.....	73
<i>Сливка Лариса.</i> Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації здоров'яорієнтованого освітнього середовища: теоретична модель.....	81
<i>Струтинська Тетяна.</i> Підготовка майбутніх педагогів до підвищення психолого-педагогічної культури батька дітей із неповних сімей.....	88
<i>Тимків Лідія.</i> Використання інноваційних навчально-тренувальних методик у фаховій підготовці соціальних працівників.....	94
<i>Чупахіна Світлана.</i> Психолого-педагогічний супровід дитини з ООП: співпраця із сім'єю.....	99

Теорія виховання

<i>Бедрій Христина.</i> Педагогічні ресурси змісту букваря та читанок у контексті патріотичного виховання молодших школярів	106
<i>Костів Володимир.</i> Єдність законів, закономірностей і принципів соціального виховання.....	110
<i>Лазарович Надія.</i> Розвиток творчості дошкільника в етнокультурному середовищі	118
<i>Лянунова Валентина.</i> Особливості формування толерантності дітей старшого дошкільного віку.....	121
<i>Семенов Олександр.</i> Освітнє середовище позашкільного навчального закладу як чинник формування творчої спрямованої особистості старшого дошкільника	127
<i>Смолюк Світлана.</i> Формування особистості молодшого школяра в умовах розвивального освітнього середовища	135
<i>Фуштей Любов, Костів Володимир.</i> Громадянська спрямованість особистості як системна якість “другого порядку”	142

Теорія навчання

<i>Барна Христина.</i> Передумови формування цілісної картини світу старших дошкільників	154
<i>Веркалець Марія.</i> Інформатизація сучасної освіти молодших школярів у країнах зарубіжжя.....	160
<i>Кудярьська Тетяна.</i> Інклюзивне навчання: перші кроки.....	163
<i>Марчій-Дмитраш Тамара.</i> Форми організації навчальної діяльності з іноземної мови з учнями початкової школи.....	168
<i>Моцар Марія.</i> Дидактичні і технологічні основи дистанційного навчання.....	173
<i>Худзей Олеся.</i> Здібності до іноземних мов (Foreign Language Aptitude): суть, характеристика.....	180
<i>Чекан Оксана.</i> Інтегрування інформаційно-комунікаційних технологій у педагогічний процес дошкільних навчальних закладів.....	186

CONTENTS

THE HISTORY OF PEDAGOGICS

<i>Lysenko Nelli.</i> Educational guidelines and achievements of preschool education in the countries of the European community: prospects for creative adoptions.....	7
<i>Fushtey Liubov.</i> History of patronage relations formation in Ukraine.....	18
<i>Jingsheng Huang.</i> School education system in Ancient China.....	27

HIGHER SCHOOL

<i>Boichenko Valentyna.</i> Problematyical character as a unit of measure of teacher's pedagogical thinging.....	31
<i>Boryn Galyna.</i> Knowing-cognitive component of future teachers' professional training in the European educational space	37
<i>Zymovets Olena.</i> The methodological approaches to the formation of teachers of humanities professional skills in the information society	41
<i>Gomonyuk Olena.</i> Technologies of higher education institutions as a component part in an educational subsystem of developing the future specialist's general cultural competence in sociology field	47
<i>Kyrsta Nataliya.</i> Training of preschool profile specialists to work with children with special educational needs.....	54
<i>Lakh Marianna.</i> Peculiarities of training future teachers to use innovative technologies in the educational process of modern pre-schools.....	57
<i>Matsuk Liudmyla.</i> The future teachers' training to communicative-speech development of junior schoolchildren	63
<i>Nikitina Alla.</i> The ways of formation language culture research competence of students of philology.....	68
<i>Oliyar Mariya.</i> Pedagogical conditions in the process of formation of communicative and strategic competence of the future primary school teachers	73
<i>Slyvka Larysa.</i> Future primary teacher's professional training to organizations of healthfocuses educational environment: theoretical models.....	81
<i>Strutynska Tatiana.</i> Preparation of future teachers to psychological and pedagogical parental culture improvement in incomplete families	88
<i>Tymkiv Lidiya.</i> Using of innovative educational and training methods in the professional training of social workers	94
<i>Chypakhina Svitlana.</i> Formation of professionalism of the teacher in terms of inclusive education.	99

THE THEORY OF UPBRINGING

<i>Bedriy Khrystyna.</i> Pedagogical resources and content of alphabet and reading books in the context of patriotic education of younger schoolchildren	106
<i>Kostiv Volodymyr.</i> The unity of laws, principles and consistent patterns of social education	110
<i>Lazarovych Nadiya.</i> Development of the creative personality of preschooler in the ethnocultural environment	118
<i>Liapunova Valentyna.</i> Characteristics of the process of tolerance forming of senior pre-school children	121
<i>Semenov Oleksandr.</i> Educational environment of supplementary schools as a factor of formation of older preschooler's creative-oriented personality	127
<i>Smolyuk Svitlana.</i> Influence of the developing of the educational environment on the formation of the pupil's personality	135
<i>Fushtey Liubov, Kostiv Volodymyr.</i> Civic orientation of the individual as a "second order" system property	142

THE THEORY OF EDUCATION

<i>Barna Kristina.</i> Conditions of forming of integral picture of the world in pre-school age	154
<i>Verkalets Mariia.</i> Solving the problem of the informatization of education in the foreign countries.	160
<i>Kudiaraska Tetiana.</i> Inclusive education: first steps	163
<i>Marchii-Dmytrash Tamara.</i> The forms of foreign language educational activity organization in primary school	168
<i>Motsar Mariya.</i> Didactic and technological grounds of the distance studying	173
<i>Khudzey Olesya.</i> Foreign language aptitude: essence, characteristics	180
<i>Chekan Oxana.</i> Information and communication technologies and their integration in the teaching process regulations	186

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 372.32(4)
ББК 74.100.2

Неллі Лисенко

ОСВІТНІ ОРІЄНТИРИ І ДОСЯГНЕННЯ ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ У КРАЇНАХ ЄВРОСПІЛЬНОСТІ: ПЕРСПЕКТИВИ ДЛЯ ТВОРЧИХ ЗАПОЗИЧЕНЬ

(продовження статті "Тенденції розвитку дошкільної освіти у сучасних
європейських країнах: перспективи для творчих запозичень" [1])

У статті розглянуто стартові можливості дошкільної освіти 28 країн, що увійшли в Євроспільноту; проаналізовано пріоритетні напрями її розвитку задля збереження національних здобутків у кожній з них, а також виражено спільні засади для творення єдиного освітнього простору.

Ключові слова: система, дошкільна освіта, Євроспільнота, модернізація, програма, виховання, цінності, національні традиції.

Рівень освітніх досягнень дітей у країнах Євроспільноти виведено у показниках стандартів і, відтак, знівельовано відставання (випередження) у визначенні якості дошкільної освіти, яка за своїми стартовими можливостями і практикою є різною і приховує все ще не розкриті резерви. Відповідно, учені-дослідники у різних соціокультурних умовах кожної із двадцяти восьми країн не лише вивчають спільні орієнтири, а й прогнозують педагогічний процес на спільні досягнення.

Загалом це активізує пошуки методик дошкільної освіти, які теж напрацьовано в історії педагогічної думки кожної країни дещо по-різному. Залучення в сучасний педагогічний процес дитячих садків обширних матеріалів у руслі кожної конкретної методики супроводжується не лише позитивними, а й негативними рисами. Спільним і важливим для дошкільної освіти стає, а в окремих країнах залишається, діалектичний підхід, тобто двосторонній зв'язок між конкретним (національно окресленим) і загальним – актуальним для всіх змістом. Способи переходу конкретного в загальне і навпаки уможливають формулювання єдиних для всіх дошкільних педагогів норм, які регулюють їхню діяльність і діяльність дітей у руслі ухвалених вимог у країнах євроспільноти. Власне означена тенденція є неподільною із низкою інших, з-поміж яких виокремлюємо для аналізу динамічну мінливість внутрішньої структури системи закладів дошкільної освіти, в яких повинні розв'язуватись її завдання.

Для цієї тенденції визначальною і основною розглядаємо те, що інституції дошкільної освіти (виховання) розглядаються як підґрунтя (основа) цілісної системи освіти у кожній країні. У зміст поняття "дошкільна освіта" (у країнах Євросоюзу ним послуговуються як тотожним із поняттям "дошкільне виховання") вкладають ініціативний рівень організованого навчання й виховання для підготовки малих дітей до переходу у шкільне середовище.

Таким чином, виразається завдання щодо забезпечення наступності між домашнім (суспільним) вихованням і шкільними інституціями. Дитина, яка певного календарного року сягає трирічного віку обов'язково переступає поріг дошкільного

закладу – інституції, що підтримує родину у вихованні кожного малюка. Незалежно від типу закладу послідовно реалізуються освітні цілі, спрямовані на її всебічний розвиток і підготовку до безболісного переходу до шкільного навчання. Тобто функціонують залежності між усіма ланками системи освіти, в якій дошкільна є основою ієрархії.

Створення і функціонування різних типів закладів дошкільної освіти в кожній країні вирізняється і низкою особливостей, і спільних ознак. Розглянемо їх дещо ширше на конкретних прикладах, адже це зумовлено правовою і економічною специфікою держав-учасниць Євросоюзу, що впливають на організацію і спеціалізацію дитячих садків (у наведеному аналізі будемо послуговуватися хронологічним принципом). Скажімо, у Польській Республіці головним документом, який регулює систему дошкільного виховання є “Закон про систему освіти” (07.09.1991 р.) із усіма подальшими змінами, які винесено в його зміст.

Поняття інституцій дошкільного виховання за твердженням польських дослідників (Б.Сурма, З.Сенковська) охоплює не лише матеріальний аспект навчання і виховання, а й функціональний. Приміром, матеріальний – це, насамперед, інституції – дитячі садки, ясла (жлобки), дошкільні заклади в межах початкової школи, дитячі садки з інтегрованими відділеннями, спеціальні дитячі садки, а також дошкільні заклади за різними видами діяльності. Показово, що наведені вище заклади попри відмінність у їхній назві, працюють згідно загальноусталених норм у системі освіти загалом. Натомість функціональний аспект – це різновидові форми планової та організованої діяльності вихователів (у Польщі – вчителів) із дітьми, які спираються на результати проведених соціологічних, психологічних та педагогічних досліджень. Вони є певним комплексом неподільних між собою теоретичних і практичних положень, які репрезентують цілісність навчально-виховної програми в дитячому садку незалежно від його типу.

У законі про освіту від 7 вересня 1991 року запропоновано низку різноманітних типів закладів дошкільного виховання, і окрім наведених нами вище, на вибір батьківської спільноти рекомендовано й інші його організаційні форми.

З огляду на те, що у Республіці впроваджено освітню реформу, яка знизила вік дитини для початку шкільного навчання, відповідно до потреби розширювати мережу закладів дошкільного виховання було запропоновано створювати їх в інших формах організації. У цій ухвалі Міністра народної освіти від 10 січня 2008 року у справі інших форм дошкільного виховання, умов їхнього створення й організації та способів діяльності водночас передбачено низку змін згідно розпорядження Міністра народної освіти від 13 червня 2008 року. У них вказано на необхідності організувати інституції дошкільного виховання, у яких заняття відбуваються у певні дні тижня; створювати дошкільні заклади, в яких заняття проводяться впродовж усього шкільного року (виняток – перерви, визначені управлінням). Заняття можуть проводитися у їхніх групах, а також в об'єднаннях із 3 – до 25 дітей.

У Польщі (відповідно до Постанови про систему освіти) заклади поділяють на державні (публічні) й недержавні (не публічні). Їх можуть організувати і очолювати: органи місцевого самоврядування (міські, сільські), які створюють лише публічний (державний); інші правові суб'єкти (неурядові громадські організації, товариства, фундації, релігійні спільноти, тощо); фізична особа (кожен повнолітній громадянин, який не обов'язково має педагогічну освіту, однак повинен прийняти на роботу вихователя (вчителя) із відповідним дипломом і кваліфікацією для роботи у закладах такого типу.

Дошкільний державний заклад безкоштовно навчає і виховує дітей за щонайменше початковою програмою дошкільного виховання, зараховує їх у заклади відповідно до загальних засад доступності та приймає на роботу вчителя із відповідним дипломом і кваліфікацією для роботи у закладах такого типу, що передбачено окремими параграфами закону: Дошкільний державний заклад діє під юрисдикцією місцевих органів освіти. Щодо закону про недержавні (не публічні) заклади, їх можна розглядати з огляду на те, які структури ними керують: приватні, суспільні чи релігійні.

Дошкільні недержавні заклади можуть реалізувати довільно обрану педагогічну концепцію релігійного чи світського змісту. Вони перебувають під юрисдикцією контролюючого педагогічного органу в певний період. Перебування дитини у таких закладах фінансується батьками або коштом рад місцевого самоврядування, які виплачують дотацію не нижчу від 75% поточних видатків на одну дитину, яку витрачають у державних закладах аналогічного типу. Натомість дотація на перебування у недержавному закладі становить не менше 40% поточних видатків на одного вихованця, яку витрачають у державних закладах схожого типу в районних закладах освіти.

Зклади спеціального призначення (державні й недержавні) зобов'язані реалізувати основні програми дошкільного виховання, повинні організувати перебування дітей, зарахованих для спеціального виховання у ці заклади педагогічною комісією. Такі діти мають право перебувати у дошкільних закладах до 10 років, а із 2012 року вік дітей знижено до 8 років. Зважаючи на потреби в організації специфічних реакційних фізичних занять і забезпечення дітям стимулювання їхнього розвитку, створюються інтегровані заклади з-поміж закладів дошкільного виховання, а також із ясел (жлобків). Правила функціонування таких закладів врегульовано в розпорядженні Міністра народної освіти від 15 лютого 1999 року в справі передбачених статутів державної 6-річної основної школи, державної гімназії та державного дошкільного закладу (1999 р. №14, пар. 131).

Оскільки поділ спеціалізованих дошкільних закладів здійснюється відповідно до окреслених вад, існують такі заклади для дітей: із вадами зору, слуху, тяжкохворих, із руховими обмеженнями та із розумовими вадами.

В останні роки діти з різними проблемами в розвитку перебувають в інтегрованих дошкільних закладах, у яких налагоджено їх інтегрування в групу дітей із нормальними темпами розвитку. Навчання і виховання в інтегрованих закладах може бути повним і частковим. Часткове – це виокремлення в закладі груп для дітей з однаковими вадами в розвитку. Вони знаходяться в окремих приміщеннях, їх вихователі мають відповідну кваліфікацію для спеціалізованого навчання. Інтеграція в таких випадках спирається на ситуативних зустрічах всіх дітей. А це – спільні прогулянки на свіжому повітрі, свята, урочистості, тощо. Натомість повне – передбачає відвідуваність 3–4 дітьми з обмеженими можливостями із невеликою кількістю групи дітей-дошкільнят; певне поєднання всіх дітей в одну групу незалежно від рівня їхніх вад чи можливостей. Окрім повного, виокремлюють і приховане інтегрування, коли приймають дитину з вадами в розвитку в дошкільний заклад загального типу і трактують її на рівні з однолітками, без використання спеціальних дій.

Польська дослідниця порушеної проблеми З.Сенковська зауважує, що повне інтегрування, яке реалізовується в країні широко і масштабно, оскільки ліквідовуються спеціалізовані заклади, все ж не враховує реальні потреби та

диспозиції дітей з обмеженими можливостями. Відтак спонукає їх до переживань перманентного стресу в шкільних ситуаціях. Отож, його визнано шкідливою з психологічної й з педагогічної точки зору.

У руслі виокремленої нами тенденції розглянемо, для прикладу, систему дошкільного виховання в Норвегії, країні, яку нами умовно віднесено до II блоку, на яку впродовж XX століття освітня політика СРСР не чинила жодного впливу. Скажімо, розвиток дошкільного виховання в цій країні започатковує становлення норвезької державності в XIX столітті, а вже з 70-х років XX століття ці процеси суттєво активізуються під впливом виходу Норвегії на рівень постіндустріального, урбанізованого і демократичного суспільства.

Відтак, до середини 90-х років XX століття уже було створено єдину систему дошкільного виховання із розгалуженої мережі дитячих садків різного типу. Норми державних і муніципальних субсидій на кожную дитину постійно зростають (до 3-х річного віку – 5 тис дол. США; до 7-ми річного віку – 3.300 дол. США) і становлять 50% від суми утримування дитини в дитячому садку.

Одним із визначальних нормативно-правових документів у Норвегії став останній Закон про дитячі садки, який набрав чинності в січні 1996 року для всіх їхніх типів на території країни. Законом охоплено права і обов'язки всіх інститутів влади і соціальних верств суспільства: муніципальних управлінських структур, керівників дошкільних установ, приватних підприємців, педагогів усіх рівнів, співробітників дитячих садків, батьків, тощо.

Групи дітей в дитячих садках формуються з урахуванням вікових вимог. Там, де кількість дітей невелика, а також у групах за різновіковим принципом, упродовж 1991–1995 років помітно скорочується кількість дошкільних установ із перебуванням дітей до 20 годин на тиждень. Натомість зросла кількість дошкільних закладів із перебуванням дітей до 31 години в тиждень, що свідчить про вибір батьками дошкільного закладу, в якому дитина повноцінно виховується, розвивається і готується до навчання в школі. Постійно зростає й відвідування дітьми дошкільних установ (їхня кількість зросла від 45% – до 56% від загальної кількості).

Виразною особливістю системи суспільного дошкільного виховання Норвегії є її децентралізація: малокомплектні дошкільні установи (до 27 дітей) перебувають під управлінням на місцевому рівні; 44% установ належать приватним і відомчим структурам (децентралізація, як свобода і різноманітність методологічних підходів до організації та вдосконалення системи дошкільного виховання). Про це свідчать факти зниження потреби в дошкільних установах, які функціонують. Натомість зростають запити на дошкільні установи, мета яких – розвиток дітей (на 16%). Керівники та власники приватних дошкільних установ мають право вільного вибору методів, які використовують згідно рекомендацій загальної програми; церковні дошкільні установи визначають мету і завдання, які вважають більш прийнятними для формування християнського світогляду. Законом про дитячі садки передбачено встановлення партнерських відносин дошкільного закладу із батьківськими радами, що виконують функції захисту прав дітей, збагачують форми і удосконалюють методи співпраці.

Система суспільного дошкільного виховання, яку створено в країні є важелем соціального захисту її громадян. Ця особливість системи виявляється у скасуванні оплати за відвідування дошкільного закладу дитиною, якщо її сім'я має річний прибуток нижчий як 5 тис. дол. США; державні дотації соціальних фондів досить

значні, вони становлять близько 50% всіх коштів, які витрачаються на освітній процес. Щоб реалізувати державну програму щодо завдання соціальної допомоги сім'ям з дітьми, уряд ухвалив політику вкладання коштів у розвиток громадського дошкільного виховання (відсоток щорічних державних субсидій зріс п'ятикратно порівняно з 1986 роком).

Міністерство соціального забезпечення контролює і керує всіма дошкільними установами країни за допомогою інструкцій для муніципальних комітетів, які послуговуються затвердженими нормативними документами. У їхньому змісті важливого значення набули положення про рівність прав і можливостей соціального розвитку дітей-інвалідів при відвідуванні будь-якої дошкільної установи незалежно від її типу.

Національну своєрідність системи суспільного дошкільного виховання вбачаємо у співпраці педагогів із сім'ями дошкільників у різноманітних формах: “Батьківські ради” в Норвегії мають законну юридичну силу. Вони здатні вирішувати будь-які проблеми на рівні місцевої влади і бути першим захисником прав дитини; в облаштуванні дошкільних закладів, яке наближене до домашньої обстановки; постійному розвитку мережі закладів дошкільного виховання. Їм сприяє низка законодавчих документів, в яких чітко визначено механізм керівництва і державного контролю за процесами навчання й виховання дітей.

Для того, щоб сформулювати певні висновки щодо тенденцій у становленні й розвитку системи дошкільного виховання країн євроспільноти, наведу ще кілька прикладів, які насправді вирізняються оригінальністю й національним колоритом, як от в Іспанії. У цій країні освіта дошкільників є цілком добровільною і охоплює два цикли. Перший – ясла; другий – дитячий садок для дітей від 3-х – до 5-ти років, охоплюючи 3 курси, відповідно 3, 4, 5-ти річок. Із досягненням шестирічного віку дитина переходить на навчання в школу. У системі дошкільного виховання мережа ясел досить обмежена, отож актуальними є приватні заклади. Першочергово місця надають для дітей із малозабезпечених сімей, неповних і багатодітних, якщо один із батьків працює поблизу ясел чи ж якщо хтось із сім'ї вже відвідує цей заклад. Оригінальність розподілу місць, як ні в жодній іншій країні, вбачаємо в тому, що для батьків організована лотерея, а її виграшем може стати місце в ясла чи в дитячий садок. Зазвичай, на одне місце припадає до десяти бажаючих. Оплата в державних закладах коливається від 50 – до 200 євро і цілком узалежнена від обсягу освітніх послуг та харчування дитини впродовж дня. І якщо в групі для найменших (до 9-ти місяців), дітям лише оновлюють підгузки, дають пляшечку з їжею і носять на руках, співають пісні, то вже в групах до року працюють дві виховательки (8–10 дітей) і одна помічниця. У кожній групі перебуває водночас зі здоровими по двоє дітей із особливими потребами. Культурно-освітні заходи (екскурсії, відвідування театру, подорожі, тощо) організовані за окрему батьківську плату. Щодо другого циклу – він обов'язковий для усіх дітей за державний кошт.

Насамперед зауважимо на двох особливостях, які, з нашого погляду, й вирізняють дошкільня цієї країни. По-перше, ці садки не мають нічого спільного із закладами для дітей 3-х річного віку, і по-друге, діти із трьох років офіційно входять в систему шкільної освіти, оскільки ці дитячі садки перебувають при школах і, зрештою, асоціюються з дітьми до 3-х років, тобто це ясла, а після 3-х років іспанці йдуть у школу.

Принцип вступу в школу дуже схожий із відповідними принципами добору дітей в ясла, що описано вище. Однак, основну різницю вбачаємо в тому, що батьки

можуть вказати на кілька бажаних шкіл і показово, у кожній з них їм точно нададуть місце для навчання. Щодо приватного дитячого садка, зазначимо на тому, що в системі дошкільної освіти Іспанії їх досить широка мережа, однак місць для всіх бажаних не вистачає. Отож, батьки записуються заздалегідь. Перевагами користуються батьки, якщо їхні діти вже зараховані в цей заклад. Запис починається в лютому-березні, а початок навчання – у вересні.

У державних яслах дитині на початок навчального року має виповнитися 4 місяці, в іншому випадку слід записати лише на наступний навчальний рік. Приватні ясла різняться між собою, а найголовніша відмінність полягає в тому, щоб вони були акредитовані. Діє чимало центрів для малюків. Обов'язковим для них є спеціальний контроль Міністерств освіти та охорони здоров'я. Різняться й оплата за послуги: щомісячну вартість встановлюють залежно від тривалості перебування дитини:

9–13 або 15–19 год – 150–250 євро; 9–13 або 15–17 год – 200–350 євро; 13–15 год – оплата за їжу і за перебування дитини: від 8 – до євро за день. Додаткові години, наприклад з 8 до 9 год, оплачуються окремо. Оплату слід вносити в перших числах місяця, а харчування – після його закінчення лише за ті дні, коли дитина відвідувала заклад. У середньому – це 200 євро за місяць і ще 150 євро за обіди. Малюк перебуває у закладі до 15.00 години.

Цікавими є підходи до дошкільної освіти дітей у Греції. Перша прогресивна реформа в її системі припадає на 1989 рік із урахуванням нових вимог до дошкільних навчальних закладів згідно Президентського Указу (№486 від 1989 р.). І цьому ж році укладено нову навчальну програму для дошкільних закладів з метою всебічного та врівноваженого розвитку дітей шляхом організації різних видів психомоторної та соціальної діяльності, спрямованої на розвиток логічного мислення, надбання початкових умінь читання і письма, естетичного виховання, а також виховання щасливої і пристосованої до життя особистості, здатної відповідати на всі життєві виклики. Функціонування дошкільних навчальних закладів спрямовано на допомогу дитині утвердитись у своїх здібностях і можливостях; сприяння соціалізації, не ігноруючи її індивідуальні особливості; розширення і поглиблення знань про довкілля, збагачення естетичного досвіду і розвитку розумових здібностей, формування навичок дослідження, спостереження, аналізу, синтезу й творчості. Щодо системи дошкільних закладів, слід зазначити, що вона охоплює звичайні дитячі садки (для дітей 4–6 років); садки з продовженим днем, а також спеціальні дитячі садки. У Греції функціонують дитячі садки, в яких працюють один (одномісний) або два (двомісний) вихователі. Здебільшого садки (82%) – це невеличкі навчальні заклади дошкільної освіти з контингентом до 40 осіб; у деяких (18%) кількість коливається від 41 – до 80 осіб, і в зовсім незвичайній кількості – менше третини, виховується приблизно 80 дітей. Показово, що в звичайних дитячих садках Греції діти перебувають лише до 12 год за усталеним графіком.

На початку 90-х років ХХ століття уведено новий тип дитячого садка із восьмигодинним терміном перебування дітей (7.45 – 15.45). Їхня кількість до 2000 року зросла удвічі. Мета полягала у підвищенні ефективності дошкільної освіти задля всебічного, гармонійного та збалансованого розвитку дітей віком від чотирьох – до шести років, а також їх підготовки до школи.

Вихователі працюють за досить гнучким графіком у дві зміни: перша – з 7.45 – 12.00, друга 11.45 – 15.45.

В останні роки помітною в руслі означеної тенденції розглядаємо збільшення годин на навчальні заняття, налагодження тісної взаємодії вихователів, щотижневе обговорення результатів роботи з дітьми й координування діяльності на наступний тиждень. У Греції (м. Салоніки) приміром, функціонує дитячий садок за педагогічною системою В.Сухомлинського, актуальними є й інші інноваційні технології.

У дитячих садках Греції обід приносять дітям з дому, їх привчають до самообслуговування, культури поведінки за столом, правил додержання особистої гігієни, однак, за такого підходу збережено соціальну нерівність між дітьми.

Наступний – спеціальні дитячі садки. Їхня мета – виховання та соціальна адаптація дітей з особливими потребами, корекція їхнього фізичного та (або) розумового розвитку. Вони перебувають під керівництвом Міністерства освіти, неперервної освіти і релігії Греції. Водночас функціонують садки, якими опікується Міністерство охорони здоров'я. Вони пропонують різноманітні навчальні та розважальні програми для дітей віком від 2,5 – до 6 років із перебуванням упродовж 7.00 – до 16.00 години. Працюють і ясла для немовлят віком від восьми місяців.

Наприкінці ХХ століття особливого поширення набула полікультурна освіта, покликана забезпечувати соціальну адаптацію дітей емігрантів і репатріантів, а також формування нового покоління греків, здатних до активного співжиття в умовах багатонаціонального та полікультурного середовища. З цією метою до навчальних програм дошкільних закладів освіти введено “міжкультурний компонент”. Особлива увага приділяється дітям національних меншин. Типи дошкільних закладів, які функціонують у Греції і створюють цілісну систему, спрямовані на забезпечення гармонійного розвитку кожної дитини та збереження її фізичного здоров'я.

Не можемо не звернути увагу на оригінальність і національну самобутність системи дошкільної освіти в Голландії, яку швидше організовано для самих громадян цієї країни, ніж для можливостей певних запозичень іншими. Її організовано як систему “нагляду за дітьми” із таких її типів: ігрові зали для дітей; нагляд, який здійснюють “гостьові батьки”; звичайні дитячі садки.

Ігрові зали уможливають перебування дітей під опікою вихователів на кілька годин упродовж тижня (3-х години двічі на тиждень). Батьки можуть бути присутнім або відсутніми, забезпечують дітям соціалізацію і можливість спілкування. Батьки, які виховують своїх дітей і не працюють, можуть доглядати і за чужими, їм за це платять батьки, а умови нагляду обумовлюються індивідуально. У гостьових із необхідною освітою можуть перебувати до шести дітей, що оплачується погодинно. Законодавчо “Гостьові батьки” означені як повноправні порівняно із садками.

Дитячі садки в Голландії є і приватні. Держава узагальнено регулює їхню діяльність законом із загальними вимогами: освіта вихователів, наявність сертифіката надання першої медичної допомоги дітям, права і обов'язки батьківського комітету, систематичність проведення процедури “інвентаризації ризиків”. Законодавчо регламентовано принцип “чотирьох очей”: з дітьми завжди повинні знаходитися одночасно 2 вихователі: один – завжди повинен бачити, що робить інший.

“Інвентаризація ризиків” – процедура з виявлення та усунення ризиків у дитячому садку. Скажімо, ризик заподіяння шкоди здоров'ю, психологічному і фізичному комфорту дітей. Результатом такої інвентаризації є звіт, який оприлюднюється на сайті садка і допустимий для всіх зацікавлених. Щорічно кожен

садок відвідує інспекційна комісія, звітуючи державі про якість інспектування садка оприлюднює звіт на державному сайті у відкритому доступі.

У Голландії діти починають навчання в школі з чотирьох років після відвідування садка. Групи в дитячих садках організовані за “вертикальним” принципом для дітей різного віку: від 3 місяців – до 2,5 років і з 2,5 – до 4 років. Поширені садки для дітей від 3 місяців – до 4 років, в яких максимально наближено обстановку закладу до сімейного життя. До кінця першого року життя дитини вихователі зобов’язані записувати в папку для батьків за кожен день певний мінімум інформації. Садки працюють від 7.30 – до 18.30.

Для аналізу порушеної теми актуальним є стан системи дошкільної освіти в Нідерландах, країні, яка обстоює свободу навчання і виховання дітей з наймолодшого віку. Окрім цього, принцип свободи поширюється й на дорослих: кожен, чия фахова підготовка, віросповідання та ідеологічні переконання суголосні з державними пріоритетами, може відкрити дитячий садок або школу за рахунок держави. Як бачимо, цей принцип суттєво вирізняє Нідерланди з-поміж інших країн Європи, в яких організація системи дошкільних закладів теж налічує понад століття (вперше організацію для догляду за дітьми було створено в 1840 році).

До початку навчання в школі діти можуть відвідувати центри опіки дітей. Вони функціонують у структурі системи і в основному займаються заповненням їхнього дозвілля: ці заклади нагадують звичайні дитячі садки, які дитина може починати відвідувати з 3-х місячного віку. Фінансують дошкільні заклади освіти батьки і місцеві бюджети (залежно від прибутку сім’ї податкова інспекція може повертати батькам частину оплати за дитячий садок). Відвідування дитячих центрів можливе і після початку навчання в школі, тобто діти від 4 – до 12 років відвідують їх як групи продовженого дня.

Традиційно батьки вибирають дитячий садок ще до народження дитини. Зазвичай, у закладах відсутнє гаряче харчування, діти споживають бутерброди, які приносять з дому, а також дозволено мати свої фрукти. Групи в дитячих садках формують за віковою ознакою чи за змішаним принципом: на шестеро дітей – один вихователь із розрахунку – в групі 12 осіб.

Альтернативою дитячих садків у країні слід розглядати ігрові зали для дітей із наглядом вихователів 2–3 години денно. Система охоплює мережу приватних міні-дитячих садків у гостинній сім’ї, де є 4–5 дітей. Регулює освіту дітей дошкільного віку у Нідерландах Закон “Про турботу дітей”, який набув чинності з 1 січня 2005 року і його не змінювали до 2010 року.

Згідно із останніми корективами система дошкільної освіти охоплює денні ясла (для дітей віком від 6 тижнів – до 3 років); установи для догляду за молодшими школярами (віком від 4 – до 12 років); агенції з організації догляду за дітьми (приватні особи в домашніх умовах); дитячі установи для дітей за місцем праці батьків (фінансують працедавці).

У денних дитячих яслах (діти від 6 тижнів – до 3 років) працюють у понеділок – п’ятницю з 8.00 – до 18.00 (десять годин). З однією дитячою групою працює два вихователі з відповідною кваліфікацією. Функціонують і дитячі ясла із п’ятигодинним терміном перебування дітей впродовж робочого дня.

У початковій школі (діти від 4 – до 12, інколи 13 років) проводять заняття до початку і після шкільного дня під час перерви на обід, а також у дні, коли немає шкільних занять і під час шкільних канікул. Зазначені установи працюють цілий рік. У країні діє розгалужена мережа освітніх послуг, які забезпечують доглядальниці.

Це особи, які доглядають за чужими дітьми (четверо одночасно і не більше) у себе вдома. Діти віком від 6 тижнів – до 12 років перебувають у доглядальниць до 8 годин (діти від 4 – до 12 років) і до 5 годин (з дітьми від 4 – до 12 років).

Дитячі установи, що фінансуються працедавцями функціонують у дитячих кімнатах, а також в орендованих кімнатах в окремих дитячих яслах і садках за додаткове фінансування.

Робота з дітьми, які залишаються в школі на час обідньої перерви, перебувають у компетенції розпорядження Міністра освіти, культури і науки (згідно постанови 1 січня 2005 року).

У Нідерландах відсутнє офіційне обов’язкове дошкільне виховання дітей до 4-х років. Водночас функціонує мережа освітніх установ для роботи з дітьми цього віку під патронатом Міністерства соціального розвитку і працевлаштування. Муніципальна влада надає перевагу фінансуванню спеціальних дитячих груп для дітей з медичними або соціальними проблемами. Усі вищезазначені установи в системі освіти країни є доступними. У законі “Про дитячу турботу” відсутні статті, які обмежують зарахування в дитячі групи. Їхню роботу фінансують батьки, працівники центрів і уряд. У країні досить добре розвинена система установ для дітей дошкільного віку, яка може фінансуватися й муніципальною владою, а безробітні батьки-одинаки або батьки, які навчаються одержують фінансову допомогу за умови, якщо їх прибуток нижчий 130% мінімальної заробітної плати: чим менший прибуток, тим меншою є батьківська плата. Закон “Про дитячу турботу” (1.1.2005) реалізує основний принцип – витрати на дітей повинні бути розділені між батьками, їхніми працедавцями і урядом (кожному – третина витрат). Уряд може надати компенсацію батькам, якщо їхні прибутки нижчі ніж 45000 євро за рік. Особливу увагу в країні приділяють дітям із соціальними і медичними проблемами, а також дітям із ризиком відставання в розвитку.

У Нідерландах відносно високий рівень народжуваності і на цій основі сформувався такий підхід держави до виховання дітей, коли значну частину витрат на утримання виховних закладів беруть на себе неурядові структури – бізнесові, громадські, релігійні.

Беручи до уваги об’єктивні фактори впливу на становлення й розвиток системи дошкільної освіти в кожній окремій країні єврооб’єднаної спільноти, зауважимо на тому, що стартові можливості структурування закладів для навчання й виховання дітей були досить різними й за ментальними ознаками кожної нації. Яскравим прикладом вищесказаного є Італія, її емоційний, волелюбний і темпераментний народ, особливо жінки-матері, що неухильно стежать за кожним кроком своєї дитини навіть тоді, коли вона досягла дорослого віку. Мережа державних закладів дошкільної освіти й медичного обслуговування дітей функціонують безкоштовно. У системі освіти дошкільна ланка подібна до інших країн є першим елементом за умови, коли її цілісна модель складається з чотирьох етапів.

Дошкільна освіта в Італії законодавчо представлена правом-обов’язком: право на здобуття освіти і одночасний обов’язок відвідувати школу до 14 років. Право – обов’язок на освіту гарантується й іноземцям, які легально проживають в країні на рівних правах із громадянами Італії. Систему дошкільної освіти творять установи – ясла (від 6 місяців до 3-х років) і дитячі садки (від 3 до 6 років). Їхня мета – виховання і розвиток дітей; підготовка до початкової школи. Дитячі садки і ясла перебувають у державній і приватній власності, а дошкільна освіта є необов’язковою.

В Італії функціонує чотири типи ясел: державні, приватні, родинні та корпоративні.

Розглянемо їх ширше:

- державні ясла – це досить обмежена мережа закладів для дітей від 3-х місячного віку до 3-х років із п'ятиденним графіком роботи із 7.30 – до 16.30 години. Вихователька повинна мати вищу педагогічну освіту;
- приватні ясла – поширений тип закладу із високим освітнім сервісом за методикою Марії Монтесорі, Вальдорфської педагогіки чи білінгвістичні ясла задля раннього вивчення іноземної мови;
- родинні ясла розташовують вдома у відповідному приміщенні згідно усіх норм безпеки і санітарії чинних в Італії. Вихователькою працює жінка, в якої вже є своє маленьке дитя. Термін перебування – п'ять годин;
- корпоративні ясла організують при великих підприємствах і вони доступні лише для їхніх співробітників.

Італійський дитячий садок приймає дітей із 3-х – до 6-річного віку і працює за системою Марії Монтесорі, діють католицькі дитячі садки із класичними виховними традиціями. Дитячі садки функціонують у приватній корпоративній і державній власності за єдиною програмою. Набули популярності школи раннього розвитку (від 15 до 30 осіб в групі). Тут діти опановують початковими основами знань, які необхідні в початковій школі. Міністерство освіти уважно стежить за розвитком таких дошкільних закладів і забезпечує їх матеріально. У державних садках батьки оплачують лише харчування (80 євро за місяць), оплата в приватних садках стандартна – 150–160 євро. Основними завданнями дитячого садка в Італії є розвиток творчих здібностей, пізнання і відчуття світу, релігійне і етичне виховання дітей. Як державна посада, професія вихователя є престижною і стабільною.

У дошкільних закладах (перший ступінь системи) Німеччини пріоритетом визнають розвиток мовлення, дитячої особистості, її соціальне виховання і гру. У країні дитячі садки працюють у першу половину дня, а другу діти проводять дома в сім'ї. Функціонують у Німеччині традиційні садки і мережа дитячих установ із продовженим днем. Кожна дитина після досягнення шести років зобов'язана навчатись у школі. Діти можуть відвідувати поза тим підготовчі заняття (у початковій школі) з метою підготовки до першого класу, а також максимального виявлення нахилів, які вирішально впливають на вибір типу школи; діють спеціальні групи для дітей шкільного віку, які не можуть відвідувати школу.

Дошкільні дитячі садки, підготовчі класи і групи, які належать до першого ступеня шкільної системи освіти фінансує держава. Типи дошкільних установ, які відвідують діти за концепцією виховання є вільними і відкритими, вони належать і церковним громадам, і профспілкам, і німецькому Червоному Хресту, і службі молоді, а також іншим благодійним товариствам. Батьки ж сплачують 50% вартості від утримування дітей, натомість інші витрати відшкодовує власник дошкільного закладу. Отже, система дошкільної освіти охоплює дитячі садки з повним (неповним) днем для дітей 3-х – 6-ти років; одногрупові дошкільні заклади (для старших дошкільників); пришкільні групи (для п'ятирічних дітей); підготовчі класи основної школи (для виховання і навчання п'ятирічних дітей); цілодобові інтернати для дітей з проблемами в здоров'ї і в розвитку; материнські центри (матері спільні з дітьми займаються, спілкуються з фахівцями в галузі педагогіки і психології). Найпоширенішим типом вільного дитячого садка є Штейнерівські дитячі садки і садки Марії Монтесорі.

Система дошкільної освіти в Чехії має давні освітні традиції, які започаткував ще Ян Коменський. Його модель класно-урочної форми навчання позначилася на всій системі освіти Чехії. Перед дошкільною освітою стоїть завдання сприяння всебічному розвитку дитини із 3-х – до 6-ти років, коли вона відвідує дитячий садок; до трьох років діти відвідують ясла. Дитячі садки здебільшого є державними, одночасно функціонують і приватні, частина з яких працює на цілодобовій основі.

До особливостей системи дошкільної освіти Чехії (перші дитячі садки були відкриті у 1832 році в Празі) слід віднести створення материнських шкіл – це народні дитячі садки, окрім яких функціонують ясла, дитячі садки з неповним днем, підготовчі класи при школах. Ясла перебувають під контролем Міністерства здоров'я, а дитячі садки – Міністерства освіти. Відвідування дошкільних закладів (ясел) не є обов'язковим, оскільки це етап освіти для опанування дитиною знаннями про довкілля і соціальним досвідом. Освіту в дошкільному навчальному закладі регулює державне положення “Загальна освітня програма для дошкільної освіти”.

Садки працюють щорічно 10 місяців (липень і серпень – період відпусток) від шостої години ранку – до шістнадцятої, окрім суботи і неділі. Перебування дитини в останній рік у державному дитсадку – безкоштовне.

Проблеми фінської дошкільної освіти постійно перебувають у полі уваги суспільства у пошуках відповіді на основне питання “Як зробити перехід дитини до навчання в школі безболісним?”. Освітня фінська система не передбачає дитячих садків, однак дошкільну освіту забезпечують школи і денні центри турботи. За такого підходу, дошкільна освіта організовується за рік до початку навчання в загальноосвітній школі. Дітям викладають нові предмети і прищеплюють навчальні навички засобами гри. Згідно закону 2001 року і актів про дитячу денну опіку (1973 рік) всі муніципалітети забезпечують безкоштовне дошкільне навчання для всіх шестирічних дітей, однак участь у такому навчанні є добровільною. Здебільшого діти відвідують центри денної опіки (дитячі садки) чи невеликі сімейні групи денного піклування у приватних будинках (оплата залежить від прибутків батьків).

Цінності дошкільної освіти Фінляндії обумовлені в національному законодавстві та в міжнародних деклараціях, рекомендаціях (договорах), щодо захисту прав людини та її життєздатності: сприяння особистісному та духовному розвитку дітей згідно із загально ухваленими правилами й оцінками. Дошкільна та базова освіта дітей об'єднані цілісно відповідно до періодів дитячого розвитку, а вихователі та батьки беруть солідарну відповідальність за співучасть у ній.

Як бачимо, впровадження спільних стандартів дошкільної освіти в євроспільноті утруднене національними умовами соціокультурного розвитку і водночас стимульоване стрімким прогресивним поступом її освітнього простору. Стандарт дошкільної освіти не передбачає її обмеження певними вимогами, натомість відкриває широкі можливості для творчих запозичень досить своєрідних освітніх моделей і технологій на міждержавному рівні, а також на рівні дружнього обміну педагогічними здобутками. Для об'єднаної Європи реалізація стандарту в освіті дошкільника є виконанням обов'язку держав (спільноти) перед кожною дитиною, її родиною і спільнотою загалом, забезпеченням для неї рівного старту в дорослу освіту.

Сьогодні для дошкільної України в означеному напрямі увиразнюється чимало шляхів для аналогічних запозичень і творчої співпраці.

Таким чином, система дошкільних закладів у країнах Європейського Союзу як форма догляду за маленькими дітьми зародилася на початку XIX сторіччя і

традиційно розвивалась на основі релігійних інституцій в більшості країн під сильним впливом католицизму – Бельгія, Велика Британія, Італія, Нідерланди, Франція та інші. До 20-х років ХХ століття уже функціонувала мережа дитячих виховних закладів, у яких професійно працювали няньки, доглядальниці, вихователі, вчителі і, обслуговуючи дітей віком від 4-х місяців – до 5 років, що загалом перевищувало 60% як показник їхнього охоплення. В окремих країнах, скажімо в Італії, система дошкільних закладів перебувала під впливом і контролем католицької церкви аж до початку 70-х років ХХ століття.

1. Лисенко Н. Тенденції розвитку дошкільної освіти у сучасних європейських країнах: перспективи для творчих запозичень / Неллі Лисенко // Освітній простір України. – Івано-Франківськ: Вид-во Прикарпатського національного університету ім.В.Стефаника. – 2015. – № 5. – С. 156–161.

The starting possibilities of preschool education of 28 countries that entered to Euroassociation are considered in the article; the priority directions of its development for the sake of maintenance of their national achievements are analysed, general principles for creation of single educational space are underlined.

Key words: system, preschool education, Euroassociation, modernisation, program, education, values, national traditions.

УДК 37.013.42
ББК 74.00.60

Любов Фуштей

ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ ПАТРОНАТНИХ ВІДНОСИН В УКРАЇНІ

У статті здійснено аналіз понять “патронат”, “патронатна сім'я”, актуалізується потреба встановлення патронатних відносин і патронатного виховання в сучасній Україні, подано історію розвитку патронатних відносин у давньому Римі, в межах Російській імперії, у радянській Україні 20–30-х років ХХ ст.

Ключові слова: патронат, опіка, патронатна сім'я, патронатне виховання, історія патронатних відносин в Україні.

Постановка проблеми. Людина, її життя і здоров'я, честь і гідність, недоторканність і безпека визнаються в Україні найвищою соціальною цінністю. Зазначені положення ст. 3 Конституції України однаково стосуються осіб, які через різні причини (діти-сироти, діти, позбавлені батьківського піклування, які опинилися в складних життєвих обставинах) не мають можливості самостійно перебувати в повноцінних родинних взаємовідносинах, здійснювати і захищати свої права та інтереси. Однією з найважливіших форм захисту прав таких осіб є сьогодні патронатні відносини.

Вивчення історії запровадження патронатної форми виховання дітей зумовлене насамперед потребою розширити сімейні форми влаштування дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, а також визначити заходи соціального захисту, що забезпечуватимуть стабільність функціонування патронату над дітьми. Вирішення поставленого завдання сприятиме посиленню привабливості цивілізованих форм виховання, зменшенню кількості дітей, що перебувають (чи могли б перебувати) у притулках чи інтернатах. Адже, за даними Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту, кількість дітей, які залишаються без батьківського піклування і потребують улаштування, є значною. На початок 1996 р.

таких дітей налічувалося 18238, 1997 р. – 19376, 1998 р. – 20121, 1999 р. – 20665, 2000 р. – 22032, 2001 р. – 22279, 2002 р. – 23823, 2003 р. – 23281, 2004 р. – 22642, 2005 р. – 22415, 2006 р. – 22161, 2007 р. – 24094, 2008 р. – 22547, 2009 р. – 19476; кількість дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування на 1 січня 2010 р. становила 100772, на 1 січня 2011 р. – 98119. Незначними є цифри щодо кількості неповнолітніх, які перебувають у сфері патронатних відносин.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення праць А. Капської, Н. Трофімової, С. Дуванової, Т. Пушкіної, М. Беляєва, І. Кузнєцова, О. Яременко, Н. Комарової, Л. Волинець, І. Пешої, В. Лютого, І. Миговича, І. Козубовської, Л. Алексєєвої, Л. Мардахаєва, Б. Архипова, Л. Белякової, Л. Завацької, Н. Назарової, О. Холостової та ін. дало можливість виявити різноманітні підходи до визначення поняття “патронат”. На їх основі, поняття “патронат”, як мінімум, вживається у таких основних значеннях: 1) як основа утворення родинних взаємин у ситуації, коли знаходиться певна частина дітей, які втратили батьків (діти-сироти), чи через різні причини позбавлені батьківського піклування, а також наявна відповідна категорія дорослих осіб, які не мають/чи мають своїх дітей, та виявляють своє бажання взяти одну чи декількох таких дітей на патронатне виховання; у цих випадках держава офіційно юридично закріплює таке оформлення родинних взаємин через термін “патронат”; 2) як діяльність родичів (поєднаних кровноспорідненими зв'язками по різних лініях) чи близьких/нерідних осіб (емпатійно й альтруїстично налаштованих до дітей, позбавлених батьківського піклування), спрямована на турботу й підтримку цих дітей у задоволенні їхніх основних життєво необхідних потреб, захист їх інтересів у процесі особистісного становлення; 3) як діяльність окремих груп осіб, що представляють різні інституційні форми влаштування дітей, позбавлених батьківського піклування (притулки, інтернатні, патронатні та інші утворення), що призвело протягом тисячоліть в окремих країнах і періодах до крайніх кроків усупільнення виховного процесу стосовно цих дітей (і навіть до хворобливих наслідків їх депривації і невідповідності їх до родинного життя) [25].

Відповідно до ч. 3 ст. 52 Конституції України на державу покладається утримання та виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. Патронат є однією з форм влаштування дітей, позбавлених батьківського піклування, у чужу сім'ю на виховання. Відповідно до ст. 252 СК за договором про патронат орган опіки та піклування передає дитину, яка є сиротою або з інших причин позбавлена батьківського піклування, на виховання за плату у сім'ю іншої особи (патронатного вихователя) до досягнення нею повноліття.

На думку Л. Алексєєвої, інститут соціального патронату визначається як стабільний елемент соціального життя і соціальної практики, локалізований у просторі і такий, що повторюється в часі. Просторово-часове існування патронату розглядається в якості фундамента і чинника його постійного відтворення, що ускладнюється і розвивається в залежності від розвитку культур і цивілізацій, які й визначають його специфічний зміст, форму існування, засоби реалізації у різний час і в різних соціокультурних середовищах [2]. Тобто – це спеціально створюване соціальне утворення, що займає певне місце в суспільстві і призначене для виконання чітко окреслених громадських функцій – інтеграції в суспільство та соціалізації сімей із дітьми, що виявилися в стані соціального виключення.

Інститут соціального патронату – історично стійка і постійно така, що відтворюється (реконструюється) в часі й просторі форма соціальних стосунків і соціальних дій. На ранніх етапах громадського розвитку він був представлений

спонтанними архетиповими і донауковими практиками допомоги й підтримки. За мірою ж створення умов і організації зусиль, спрямованих на локалізацію соціальних проблем і самоорганізацію громадських інституцій у справі громадського піклування, турботи й заступництва бідних і слабких, патронат став удосконалюватися у контексті соціокультурного, соціально-політичного і соціально-економічного розвитку. У цих умовах його оформлення здійснювалось на основі моделей соціальної солідарності і захисту, індивідуальних і колективних цінностей, плюралізації груп інтересів різних верств населення, у тому числі сімей, а також концепцій соціальної роботи з сім'єю, що активно розроблялось західною цивілізацією [2].

Загалом, патронат можна розглядати як зумовлений соціокультурними особливостями і громадською формацією тип соціальної взаємодії, відновлення соціальної суб'єктності індивіда (сім'ї) і як концентроване вираження їх інтегративності.

У зв'язку з цією інституціоналізацією піддається змінам і сам термін "соціальний патронат сімей", який підкреслює нову якість і новий емпіричний стан патронату як інституту і практики, відмінної від традиційної. Соціальна ізоляція сімей повинна вивчатися в контексті суспільства, його структури, історії, системи цінностей. Патронатну сім'ю, на основі теоретичного підходу В. Костіва, визначаємо як динамічну малу соціальну групу людей, які спільно проживають, поєднані родинними відносинами патронату, спільністю формування й задоволення біологічних, соціально-економічних і духовних потреб, любов'ю і взаємною моральною відповідальністю.

Варто зазначити, що історичний аспект питання патронату як системи передачі дітей-сиріт на утримання та виховання (часткове чи повне) до підприємств, військових частин, громадських організацій (колективний патронат) або сімей (індивідуальний патронат) досліджували чимало науковців, зокрема російські – Н. Несмєянов, П. Шахов, І. Назарова, українські – А. Зінченко, В. Козубовський та ін. О. Карпенко, розглядаючи питання розвитку різних форм утримання та виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, на наш погляд, достатньо обґрунтовано довела, що "відмова від патронату була передчасною ... проблема виховання дітей, які залишилися без батьківського піклування, не тільки не вирішена, а, навпаки, стає дедалі гострішою" [11].

Проблемі утвердження патронатних відносин у сучасному суспільстві присвячені дослідження науковців у різних галузях знань: Л. Алексєєвої, Т. Алексєєнко, С. Болтівця, М. Галагузової, М. Дарманського, Л. Зданевич, В. Костіва, Н. Малової, Л. Машкіної, Ж. Петрочко, Л. Шафранської, в тому числі і в сфері юридичних відносин – Т. Макійчук, З. Ромовської, Ю. Черновалука та ін. [1; 10; 14; 15; 17; 25; 27; 28].

Втім, низка теоретичних і практичних питань родинотворення у сфері патронатних відносин, відмежування патронату від опіки, віднесення таких специфічних форм родинних відносин як прийомна сім'я та дитячий будинок сімейного типу власне до патронатних відносин не знайшли свого оптимального вирішення. Зокрема, немає одностайної думки щодо місця патронату в системі законодавства; не розкрито специфіку елементів, які складають правовий статус учасників правовідносин у сфері патронату; невизначені функції інституцій, суміжних із патронатом, опікою і піклуванням, прийомним батьківством; не вивчені теоретичні аспекти діяльності патронатних вихователів; не запропоновані науково обґрунтовані

рекомендації з оптимізації законодавчого регулювання вибору особи патронатного вихователя. Зазначене багато в чому пояснює слабку розробку теоретико-методологічних основ встановлення, здійснення і припинення патронату.

З огляду на порушені проблемні аспекти згадане питання потребує подальшого вивчення для запозичення світового досвіду підвищення дієвості механізмів реалізації патронату над дітьми, конкретизації функцій уповноважених органів і служб у цій сфері, визначення заходів державної підтримки патронатної форми влаштування, а також для надання конкретних пропозицій щодо удосконалення чинного законодавства. Що і постало у цій статті *метою* визначення таких проблем в історичному контексті.

Виклад основного матеріалу. Розглядаючи патронатні відносини в Україні, необхідно коротко звернутися до історії виникнення цього поняття. Інститут патронату виник у Давньому Римі. Термін "патронат" походить від латинського *patronatus*, що означав: форму покровительства (одержання землі, захист у суді тощо), опіку [7, с. 720]. Римський патронат – інститут, який з'явився за часів Римської республіки (509 р. до н. е.), і продовжував своє існування аж до занепаду Римської імперії.

Патроном називався в Давньому Римі патрицій щодо своїх клієнтів. Взаємна зобов'язаність сторін, які знаходилися між собою у відносинах патронату, полягала у тому, що клієнт зобов'язаний був підтримувати патрона як на війні, будучи поряд із ним у повному спорядженні, так і в мирний час, надаючи йому в разі потреби грошову допомогу. Патрон брав на себе переважно юридичну охорону клієнта, котрий, як особа неповноправна, не міг самостійно захищати свої інтереси у суді. В останній період Римської республіки і при імператорах патронат набув головним чином характеру матеріальної залежності найбідніших громадян від багатших. Під патронатом в імперську епоху також розуміли покровительство, яке надавали окремі знатні сім'ї деяким містам, містечкам, а також відомим корпораціям [21, с. 178–179].

Відносини між патронами і клієнтами були побудовані за аналогією з родинними відносинами. Клієнт, обравши собі патрона з числа кровних римських громадян (патрицій), приписувався до його роду, прилучався до родинного культу і отримував право називатися родинним ім'ям патрона. Він вважався як би усиновленим патроном. Його ставлення до патрона були не тільки подібні спорідненим, але вважалися навіть священними, оскільки родичі не завжди брали участь у родовому культі, а клієнт приймався в рід тільки за умови участі в обрядах. Ні клієнт, ні патрон не могли позиватися один з одним, ні свідчити один проти іншого. Клієнт зобов'язаний був ставитися до патрона з повагою, надавати йому послуги, обдаровувати його дочок приданим, сплачувати за нього і за його дітей викуп у випадку, якщо вони потрапили в полон до ворога, брати участь своїм майном у платежі боргів патрона або покритті витрат при відправленні громадської служби і т. под. Зв'язок клієнта з патроном вважався постійним і навіть спадковим, і якщо клієнт помирав бездітним, то його майно переходило до патрона. Натомість патрон повинен був всіяко сприяти клієнту і, між іншим, захищати його інтереси перед судом подібно до того, як захищав би інтереси своїх родичів [26, с. 167–168].

Поки інститут патронату знаходився у розквіті, потреба в юридичному захисті цілком задовольнялася адвокатурою родичів і патронів. Але вже при перших царях внаслідок нових соціальних і політичних умов патронат став розхитуватися і розпадатися. Швидке зростання римської території і збільшення населення великою кількістю підкорених племен зробили інститут патронату абсолютно непридатним і

незастосовним на практиці. При невеликому числі патриціанських родів і при величезній кількості громадян нижчого класу, розкинутих на великому просторі, патріархальні відносини древнього патронату стали фізично неможливі. Патронат втратив свій обов'язковий характер.

Таким чином, фортеця родинності, що пов'язувала патронів із клієнтами ослабла, і патронат, який представляв собою цілісний суспільно-політичний інститут, розпався на свої складові частини. З одного боку, з нього виділився приватно-правовий елемент у вигляді патронату пана над вільновідпущеними рабами, який продовжував існувати до пізніших часів, а з іншого боку судово-процесуальний елемент, що виражався в юридичному захисті, що його знатний і впливовий патрицій надавав особам, які прохали його про допомогу. Це були особи, які раніше носили назву клієнтів, а їх покровителі – патронів. Патрон звільнився від усіх обов'язків щодо клієнта, за винятком обов'язку судового захисту. Так само, клієнт повинен був тільки сплатити якою-небудь послугою або подарунком за заступництво, надане йому патроном у цьому процесі [3, с. 25].

Із часом сфера застосування патронату розширилася і саме слово почало вживатися у багатьох значеннях, які відрізнялись від класичного. В одних випадках патронат визначався як сукупність заходів матеріальної і моральної допомоги особам, які звільнялися з місць позбавлення волі, повіям тощо [7, с. 178]. Зокрема, у дореволюційній Росії існував тюремний патронат, тобто покровительство звільненим із в'язниць шляхом моральної і матеріальної допомоги. В інших випадках патронат – це форма сімейного виховання. Патрунування в цьому значенні передбачало розміщення безпритульних дітей, хворих та інших осіб, які потребують турботливого домашнього догляду, у приватні сім'ї [Там само].

Більш відомі дві форми патронатного виховання: соціальний патронат над сім'єю та сімейний патронат. Батьківщиною сімейного патронату вважається Шотландія, де його застосовували з початку XIX століття [6]. Зарубіжні країни й нині активно застосовують патронат (фостерне виховання) [13], вирішуючи питання стабільного розвитку дитини, позбавленої належного сімейного піклування.

В Україні патронат як система піклування про безпритульних дітей розвивалася двома шляхами. Перший з них – це утримання та виховання їх у спеціально призначених для цього закладах, а другий – це передача дітей на виховання та утримання до сімей приватних осіб.

Патронат, або патронатне призиріння, застосовувався ще в Російській імперії, до складу якої в той час входила Україна. Зокрема, за часів правління Івана Грозного опікування дітей-сиріт входило до завдань державних органів управління, так званих Указів. Сирітськими будинками керував церковний Патріарший Указ. Перша офіційна згадка про необхідність створення форми виховання, схожої з професійною патронатною сім'єю, відноситься до 1551 р., коли Перший Земський Стоголовий собор прийняв ухвалу про піклування дітей-сиріт; цікаво, що підкидьки й бездомні позначалися в цьому документі займенниками середнього роду, тобто фактично прирівнювалися до неживих предметів [4].

Подальший розвиток сирітські дитячі установи отримали за часів Петра I, який 4 листопада 1715 року видав Указ про відкриття шпиталів для незаконнонароджених дітей. Ці заклади існували за рахунок місцевих прибутків, а також пожертвувань приватних осіб і церкви. Однак, внаслідок великої кількості дітей-сиріт було прийнято розпорядження передати сиріт на виховання, закріпивши їх за конкретними вихователями, а тих, хто досяг 10 років, віддавали в матроси.

Незважаючи на те, що Петро I намагався ввести певну систему співвідносин між державною і громадською турботою, його реформаторська діяльність не змінила характеру громадської опіки на місцях.

Індивідуальне сімейне опікунство на цей час співіснувало з громадським інституційним опікунством. Опікунська рада шукала спосіб справитися з надзвичайно високою смертністю маленьких дітей через неможливість організувати природне вигодовування в створюваних у той період виховних будинках. Кращим виходом була визнана “роздача” малюків на виховання в селянські сім'ї, яким виплачувалося за це п'ять карбованців на місяць. Таким чином, при Катерині II з'явилося поняття “патронат” – передача сиріт для вигодовування в сім'ю, і зародився так званий “виховничий” (рос. – “питомнический”) промисел: селяни брали на виховання сиріт, практично не годували їх, експлуатували як рабів, а гроші, які держава виплачувала на утримання дітей, використовували на свої потреби. В окремих випадках такий спосіб виховання набув репутації “ганебного промислу”, в результаті якого діти перетворюються на “рабів і ненависників” [5], тому громадська думка схилилася в таких випадках до надання переваги виховним будинкам.

Під час правління Катерини II дитина-сирота до 3 років перебувала в різного роду дитячих установах (лікарнях, пологових будинках), після чого її направляли в один із виховних будинків. Високий рівень смертності дітей до року викликав необхідність передавати дітей добропорядним людям на утримання й виховання [1, с. 165–166]. Прообраз такої сім'ї з'явився у 1768 р. (практично, одночасно з іншою моделлю піклування сиріт – виховним будинком), коли Московська опікунська рада визнала якнайкращою мірою попередження смертності дітей у виховних будинках “роздачу” їх на виховання в села за гроші [11], що було визначено Указом Катерини II від 7 листопада 1775 року “Установи для управління Губерній Всеросійської імперії”.

Цей закон засновував дворянську опіку, сирітський суд та інші органи, зобов'язані стежити за діяльністю опікунів. Закон передбачав організацію в губерніях опіки над сиротами і вдовами дворянського походження, суду повіту, якому підкорялася дворянська опіка й підставою для розгляду справ у дворянській опіці було прохання від зацікавлених осіб вдови, родичів чи свояків сироти, сторонніх осіб у кількості не менше двох чоловік, приходського священика; прохання в дворянську опіку міг також подати дворянський ватажок повіту. Після отримання прохання від будь-якої з цих осіб дворянська опіка збирала такі відомості: чи призначені опікуни за заповітом, якщо ні, то сама призначала їх. Опікунами могли стати родичі, свояки сироти або сторонні особи, що зарекомендували себе з кращого боку як люди “чесної і порядної поведінки”. Призначені опікуни повинні були в присутності секретаря суду, повіту й двох свідків-дворян зробити “грунтовний опис всього спадку, з яким одна копія зі скріпленнями опікунів, секретаря і свідків віддається в Дворянську Опіку, інша ... – опікунам”. Дворянська опіка повчала опікунів виконанню ними своїх обов'язків, зміст цих повчань складала губернська опіка. Закон забороняв визначати опікунами марногратників власних маєтків; осіб, котрі “у явних або гласних вадах перебувають, або під покаранням судовим є чи були”; “суворі вчинки яких відомі членам Дворянської Опіки”, “хто мав сварку з батьками опікуваного сироти” [25].

За законом, за опікунство назначалася винагорода: “За праці опікунам (скільки б їх не було) дозволяється всім разом узяти п'ять відсотків із доходів малолітнього

щорічно”. Після закінчення своєї діяльності, тобто при досягненні опікуваним повноліття, опікуни давали повний звіт дворянській опіці. Дворянська опіка зобов’язана була стежити за належним управлінням маєтком опікуваного й знати розмір земельної власності кожного неповнолітнього. У Дворянську Опіку щорічно опікуни подавали звіти про свою діяльність. Дворянська опіка підкорялася верхньому земському суду, перед яким звітувала “коротко, але детально про стан маєтку малолітнього”. Крім того, верхній земський суд був органом, що розглядав конфлікти між опікунами і дворянською опікою. За зразком дворянської опіки засновувався міський сирітський суд, який видав опікунськими справами “купецьких і міщанських вдів і малолітніх сиріт”. Обов’язки сирітського суду були аналогічні обов’язкам дворянської опіки.

Велику роль у вирішенні долі сиріт відіграла дружина імператора Павла I Марія Федорівна, яка в повідомленні про роботу виховних будинків і притулків пропонувала віддавати їх на виховання селянам “хорошої поведінки”.

Часто умови утримання дітей у виховних будинках призводили до поголовної смерті з голоду й поганого догляду. Тому в 1811, 1828, 1837 рр. були видані урядові укази про “роздачу” дітей по селах і скорочення числа сирітських установ, і навіть Закон про заборону подальшого відкриття виховних будинків у губерніях через високу смертність дітей [11, с. 35–37]. Однак незважаючи навіть на “височайший Указ”, за яким усіх дітей із притулків потрібно було обов’язково відправляти в сільську місцевість із заборною повернення в заклади, продовжували створюватися різноманітні дитячі заклади, але під іншими назвами (притулок, ясла та ін.) і, в основному, за рахунок приватної благодійності. Разом із відомством імператриці Марії державне опікування сиріт здійснювалося земством на місцях, в основі роботи якого були свої положення, статут і правила. Державні та приватні установи готували представників різних соціальних верств: гувернанток, учителів, військових. У перші роки самостійного життя сироти були під наглядом опікунської ради, яка надавала їм допомогу й підтримку [12, с. 165–166]. Головним недоліком виховання у цей час у селянських сім’ях і установах була низька результативність виховного впливу і “непідготовленість дітей до життя” [4].

На початку XIX ст. було зареєстровано більше 45 тисяч дітей, які залишилися без батьківського піклування. Надалі влаштування дітей-сиріт в сім’ю на виховання існувало в різних формах (патронаж, патронат) як в дореволюційний період, так і після 1917 року.

Патронат у тому вигляді, в якому він був організований у царській Росії, був ліквідований після Жовтневого перевороту 1917 року. В перші роки після перевороту на розвиток інституту патронату негативно вплинула теорія відмирання сім’ї при соціалізмі. Так, I Всеросійський з’їзд діячів з охорони дитинства (2–8 лютого 1919 р.) виступив проти сімейного патронату як проти інституту, що “вмирає разом із руйнуванням індивідуальної сім’ї”. Але вже на Всеросійському з’їзді з охорони дитинства (1923) і Всеукраїнському з’їзді (1924) було поставлено питання про створення патронату для новонароджених. Резолюції цих з’їздів визнавали бажаним введення патронату в якості тимчасового заходу з передачею невеликої кількості грудних дітей у робочі сім’ї при умові регулярного нагляду за правильним вихованням дитини.

Патронатна форма виховання щодо безпритульних та осиротілих дітей, які перебували в інтернатних закладах, застосовувалася в 20–40 роки минулого століття у радянських республіках [9]. Необхідність такої форми виховання була зумовлена

неспроможністю державних установ влаштувати всіх нужденних дітей, позбавлених батьківського піклування через колективізацію, голодомор, репресії та війни. Тому, незважаючи на проголошений пріоритет колективного державного виховання дітей, сама держава делегувала функції з їхнього влаштування окремим громадянам. Передача дітей під патронат у селянські сім’ї поєднувалася з державними заходами соціальної підтримки (призначення коштів на утримання патрованої дитини з місцевих бюджетів). Після досягнення особою, яка перебувала під патронатом, 14 років передбачалося також надання з кас громадської взаємодопомоги колгоспів грошової допомоги, а з місцевого бюджету – одноразової грошової допомоги.

Ще у 1922 р. у радянській Україні Кодексом законів про народну освіту були встановлені норми про патронат як форму соціальної опіки, наближеної до сімейної турботи про дітей, позбавлених батьківського піклування. Він встановлювався як засіб боротьби з бездоглядністю і правопорушеннями та застосовувався до двох категорій неповнолітніх, які потребували вміщення до дитячих закладів з інтернатом, у разі відсутності місць у них [22, с. 101]. На жаль, цей Кодекс не забезпечував детального регулювання цього інституту, патронат встановлювався лише як засіб боротьби з бездоглядністю та правопорушеннями [8, с. 108]. Реалізація ідеї патронату розглядалася як тимчасовий засіб, що призначався для передачі невеликої кількості дітей у робочі сім’ї за умови ретельного та регулярного спостереження за правильним вихованням дитини. Пізніше почали прийматися постанови державних органів про передачу дітей, що залишилися без батьківського піклування, до сімей трудящих та селян на умовах письмового договору (постанови ЦВК і РНК РСФРР “Про порядок та умови передання вихованців дитячих будинків у селянські сім’ї” від 5 квітня 1926 р., “Про порядок і умови передання вихованців дитячих будинків та інших неповнолітніх трудящим у містах та робітничих селищах” від 28 травня 1928 р.).

Інститут патронату в УСРР будувався на тих же засадах, тільки 11 червня 1940 р. постановою РНК УРСР було затверджене Положення про порядок патронату дітей в колгоспах і сім’ях трудящих [18]. На патронат бралися діти від п’яти місяців до шістнадцяти років на підставі договору. Договори укладалися з відділом охорони здоров’я, якщо дитина ще не досягла чотирьох років, а щодо старших за віком дітей – із відділом освіти [19, с. 475]. Характерна ознака цього договору – його відплатність. Особа, яка його уклала, користувалась державною підтримкою у вигляді одноразової виплати за рахунок місцевих коштів; щомісячної виплати на утримання неповнолітнього; пільг під час обчислювання податку тощо.

Існування таких пільг для вихователя дитини сприяло розповсюдженню патронату, який мав перевагу перед опікою (піклуванням), де не було багатьох привілеїв. На патронат розповсюджувалося законодавство, присвячене опіці (піклуванню). Але тільки в 1936 р. термін “патронат” отримав офіційне визнання. Головне – в центрі уваги постає сімейне виховання дитини, прийнятої в сім’ю за договором. Проте в радянській Україні існували обмеження для влаштування дітей у сім’ю з ідеологічних міркувань, коли так зване суспільне виховання у різного роду дитячих установах мало пріоритетний характер.

Найбільш поширеним патронат став у повоєнні роки, коли з’явилася нова хвиля бездоглядних дітей та дітей-сиріт, які потребували піклування, а держава не спроможна була охопити їх дитячими закладами.

Коли коштів на надання матеріальної підтримки патронатній сім’ї стає щоразу менше, патронат почав зливатися з опікою. Це стало причиною того, що ця форма

сімейного виховання перестає існувати [15, с. 311–312]. Тобто, від часів Непу, з 1924 р., була зроблена спроба створення інституту патронатних сімей, який проіснував до 1930 р. У той час з'явилася тенденція до скорочення числа дитячих будинків. Тобто патронат був широко поширений у ті роки, коли “державні дитячі установи не могли забезпечувати виховання всіх дітей-сиріт і для розвантаження дитячих будинків вимушені були залучати до платних послуг окремих осіб” [16, с. 279]. Система патронату не дала очікуваних результатів, оскільки отримання пільг для сімей, що беруть дітей на виховання, було пов'язане з багатьма бюрократичними формальностями.

Тільки з появою нового сімейного кодексу України (2002 р.) патронат знову законодавчо закріплено в державному документі [20], що й донині не знайшло свого юридично-правового забезпечення у практиці родинних взаємин.

Висновки. Наведений аналіз показує необхідність встановлення турботи про дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, з боку родичів, близьких людей і має переважне значення над утриманням дітей у суспільних закладах. Так утверджувалась споконвічна традиція, започаткована звичаєвим правом громадян, розвинута з найдавніших часів та продовжена протягом всієї історії функціонування різних держав на території сучасної України.

Як стверджував академік М. Стельмахович, у благородних вчинках опікунів виявлявся як велич щедрої душі нашого народу у ставленні до знедолених дітей, так і геніальність, прозорливість українського родинознавства, за яким кожна дитина, у тому числі й сирота, повинна змалку виховуватися в сім'ї, або в умовах, наближених до сімейних [23, с. 132; 24, с. 38].

1. Алексеева Э. Патронатная семья как институт социализации детей-сирот : дис. ... канд. социологических наук : 22.00.04 / Э. Алексеева; [Ур. гос. ун-т им. А.М. Горького]. – Уфа, 2008. – 190 с.
2. Алексеева Л. Институционализация социального патроната семей в условиях современной России : автореф. дис. ... доктора социологических наук. – М., 2007. –
3. Деханов С. Адвокатура в Западной Европе: опыт и современное состояние. – М. : Юрлитинформ, 2010. – С. 24–25.
4. Довгалевская А. Вопросы семейного воспитания приемных детей в СССР : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. Довгалевская. – М., 1957. – 18 с.
5. Довгалевская А. Семейное воспитание приемных детей / А. Довгалевская. – М. : Учпедгиз, 1948. – 112 с.
6. Доклад Н. Несмеянова о призрении детей на Всероссийском совещании 17–20 марта 1916 года по призрению детей в связи с войной [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://innfamily.narod.ru/index.html>
7. Энциклопедический словарь русского библиографического института Гранат. Т. 31. – М., 1982. – С. 178–179.
8. Євко В. Охорона дітей, позбавлених батьківського піклування: історичний аспект / В. Євко // Право України. – 2001. – № 8. – С. 108.
9. Зінченко А. Досвід подолання дитячої безпритульності в Україні у 20-х роках / А. Зінченко. – К. : ТОВ “Міжнар. фін. Агенція”, 1998. – 35 с.
10. Карпенко О. Правові засади утримання та виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського виховання : дис. ... канд. юр. наук / О. Карпенко. – К., 2002. – С. 191.
11. Карпенко О. Соціально-педагогічна підтримка дітей в Україні в історичному контексті : монографія / О. Карпенко, Т. Янченко. – К. : НПУ, 2006. – 159 с.
12. Коваль Л. Соціальна педагогіка / Соціальна робота : навч. посіб. / Л. Коваль, І. Зверева, С. Хлебик. – К. : ІЗМН, 1997. – 392 с.
13. Козубовський В. Соціальний захист неповнолітніх у Великій Британії (порівняльний аналіз). – Ужгород : УжНУ, 2004. – 129 с.

14. Мишутинская О. Исторический опыт призрения детей-сирот в России / О. Мишутинская // История государства и права. – 2006. – № 4. – С. 14–15.
15. Нечаева А. Семейное право. Курс лекций / А. Нечаева. – М. : Юристъ, 1998. – С. 311–312.
16. Педагогическая энциклопедия : В 4-х т. [гл. ред. И. Каиров, Ф. Петров]. – М. : Советская Энциклопедия, 1966. – Т. 3. – 879 с.
17. Петрочко Ж. Теоретичні основи патронату над дітьми / Ж. Петрочко // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2014. – № 1. – С. 83–90.
18. Положення про порядок патронування дітей в колгоспах і сім'ях трудящих, затверджене Постановою РНК УРСР від 11 червня 1940 р. // СП Украинской ССР. – 1940. – № 15.
19. Ромовська З. Сімейний кодекс України : науково-практичний коментар / З. Ромовська. – К. : Ін Юре, 2003. – 532 с.
20. Сімейний кодекс України : науково-практичний коментар / За ред. С. Фурси. – К. : Видавець Фурса С. Я.; КНТ, 2008. – С. 660.
21. Словник іншомовних слів / Л. Пустовіт, О. Скопненко, Г. Сютя, Т. Цимбалюк. – К. : Довіра, 2000.
22. Стасюк Г. Охорона дітей, позбавлених батьківського піклування в історичному розвитку / Г. Стасюк // Право України. – 2005. – № 2. – С. 108–111.
23. Стельмахович М. Українська родинна педагогіка / М. Стельмахович. – К. : ІСДО, 1996. – 286 с.
24. Стельмахович М. Українське родинознавство / М. Стельмахович. – Івано-Франківськ, 1994. – 56 с.
25. Фуштей Л. Організаційно-педагогічні умови соціальної опіки дітей у Галичині і радянській Україні (1918 – 1939 рр.) : дис. ... канд. пед. наук ; 13.00.05 / Л. Фуштей ; [Національний університет імені М.П. Драгоманова]. – К., 2012. – 266 с.
26. Фюстель-Куланж. Древний город. – М. : Центрполиграф, 2010. – С. 162–168.
27. Черновалюк Ю. Патронат як форма сімейного влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування за законодавством України / Ю. Черновалюк // Університетські наукові записки. – 2009. – № 1 (29). – С. 134–138.
28. Юрків Я. Упровадження комплексної програми соціально-педагогічного патронажу сімей з розумово відсталими дітьми / Я. Юрків // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2009. – № 6. – С. 276–287.

The article analyzes the concepts of “patronage” and “foster family”. The necessity to introduce patronage relations and foster care in modern Ukraine is revealed. The history of patronage relations in Ancient Rome, the Russian empire and the Soviet Ukraine of 20-30th century is given.

Key words: *patronage, guardianship, foster family, foster care, history of patronage relations in Ukraine.*

УДК 371(510)

ББК 74.04(4/8)

Хуан Цзиншен

СИСТЕМА ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ДАВНЬОМУ КИТАЇ

У статті висвітлено систему шкільної освіти в Давньому Китаї, яка була поширена впродовж багатьох століть. Проаналізовано основні принципи виховання в Давньому Китаї та їх роль у розвитку світової педагогічної думки.

Ключові слова: *система освіти, Давній Китай, витоки педагогічної думки, історія школи, освітньо-виховні традиції.*

Постановка проблеми. Освіта в Китаї впродовж усіх історичних епох була предметом значної уваги та вирізнялась значущістю для світової освітньої парадигми. Саме в Китаї слід шукати витоки педагогічної думки, там з'явилися перші освітні установи та система державних іспитів. Важко переоцінити вклад давньокитайських педагогів у розвиток світової педагогічної думки. Саме тому

принципово значущим є аналіз витоків китайської педагогічної думки та етапів її розвитку.

У межах дослідження проаналізовано історичні тенденції та принципи педагогічної думки у Давньому Китаї.

Метою статті є вивчення та узагальнення історичного досвіду розвитку педагогічних поглядів на виховання та навчання дітей в Давньому Китаї.

Коріння китайської культури ведуть глибоко в старовину. Вже в 2-му тисячолітті до н. е. Китай був великою країною, де володіли орними знаряддями, вміли будувати будинки, фортеці і дороги, торгували з сусідніми країнами, плавали по річках і наважувалися виходити в море. В доісторичний час були закладені деякі найважливіші особливості китайської культури: високий рівень будівельного мистецтва, традиційність будівель і релігійних обрядів, культ предків, раціоналістичне смиренність перед владою богів. Незважаючи на незліченні війни, заколоти, руйнування, спричинені завойовниками країни, культура Китаю не тільки не слабшала, а навпаки, завжди перемагала культуру завойовників.

Історія школи в Китаї має витoki в давнині, перші школи на території Китаю з'явилися в третьому тисячолітті до нашої ери. Перші писемні свідчення про існування шкіл в Давньому Китаї збереглися в різноманітних написах, які можна віднести до Давньої епохи Шан (Інь) (XVI–XI ст. до нашої ери). В таких школах навчалися лише діти вільних та заможних людей. В ті часи уже існувала ієрогліфічна писемність, якою володіли, переважно, писемні жреці. Згідно стародавнім китайським книгам, перші школи в Китаї з'явилися у 3-му тисячолітті до н. е. і називалися Сян і Сюй. Сян виникли на місці притулків для людей похилого віку, які бралися навчати і наставляти молодь. У Сюй спочатку навчали військовій справі, зокрема стріляти з лука. Пізніше для позначення навчального закладу користувалися словом Сюе (вчити, вчитися). У програму навчання та виховання входили шість мистецтв, мораль, лист, рахунок, музика, стрільба з лука, управління конем.

За результатами певних перетворень школи розподілилися на два типи: приватні та державні. Державні, в свою чергу, розподілялися на школи першого ступеня, які функціонували в селах, а також провінціальні школи другого ступеня. Навчання в школах не було безкоштовним, здійснювалось упродовж року з невеликою перервою на період новорічних свят.

Китай стоїть у ряду древніх цивілізацій, де в надрах філософської думки були зроблені перші спроби теоретично осмислити виховання і освіту. Основні філософські школи сформувалися в Китаї до VI ст. до н. е. До них можна віднести моїзм, школу легістів (законників) та конфуціанство. Найбільше вплив на розвиток педагогічної думки надали Конфуцій та його послідовники.

Система шкільної освіти, яка була успадкована з давніх часів та збережена майже до початку XX сторіччя, базувалась на таких принципах: навчання хлопчиків розпочиналось з 6–7 річного віку у початковій школі за помірну платню, проте дівчата школу не відвідували та виховувалися у сім'ї. Заможні громадяни надавали перевагу у навчанні дітей у приватних школах та за допомогою спеціально підготовлених учителів [2]. У супроводі батька хлопчик, одягнений у святкове вбрання переступав поріг школи, маючи при собі пензлик для написання ієрогліфів, туш. Насамперед, хлопчиків учили вклонитись зображенню Конфуція та вчителю, який був наставником на всі шкільні роки. В честь учителя запалювали свічки та тричі вклонялись, висловлюючи таким чином повагу та готовність до беззаперечної покорі. Після такого церемоніалу вчитель присвоював хлопцю

“шкільне ім'я” замість “молочного” (китайською сюе-мін: “сюе” – навчання, “мін” – ім'я). Найпоширенішими були імена – “кмітливий у грамоті” та “перший в учінні” [7, с. 406].

Уже впродовж першого року навчання школяру дарували книгу “Трислів'я” (“Саньцзіцзин”) в якості підручника. Таку назву книга отримала через те, що кожен її рядок складався з трьох ієрогліфів. В “Трислів'ї”, яке було написано в XX ст., стисло було подано сутність конфуціанської моралі, пошановувалися давні мудреці, згадувалися найважливіші історичні події.

Учень мав вивчити на пам'ять розмисли на кшталт: “існують три категорії відносин: між правителем та чиновником, батьком та сином, чоловіком та дружиною; перші засновані на справедливості, другі – на коханні, треті – на покорі [7, с. 406].

Після цього школярі переходили до заучування іншого давнього тексту – “Байцзясин” (Прізвища ста сімей), який було написано в X столітті, тобто набагато раніше ніж “Трислів'я”. Цей текст є зарифмованим списком найчастіше вживаних китайських прізвищ. Покінчивши зі списком прізвищ, учні розпочинали заучування “Тисячесловника”. Цей текст був написаний в 6 столітті та складався з тисячі ієрогліфів, жоден з яких не повторювався. Всю тисячу ієрогліфів слід було вивчити детально, а сам тест був розподілений на 250 строк по чотири знаки на кожній строчці. Після цього слід було студіювати “Книгу про благочестя сина”. У поняття “благочестя” вкладався широкий зміст: малась на увазі і любов сина до батька, висловлення покори та любові до правителя тощо [7, с. 406].

У шкільній освіті давніх часів значущим був естетичний аспект виховання молоді. Ідеї естетичного виховання у китайському фольклорі знайшли відбиток у народних обрядах, ритуалах, календарних святах, які залишають у душі дитини глибокий слід краси. Традиційні, щорічні свята надавали дитині та дорослому необхідне почуття стабільності, наступності й довготривалості життя. Підготовка і проведення національних свят буддійського ритуалу вшанування предків Обон, Свята хлопчиків (День ірисів у травні), Свята дівчаток (День ляльок у березні), Свята “Сітігосан” (у листопаді), Свята квітів, в яких діти обов'язково беруть участь, формували в них стійку естетичну потребу, розвивали естетичну сприйнятливість, на основі чого вдосконалювалися естетичні смаки дитини.

Навчання у початковій школі здійснювалось упродовж 7–8 років. Школяр встигав опанувати 2–3 тисячі ієрогліфів, набути знання щодо елементарної арифметики, історії Китаю, проте природничі та точні науки залишалися поза увагою школи. У загальному вигляді, учні мали на рівні свідомості зрозуміти, що “Китай є цілим світом”. Слід зауважити, що вивчення математики не було принциповим для того часу, вважалось, що математика є ознакою приналежності до ремісництва [3].

Хлопці прямували до школи одразу після сходу сонця та весь день проводили з книгою, відпочиваючи лише впродовж обідньої перерви. Навчання продовжувалось упродовж зими та літа. Для кожного школяра було підготовлено стіл із двома шухлядами для книжок та паперу і високий дерев'яний стілець. На уроці вчитель, по черзі, викликав до свого столу кожного учня, ставив запитання, після чого учень повертався на місце. Сільська школа являла собою загальний клас, в якому одночасно навчалися як хлопці, так і дівчата. Уніфікованої робочої програми не існувало – кожен з учнів засвоював індивідуальний курс навчання відповідно до своїх здібностей. Заняття було організовано таким чином: учитель пропонував

завдання, а після цього викликав усіх по черзі для усного опитування та оцінювання. Від учнів вимагали також засвоєння текстів давніх конфуціанських книг. Навчання здійснювалось впродовж усього дня [7].

Висновки. Впродовж всієї історії китайська культура не втрачала своєї активності, зберігаючи монолітність. Кожна з культурних епох залишала для нащадків неповторні за красою та самобутністю цінності. Твори мистецтва, скульптури, живопису та ремесел являють собою безцінні пам'ятки культурної спадщини Китаю. Забезпечити дитині повноцінну освіту мріяли всі батьки Давнього Китаю, але здійснити мрію могли не всі. Багато років наполегливої праці витрачали на те, щоб вивчити декілька тисяч ієрогліфів і за їх допомогою навчитись опануванню складних давніх текстів. Узагальнено можна стверджувати, що в Давньому Китаї накопичено багатий досвід виховання та навчання, що здійснив вплив на подальший розвиток школи та педагогіки.

1. Алексеев В. М. В старом Китае: Дневники путешествия 1907 г. / В. М. Алексеев. – М. : Вост. лит., 1958. – 312 с.
2. Васильев Л. С. Культуры, религии, традиции в Китае / Л. С. Васильев. – М. : Наука, 1970. – 481 с.
3. Кобзев А. И. Личность, природа и судьба человека в конфуцианстве / А. И. Кобзев. – Личность в традиционном Китае. М. : Наука, 1992. – С. 141–159.
4. Коростовец И. Я. Жизнь и нравы старого Китая / И. Я. Коростовец. – Смоленск : Русич, 2003. – 496 с.
5. Кравцова М. Е. История культуры Китая / М. Е. Кравцова. – СПб. : Лань, 1999. – 416 с.
6. Малявин В. В. Китай в XVI–XVII веках. Традиция и культура / В. В. Малявин. – М. : Мысль, 1995. – 288 с.
7. Сидихменов В. Я. Китай: страницы прошлого / В. Я. Сидихменов. – М.: Наука, 1987. – 448 с.
8. Хачатурян В. Древний Китай. История, быт, нравы / В. Хачатурян. – М.: Слово, 2001. – 48 с.

The article covers the school education system in the Ancient China, which was widespread for centuries. The basic principles of education in the Ancient China and their role in the development of the world educational thought are analyzed.

Key words: *education system, Ancient China, sources of educational thought, the history of school, education and bringing-up traditions.*

ВИЩА ШКОЛА

УДК 371.134+159.955

ББК 74.589+88.351.31

Валентина Бойченко

ПРОБЛЕМНІСТЬ ЯК ОДИНИЦЯ ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ

У статті актуалізовано проблему педагогічного мислення вчителя, розкрито його характеристики та ознаки. Доведено, що зміст педагогічного мислення полягає в пізнанні сутності педагогічних явищ і творчому вирішенні професійно-педагогічних завдань, які вчитель формулює для себе внаслідок вирішення педагогічної проблемної ситуації. Встановлено, що одиницею аналізу педагогічного мислення вчителя може бути педагогічна проблемність – суб'єктивна репрезентація суперечностей об'єктивної педагогічної ситуації та процесу її усвідомлення, яка визначає вибіркове ставлення і нормативний рівень професійної продуктивності педагогічного рішення. Проблемність уособлює суб'єктивний стан того, хто пізнає, закономірно впливає зі співвідношення пізнання та буття, пізнання та об'єкта чи явища. У проблемності пізнання започатковується мислення. Пошук проблемності визначає спрямованість педагогічного мислення вчителя.

Ключові слова: *педагогічне мислення, вчитель, проблемність, проблемна педагогічна ситуація.*

Постановка проблеми. Актуальність проблеми педагогічного мислення зумовлена його роллю в організації діяльності вчителя, його поведінки та спілкування. Пізнання закономірностей і механізмів мисленнєвої діяльності – необхідна умова розроблення як загальних теоретичних проблем професійної підготовки майбутніх учителів, так і важливий чинник вирішення прикладних завдань, що постають перед цим процесом.

Саме у процесі фахової педагогічної підготовки майбутній вчитель повинен усвідомити ті професійні вимоги, які педагогічна діяльність ставить до його особистих якостей, до його професійних здібностей та мислення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сьогодні доволі ґрунтовного опрацювання набули феноменологія, закономірності та механізми педагогічного мислення, встановлено його залежність від вікових, індивідуальних та інших особливостей суб'єкта педагогічної діяльності (Д. Вилькесев, А. Орлов, К. Романов).

Дослідження М. Кашапова присвячене вивченню психології професійного мислення вчителя. Автором теоретично обґрунтовано шляхи і методи вивчення та формування професійного педагогічного мислення, розкрито структуру та розроблено його системно-рівневу характеристику. Зазначено, що як предмет психологічного дослідження, педагогічне мислення наділене низкою відмінних ознак, що спричинюють труднощі їх вивчення. Це поліфункціональність, імпліцитність (внутрішня згорнутість мисленнєвих операцій), динамічність, варіативність і тентативність (випадкові педагогічні рішення, які не спираються ані на знання, ані на досвід).

Зокрема Осиповою О. запропоновано концепцію педагогічного мислення, яка містить алгоритм розроблення теоретичних та емпіричних його засад. Однак ця концепція характеризується деякою однобічністю, оскільки в ній переважно подано

інструментальний аспект педагогічного мислення, тобто мислення лише як вирішення педагогічних задач.

Усе це підтверджує правомірність подальшого вивчення педагогічного мислення, зокрема, з погляду особливостей його прояву для вирішення проблемних педагогічних ситуацій.

Мета статті – розкрити сутність проблемності як одиниці педагогічного мислення вчителя.

Виклад основного матеріалу дослідження. Мислення, що функціонує у структурі педагогічної діяльності, спрямоване на суб'єктивне відтворення психологічних властивостей людини як суб'єкта, особистості, індивідуальності. Воно відрізняється від теоретичного мислення специфікою об'єкта, змістом і характером педагогічних завдань, що потребують вирішення, спрямованістю на реалізацію певних дій. Одна з особливостей педагогічного мислення вчителя полягає в тому, що воно безпосередньо включене в педагогічну практику (практична орієнтація). Це означає, що своїми результатами воно детермінує педагогічну діяльність і, разом із тим, постійно коригується нею.

З практичною орієнтованістю педагогічного мислення пов'язана така його властивість, як підвищений динамізм. Вирішення педагогічних ситуацій доволі часто відбувається в жорстких часових межах, тому вчитель часто позбавлений можливості ґрунтовного осмислення того, що відбувається. Саме швидкоплинність мисленневих процесів у контексті вирішення ситуації спонукає до вибору предметом аналізу дію.

На практичній спрямованості мислення вчителя наголошує Ю. Кулюткін. Доводячи слушність цієї думки, він звергає увагу на той факт, що вчитель не відкриває закони, а лише використовує вже відомі закони у своїй практичній діяльності [9, с. 21]. Звідси педагогічне мислення можна трактувати як процес усвідомлення вчителем закономірностей педагогічної діяльності, які він виконує, пізнавальний процес виявлення та розв'язання педагогічної проблемності, що позначена особистісним його залученням у перетворення, пов'язані з виконанням професійних дій.

Оскільки зміст педагогічного мислення полягає в пізнанні сутності педагогічних явищ і творчому вирішенні професійно-педагогічних завдань, які вчитель формує для себе внаслідок вирішення педагогічної проблемної ситуації, його педагогічне мислення найбільш яскраво виявляється в позитивній реконструкції педагогічної проблемної ситуації.

Досліджуючи особливості професійного педагогічного мислення вчителів, М. Кашапов наголошує, що саме в такій реконструкції полягає “здатність і потреба вчителя аналізувати, узагальнювати та перетворювати педагогічні ситуації, ухвалювати рішення щодо вибору та застосування засобів педагогічного впливу, які відповідають цим ситуаціям, творчо створювати нові засоби педагогічного впливу на учнів і на навчально-виховний процес загалом” [6, с. 82].

Для того, щоб перетворювати й синтезувати знання, виробляти конструктивні схеми рішень, критерії оцінювання педагогічних явищ, учителю необхідно володіти розвиненим педагогічним мисленням, тобто здатністю використання педагогічних ідей у конкретних ситуаціях (у тому числі й проблемних), уміння “бачити” в конкретному явищі його загальну педагогічну сутність.

Поведінка вчителя в одній окремій ситуації може бути випадково успішною. Однак це не означає, що він може правильно вирішувати будь-які педагогічні ситуації. Для цього він має розуміти конкретну ситуацію в системі професійної діяльності, тобто сукупності педагогічних ситуацій. В основі аналізу та вирішення

педагогічної ситуації лежить вирішення задачі, яку суб'єкт виокремлює в умовах реальної педагогічної діяльності. Іншими словами, одна й та сама задача може вирішуватися по-різному за зміни окремих обставин: в умовах дефіциту часу або в нормальному режимі, в умовах високої або низької мотивації суб'єкта, а також залежно від значної кількості інших об'єктивних і суб'єктивних характеристик ситуації.

Найбільш характерна ознака проблемної ситуації полягає у наявності певної неузгодженості (внутрішньої суперечності) між метою та можливістю її безпосереднього досягнення. При цьому мета не задається, її формує сам учитель; це очікуваний результат, який передбачається одержати. Для цього необхідно пізнати педагогічну реальність, в якій виникають ті чи інші труднощі. Усунення цієї проблемності (усвідомленої педагогом неузгодженості) й становить процес вирішення вчителем певної педагогічної задачі. Тут, зокрема, не можемо не погодитися з М. Кашаповим, який розглядає проблемність як основну одиницю аналізу, найбільш елементарний і водночас такий, що зберігає найбільш суттєві властивості та функції обох реальностей (об'єктивної та суб'єктивної) процес. Він охоплює когнітивну спрямованість, структурну цілісність, здатність до розвитку та зміни рівнів функціонування (ситуативний і надситуативний), здатність до перетворення предмета педагогічного пізнання [6, с. 85].

Оволодіваючи вмінням здійснювати “педагогічний діагноз”, учитель свідомо прагне виявити причини виникнення проблеми, фіксує найбільш типові ознаки негативних явищ. Результат пізнання – розуміння передумов виникнення педагогічних ускладнень та орієнтація у способах їх подолання.

Спираючись на ідеї Л. Мітіної [11] та А. Реана [13], можна визначити такі когнітивні дії вчителя під час виникнення проблемної ситуації: бачення, фіксація проблеми; формулювання проблеми (спосіб постановки проблеми визначає характер її розв'язання); класифікація проблеми, що потребує розв'язання. Такі дії також передбачають аналіз педагогічної ситуації; встановлення причинно-наслідкових зв'язків і відносин між елементами ситуації; моделювання у мисленневій формі виокремлених відносин у ситуації, що розв'язується. Моделлю тут поставатимуть деякі (суттєві) відносини умов ситуації, що пізнається і вирішується. Окремі педагогічні дії полягають у перетворенні самої моделі з метою ґрунтовного вивчення властивостей визначених загальних відносин.

Згідно з поглядами Л. Гурової [4], мислення включене в процес взаємодії людини з об'єктивним світом і слугує для її адекватної реалізації. А сам процес пізнання, мислення є процесом неперервної взаємодії того, хто пізнає (мислячого суб'єкта), з тим, що пізнається і перетворюється, тобто з об'єктивним змістом задачі, яка вирішується. Аналіз ситуації завершується синтезом, формуванням когнітивної схеми щодо найбільш доцільної послідовності професійних дій, необхідних для успішного вирішення задачі. При цьому слід ураховувати, що адекватно організований аналіз ситуації має спрямовуватися не на саме педагогічне явище, а на причини, які зумовили його виникнення. Необхідно також ураховувати можливі наслідки педагогічних дій, що планується здійснити. Тобто вчитель повинен володіти здатністю передбачення та знаходження нових рішень, умінням “виходити за межі” ситуації [3]. Останнє досягається за допомогою встановлення нових зв'язків і формування узагальнень, забезпечуючи тим самим знаходження більш досконалого способу дій.

У наукових джерелах знаходимо свідчення, що за одиницю аналізу професійного мислення вчителя пропонується брати педагогічну дію, яка постає у вигляді пізнавальної задачі, педагогічну характеристику педагогічної задачі [1].

У працях Д. Вількеса [2], М. Кашапова [7], С. Петрової [12], з якими ми повністю погоджуємося, системоутворююча одиниця аналізу педагогічного мислення пов'язується з проблемністю, обстоюючи це тим, що проблемність – обов'язкова ознака пізнання; вона уособлює суб'єктивний стан того, хто пізнає, закономірно впливає зі співвідношення пізнання та буття, пізнання та об'єкта чи явища. У проблемності пізнання започатковується мислення. Пошук проблемності учителем визначає спрямованість його педагогічного мислення.

На важливості проблемності для педагогічного мислення наголошують О. Карпова та О. Шевко, зазначаючи, що знання методу ще не гарантує вміння користуватися ним. Проблемність розглядається не як зовнішня вимога до діяльності вчителя, а як стиль його педагогічного мислення, який має формуватися ще на етапі професійної підготовки. Адже мислення майбутнього вчителя не лише не повинно бути репродуктивним, але й не формуватися як таке. На заміну йому має прийти розвиток проблемних, продуктивних властивостей мислення як важливого орієнтиру і складової професійної підготовки [5, с. 114].

Поділяючи погляди Ю. Корнилова [8, с. 74], вважаємо доцільним виділити проблемність як одиницю педагогічного мислення, оскільки від моменту її виявлення та аналізу виникає проблемна ситуація, яка надалі перетворюється на педагогічну задачу. Саме проблемність становить висхідний момент специфічного мисленнєвого шляху з подолання інформаційної неузгодженості або дефіциту стимульної педагогічної ситуації. При цьому слід зважати на те, що сутність проблемності полягає не в об'єктивному дефіциті інформації, а в суб'єктивно-психологічному усвідомленні вчителем цього дефіциту.

На думку С. Рубінштейна, який пов'язував проблемність з неповною заданістю кінцевого результату, початково сутність проблемності є невизначеною для суб'єкта й переживається у вигляді формули “щось тут не так”. Її осмислення та усвідомлення відбувається шляхом структурування проблеми, характер якої детермінується досвідом суб'єкта. Завдяки такому досвіду вчитель у будь-яку задачу вводить додаткові суб'єктивні умови, що значною мірою трансформують зміст задачі, змінюючи відповідним чином характер проблеми, яка потребує розв'язання [14].

Отже, ситуація набуває проблемності за умов виявлення в ній суперечностей, активізації мислення на усунення тих з-поміж них, які створюють ядро проблемної ситуації (С. Рубінштейн). За такого підходу саме проблемність, а не проблемну ситуацію слід розглядати як вихідний момент і спонукальну причину розгортання процесу педагогічного мислення. “Усунення” виявлених суперечностей і становить зміст вирішення певної проблемної задачі, яку вчитель формулює для себе в процесі та в результаті вирішення педагогічної проблемної ситуації. Факти змін у пізнанні та перетворенні педагогічних ситуацій свідчать на користь багаторівневої природи мисленнєвої активності, де постійно відбувається взаємодія між рівнями [10; 15].

У цьому контексті перспективною уявляється ідея В. Шадрикова про те, що операційними механізмами мислення є пізнавальні здібності, причому в процесі мислення окремі здібності інтегруються, виявляються системно у режимі взаємодії. Звідси процес мислення слід розглядати не ізольовано, а включаючи його в діяльність, спрямовану на вирішення задачі. Властивості та якості, що виявляються при цьому, не завжди фіксуються у поняттях, а сприймаються як щось корисне для розв'язання проблеми [16, с. 235]. Особливої актуальності це положення набуває щодо педагогічної проблемної ситуації, результатом вирішення якої стає формулювання вчителем педагогічної задачі. Важлива роль у цьому належить операційним

механізмам, оскільки в них набувають уособлення узагальнені, вироблені вчителем у процесі практичної діяльності способи вирішення професійних задач.

Знання операційних механізмів мислення загалом дає змогу розглядати педагогічне мислення як вищий пізнавальний процес пошуку, виявлення та розв'язання проблемності у процесі педагогічної діяльності. Унаслідок актуалізації педагогічного мислення з'являються інтелектуальні новоутворення у вигляді відкритих учителем способів розв'язання педагогічної проблемної ситуації, основний елемент якої становить проблемність.

Узагальнюючи викладене, можна визначити структурні компоненти педагогічної проблемної ситуації:

- мотиваційний: позначає ставлення (позитивне чи негативне) до труднощів педагогічної діяльності. Напрям, спосіб і характер діяльності вчителя залежать від наявності в нього стійких пізнавальних професійних потреб. Мотивація виникає і розвивається під час вирішення важких і нетипових педагогічних задач;
- змістовий: для успішного подолання труднощів, що виникають у процесі діяльності, необхідний пошук невідомого та вирішення суперечностей. Адекватність, повнота і глибина аналізу проблемної ситуації залежать від рівня розуміння вчителем наявних суперечностей. Вихідним критерієм диференціації суперечностей може бути положення, згідно з яким пізнання будь-якої об'єктивної суперечності також відбувається суперечливо, адже, по-перше, сам об'єкт пізнання характеризується суперечністю; по-друге, процес пізнання за своєю природою є суперечливим [6, с. 103];
- оцінний: вироблення педагогічного рішення пов'язане з визначенням наявної та потрібної інформації. Оцінювання здійснюється шляхом застосування основних мисленнєвих операцій: аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, абстрагування тощо, а також з опорою на принципи оптимальності, економічності та ефективності. Усе це в сукупності дає змогу виробити більш адекватний варіант рішення, прийняття якого відбувається з урахуванням способів його реалізації.

Пізнання означених компонентів та їх операційних механізмів утворює своєрідну структуру педагогічної проблемної ситуації, знання яких полегшує пошук оптимальних засобів для її вирішення. Осмислення і розуміння вчителем природи проблемної ситуації дає змогу застосовувати більш ефективні засоби для подолання характерних для неї суперечностей.

Висновки. Підсумовуючи, можна констатувати, що педагогічне мислення – це вищий пізнавальний процес пошуку, винайдення і вирішення педагогічної проблемності у процесі професійної діяльності вчителя.

Одиницею аналізу педагогічного мислення вчителя може бути педагогічна проблемність, яка визначає вибіркове ставлення і нормативний рівень професійної продуктивності педагогічного рішення. За своєю сутністю проблемність – це суб'єктивна репрезентація суперечностей об'єктивної педагогічної ситуації та процесу її усвідомлення. Останнє зумовлює розуміння проблемної педагогічної ситуації, стимулює вирішення педагогічної задачі. Педагогічна проблемність, з одного боку, породжує процес мислення, спрямований на усунення професійно значущих суперечностей, а з іншого, постає вихідним елементом актуалізації педагогічного мислення вчителя.

1. Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение / А. В. Брушлинский. – М.: Ин-т практ. Психологии – Воронеж: НПО “Модек”, 1996. – 298 с.

2. Вилькеев Д. В. Формирование педагогического мышления у студентов: уч. пособие / Д. В. Вилькеев. – Казань, 1992. – 108 с.
3. Горбачева Е. И. Предметная ориентация мышления и понимания / Е. И. Горбачева // Вопросы психологии. – 1994. – № 5. – С.78–85.
4. Гурова Л. Л. Когнитивно-личностные характеристики творческого мышления в структуре общей одаренности / Л. Л. Гурова. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.voppsy.ru/issues/1991/916/916014.htm>
5. Карпова Е. В. Возможности применения проблемного обучения учителями начальных классов / Е. В. Карпова, О. Н. Шейко // Психология проблемного мышления: теория и эксперимент / под ред. М. М. Кашапова. – М.: ИПРАН, 1988. – С.109–115.
6. Кашапов М. М. Психология профессионального педагогического мышления: дис. ... доктора психол. наук: 19.00.07 / Кашапов Мергалис Мергалимович. – Ярославль, 2000. – 447 с.
7. Кашапов М. М. Теория и практика решения педагогических ситуаций / М. М. Кашапов. – Ярославль, 1997. – 100 с.
8. Корнилов Ю. К. Особенности практического мышления / Ю. К. Корнилов // Применение концепции С. Л. Рубинштейна в разработке вопросов общей психологии. – М., 1989. – С.67–79.
9. Кулюткина Ю. Н. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской / Ю. Н. Кулюткина. – М.: Педагогика, 1990. – 104 с.
10. Матюшкин А. М. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций: учеб. пособие / под ред. А. А. Матюшкиной / А. М. Матюшкин. – М.: ОДУ, 2009. – 190 с.
11. Митина Л. М. Формирование профессионального самосознания учителя / Л. М. Митина // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С.58–64.
12. Петрова С. В. Особенности функционирования профессионально значимых понятий в мышлении психологов и педагогов: дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.13 / Петрова Светлана Валерьевна. – Калуга, 2001. – 220 с.
13. Реан А. А. Психология педагогической деятельности / А. А. Реан. – Ижевск: Изд-во УдГУ, 1994. – 83 с.
14. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 1999. – 720 с.
15. Чередниченко И. П. Психология управления / И. П. Чередниченко, Н. В. Тельных. – Ростов-н/Д: Феникс, 2004. – 608 с.
16. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека: учеб. пособие / В. Д. Шадриков. – М.: Изд. Корпорация “Логос”, 1996. – 320 с.

The article deals with the problem of teacher's pedagogical thinking, its essence descriptions and signs is exposed. Thinking which is functioned in structure of pedagogical activity, directed on a subjective reconstruction of psychological properties of the person as the subject, individuality; it differs from theoretical thinking by specificity of object, the maintenance and character of pedagogical problems which demand the decision, orientation on realisation of certain actions. One of features of pedagogical thinking consists in its directly included in teaching practice (practical orientation). It means that it's results are determine pedagogical activity and, at the same time, constantly corrected by it. It is well-proven that maintenance of pedagogical thinging consists in cognition of essence of the pedagogical phenomena and creative decision of professionally pedagogical tasks which teacher formulates as a result of decision of pedagogical problem situation. It is set that unit of analysis of teacher's pedagogical thinging can be a pedagogical problematical character – subjective representation of contradictions of objective pedagogical situation and process of its awareness, which determines a selective relation and normative level of the professional productivity of pedagogical decision. A problematical character is personified by the subjective state of that, who cognizes, appropriately swims out from correlation between cognition and life, cognition and object or phenomenon. In problematical character begins thinging. The search of problematical character is determined the orientation of teacher's pedagogical thought.

Key words: pedagogical thinking, teacher, problematical character, problem pedagogical situation.

ПІЗНАВАЛЬНО-КОГНІТИВНА СКЛАДОВА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ВНЗ УКРАЇНИ

У статті проаналізовано напрями удосконалення пізнавально-когнітивної складової підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у вищому навчальному закладі та окреслено оптимальні педагогічні підходи щодо особистісного розвитку студента під час вивчення нормативних навчальних дисциплін.

Ключові слова: підготовка педагогів, просвітницько-консультативна взаємодія, пізнавально-когнітивна складова, зміст підготовки.

Постановка проблеми. У контексті сучасних новітніх педагогічних ідей змінюються вимоги до фахової підготовки студентів та професійної діяльності педагога у напрямі інтегрування освіти України у Європейський освітній простір. Основним критерієм ефективності навчальної діяльності студентів зазвичай вважають рівень засвоєння знань та вмінь, оволодіння способами вирішення пізнавальних та практичних задач. У вищому навчальному закладі професійними знаннями студенти здебільшого оволодівають на рівні поодиноких, досить розрізнених відомостей про педагогічний процес взаємодії з дітьми дошкільного віку, оскільки не завжди свідомо визначають механізми транспозиції засвоєних теоретичних знань у майбутню практичну діяльність.

Визначаючи показники якості підготовки майбутніх педагогів до роботи в умовах дошкільного навчального закладу, необхідно враховувати те, що за час навчання у ВНЗ майже неможливо оволодіти вичерпним обсягом знань, умінь і навичок з тієї причини, що обсяг знань задля виконання педагогом професійних обов'язків постійно зростає, оновлюється і змінюється за своїм змістом. Необхідною є заміна стратегічних цілей освіти, зміщення акцентів зі знань, якими володіє фахівець, на його особистісні якості, які одночасно стають метою і засобом підготовки студента до майбутньої професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання удосконалення підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності посідають чільне місце у працях видатних педагогів (А. Макаренка, С. Русової, В. Сухомлинського, К. Ушинського тощо). Вагомими для нашого дослідження стали праці Т. Алексеєнко, О. Кононко, О. Савченко, Є. Сарапулової, І. Трубавіної та ін. Загальні питання підготовки майбутніх педагогів у вищих навчальних закладах відображено у працях О. Абдуліної, І. Беха, Н. Лисенко, М. Машовець, Л. Пехоти та ін. Цікавими для нас є міркування учених О. Галус, Л. Зданевич, В. Семиченко [2, с. 65–66], які вважають за необхідне формувати у майбутніх педагогів такі професійні якості, як інтегративність, цілісність, багатоаспектність, радять втілювати в навчально-виховний процес ВНЗ вимоги цілісності, комплексності, інтегративності з метою своєчасного подолання логічних, смислових, функціональних розбіжностей між окремими компонентами структури професійної підготовки.

Формулювання цілей статті. В межах дослідження проаналізуємо напрями удосконалення пізнавально-когнітивної складової підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів та окреслимо оптимальні педагогічні підходи щодо особистісного розвитку студента у вищому навчальному закладі під час вивчення нормативних навчальних дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Загалом традиційну систему навчання у вищому навчальному закладі зорієнтовано на здобуття студентами певних знань, розвиток умінь і навичок шляхом організації системи навчальних занять з нормативних навчальних дисциплін. Загальновідомо, що традиційна модель освіти, спрямована на передачу майбутньому фахівцю певної інформації, втрачає свою актуальність. На сучасному етапі значну увагу варто приділити переорієнтації навчально-виховного процесу від знанневого до особистісно-діяльнісного підходу – знання повинні стати засобом, “зброєю” діяльності. Цінність для нашого дослідження мають твердження Н. Лисенко, яка зазначає, що вміння поводити себе відповідно до ухвалених у суспільстві етичних норм і правил неподільне з внутрішньою позицією особистості, її ставленням до набутих знань, а спонукальна сила професійних знань залежить від способів їх набуття: “лише здобуті в умовах самостійного пошуку, в діяльності знання стимулюють пізнавальну й практичну активність особистості” [1, с. 59]. Розв’язання педагогом у роботі з дітьми дошкільного віку та їх батьками практичних завдань потребує від нього вміння інтегрувати знання, здобуті в процесі вивчення нормативних навчальних дисциплін.

Згідно з поглядами учених, будь-яка вузівська дисципліна формує у студентів якості трьох рівнів інтегрування: метапредметні (знання, уміння і навички, що складають специфіку означеної галузі знань), інтерпредметні (міжпредметні якості, що формуються спільним причинно-наслідковим впливом комплексів навчальних дисциплін) та інтегративні (якості, що утворюються внаслідок впливу всієї системи професійної підготовки) [3, с. 188]. Пізнавально-когнітивна складова підготовки майбутніх педагогів до роботи з дошкільниками передбачає і добір знань, необхідних для формування готовності студентів до роботи з батьками вихованців: просвітницько-консультативної роботи педагога з формування основ педагогічної культури в батьків дітей дошкільного віку; консультування сім’ї; етики діяльності педагога тощо. Студентів потрібно забезпечити належним рівнем знань, необхідним для налагодження позитивної міжособистісної взаємодії учасників просвітницько-консультативного процесу шляхом обміну інформацією, здійснення впливу в діалогічному спілкуванні; встановлення і підтримки контактів з батьками вихованця, обговорення і прийняття спільних рішень в інтересах дитини, що забезпечується формуванням культури спілкування майбутнього фахівця з сім’єю. Здебільшого це сукупність специфічних засобів, що визначають взаємодію педагога з вихованцями та їх батьками і спрямовані на досягнення позитивного результату у вихованні та розвитку дітей. Задля належної реалізації означених знань та умінь слід враховувати реальні педагогічні ситуації майбутньої професійної діяльності фахівця; його функції; актуальні проблеми сім’ї, в якій виховується дитина.

Складність роботи педагога полягає в її багатогранності й різноплановості, оскільки охоплює дітей та сім’ю. Тому практичні вміння можуть бути сформовані лише на основі набутих знань у процесі спеціально організованої діяльності. Кінцева мета полягає не лише у формуванні знань, умінь, а й у розвитку мотиваційної сфери особистості, сформованості професійно-особистісних якостей майбутнього фахівця, за яких знання втілюються чи виявляються в практичній діяльності на трьох рівнях: педагоги-діти-батьки. Тому навчально-виховний процес у вищому навчальному закладі варто базувати на декількох рівнях інтеграції [2, с. 66]: науково-змістовому, функціональному і системному. У процесі підготовки на науково-змістовому рівні слід врахувати традиційні зв’язки навчальних дисциплін на основі спільності науково-пізнавальних завдань, що забезпечують засвоєння студентами необхідних

знань. На функціональному рівні – утворюються зв’язки, які виникають між предметами, що інтегруються на основі їхнього місця і ролі у вирішенні практичних навчально-виховних завдань і забезпечують оволодіння студентами певними вміннями. На системному рівні – у результаті впливу усього навчально-виховного процесу у ВНЗ формуються інтегративні професійні якості майбутнього фахівця, його професійна культура, здатність до самовиховання, самоаналізу, самовдосконалення.

Згідно досліджень учених (О. Галус, Л. Зданевич, В. Семиченко) [2, с. 65–66], кожен навчальний предмет у змісті начально-виховного процесу має множинний характер і реалізує функції не менше трьох рівнів: а) функції інтрапредметні, що об’єднують власний зміст окремої дисципліни і відображають властивості, притаманні кожній окремій галузі знань як самостійній сфері наукового пізнання об’єктивної реальності (рівень, на якому навчальний предмет характеризуємо як самостійну галузь знань); б) функції інтерпредметні, що проявляються у міжпредметних зв’язках, залежності між спорідненими групами навчальних предметів; в) функції метапредметні, що реалізують “внесок” кожного навчального предмета в цілісну структуру професійної підготовки і забезпечують формування інтегральних якостей, які прямо не співвідносяться з окремим предметом, але формуються за його участі всім навчально-виховним процесом (на рівні загальної інтеграції з іншими подіями вузівського життя з метою формування професійних якостей і загальної професійної готовності майбутнього педагога).

Пізнавально-когнітивна складова підготовки майбутніх педагогів включає знання з нормативних навчальних дисциплін за блоками відповідно до складу учасників навчально-виховного процесу. Їх розподілено на дві групи: “педагог-діти”, “педагог-батьки”. У групу “педагог-діти” варто віднести педагогічні ситуації з проблем психічного, фізичного, пізнавального, мовленнєвого, логіко-математичного, соціального розвитку, а також розвитку навичок самообслуговування з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дитини. Групу “педагог-батьки” можна класифікувати за метою діяльності педагога: просвітницька (підвищення педагогічної культури батьків, допомога у вихованні дітей за умови особистісного впливу батьків на їх виховання); пропедевтична (ініційоване педагогом чи батьками консультування з метою попередження проблем у розвитку дитини та помилок батьків з формування підростаючої особистості); корекційна (допомога у виокремленні проблеми та знаходженні шляхів її вирішення спільно з батьками); сімейні виховні ситуації (особистий приклад батьків, взаємовідносини між членами сім’ї).

Тому належну роль варто надати організації навчально-виховного процесу, в якому студент виступав би в позиції суб’єкта, що усвідомлює цінність просвітницько-консультативного досвіду та його професійно-компетентної реалізації в практиці. Включення майбутнього педагога в начально-виховну діяльність є ефективною, якщо супроводжується співвіднесенням індивідуальних можливостей, здібностей з вимогами змісту і умов самої діяльності (навчальної і майбутньої професійної) з погляду успішного її виконання. Забезпечення викладачем характеру суб’єкт-суб’єктних відносин є необхідним у створенні умов для реалізації потенційних можливостей студента, у допомозі в його становленні як активного співучасника педагогічного процесу формуванні творчої індивідуальності майбутнього педагога, його особистісного розвитку.

Важливого значення слід надати створенню креативного середовища у процесі підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності. Цьому сприятиме:

забезпечення постійної активності студентів шляхом включення в зміст їхньої підготовки задач, адекватних задачам формування творчого мислення; вплив на духовний світ студентів, їхні почуття через моделювання педагогічних ситуацій особистісного характеру; створення ситуацій вибору шляхом включення в рефлексивну діяльність; спрямованість на самоаналіз, усвідомлення індивідуальних особливостей, цінностей і потреб. Особливо це стосується діяльності майбутнього педагога, спрямованої на неперервне професійне самовдосконалення, змістом якої є творче застосування знань у педагогічному моделюванні навчального процесу, його реалізації, самоаналізу та вдосконалення.

У нашому дослідженні виходимо з загальновідомого положення, що однією з провідних умов досягнення успіху в навчальній діяльності є активізація навчально-пізнавальної та навчально-дослідницької діяльності студентів. Належне забезпечення цієї умови сприяє перевтіленню студентів на активних суб'єктів діяльності. В її основі – усвідомлення і сприйняття смислу навчальної діяльності у ВНЗ; змістовна і свідома мотивація, спрямована на активну участь у навчальній та майбутній професійній діяльності. При викладанні професійно-зорієнтованих навчальних дисциплін варто забезпечувати розвивальний характер, спрямований на максимальне задоволення інтелектуальних, духовних і професійних запитів і студента і викладача; орієнтувати майбутніх педагогів на розвиток їх педагогічних здібностей і педагогічного мислення; формувати педагогічну спрямованість особистості; враховували особливості впливу акцентуацій характеру студента на ефективність майбутньої професійної діяльності. Для розвитку особистісно-професійної рефлексії в зміст окремих занять варто фрагментарно вводити тести і розвивально-стимулювальні вправи, які дадуть змогу студенту самостійно і науково обґрунтовано оцінити сформованість професійно-особистісних якостей: стійкості та спрямованості професійної уваги, спостережливості, кмітливості, рівню сформованості комунікативних та організаторських здібностей тощо.

Вивчення дисциплін професійно-орієнтованого напрямку варто будувати таким чином, щоб професійна діяльність викладачів і навчальна діяльність студентів в змістом і характером були наближені до умов майбутньої професійної діяльності педагога. Для цього варто орієнтувати студентів на проблеми виховання і розвитку дітей з таким розрахунком, щоб у процесі засвоєння знань з будь-якого питання психології, педагогіки, теорії та методик викладання майбутні педагоги глибоко усвідомили значення таких знань у роботі з вихованцями та задля реалізації просвітницько-консультативної діяльності з батьками, оволодівали первинними вміннями їх практичного застосування. Особливу увагу необхідно приділяти аналізу навчальної діяльності студентів, націлену на безперервне професійне самовдосконалення (оволодіння здобутками психолого-педагогічної науки, новаторським досвідом, власні науково-методичні пошуки), а також практичної діяльності: включенню в зміст підготовки задач, адекватних технології формування творчого мислення (перенесення знань та умінь у нові ситуації, комбінування нових способів діяльності з уже відомими); орієнтування студентів на актуальні аспекти педагогічної діяльності з таким розрахунком, щоб під час засвоєння знань з конкретної навчальної дисципліни майбутні педагоги глибоко усвідомлювали значення таких знань для майбутньої творчої професійної діяльності, оволодівали елементарними вміннями їх практичного застосування. Індивідуальні особливості та можливості студентів слід враховувати шляхом створення навчально-педагогічних ситуацій самопізнання та самовираження у спілкуванні з викладачами, студентами.

Цьому сприяють проблемні лекції-диспути, форми контролю з подальшим корегуючим впливом, визнання за студентом права на успіх незалежно від успішності, що дає можливість майбутньому педагогу творчо репрезентувати результати власної навчальної діяльності.

Висновки. Отож удосконалення пізнавально-когнітивної складової підготовки майбутніх педагогів до роботи з дітьми дошкільного віку включає знання з нормативних навчальних дисциплін за блоками відповідно до складу учасників навчально-виховного процесу та передбачає оптимальний вибір форм, методів навчання; систематизацію та професійну спрямованість змісту нормативних навчальних дисциплін як основи теоретичної і практичної підготовки майбутніх педагогів-вихователів з урахуванням особливостей роботи з дітьми дошкільного віку та їх сім'ями; активізацію навчально-пізнавальної та навчально-дослідницької діяльності студентів; співтворчу суб'єкт-суб'єктну взаємодію викладача зі студентами; урахування індивідуальних особливостей та можливостей студентів; створення креативного середовища для розвитку творчості студентів у самостійній та колективній діяльності.

Проведене дослідження не вичерпує порушеної проблеми. Актуальними напрямами її подальшого дослідження вважаємо підготовку майбутніх педагогів до роботи з батьками дітей з обмеженими фізіологічними можливостями.

1. Лисенко Н.В. Еколого-педагогічна культура вихователя дошкільного закладу / Н.В. Лисенко. – Івано-Франківськ: “Плай” Прикарпатського університету ім. В. Стефаника, – 1994. – 243 с.
2. Семиченко В.А. Психологія та педагогіка сімейного спілкування: Навч. посібник для студентів вищ. навч. закл. / В.А. Семиченко, В.С. Заслуженюк. – К.: Веселка, 1998. – 214 с.
3. Семиченко В.А. Теоретичні та методичні основи професійного самовиховання студентів вузу / За заг. ред. В. А. Семиченко. – Хмельницький: ХГПІ, 2001, – 253 с.
4. Скульський Р.П. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної творчості / Р.П. Скульський. – К.: Вища шк., 1992. – 135 с.

The ways of knowing-cognitive component's improvement of future educators' training of preschool educational institutions in higher educational institution are analyzed in the article and optimal pedagogical approaches to personal development of a student in the study of normative educational disciplines are outlined.

Key words: training of teachers, educational-consultative interaction, knowing-cognitive component, content of education.

УДК 378:004
ББК 74.580

Олена Зимовець

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

У статті розглядаються теоретичні аспекти формування професійних умінь майбутніх учителів гуманітарних дисциплін в системі професійної підготовки. Автор уточнює склад професійних умінь учителів гуманітарного профілю в умовах інформаційного суспільства та обґрунтовує методологічні підходи до їх формування: системно-синергетичний, особистісно-діяльнісний, компетентнісний, технологічний та інтегрований.

Ключові слова: методологічні підходи, професійні уміння, гуманітарні дисципліни, майбутні вчителі, професійна підготовка, інформаційне суспільство.

Постановка проблеми. Перехід від індустріального до інформаційного суспільства вимагає оновлення змісту професійної підготовки майбутніх учителів, в тому числі гуманітарних дисциплін (далі – ГД), у напрямку формування їх готовності до здійснення навчально-виховної діяльності в нових умовах. Інформаційне суспільство передбачає в першу чергу володіння вміннями орієнтуватись у зростаючому потоці інформації, використовувати нові інформаційні технології навчання та швидко пристосовуватись до змін, які відбуваються в освітньому просторі. Необхідність підготовки вчителя нової генерації вимагає й застосування нових методологічних підходів до процесу формування їх професійних умінь в системі професійної підготовки ВНЗ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема визначення складу професійно-педагогічних умінь майбутніх учителів висвітлена в роботах Н. В. Кузьміної, В. О. Сластьоніна, О. А. Абдуліної, О. І. Бульвінської, С. І. Кисельгофа, О. А. Остряньської, М. Н. Арсланової та інших. Підготовці вчителя до педагогічної діяльності в умовах інформаційного суспільства присвячені праці Л. І. Морської, Л. Ф. Панченко, О. М. Снігур, Р. С. Гуріна, О. П. Значенко, О. А. Подзигун та ін. Крім того, є ряд досліджень у напрямку вивчення методологічних підходів до освітньої діяльності: діяльнісного (Д. Б. Ельконін, О. О. Леонтьєв, С. Л. Рубинштейн, Г. А. Атанов тощо), особистісно орієнтованого (І. Д. Бех, В. Я. Ляудіс, І. С. Якиманська, В. П. Андрущенко, А. М. Старєва та ін.), системного (Л. фон Берталанфі, К. Боулдинг, Л. Я. Зоріна, В. І. Корбутяк тощо), синергетичного (О. В. Вознюк, І. М. Предборська, В. С. Лутай, Л. С. Горбунова тощо), компетентнісного (І. Д. Бех, І. О. Зимня, О. В. Овчарук, Н. М. Бабік, О. І. Пометун, В. Е. Луначек та ін.), технологічного (В. П. Беспалько, О. М. Пехота, О. А. Дубасенюк, І. М. Дичківська, В. М. Єремєєва тощо) та інших наукових підходів. Проте, залишається відкритим питання щодо підходів формування професійних умінь майбутніх учителів ГД з урахуванням вимог інформаційного суспільства.

Метою статті є обґрунтування методологічних підходів до формування професійних умінь майбутніх учителів гуманітарних дисциплін в умовах інформаційного суспільства.

Виклад основного матеріалу. Термін “підхід” тлумачиться у довідковій літературі як “сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-, що-небудь, ставлення до кого-, чого-небудь” [10]. Відповідно у нашому дослідженні під методологічними підходами до формування професійних умінь майбутніх учителів ГД будемо розуміти сукупність способів та прийомів організації педагогічної діяльності, які би забезпечили максимальну ефективність формування професійних умінь студентів-гуманітаріїв в рамках навчально-виховного процесу.

Вибір підходів безпосередньо залежить від того, які саме уміння ми повинні сформувати. Як показали наші попередні дослідження, сучасний вчитель гуманітарних дисциплін (далі – ГД) в інформаційному суспільстві повинен володіти комплексом професійних умінь, які були поділені нами на три класи: 1) загальнопедагогічні вміння, які спрямовані на вирішення загальнопедагогічних завдань учителів незалежно від профілю; 2) гуманітарно орієнтовані вміння, спрямовані на вирішення завдань, специфічних для всіх учителів гуманітарного профілю; 3) предметно-методичні уміння, спрямовані на вирішення методичних завдань, характерних для вчителя конкретної гуманітарної дисципліни. Кожен клас умінь

включає шість груп умінь, які класифіковано нами за компонентами педагогічної діяльності: 1) гностичні (уміння, пов’язані з аналізом інформації та навчально-виховної діяльності); 2) проєктувальні (уміння, пов’язані з постановкою стратегічних задач та плануванням навчально-виховної діяльності на рівні курсу навчання та циклу уроків); 3) конструктивні (уміння, пов’язані з формулюванням тактичних задач та плануванням педагогічної діяльності на рівні окремого уроку та виховного заходу); 4) організаторські (уміння, пов’язані з організацією інформації та навчально-виховної діяльності); 5) комунікативні (уміння, пов’язані з встановленням відносин та здійсненням педагогічного спілкування з учнями, колегами та батьками). Крім того, до складу кожного класу та групи умінь входять так звані інтегральні інформаційно-практичні вміння, під якими ми розуміємо вміння використовувати ІКТ у професійній діяльності вчителя та які включають у себе два компоненти: суто інформаційний (пов’язаний з аналізом та відбором інформації, пред’явленої засобами ІКТ) та прикладний (пов’язаний з практичним використанням інформації, пред’явленої засобами ІКТ, та створенням власних навчально-методичних матеріалів засобами ІКТ). Оскільки інформаційно-практичні вміння є інтегральними, вони входять до складу кожного компоненту педагогічної діяльності (гностичного, проєктувального, конструктивного, організаторського та комунікативного) [4, с. 151].

Таким чином, професійні уміння вчителя ГД – це складна система, що включає класи та групи умінь, а також окремі вміння, які є тісно пов’язаними між собою. Тож, для вивчення цієї системи доцільним буде використання *системного підходу*, в основі якого лежить саме розгляд об’єктів як систем. Системний підхід орієнтує дослідження на розкриття цілісності об’єкта, виявлення різноманітних типів зв’язків у ньому та зведення їх у єдину теоретичну картину. При вивченні педагогічної системи дослідник повинен виявити компоненти і системоутворюючі зв’язки педагогічного процесу, визначити основні фактори, що впливають на функціонування системи, її роль і місце у системі інших явищ, дослідити процеси управління, які забезпечують досягнення поставлених цілей, на основі проведеного аналізу створити систему з покращеним функціонуванням та впровадити отримані результати в практику [12, с. 35–37].

Однак педагогічна система не є статичною, вона постійно змінюється. Тому наступним постає питання – як розвивається ця система, наскільки в її розвитку присутні елементи хаотичності чи впорядкованості, наскільки можна впливати ззовні на розвиток даної системи та сприяти її саморозвитку. Для відповіді на ці запитання звернемося до *синергетичного підходу*. Синергетика (від грецького “συνεργία”, що означає “співдружність, співробітництво”) як напрям і загальнонаукова програма міждисциплінарних досліджень вивчає процес самоорганізації та впорядкування у відкритих системах різної природи. Відповідно синергетичний підхід – це підхід, який спирається на філософсько-методологічні принципи саморуху та системності, які пов’язують причини функціонування та розвитку систем із їх внутрішнім потенціалом, що визначається взаємодією елементів усередині них самих, а синергетична система є системою, в основі якої лежить кооперативна взаємодія її елементів [2, с. 472]. Синергетичний підхід є для нас важливим в контексті формування професійних умінь майбутніх учителів ГД в умовах інформаційного суспільства з різних причин. По-перше, він дозволяє здійснити міждисциплінарний аналіз наукових концепцій, ідей і методів навчання та встановити внутрішні зв’язки між різними гуманітарними науками (історія, мови, література, естетика тощо), а також між гуманітарними й точними науками (матема-

тика, інформатика), що є актуальним, враховуючи необхідність формування інтегральних інформаційно-практичних умінь учителя ГД. По-друге, синергетика вивчає процеси самоорганізації, що можна застосувати при плануванні та побудові навчально-виховного процесу ВНЗ. Як зазначає О.М. Гребенюк, процеси самоорганізації відбуваються в системі сучасного педагогічного процесу в цілому і в кожній із його підсистем. Під самоорганізацією в педагогічних системах розуміється здатність педагога до “самовирощування” своїх внутрішніх ресурсів – особистісних структур свідомості, які надають гуманітарний сенс діяльності [2, с. 38]. В.О. Сластьонін вважає, що синергетика дозволяє методологічно посилити процес формування особистості як суб’єкта діяльності та організувати навчально-виховний процес таким чином, щоб у центрі цього процесу була особистість учня, яка займає активну позицію, має свободу самовираження та шукає індивідуальні стратегії саморозвитку [9, с. 263]. Це є особливо важливим для вчителя-гуманітарія, який повинен не тільки постійно самовдосконалюватись сам, а сприяти розвитку творчої особистості учнів. Таким чином, синергетичний підхід відповідає принципам гуманітаризації та гуманізації навчання, що сприятиме формуванню гуманітарно орієнтованих умінь вчителя у нашій класифікації. Оскільки системний і синергетичний підходи знаходяться, як було показано вище, в тісному взаємозв’язку, у нашому дослідженні вважаємо доцільним використовувати вживаний останнім часом у науковій літературі термін “*системно-синергетичний підхід*”, який передбачає вивчення складної системи формування професійних умінь майбутніх учителів ГД з точки зору можливостей її самоорганізації та саморозвитку.

Формуванню творчої особистості учня сприяє й *особистісний підхід*, який визначається як гуманістичний підхід педагога до вихованців, що допомагає кожному з них усвідомити себе як особистість, виявити можливості, які стимулюють самоствердження, самостановлення та самореалізацію [3, с. 343]. Використання цього підходу в процесі формування професійних умінь майбутніх учителів ГД, з одного боку, сприятиме творчій самореалізації самих студентів-гуманітаріїв, а, з іншого боку, надасть їм зразок того, яким чином здійснювати особистісно орієнтоване навчання учнів у майбутній професійній діяльності, тобто сприятиме формуванню їх гуманітарно орієнтованих умінь.

У сучасній літературі особистісно орієнтоване навчання все частіше зустрічається в поєднанні з *діяльнісним підходом*, суть якого коротко висловив Г.О. Атанов у трьох положеннях: 1) кінцевою метою навчання є формування способу дій; 2) спосіб дій може бути сформований тільки в результаті діяльності (в даному випадку – навчальної діяльності); 3) механізмом навчання є не передача знань, а управління навчальною діяльністю [1, с. 49]. Оскільки в основі формування будь-якого уміння є оволодіння способами дій в процесі відповідної діяльності, саме діяльнісний підхід набуває ключового значення в контексті нашого дослідження. Проте ми вважаємо, що тільки єдність особистісного та діяльнісного підходів забезпечить професійне й особистісне зростання майбутнього педагога, що дає нам підстави говорити про застосування так званого “*особистісно-діяльнісний підходу*”. Реалізація особистісно-діяльнісного підходу допоможе, на нашу думку, максимально ефективно організувати педагогічний процес, уникаючи зайвої алгоритмізації і враховуючи індивідуальні можливості та здібності кожного студента, що в результаті дозволить майбутнім учителям ГД досягти творчо-репродуктивного рівня та наблизитись до творчого рівня оволодіння професійними вміннями.

Однак формування професійних умінь майбутнього педагога не повинно бути ізольованим від усього процесу професійної підготовки фахівців в системі ступеневої освіти. Викладачам ВНЗ потрібно чітко усвідомлювати, яке місце займають професійні вміння в структурі його професійної компетентності, що зумовило вибір нами *компетентнісного* підходу. Під компетентнісним підходом науковці розуміють спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом цього процесу буде сформованість загальної компетентності людини, яка є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості, що містить знання, вміння, ставлення, досвід діяльності та поведінкові моделі особистості [7, с. 64]. Отже, професійні вміння є одним із ключових компонентів професійної компетентності вчителя, але їх формування повинно здійснюватись у комплексі з розвитком мотиваційної сфери майбутнього вчителя, наданням студентам комплексу необхідних знань, формуванням їх навичок, особистих якостей, цінностей і культури. Ще один важливий аспект процесу формування професійної компетентності студентів, на думку В. Е. Луначек, є вдосконалення навчальних планів і програм з урахуванням формування професійних компетентностей, які є актуальними на сучасному етапі розвитку суспільства. Виходячи із сучасних тенденцій у розвитку вищої освіти, які передбачають розробку компетентнісних моделей бакалавра і магістра, вони мають складатись з компетенцій, отриманих у результаті реалізації інваріантної і варіативної частини навчального плану [8, с. 160]. Враховуючи вимоги інформаційного суспільства, під реалізацією компетентнісного підходу в контексті нашого дослідження ми також будемо розуміти інтеграцію ІКТ у дисципліни нормативної частини навчальних планів студентів гуманітарних факультетів, а також включення до варіативної частини навчальних планів ВНЗ предметів та спеціалізованих курсів, які би сприяли формуванню інформаційно-практичних умінь майбутніх учителів ГД.

Впровадження вищезазначених курсів в навчальні плани має бути обґрунтованим в рамках цілісної технології формування професійних умінь майбутніх учителів ГД, що зумовило вибір нами *технологічного підходу*. Під педагогічною технологією розуміють послідовний та безперервний рух взаємопов’язаних компонентів, етапів, станів педагогічного процесу та його учасників [12, с. 475]. Будь-яка педагогічна технологія в першу чергу націлена на кінцевий результат і вимагає визначення мети, змісту, етапів, форм, методів і засобів, які повинні забезпечити цей результат. Опіраючись на те, що одним із основних показників сформованості професійних умінь є завершеність виконання дій та враховуючи багаторівневість структури професійних умінь вчителя-гуманітарія, при якому студент не може оволодіти наступним рівнем, не засвоївши попередній, вважаємо необхідним застосування даного підходу для підвищення цілеспрямованості, інтенсивності, динамізму, послідовності та результативності навчально-виховного процесу, спрямованого на формування професійних умінь майбутніх учителів ГД.

Але при розробці технології формування професійних умінь майбутніх учителів ГД необхідно враховувати потенціал різних навчальних дисциплін, які вивчають студенти в процесі професійної підготовки, як-от педагогіки, методики викладання предмету спеціалізації, а також дисципліни “Сучасні інформаційні технології”, які входять до навчальних планів студентів-гуманітаріїв. З огляду на необхідність формування у студентів інтегральних інформаційно-практичних умінь, вважаємо доцільним використання *інтегрованого підходу* в системі професійної підготовки

студентів-гуманітаріїв. У широкому сенсі термін “інтеграція” трактується як об’єднання чого-небудь у єдине ціле [11]. О. А. Ключко, аналізуючи сутність інтегрованого підходу у навчанні, виділяє три рівня дидактичної інтеграції. На першому рівні інтеграційна взаємодія реалізується у міжпредметних зв’язках. Другий рівень інтеграції проявляється у внутрішньодисциплінарному синтезі знань. Третій рівень передбачає використання теоретичного і технічного інструментарію базової та суміжних дисциплін, тобто створення певної цілісної інтегративної системи, наприклад інтегрованого курсу [6, с. 85–86]. Проілюструємо, яким чином можна здійснити інтегрований підхід у навчально-виховному процесі ВНЗ з метою формування професійних умінь майбутніх учителів ГД.

Перший рівень інтеграції повинен реалізуватись у використанні засобів ІКТ в рамках вивчення психолого-педагогічних (педагогіка, психологія), фахових (предмет спеціалізації, методика викладання предмету спеціалізації) та соціально-гуманітарних дисциплін (історія, українська мова, іноземна мова тощо). Крім того, при викладанні психолого-педагогічних та соціально-гуманітарних дисциплін необхідно враховувати напрям підготовки студентів, що має реалізуватись у розробці та застосуванні на заняттях професійно орієнтованих завдань. Другий рівень інтеграції в контексті нашого дослідження передбачає організацію навчальної діяльності в рамках окремої дисципліни таким чином, щоб одночасно формувались декілька груп умінь (наприклад, гностичні, організаторські та конструктивні) та був задіяний змістовий матеріал декількох тем дисципліни у своїй органічній єдності. Щодо формування інформаційно-практичних умінь, то внутрішньодисциплінарний рівень інтеграції передбачає, зокрема, одночасне використання декількох засобів ІКТ при створенні навчально-дидактичних матеріалів для учнів (наприклад, звукового редактору та програми Power Point). Третій рівень інтеграції вимагає створення інтегрованих спецкурсів в рамках професійної підготовки, які б акумулювали знання, отримані під час вивчення психолого-педагогічних та фахових дисциплін, а також інформаційних технологій. Прикладами таких інтегрованих спецкурсів можуть бути “Intel® Навчання для майбутнього”, а також розроблений нами спецкурс “Використання ІКТ у професійній діяльності вчителів гуманітарних дисциплін” [5, с. 149–150]. Тож, реалізація інтегрованого підходу на всіх трьох рівнях дозволить максимально ефективно використовувати зміст різних дисциплін з метою комплексного формування професійних умінь учителів ГД в системі професійної підготовки.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Вважаємо, що урахування вищезазначених підходів до організації навчально-виховного процесу у ВНЗ сприятиме ефективному формуванню професійних умінь майбутніх учителів гуманітарних дисциплін в умовах інформаційного суспільства. Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у створенні та експериментальній перевірці цілісної моделі формування професійних умінь майбутніх учителів ГД з урахуванням виділених нами підходів.

1. Атанов Г. А. Деятельностный подход в обучении // Образовательные технологии и общество [Електронний ресурс]. – 2001. – Выпуск № 4, том 4 – С. 48–55. – Режим доступу: <http://cyberleninka.ru/article/n/deyatelnostnyu-podhod-v-obucheniі>
2. Гребенюк Е. Н. Синергетический подход в гуманитарном исследовании: монография / Е. Н. Гребенюк. – Астрахань: Астраханский государственный университет, Издательский дом “Астраханский университет”, 2011. – 100 с.

3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
4. Зимовець О. А. Склад професійних умінь майбутніх учителів гуманітарних дисциплін на початку ХХІ століття (на прикладі підготовки вчителів іноземних мов) // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка, Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. – 2009. – № 43. – С. 150–156.
5. Зимовець О. А. Інтегровані спецкурси з використанням інформаційно-комунікаційних технологій як засіб формування професійних умінь майбутніх учителів гуманітарних дисциплін // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. – 2012. – № 66 – С. 146–151.
6. Ключко А. О. Інтегрований підхід як сучасна форма організації навчального процесу // Science and Education a New Dimension. – Vol. 1. February 2013. – С. 85–87 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://seanewdim.com/uploads/3/2/1/3/3213611/klochko_a_integrated_approach_as_a_modern_form_of_learning_process.pdf.
7. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: “К.І.С.”, 2004. – 112 с.
8. Лунячек В. Е. Компетентнісний підхід як методологія професійної підготовки у вищій школі / В. Е. Лунячек // Публічне управління: теорія та практика. – 2013. – Вип. 1. – С. 155–162. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Pubupr_2013_1_27.pdf.
9. Сластенин В. А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр “Академия”, 2002. – 576 с.
10. Словник української мови в 11 томах. Академічний тлумачний словник (1970-1980). – Том 6, 1975. – С. 521 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://sum.in.ua/s/pidkhdid>
11. Словник української мови в 11 томах. Академічний тлумачний словник (1970-1980). – Том 4, 1973. – С. 35 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://sum.in.ua/s/integraciya>
12. Чернілевський Д. В. Методологія наукової діяльності: Навчальний посібник: Вид. 2-ге, допов. / Д. В. Чернілевський, О. Є. Антонова, Л. В. Барановська, О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк, В. І. Зазарченко, І. М. Козловська, Ю. М. Козловський, К. О. Кольченко, М. І. Лазарев, Г. Ф. Нікуліна, В. О. Подоляк, Л. В. Сліпчишина, О. В. Столяренко, М. І. Томчук, В. В. Шевченко, Н. В. Якса / За ред. професора Д. В. Чернілевського. – Вінниця: Вид-во ЛМСКП. – 484 с.

The article deals with the theoretical aspects of forming professional skills of prospective teachers of the Humanities in the system of professional training. The author specifies the types of humanitarian teachers' professional skills in the Information Society and grounds methodological approaches to their forming such as system and synergistic approach, personality- and activity-based approach, competence approach, technological approach and integrated approach.

Key words: *methodological approaches, professional skills, the Humanities, prospective teachers, professional training, Information Society.*

УДК 37.02:372.8.(477)

ББК 88 р

Олена Гомонюк

ВУЗІВСЬКІ ТЕХНОЛОГІЇ -- СКЛАДОВА ЧАСТИНА ОСВІТНЬОЇ ПІДСИСТЕМИ РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ

Сучасна ситуація стимулює фахівців соціономічної сфери (педагогів, психологів, менеджерів, юристів) до переходу від адаптивної форми активності, орієнтованої на сьогоднішнє, до креативної, зорієнтованої на майбутнє. Вузівські технології є складовою частиною освітньої підсистеми становлення й розвитку загальнокультурної компе-

тентності майбутнього фахівця. Вони сприяють первісному створенню професійно-ціннісної бази оволодіння професією, поступовому становленню теоретичної й практичної готовності й можливості здійснювати професійну діяльність. Особливостям використання технологій розвитку загальнокультурної компетентності майбутнього фахівця соціономічної сфери як складової професійно-педагогічної культури присвячена наша стаття.

Ключові слова: технології, загальнокультурна компетентність, фахівець соціономічної сфери.

Постановка проблеми. Сучасна державна політика в галузі вищої педагогічної освіти спрямована на реалізацію основних положень компетентнісного підходу до підготовки фахівців. Але досягнення високого рівня компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери залежить від якості їхньої підготовки, тому що вивчення й засвоєння студентами засад професійно-педагогічної культури, зокрема, її складової – загальнокультурної компетентності – буде сприяти особистісному духовно-моральному зростанню студентів, розвитку їхніх педагогічних та культурологічних здібностей у теоретичному й практичному плані.

Аналіз останніх публікацій. Проблема компетентності одержала свій розвиток в контексті різних досліджень педагогів і психологів: з позицій цілісності розвитку особистості та суспільства (Б. Ананьєв, В. Афанасьєв, М. Каган, Л. Коган та ін.), її діяльності (Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.), пізнавальної активності особистості (К. Абульханова-Славська, В. Афанасьєв та ін.), само-реалізації (І. Кон, А. Петровський, В. Риндак та ін.), особливостей творчого розвитку (А. Лук, В. Моляко, Я. Пономарьов та ін.).

Невирішена раніше частина проблеми. Незважаючи на значну кількість публікацій, в яких розкриваються професійні компетенції фахівця з вищою освітою, питання використання вузівських технологій у розвитку загальнокультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери розкрито недостатньо.

Мета статті. У статті розкривається значення вузівських технологій у розвитку загальнокультурної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери.

Виклад основного матеріалу. Вивчення проблеми професійної компетентності фахівців засвідчує, що компетентність поєднує в собі загальнолюдські, професійно значущі цінності, гнучкість професійного мислення, знання, вміння, здатність до самореалізації (Н. Кузьміна, О. Лебедева, Л. Лук'янова, А. Маркова, М. Розов та ін.).

У монографії “Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи” серед ключових компетентностей учнів, визначених українськими науковцями, названо такі: уміння вчитись; соціальна компетентність; загальнокультурна компетентність; здоров'язберігаюча компетентність; компетентності з інформаційних і комунікаційних технологій; громадянська компетентність; підприємницька компетентність [5, с.168].

Оволодіння ключовими компетенціями є провідним завданням сучасної педагогічної науки і практики. Професійні компетенції – це складові поліструктурного багатофункціонального соціально-психологічного феномена – професійної компетентності.

Дослідник Л. Волик розглядає професійну компетентність педагога як сукупність трьох компонентів: предметно-технологічного, психолого-педагогічного та загальнокультурного [4, с. 25]. Автор уважає, що професійна компетентність педагога включає такі складові:

- предметно-технологічна компетентність – сформованість технологічного знання, мислення, спрямованого на проектування моделей освітньої діяльності та їх практичної реалізації, гнучких технологічних умінь;
- психолого-педагогічна компетентність є відносно самостійною підсистемою в структурі професійної компетентності і містить: освіченість (загально-професійні знання – методики, дидактики, педагогічні технології); уміння (здатність використовувати наявні знання в педагогічній діяльності, в організації взаємодії в освітньому просторі); професійно-значущі якості особистості (рефлексивність, гнучкість, емпатійність, здатність до співпраці тощо);
- загальнокультурна компетентність передбачає сформованість загальної культури особистості [4, с. 25].

У педагогічній науці поки що немає єдиного погляду на види компетентностей, а структуру професійної компетентності вчителя дослідники розглядають як єдність професійно-діяльнісного, комунікативного та особистісного компонентів [2; 6; 9]. Так, Н. Кузьміна до професійно-діяльнісного компонента відносить соціальну компетентність, А. Маркова – соціально-психологічну [7; 9].

Проте, треба пам'ятати, що професійно-педагогічна культура майбутнього фахівця соціономічної сфери як система компетентностей має співвідноситися із загальною класифікацією професійних компетентностей. Саме тому, її структура теж повинна містити професійно-діяльнісний, комунікативний та особистісний компоненти.

Професійно-педагогічна культура майбутнього фахівця соціономічної сфери є системою компетентностей, що за своїм складом й різноманіттям відповідає багатоаспектності його діяльності, складності виконуваних ролей та особливому соціальному завданню пізнання, трансляції й створення культури, підготовці нових поколінь до розв'язання глобальних проблем.

Професійні компетентності майбутнього фахівця соціономічної сфери – це система професійно значущих якостей, знань, умінь і навичок, об'єднаних гуманно ціннісним ставленням до людини, індивідуалізовано творчим підходом до праці, постійною спрямованістю на особистісне й професійне вдосконалення. Сукупність певних компетентностей дозволяє йому виконувати свої професійні функції, успішно адаптуватися до постійно мінливих соціальних і педагогічних умов, досягти досягнення культури та вносити свій внесок у її розвиток.

Дослідниця Л. Буркова базові професійні компетентності для фахівців групи соціономічних професій розкриває через загальний предмет і зміст професійної діяльності, та виокремлює серед них такі: соціально-діагностичну, спрямовану на аналіз та виявлення проблем на мікро-, мезо-, макрорівнях соціальної взаємодії; соціально-моделювальну, спрямовану на розв'язування завдань, змістом яких є моделювання соціальних систем взаємодій у суспільстві; соціально-прогнозувальну, що передбачає прогнозування соціальних процесів у суспільстві та їхніх наслідків; соціально-проектна, вимогою якої є проектування соціального розвитку; соціально-рефлексивну, спрямовану на обґрунтоване осмислення наслідків соціальних процесів та інновацій у суспільстві; соціально-технологічну як вимоги щодо застосування технологій, методів, технік розв'язування професійних завдань [3, с. 18].

Нині особливо необхідна студентам загальнокультурна компетентність, адже відбувається активізація самосвідомості етносів, різних за величиною та інтенсивністю внутрішнього зв'язку, за економічними і соціальними характеристиками, за

мовою і культурою, духовним складом. На думку В. Беніна, загальна культура особистості є основою педагогічної культури [1, с. 174.]

Для того, щоб з'ясувати сутність загальнокультурної компетентності, важливо звернутися до визначення загальної культури як рівня розвитку сутнісних сил людини. Адже загальна культура охоплює етнічні, загальноосвітні, релігійні знання, якими має оволодіти та керуватися у своїй діяльності кожний член суспільства.

У гуманістичній парадигмі освіти центрація на особистість того, хто навчається, організовує його розвиток як суб'єкта діяльності, який уміє взаємодіяти з культурою. Адже одним із аспектів навчально-виховного процесу вищої школи є завдання не нав'язувати молоді, а допомогти їй освоїти нові зразки культурної діяльності, правильно використовуючи відповідні технології, що здатні коригувати цей процес.

У науці є достатній пласт знань, необхідних для постановки і розв'язання цієї проблеми. Розкрити резерви культури і освіти для формування загальнокультурних умінь допомагають висновки філософів і педагогів К. Абульханової-Славської, М. Бахтіна, В. Беніна, В. Біблера, І. Бєха, Є. Бондаревської, В. Гриньової, І. Зязюна, В. Кременя, В. Межуєва, А. Мудрика та ін. Такі аспекти, як діяльнісна природа культури, наявність механізму соціально-особистісної спадкоємності культури, іманентна спрямованість її на розвиток індивіда, ресурсна роль для перетворення діяльності людини, мають першочергове значення для педагогічної науки, в тому числі, для розв'язання проблеми формування загальнокультурної компетентності студентів.

“Загальнокультурна компетентність – це професійно значуща інтегративна якість особистості, що поєднує в собі мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний та емоційний компоненти, які визначають здатність суб'єкта орієнтуватися у сучасному соціокультурному просторі, забезпечувати доцільну взаємодію з учасниками сучасного виробництва”, – вважає М. Яковлева [10, с. 259].

Аналіз результатів експериментальної роботи дозволив нам “створити” образ випускника, який володіє загальнокультурною компетентністю:

- освічена особистість, “людина культури”, яка здатна працювати із знаннями, з різними типами мислення, з ідеями різних культур;
- суб'єкт, здатний до самовизначення в світі культури, до відтворення культури в людях, до залучення до історії, пам'ятників літератури і мистецтва, філософії і науки, культурі виробництва і підприємництва;
- громадянин свого регіону, здатний до організації духовно багатого життя кожного з людей (всіх національно-етнічних культур), що населяють цей регіон;
- гуманна особистість, здатна до співпереживання, розуміюча цінність, неповторність і недоторканність кожної людської особистості, життя, що характеризується прагненням до миру, злагоди, умінням проявляти терпимість і доброзичливість до всіх людей, незалежно від раси, національності, віросповідання, статусу в суспільстві, особистісних якостей;
- духовна особистість, виховання якої передбачає піднесення потреб до цінностей життя, краси, праці, прагнення до прекрасного;
- творча особистість, творчість якої виявляється у всіх сферах життєдіяльності, виконанні соціальних ролей;
- вільна особистість, орієнтована на цінності культури, що в ситуації вибору бере відповідальність за результат діяльності на себе;

- практична особистість, цілі якої спрямовані на саморозвиток, орієнтована на культуродоцільні норми і зразки діяльності, яка керується у житті гуманними цілями, готова до самореалізації в умовах свого регіону, міста, села.

Загальнокультурна компетентність стосується культури особистості в усіх її аспектах. Вона вимагає від майбутнього фахівця соціономічної сфери володіння вітчизняною та світовою культурною спадщиною, культурою міжособистісних стосунків, дотримання принципів толерантності.

На думку С. Литвинової, сформована загальнокультурна компетентність дозволяє особистості:

- аналізувати й оцінювати найважливіші досягнення етнічної, європейської та світової науки й культури, орієнтуватися в сучасному культурному просторі;
- застосовувати засоби й технології міжкультурної взаємодії;
- користуватися рідною та іноземними мовами; доцільно застосовувати мовленнєві навички та норми відповідної мовної культури, символіку, тексти в процесі комунікації;
- застосовувати методи самовиховання, що орієнтовані на систему індивідуальних, національних і загальнолюдських цінностей, для розробки й реалізації стратегій і моделей поведінки та кар'єри;
- опановувати й реалізовувати моделі толерантної поведінки і стратегії конструктивної діяльності в умовах культурного, мовного, релігійного розмаїття [8].

Отже, загальнокультурна компетентність майбутнього фахівця соціономічної сфери – це сукупність дій, що характеризують рівень розвитку культури особистості з погляду соціально схвалюваних норм поведінки. Вона сприяє всебічному розвитку студента, позитивним змінам у його поведінці.

Орієнтація вищої освіти на самоактуалізацію й самореалізацію внутрішніх резервів професійного становлення зумовлює виникнення нових діалогових технологій розвитку загальнокультурної компетентності. Застосування їх стає можливим при наповненні структурних етапів заняття новими організаційними формами взаємодії студентів і викладачів. Основними специфічними й традиційними етапами заняття залежно від їхнього призначення є такі:

1. Мотиваційно-стимулюючий. На цьому етапі викладач розкриває мету й професійні можливості використання теорії й (або) технології, а також актуалізує, стабілізує, доповнює індивідуально й соціально значущі мотиви й цілі оволодіння ними. У випадку відсутності в деяких студентів професійно-ціннісних мотивів засвоєння теоретичного або практичного досвіду рекомендується додаткове застосування ситуативних стимулюючих прийомів, пов'язаних з новизною, незвичайністю, алогічністю, парадоксальністю елементів майбутньої діяльності, однак виникаючий у майбутніх фахівців ситуативний інтерес необхідно підтримувати в ході всього заняття повноцінною динамічною адекватною діяльністю.

2. Теоретико-актуалізуючий. На ньому актуалізуються основи виконання майбутніх завдань. Застосування таких змагальних прийомів, як “дуель” підгруп, створення “проспекту білих плям теми”, співставлення “скарбнички порад”, “аукціони” теоретичних знань та ін. істотно активізує пізнавальну діяльність студентів, піднімаючи її до аналітико-порівняльного рівня.

3. Розподільчо-підготовчий. Цей етап пов'язаний з паралельною роботою кожної підгрупи над конкретним завданням. Кожний студент самостійно вибирає зміст діяльності, групу взаємодії. На цьому етапі заняття можна широко

практикувати “мозковий штурм”, “аукціон ідей”, “експертизи”, “скарбнички сумнівів”, “надихаючий тренінг” тощо.

4. Колективно-моделюючий. Він спрямований на презентацію кожною підгрупою виконаного завдання й поповнення банку освітньо-технологічних ідей. Тому велика увага приділяється нешаблонним творчим знахідкам, варіаціям елементів, думок і нереалізованих гіпотетичних рішень. Це сприяє розкриттю творчого потенціалу кожного студента.

5. Розподільчо-рефлексивний. На цьому етапі організується аналіз заняття за підгрупами, під час якого оцінюється процес і результат власної діяльності, виділяються перспективні знахідки й досягнення, осмислюються зміст і глибина засвоєння запропонованих способів діяльності, здійснюється корекція самооцінки процесу росту загальнокультурної компетентності. Особливо ефективними є прийоми “компліменти”, “захисник”, “чарівна паличка”, що дають можливість студентам перейти від офіційних до неофіційних поглиблених міжособистісних стосунків взаємної підтримки.

6. Колективно-аналітичний. Призначення й методика застосування аналогічні з попереднім етапом, а відмінність полягає в одночасній фронтальній роботі з усіма підгрупами, у результаті чого зменшується міра деталізації аналізу, отже, акцент зміщується на загальні особливості досягнень і прорахунків, що характерні для усіх підгруп.

Застосування цієї технології дає змогу максимально інтегрувати творчий потенціал викладачів і студентів для забезпечення поступового професійного становлення майбутнього фахівця на основі свідомого індивідуального вибору конфігурації завдань, складу учасників взаємодії, змісту варіативних завдань, способів і форм їхнього виконання, аспекту аналізу результатів.

Ефективним способом організації практичних занять під час вивчення “Загальної педагогіки”, а також інших предметів психолого-педагогічного циклу є тренінг. Тренінг – форма організації взаємодії, що представляє собою систему спеціальних завдань при використанні активних методів групової й індивідуальної роботи. Зміст тренінгових завдань різноманітний: це не тільки вивчення й застосування інформації про внутрішній світ (свій й оточуючий), особистісні прояви, міжособистісні стосунки, сучасні вітчизняні і зарубіжні системи та технології професійної діяльності й спілкування, але й залучення соціально-гуманітарного й предметно-спеціального матеріалу для моделювання змістовного наповнення комунікативної взаємодії майбутніх фахівців зі співробітниками й клієнтами.

Тренінгові заняття проводяться в атмосфері організації гуманних взаємин, за яких студенти орієнтуються на повне адекватне відображення всієї палітри власних актуальних характеристик і відповідних характеристик партнерів по взаємодії, прагнучи до конгруенції й залишаючи один одному право на власну думку. На заняттях студенти мають можливість оцінювати й розвивати свої соціально-професійні вміння в процесі засвоєння системи прибудов й его-станів у спілкуванні. Для цього їм пропонуються ситуативні тести, завдання на підготовлену комунікацію, рольові ігри, моделювання ситуацій, мікродискусії, мікротренінги й інші методи активного розвитку загальнокультурної компетентності.

Технології посткомунікативної рефлексії використовуються для ретроспективного аналізу системи спілкування з метою визначення діагностичної основи наступних комунікативних ситуацій. Завдяки ним відтворюється цілісність здійсненого акту спілкування, осмислюються одержані результати й устанавлюється

міра комунікативного оснащення висунутих завдань, що гарантує актуалізацію мотивів комунікативної поведінки в наступних контактах.

Особливе місце в цій моделі займають технології взаємовідображення, що застосовуються одночасно з кожною вищевказаною групою технологій професійного спілкування, забезпечуючи їхню ефективність. Завдяки їхньому застосуванню у свідомості фахівця й взаємодіючих з ним людей виникають ситуативно-значущі образи суб'єктів спілкування, що сприяють адекватній побудові, сприйняттю й аналізу комунікативної поведінки співрозмовників.

Результативність застосування технології взаємовідображення у системі професійної підготовки майбутнього фахівця соціономічної сфери виявляється у застосуванні студентом засвоєних способів взаємодії й спілкування в системі ділових й особистісних взаємин з оточуючими, а також при адекватній реалізації стратегії й тактики професійної взаємодії під час навчально-виробничої практики.

Технологія занурення студентів у професійну діяльність – це спосіб завчасного доручення їм фрагмента або акту професійної діяльності, для виконання якого необхідна теоретична й технологічна підготовка за умови, що її освоєння можливо в пошуковій навчально-пізнавальній й імітаційно-моделюючій діяльності, а застосування – у майбутній реальній виробничо-практичній діяльності. Ця технологія використовується у період безперервної навчально-виробничої практики. Виробнича практика є системоутворюючим чинником усієї підготовки до майбутньої діяльності, тому вона є вирішальною умовою професійного становлення фахівця.

Безперервна навчально-виробнича практика, організована на молодших курсах, забезпечує насичене занурення студентів у професійну діяльність, для виконання якої необхідна теоретична і технологічна підготовка. Вона сприяє встановленню й розвитку у майбутніх фахівців соціономічної сфери різноманітних ділових стосунків з різними суб'єктами виробничого процесу: з вихованцями або клієнтами, зі своїми однокурсниками й колегами – професіоналами, методистами тощо (причому останній варіант взаємодії обслуговує оптимальний перебіг перших двох варіантів).

Висновки дослідження. Ці технології є складовою частиною освітньої підсистеми становлення й розвитку професійно-педагогічної культури майбутнього фахівця соціономічної сфери, а саме її складової – загальнокультурної компетентності. Вони сприяють створенню професійно-ціннісної бази оволодіння професією, поступовому становленню теоретичної й практичної готовності студента і дають можливість у майбутньому здійснювати професійну діяльність.

1. Бенин В. Л. Теоретико-методологические основы формирования и развития педагогической культуры: дисс. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / Бенин Владислав Львович. – Екатеринбург, 1996. – 274 с.
2. Бурдынская С. П. Формирование профессионально-педагогической компетентности студентов колледжа в процессе изучения художественной литературы (на англоязычном материале): автореф. дисс. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / С.П.Бурдынская. – СПб., 2006. – 19 с.
3. Буркова Л. В. Теоретико-методологические основы застосування інноваційних технологій у підготовці фахівців соціономічних професій у вищій школі: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 / Л. В. Буркова. – К., 2011. – 43 с.
4. Волик Л. Анімаційна компетентність як показник теоретичної та практичної готовності майбутніх педагогів до анімаційної діяльності [Текст] / Л. Волик // Педагогіка і психологія професійної освіти. Науково-методичний журнал. – 2009. – № 4. – С. 124–132.
5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: [Бібліотека з освітньої політики] / [Під заг. ред. О. В. Овчарук.]. – К.: “К.І.С.”, 2004. – 112 с.

6. Кузьменко О. А. Соціальне становлення особистості в умовах відкритої соціально-педагогічної системи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О. А. Кузьменко – К., 1998. – 184 с. + дод.
7. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. + М.: Высш. шк., 1990. – 119 с.
8. Литвинова С. Г. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності (ІКК) вчителів-предметників / С. Г. Литвинова // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em5/content/081sgtso.htm>
9. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени профессиональности учителя [Текст] / А. К. Маркова. // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 56–63.
10. Яковлева М. Л. Експериментальне дослідження формування загальнокультурної компетентності майбутніх фахівців економічного профілю [Текст] / М. Л. Яковлева // Зб. наук. праць; Серія: Педагогіка і психологія. – Випуск 30. [Редколег.: В. І. Шахов (голова) та ін.]. – Вінниця: ТОВ фірма “Планер”, 2010. – 475 с.

The current situation encourages the specialists in socioeconomic sphere (teachers, psychologists, managers, lawyers) to move from adaptive activities oriented to the present day to the creative ones oriented to the future. Technologies of higher education institutions are a component part in an educational subsystem of forming and developing the future specialist's general cultural competence. They promote the initial creation of the professional background for the skills development, gradual formation of the theoretical and practical readiness and the possibility to carry out professional activities. Our article is dedicated to the peculiarities of using technologies of the development of the future specialist's general cultural competence in sociology field as a component part of the professional pedagogical culture.

Key words: technologies, general cultural competence, a specialist in sociology field.

УДК 371.13 : 376
ББК 74.1р

Наталія Кирста

ПІДГОТОВКА СПЕЦІАЛІСТІВ ДОШКІЛЬНОГО ПРОФІЛЮ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

У статті висвітлено окремі аспекти підготовки спеціалістів дошкільного профілю до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах сучасних ДНЗ. Основну увагу приділено визначенню ключових питань у роботі з дітьми з особливостями розвитку. Виокремлено компоненти готовності майбутніх вихователів до роботи в умовах інклюзії.

Ключові слова: професійна підготовка, вихователь, діти з особливими освітніми потребами, компоненти готовності.

Постановка проблеми. В умовах сучасного розвитку національної спеціальної освіти в Україні активізується пошук способів і засобів удосконалення професійно-педагогічної підготовки педагогів до роботи з дітьми, що мають особливості психофізичного розвитку. Відсоток дітей зазначеної категорії останнім часом, на жаль, постійно збільшується. В Івано-Франківській області налічується більше 3500 дітей з особливостями психофізичного розвитку, із яких 2237 навчаються у загальноосвітніх закладах [3]. Спостерігається зростання кількості соматичних і неврологічних порушень. За різними даними до закінчення навчання в загальноосвітній школі лише 10% дітей можуть вважатися повністю здоровими. У даній ситуації використання реабілітаційних та корекційних технологій стає необхідною умовою діяльності не лише у спеціальних, а й у загальноосвітніх навчальних закладах. Констатуємо, що традиційної вузівської загальнопедагогічної

підготовки спеціалістів для ефективної роботи з дітьми, що мають різні порушення в розвитку, звичайно, недостатньо. На сучасному етапі потрібні спеціально підготовлені вихователі, вчителі початкових класів, вчителі-предметники, які успішно працюватимуть в умовах інклюзивного навчання.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемі підготовки сучасного педагога до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби, присвячено низку досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців, зокрема Є. Агафонової, М. Алексєєвої, С. Альохіної, В. Бондаря, М. Гордона, Л. Гречко, О. Денисової, Л. Журавльова, В. Зарецького, В. Засенка, А. Колупасової, О. Кутепоної, О. Леханової, С. Митник, Н. Назарової, В. Поникарової, Н. Попової, Л. Савчук, Т. Сак, В. Синьова, О. Суворова, В. Тарасун, О. Таранченка, В. Тищенко, О. Хохліної, А. Шевцова, А. Шеманова, О. Ямбург, Л. Яценюк.

Мета статті: визначити пріоритетні напрями удосконалення професійної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу. Вихователь є найважливішою ланкою в організації навчально-виховного процесу. Це мають бути педагоги, які приймають нову систему цінностей, творчо реалізують нові технології навчання, здатні вирішувати проблему соціалізації дітей особливими освітніми потребами (далі – з ООП), володіють методами психолого-педагогічної діагностики, стабільно прагнуть до високих результатів у своїй професійній діяльності, знають специфіку освітніх програм, володіють методиками і технологіями навчання дітей з ООП, ефективно взаємодіють як у самому закладі, там і з батьками та оточуючим соціумом.

У більшості педагогів відсутня спеціальна психолого-педагогічна підготовка, відсутня мотивація до роботи з даною категорією дітей, наявний страх, розпач, бажання уникнення такої роботи. За даними нашого пілотного дослідження, 78% вихователів, які є слухачами курсів підвищення кваліфікації, не володіють методами роботи з дітьми, що мають особливі освітні потреби, 23% – не знайомі зі спеціальними освітніми програмами, не знають психологічних особливостей дітей зазначеної категорії.

У відповіді на запитання “Чи готові Ви працювати в умовах інклюзії?” найчастіше зустрічалися такі:

- 1) готовий працювати, але мені:
 - потрібна допомога психолога та методиста;
 - потрібні спецкурси, семінари, тренінги;
 - потрібно забезпечити відповідну матеріально-технічну базу;
- 2) не готовий працювати, тому що:
 - не знаю, що це і навіщо це робити;
 - вважаю, що такі діти повинні знаходитися у спеціальних закладах;
 - відсутня матеріально-технічна база і фінансування;
 - це додаткове, неоплачуване навантаження для мене;
 - не знаю як працювати з такими дітьми, не володію відповідними методами;
 - у нас вже є такі діти.

Тому одним із важливих напрямів сучасної підготовки майбутніх вихователів вважаємо їх підготовку до участі в програмах інклюзивного навчання, надання їм знань із спеціальної педагогіки та психології, забезпечення інструментарієм та моделями альтернативного навчання задля створення власних індивідуальних корекційно-педагогічних програм для дітей з ООП.

Відповідно підготовка спеціалістів дошкільного профілю в сучасних вишах України, на нашу думку, може мати таку варіативність:

I. Підготовка в умовах одержання основної спеціальності за напрямом “Дошкільна освіта”, з доповненням циклів за вибором вишу і студентів спеціальними дисциплінами і спецкурсами.

II. Підготовка в умовах одержання нової спеціальності за напрямом “Спеціальна дошкільна освіта”, програму якої необхідно розробити і ліцензувати.

III. Підготовка в умовах одержання додаткової спеціальності за реалізації програм зі спеціальностей “Логопедія”, “Олігофренопедагогіка”, “Сурдопедагогіка”, “Тифлопедагогіка”.

IV. Підготовка в умовах реалізації програм спеціалізацій при одержанні однієї з вищезгаданих спеціальностей.

Конкретизуємо зміст підготовки майбутніх фахівців. Дослідники С. Альохіна, М. Алексеева, Є. Агафонова готовність педагога до роботи з дітьми з ООП розглядають через два показники:

1) професійна готовність;

2) психологічна готовність [1, с. 85].

Структура професійної готовності має такі складові:

-- інформаційна готовність;

-- володіння педагогічними технологіями;

-- знання основ психології та корекційної педагогіки;

-- знання індивідуальних відмінностей дитини;

-- готовність педагогів моделювати урок і використовувати варіативність у процесі навчання;

-- знання індивідуальних особливостей дітей з різними порушеннями у розвитку;

-- готовність до професійної взаємодії і навчання [1, с. 85].

У структурі психологічної готовності вченні виділяють: емоційне прийняття дітей з різними типами порушень у розвитку (прийняття – відторгнення); готовність залучати дітей з різними типами порушень до діяльності на уроці; задоволеність власною педагогічною діяльністю [1, с. 86].

Щодо удосконалення підготовки студентів напряму “Дошкільна освіта” виокремлюємо такі компоненти: теоретико-методичний, практичний, особистісний.

Теоретико-методична підготовка до роботи з дітьми з особливими потребами включає в себе: базу знань щодо психофізіологічних особливостей таких дітей, в тому числі, пов'язаних зі специфікою конкретного розладу (ММД, гіперактивність, наслідки ДЦП, розумова відсталість, фізичні вади); знання про особливості їх навчальної діяльності; ознайомленість з методиками роботи з даною цільовою групою.

Практична готовність включає наступні складові: володіння методиками навчальної роботи з дітьми з особливими потребами; розуміння власних особистісних і професійних обмежень. Окрім того, володіння інформацією про спеціалістів та служби, які здійснюють загальний і спеціальний медичний і соціально-психологічний супровід таких дітей (Монтесорі-терапія, психологічна діагностика та корекція), при потребі перенаправлення або необхідності отримати додаткову інформацію для більш успішної роботи.

Особистісна готовність педагога включає власне толерантне ставлення, позитивну налаштованість, адекватне сприймання ним дітей з особливостями психофізичного розвитку, усвідомлення власних амбівалентних почуттів (неоднозначних,

одночасно позитивних і негативних) та вміння з ними обходитися екологічно для себе та оточення, “готовність до налагодження соціальної взаємодії вихованців з різними рівнями здоров'я і розвитку, вміння співпрацювати з батьками” [3, с. 8]

Як додаткові складові готовності вихователя працювати з такими дітьми виділяємо роботу з оточенням (сім'єю) дитини з особливими потребами. Така робота включає розвиток толерантного ставлення до такої дитини інших дітей та дорослих. Адже агресивне ставлення інших дітей часто пов'язано зі страхом і нерозумінням, а не відсутністю співчуття чи загальною озлобленістю, як часто це виглядає. Одним з дієвих варіантів у роботі з дитиною з особливими потребами та її оточенням вважаємо програму “Дитина – дитині”, створена Девідом Морлі. Ця програма включає шість інструкцій щодо дітей з фізичними та психічними вадами і пояснює як орієнтуватись у різних видах інвалідності, дає розуміння особливостей таких дітей, їх сильних і слабких сторін.

Подальші наукові розвідки буде присвячено формуванню психологічної готовності педагога до роботи з дітьми з ООП.

1. Алехина С. В., Алексеева М. Н., Агафонова Е. Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С. В. Алехина, М. Н. Алексеева, Е. Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83–91.
2. Миронова С., Завальнюк О. Ставлення студентів і педагогів до проблем інклюзивної освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку / С. Миронова, О. Завальнюк // Дефектологія. – 2011. – №1. – С. 8–11.

The article highlights some aspects of training of preschool profile specialists to work with children with special educational needs in modern kindergartens. The main attention is given to determination of the key aspects in work with children with peculiarities of psychophysical development. The components of future educators' readiness to work in inclusive education are determined.

Key words: professional training, educator, children with special educational needs, components of readiness.

УДК 373.2

ББК 74

Мар'яна Лах

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ СУЧАСНИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті проаналізовано особливості підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до впровадження інновацій із навчання дошкільників іноземної мови, розкрито зміст понять “підготовка”, “професійна підготовка”, “психолого-педагогічна підготовка”.

Ключові слова: підготовка, психолого-педагогічна підготовка, професійна підготовка, формування психологічної підготовки, технологія, педагогічна технологія, педагогічний процес, вихователь.

Актуальність проблеми. Вхідженням України в єдиний європейський простір зумовлено прогресивні зміни у стратегії розвитку національної системи дошкільної освіти. Відповідно – на часі модернізація її змісту шляхом гуманізації її цілей та принципів, гуманітаризації й етнізації обсягу знань та переорієнтування на особистісний розвиток кожного вихованця, що є основним на етапі дошкільного

дитинства визначальним віковим періодом, а також підґрунтям для подальшого поступального руху, в т.ч. й у вивченні іноземної мови у школі.

Розвиток науки і техніки обумовлює необхідність використовувати у дошкільній освіті нові засоби навчання, спираючись на дошкільний вік, як сенситивний, найбільш сприятливий для розвитку творчого потенціалу дитини та її пізнавальної активності. Якісну дошкільну освіту в такому розумінні розглядаємо запорукою для забезпечення безперервної освіти згідно її державних стандартів і міжнародних вимог. Важливо, щоб кожну дитину уже з перших років життя дорослі (батьки, педагоги) мотивували до особистісного розвитку шляхом активного пізнання навколишнього світу, соціалізації в довіллі, міжособистісного спілкування з однолітками і дорослими, втім і іноземною мовою.

Відтак, настала доба формування фахівця-дошкільника “нового типу”. У нашому розумінні таким є професійно й соціально мобільний педагог, із глибокими професійними знаннями, у змісті яких інтегровано життєво важливі розділи наукових знань у так званих методиках дошкільної освіти і він повинен володіти педагогічними технологіями їхнього повідомлення дітям, бути здатним до творчості, самовдосконалення, а також, готовим до роботи в різних формах організації своєї праці і праці своїх колег у конкурентних умовах. Відповідно, змінюються функціональні обов'язки педагога-дошкільника, а також вимоги до нього щодо досягнення високого рівня кваліфікації і педагогічної майстерності. Вища педагогічна освіта України потребує реформування і оновлення не лише її стану, а й змісту та структури.

Упродовж останніх десятиліть її метою розглядали всебічний особистісний розвиток кожного фахівця як найвищої цінності, як рушія суспільного поступу, звертали увагу на розвиток талантів, розумових і фізичних здібностей студентів, виховання високих моральних якостей, формування громадської позиції та їхньої готовності до збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу кожного вихованця в умовах освітнього процесу в дошкільних закладах різного типу [4].

Актуальною проблемою особливої значущості розглядаємо оновлення підходів до підготовки фахівців дошкільної галузі освіти із поглядом у майбутнє у руслі євроінтеграційних процесів.

Відомо чимало різних поглядів учених на визначення її сутності у тому числі з позицій професійної підготовки з опертям на результати досліджень сучасної психолого-педагогічної науки (А.Алексюк, С.Гончаренко, М.Євтух, І.Зязюн, І.Підласий). Зокрема, підготовку визначають як процес формування фахівця для певної галузі діяльності, оволодіння ним певною професією (В.Боднар, О.Мороз, О.Пехота, О.Савченко); оптимізацію методів і прийомів професійної підготовки майбутніх фахівців (Д.Кавторадзе, П. Лисенко, М.Поташник, Т.Яценко); орієнтації студентів ВНЗ на творчість (І.Гугкіна, В.Кан-Калик, С.Сисоєва, К. Щербаківа, П.Щербань, Р.Шакуров). Широкий спектр різних аспектів проблеми підготовки майбутніх педагогів-дошкільників до формування творчості дітей, розвитку потенційних особистісних можливостей досліджували І.Дичківська, В.Моляко, О.Кульчицька, С.Сисоєва, Т.Сущенко та ін. У працях зарубіжних дослідників (Дж.Гімера, А.Краллі, Ф.Лезер, Х.-Г. Мелорн, Я.Хлавс) означені аспекти психології творчості, формування творчої особистості, виявлення і діагностування творчої обдарованості та ін.

Таким чином, на підставі результатів аналізу психолого-педагогічних досліджень доходимо до висновку про те, що особистісні якості майбутнього педагога слід розглядати стрижневими у забезпеченні успішної реалізації інноваційних педагогічних технологій у навчально-виховний процес із дітьми дошкільного віку.

Дослідники феномену готовності педагога до означеного виду діяльності визначають її з погляду на наявність загальних властивостей готовності особи до праці загалом, і до певного її різновиду, зокрема. Запорукою формування такої готовності вчені розглядають притаманні особі певні особливості усвідомлення нею предмета праці і відповідно до цього виокремлюють основні її складові: фізична, психофізична, психологічна, професійна (науково-практична й практична) [4].

Актуальним дослідження порушеної нами проблеми розглядаємо визначення поняття “підготовка”, яке наведено у психолого-педагогічному словнику і окреслено, що це – формування та збагачення настанов, знань і умінь, які є необхідними для індивіда з метою адекватного виконання ним специфічних завдань. В енциклопедії професійної освіти “підготовку” визначено у загальній дефініції, яка є дотичною до прикладних завдань освіти, коли передбачається опанування певним соціальним досвідом з метою його подальшого застосування, а також виконання специфічних практичних, пізнавальних чи навчальних завдань, які здебільшого зумовлені певним видом систематичної діяльності. Зміст поняття “підготовка” розкрито у двох його значеннях: як навчання, тобто це спеціально організований процес формування готовності до виконання майбутніх завдань, і як готовність – наявність компетенцій, знань, умінь та навичок, які є необхідними для успішного виконання певної сукупності завдань.

Переконливим залишається єдине і спільне у визначеннях змісту поняття “підготовка” це “обсяг знань, опанованих будь-ким”. Зазначено, що поняття, яке ми розглядаємо, походить від слова “підготувати”. Його сутнісними значеннями є “результат навчання, тобто процесу повідомлення необхідних знань для чогось”, а також “сукупність попередніх дій, які полегшують реалізацію якихось подальших дій чи цілих процесів” [5].

У тлумачному словнику поняття підготовка пояснюється (за кінцевим результатом процесу), як “запас знань, навичок, досвід, набутий у процесі навчання, практичної діяльності” та “готовність (як дія) всього необхідного до чого-небудь” [2].

Таким чином, кінцевим результатом підготовки (як певного процесу) розглядаємо підготовленість чи готовність до чогось. Щодо освітніх процесів здебільшого послуговуються терміном “освіченість” (більш загальний) та навченість (більш конкретний, предметний). Отож, готовність визначається як стан, коли все зроблено, все готово, що є необхідним для реалізації чогось: дії, функції, процесу тощо [5].

Узагальнюючи вище зазначене, можемо стверджувати, що здебільшого дослідники розглядають підготовку до певного виду діяльності як сукупність уже набутих людиною спеціальних знань, умінь та навичок, сформованих особистісних якостей, опанованого власного досвіду та усвідомлених норм поведінки. Загалом це забезпечує можливість досягнення успіхів у роботі з певної професії; або, з іншого боку, як процес повідомлення тим, хто навчається (научуваним) відповідних знань та формування їхніх умінь і навичок.

У Законі України “Про вищу освіту” (нова редакція, 2010) підготовку до педагогічної діяльності (професійна підготовка) визначено як процес здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю.

Щодо професійної підготовки, у науково-методичній літературі читаємо різні тлумачення. Приміром, окремі загальні теоретико-методологічні положення, до яких позиваємося у дослідженні, читаємо у працях (Є.Боднара, І.Зязюна, Н.Лисенко, Ю.Косенко, Н.Ничкало, С.Сисоєвої та ін.). Учені окреслюють питання професіоналізації сучасної вищої школи у контексті підготовки випускників дошкільної освіти та визначають два її основних аспекти: базову підготовку та неперервне навчання.

Відповідно, підтверджують потреби у змінюваності професійної підготовки педагогічних кадрів ВНЗ до організаційної мінливості освітніх систем загалом (С.Артюр, С. Гончаренко, О. Глузман, В.Кремень, В.Олійник, О.Пехота, О.Савченко, С.Сисоєва, В.Семиченко, Н.Хміль та ін.) і дошкільної (Н.Гавриш, Ю.Косенко, Н.Лисенко, Т.Поніманська та ін.), зокрема.

Теоретико-методологічні засади професійно-педагогічної підготовки у контексті розкриття фундаментальних основ оновлення вищої школи окреслено у працях В.Андрущенка, В.Бондаря, Н.Гузій, А.Капської, Н.Кузьміної та ін. Означені наукові здобутки є вагомим підґрунтям для подальших досліджень, у т.ч. й започаткованого нами.

У педагогічному енциклопедичному словнику професійну освіту визначено як соціально та педагогічно організований процес трудової соціалізації особистості, який забезпечує її орієнтацію і адаптацію у світі професій, опанування нею певною спеціальністю та рівнем кваліфікації, неперервне зростання компетентності, майстерності й розвиток здібностей у різних сферах людської діяльності. Професійна освіта створює умови для професійного становлення, розвитку й самореалізації особистості та сприяє досягненню гуманістичних і демократичних цілей суспільства. На сучасному етапі окреслено і дещо різні підходи до визначення професійної освіти. Розглянемо їх детальніший перелік. А саме:

- а) цілеспрямований педагогічний процес професійного навчання і виховання;
- б) цілеспрямований, здійснюваний державою та суспільством, процес відтворення кваліфікованої робочої сили, підготовки, перепідготовки й підвищення кваліфікації спеціалістів;
- в) система професійної освіти, яка є мережею професійних навчальних закладів – від простих курсових форм – до вищої післядипломної освіти;
- г) професійна підготовка та наявний рівень комплексного володіння тією чи іншою програмою професійної освіти [7].

Таким чином, загальна та професійна освіта історично взаємопов'язані як два ієрархічних спадково-наступних процеси соціалізації особистості. Загальна освіта функціонує не лише як основа професійної освіти, а й входить до її складу, забезпечуючи неперервність оволодіння загальнолюдською культурою.

До трактування змісту поняття “підготовка” вдавалися і відомі психологи, скажімо, закономірності та принципи професійного становлення особистості розглядали Б.Ананьєв, В.Моляко, В.Мясищев, В.Семиченко, І.Якіманська та ін.

У працях В.Моляко читаємо, що “психологічна підготовка” до праці повинно бути спрямоване на формування професійного рівня діяльності, як на певний орієнтир, еталон майбутньої роботи, тобто і сам процес допрофесійної підготовки, тим більше професійної, слід обумовлювати виконанням не лише навчальних завдань, а й обов'язково тих, що максимально наближені до реальних виробничих умов.

Приміром, В.Семиченко обґрунтовує правомірність різних тлумачень підготовки, а саме: процес професійного становлення майбутніх спеціалістів; мета й результат діяльності ВНЗ; сенс включення студента у навчально-виховну

діяльність [8]. Провідною цінністю системи професійної підготовки певного фахівця із застосуванням діяльнісного підходу, на думку вченої, є та діяльність, що опановують у процесі навчання, її змістом та функціями. При цьому, індивіда, особистість слід розглядати як вторинні фактори. На відміну від зазначеного, в межах особистісного підходу суттєво змінюються й педагогічні орієнтири, оскільки діяльність стає вже засобом розвитку особи.

За результатами здійснених досліджень, дослідниця окреслює розуміння освітнього процесу як реального на сучасному етапі становлення і реформування вищої школи, що вимагає гнучкого підходу до визначення співвідношення між відповідними пріоритетами. Підтвердження вищезазначеного знаходимо в тому, що система професійної підготовки (професійна освіта) одночасно має забезпечувати і виконання державного замовлення на спеціалістів (діяльність є зорієнтованою) і стати певним етапом та засобом життєвого самовизначення особистості (особистісно значущою) [8].

Таким чином, різносторонність значень психолого-педагогічної підготовки дозволяє нам розглядати її як процес (навчання) і результат (готовність) та визначається сукупністю вимог до певного фахівця. Визначальне значення має якість такої підготовки, яку у сучасній освіті оцінюють на основі компетентнісного підходу.

Отож, сьогодні ми виходимо на новий рівень розвитку педагогічної освіти, створення такої її системи, яка забезпечує в процесі навчання умови для найефективнішої самореалізації особистості, розвитку її творчого потенціалу, формування основних життєвих компетенцій, уміння ефективно взаємодіяти з іншими в процесі діяльності. Визначальною умовою реалізації означеної мети розглядаємо парадигму особистісно орієнтованого навчання: неповторність особистості, її суб'єктний досвід не тільки приймають і поважають педагоги, а й визначають його фактором педагогічного процесу. Відтак – навчання й виховання будуватиметься з урахуванням суб'єктного досвіду тих, хто навчається.

Сучасний освітній процес, впровадження новітніх Базових програм “Українське дошкілля”, “Я у світі (нова редакція)”, “Стежина”, “Дитина”, “Соняшник”, “Впевнений старт” та ін., ініціюють новий підхід педагогів до професійної діяльності, практикування новітніх форм, методів і технологій її реалізації задля виховання і розвитку дітей. Перед ДНЗ поставлено завдання пошуку внутрішніх джерел перманентного розвитку, їхнього переходу до раціонального використання всіх навчальних ресурсів з метою підвищення якості дошкільної освіти України.

Зміст освіти ускладнюється, актуалізується розвиток творчих та інтелектуальних здібностей кожної дитини, корекція емоційно-вольової та рухової сфер, відповідно сьогодніна зміну традиційних приходять інтерактивні методи навчання й виховання, що проєктуються на активізацію пізнавальних можливостей дошкільників. В таких умовах майбутньому педагогу дошкільного навчального закладу необхідно орієнтуватися у розмаїтті освітніх інновацій, вміти правильно й доцільно їх використовувати тощо.

Таким чином, модернізація системи освіти в Україні орієнтує психолого-педагогічну підготовку майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на нові підходи, зумовлює формування таких фахівців, які були б здатними до активної взаємодії з дітьми, були б висококваліфікованими фахівцями в конкретній сфері професійної діяльності, вміли б застосовувати свої знання і навички у педагогічній діяльності з використанням та впровадженням в навчально-виховний процес ДНЗ новітніх методів, прийомів, засобів навчання, актуальних для ХХІ століття.

Необхідність застосування інноваційних технологій в освітньому процесі регламентовано нормативно-правовим забезпеченням. У Державній національній програмі “Освіта України XXI століття” (від 3.11.1993 р. зі змінами від 29.05.96 р. №576) у розділі “Дошкільнє виховання” визначено у таких основних положеннях: “...забезпечення розвитку освіти на основі нових прогресивних концепцій, запровадження в навчально-виховний процес сучасних педагогічних технологій та науково-методичних досягнень; ... підготовка нової генерації педагогічних кадрів, підвищення їх професійного та загальнокультурного рівня” [1]. Вище зазначене адресовано, насамперед, практичним працівникам, що спонукає їх до переорієнтування власної діяльності за новими підходами.

У законі України “Про дошкільну освіту”, загальні положення Базового компонента дошкільної освіти (нова редакція) (2012) орієнтують педагогів на неухильне забезпечення належного навчання, виховання та розвитку кожної дитини шести-семи років життя, створення умов для її особистісної самореалізації, формуючи вміння пізнавати навколишній предметний світ, себе, інших людей і практично застосовувати набуті знання.

Водночас, із ухваленням нової парадигми освіти (гуманістичної, особистісно-орієнтованої) та впровадженням у педагогічних дослідженнях оновлених форм навчання, педагогічних методів та інноваційних технологій виникла необхідність відкоригувати завдання, що стоять перед розвитком освіти в Україні загалом, і перед ДНЗ – розшифрувати, зокрема.

Застосовуючи термін “технологія” в педагогіці (“педагогічна технологія”, “технологія навчання”, “технологія виховання”, “освітня технологія”), слід враховувати, що учасниками педагогічного процесу є люди, на їхні дії і вчинки впливає чимало факторів – зовнішніх (соціальних) і внутрішніх (психологічних). Їх не можна усунути чи уникнути аналогічно до того, як це робиться в технічному процесі. Отож, коли моється про “педагогічну” технологію, слід мати на увазі технологію організації процесу.

Відповідно, традиційні технології реалізуються в сучасному навчальному процесі з оперттям на минуле. Інноваційні – з орієнтацією на майбутнє. Інновації народжуються в постійному пошуку ефективних технологій навчання й виховання, які максимально відповідають вимогам суспільства і способу їхнього впровадження в сучасну педагогічну дійсність. Сутність педагогічних інновацій убачаємо у введенні нового в цілі, зміст, форми й методи навчання та виховання; організацію спільної діяльності педагога з дітьми (дитиною), в організацію управління педагогічним процесом. Вище зазначене об’єктивно спрямовує навчання дітей іноземної мови у сучасне русло.

Відтак, роль вихователя набуває нової якості. Її специфічними особливостями розглядаємо відкритість до інноваційного навчання в майбутньому, прогностичну здатність на основі постійного осмислення цінностей, налаштованість на конструктивні дії в оновлених ситуаціях, а їхньою основою – інноваційні педагогічні технології. У педагогіці вони неподільні із загальними процесами, інтеграцією знань і форм, забезпечення умов для розвитку особистості, реалізації її права на індивідуальний творчий поступ, на особистісну ініціативність, і свободу саморозвитку.

Висновок. Таким чином, одним із найважливіших стратегічних завдань на сьогоднішньому етапі модернізації вищої освіти України розглядаємо забезпечення якості підготовки спеціалістів на рівні міжнародних стандартів. Його розв’язання можливе за умови зміни педагогічних методик шляхом впровадження інноваційних

технологій навчання відповідно до психологічних, фізіологічних та фізичних можливостей дітей старшого дошкільного віку, їх орієнтуванням на шкільне навчання.

1. Державна національна програма “Освіта” (“Україна XXI століття”) від 3 листопада 1993 р. зі змінами від 29.05.96 р. № 576.
2. Короткий тлумачний словник української мови / Д.Г.Гринчишин, Л.Л.Гумецька, В.Л.Карпова та інші; Відп. ред. Л.Л.Гумецька. – К.: Рад. школа, 1978. – 296 с.
3. Кремень В.Г. Філософія освіти XXI століття. Освіта в Україні: стан і перспективи розвитку // неперервна професійна освіта: теорія і практика: Зб.наук. праць. – К., 2003.
4. Нагаєв В.М. Методика викладання у вищій школі: Навч.посібник.- К.: Центр учбової літератури, 2007. – 232 с.
5. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1960. – 900 с.
6. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М.Бид-Бад; Редкол.: М.М.Безруких, В.А.Болотов и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
7. Поташник М.М. Педагогическое творчество: проблемы, развитие и опыт: Пособие для учителя/ Поташник М.М. – К., 1988. – С.5–60.
8. Семиченко В.А. Психологические основы процесса профессиональной подготовки студентов вуза: Учебное пособие. – Полтава, 1989. – 86 с.

The article analyzes the peculiarities of training future kindergarten teachers to use innovations in the work with preschool children, and highlights the meaning of the key words “training”, “professional training”, “psychological and pedagogical training”.

Key words: *training, psychological and pedagogical training, professional training, formation of psychological training, technology, educational technology.*

УДК 371.13 : 372.46

Людмила Мацук

ББК 74.1р

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті окреслено основні етапи підготовки майбутніх педагогів до комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів. Зокрема означено, з-поміж предметів початкового шкільного курсу вирішальна роль у навчанні, вихованні і розвитку особистості молодших школярів належить рідній мові. Адже саме від умінь і навичок з рідної мови залежатимуть їх успіхи в оволодінні знаннями з усіх інших предметів, зростання загального розвитку, підвищення культурного рівня, розширення кругозору.

Ключові слова: *підготовка майбутніх педагогів, мовленнєва компетенція, компетентність, молодші школярі, рідна мова, уміння, знання, навички.*

З-поміж усіх предметів початкового шкільного курсу вирішальна роль у навчанні, вихованні і розвитку особистості належить рідній мові. Адже саме від умінь і навичок з рідної мови (читати, запитувати, відповідати, розповідати, переказувати почуте й прочитане, висловлювати свої думки усно й письмово) залежить успіх молодших школярів в оволодінні знаннями з усіх інших предметів, зростання його загального розвитку, підвищення культурного рівня, розширення кругозору тощо.

Реалізація мети шкільної мовної освіти – формування й удосконалення умінь і навичок учнів щодо оволодіння рідною мовою в усіх сферах і видах мовленнєвої

діяльності – вимагає якісної мовно-мовленнєвої і методичної підготовки вчителя початкових класів у вищому педагогічному навчальному закладі.

Аналізуючи стан навчально-виховного процесу вищих педагогічних навчальних закладів України, зазначимо, що вони потребують значної модернізації. Зокрема, у Державній національній програмі “Освіта (Україна XXI століття)” окреслено, що “...існуюча в Україні система освіти перебуває у стані, який не задовольняє вимоги, що постають перед нею в умовах розбудови української державності, культурного та духовного відродження українського народу. Простежується це у невідповідності освіти запитам особистості, суспільним потребам і світовим досягненням людства; знеціненні соціального престижу освіченості й інтелектуальної діяльності; спотворенні цілей та функцій освіти...”. Також окреслено важливу роль науково-методичного забезпечення навчально-виховного процесу в освітніх закладах України. Від рівня підготовки фахівця, сформованості його професійних якостей значною мірою залежить успішне виконання соціального замовлення держави на висококваліфікованого спеціаліста [2, с. 23–24].

Відтак, у “Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті” зазначено, що основне завдання – це забезпечення пріоритетності розвитку науки, а закон України “Про освіту”, поряд із забезпеченням підготовки висококваліфікованих, освічених кадрів, визначає мету вищої освіти як таку, що сприяє формуванню особистих і професійно значущих якостей (активність, ініціативність, самостійність, висока соціальна відповідальність) [5: 3].

Таким чином, перед системою вищої педагогічної освіти стоїть завдання підготовки фахівців, орієнтованих на майбутнє, які готові до саморозвитку, самореалізації, вміють передбачати тенденції розвитку науки і техніки, спроможні приймати адекватні рішення в умовах сьогодення.

Особливе місце у ВНЗ відведено підготовці майбутніх педагогів початкових класів, які формуватимуть мовленнєву культуру молодших школярів, як громадян і патріотів України. Мова за своєю специфікою і соціальним значенням – явище унікальне: вона є засобом спілкування, збереження і засвоєння знань, формою передачі інформації, частиною національно-духовної культури. Однією з головних цілей навчання мови є формування мовленнєвої компетенції, пов’язаної з оволодінням усіма видами мовленнєвої діяльності та культурою мовлення. Мовленнєвий розвиток ґрунтується на вивченні теорії, оскільки саме теорія дає систему базових лінгвістичних знань, без яких неможливе вільне і грамотне володіння усним та писемним мовленням. У свою чергу розвиток мовлення учнів початкових класів не потрібно відокремлювати від вивчення теоретичних відомостей про мову. Він нерозривно пов’язаний з вивченням системи мови, тому, що мовлення в її усній і писемній формі – це реалізація системи мови. Знання теорії мови – ще не обов’язкова умова гарного мовлення, але знання системи мови, закономірностей функціонування її одиниць розвиває мовлення учнів, вдосконалює його. З іншого боку, усвідомлення ролі мовних засобів для розвитку мовлення є стимулом до засвоєння теоретичних відомостей, мотивує вивчення мовної системи [7, с. 33–34].

Формуючи мовну особистість, необхідно враховувати надбання психології та педагогіки в означеній сфері. Спілкування – непроста передача інформації одній особі іншій. Спілкування – це необхідна умова розвитку людини в суспільстві.

Психологічні аспекти проблеми формування комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів відображено у працях Л.Виготського, М.Жинкіна, І.Синиці, Л.Щерби; педагогічні і методичні питання розробили та окреслили у своїх

працях В.Бадер, О.Біляєв, М.Вашуленко, І.Гудзик, Т.Ладижинська, В.Мельничайко, Л.Мацько, М.Пентелюк, Г.Шелехова та ін.

Отож, мовна освіта в Україні передбачає удосконалення технології навчального процесу, наближення до вимог сучасного суспільства, що потребує високоосвічених, інтелектуально розвинутих громадян, які вільно можуть спілкуватися між собою, утверджуючи статус української мови як рідної і державної. Означене сучасна школа може здійснити за умов підвищення рівня навчання рідної мови, розв’язання методичних проблем, пошуків нових підходів тощо. Майбутній педагог початкової ланки освіти повинен осмислити основні цілі й завдання початкового курсу української мови, сприйняти й усвідомити ті науково-методичні концептуальні засади, на яких ґрунтується його сучасна модернізація; знати актуальні проблеми методики української мови на сучасному етапі, особливості змісту й організації навчання мови і мовлення, методичні поради до вивчення окремих розділів шкільної програми.

Проблеми професійної підготовки вчителів початкових класів розглядаємо у працях учених Ш.Амонашвілі, Н.Бібік, В.Бондаря, І.Зязюна, О.Савченко, Л.Хомич, І.Шапошнікової; мовленнєві вміння вчителя як об’єктивну ознаку його готовності до професійної діяльності простежуємо у дослідженнях Ш.Амонашвілі, Н.Головань, О.Горської, О.Іванової, В.Каліш, В.Усатого та ін. Вчені окреслюють, що формування комунікативно-мовленнєвого розвитку молодших школярів здійснюється з урахуванням компетентнісного підходу, оскільки саме володіння ключовими мовленнєвими компетентностями передбачає готовність використовувати засвоєні знання, навчальні вміння й навички, способи діяльності для розв’язання практичних, пізнавальних, комунікативних завдань.

Аналіз досліджень О. Лурія, І. Горелова, І. Зимньої, О. Кубрякової та ін. дає можливість розглядати явище компетентності у мові як результат її застосування, “володіння мовою, поєднуючи в цьому понятті ознаки двох понять “мовна і мовленнєва компетенція”.

Мовленнєва компетентність є поняттям комплексним, вона охоплює систему умінь (основних елементів культури слухання і мовлення), формування яких має здійснюватися в 1 – 4 класах відповідно до вимог програми [6].

Мовно-мовленнєва компетентність особистості виявляється у засвоєнні знань про мову і сформованості умінь користуватися нею, багатством її виражальних засобів залежно від мети та умов спілкування.

Досліджуючи питання підготовки майбутніх педагогів до формування комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів початкових класів, варто брати до уваги технологічний підхід в освіті, а також визначені у педагогіці професійні особливості мовленнєвої діяльності вчителя:

- учитель організовує професійну діяльність, керує нею залежно від умов педагогічного спілкування;
- кінцевим результатом такої діяльності є досягнення гуманістично спрямованої мети, пов’язаної з вихованням учнів;
- добір мовних і мовленнєвих засобів здійснюється залежно від потреб, завдань взаємодії вчителя з учнями;
- мовленнєва діяльність педагога в реальній ситуації спілкування будується на відтворенні (рефлексії) стану, поведінки, реакції учнів, вона регулюється змістом зворотної інформації, яку отримує вчитель;

– мовлення вчителя є предметом його педагогічного аналізу й самоаналізу, постійного самовдосконалення.

Майбутніх педагогам необхідно орієнтуватися в тому, які вимоги до знань молодших школярів вони мають ставити, як у цих вимогах поєднувати настанову на запам'ятовування окремих лінгвістичних відомостей з прагненням стимулювати мислительну активність учнів, спрямовану на творче застосування здобутих теоретичних знань у практичній мовленнєвій діяльності. Йдеться про те, що коли мовне або мовленнєве поняття, мовна або мовленнєва норма подаються в підручнику у формі визначення, правила, – це зовсім не означає, що й питання для перевірки їх засвоєння мають бути зорієнтовані переважно на звичайне відтворення поданих у підручнику формулювань.

Відповідно, педагогу важливо переконатися передусім у тому, що учень усвідомив подане правило, і на основі здобутих знань навчився розв'язувати практичні мовленнєві завдання, які виникають не тільки в навчальній діяльності, а й у різних ситуаціях повсякденного життя і спілкування в школі та поза школою. Для цього слід поставити перед ним такі запитання або завдання, які вимагають певного розуміння правила, визначення опори на істотні ознаки мовного поняття, на прийоми застосування засвоєного правила, поняття в мовній і мовленнєвій діяльності, на наведення відповідних мовних прикладів або мовленнєвих ситуацій, які свідчитимуть, що учень свідомо засвоїв це поняття, правило, настанову чи пораду. Виявлені мовні і мовленнєві вміння можуть розглядатися, як мовно-мовленнєва компетентність у дії, як уміння ефективно здійснювати комунікацію, яка в сучасному суспільстві набуває всеохоплювального характеру. Важливо, щоб майбутні учителі початкових класів, користуючись програмними вимогами, уміли добирати відповідні завдання для учнів з метою формування в них мовленнєвої компетенції з розділу, який вивчається [4].

Відомо, що в структурі мовленнєвої діяльності важлива роль належить лексико-семантичному рівню, тому у процесі підготовки майбутніх педагогів початкових класів до формування мовленнєвої компетенції варто приділити значну увагу роботі зі словом, спрямованій на збагачення, уточнення, закріплення й активізацію лексичного запасу.

Специфіка лексико-семантичного рівня мовної структури, його зв'язки з усіма іншими основними й неосновними рівнями визначає необхідність різнобічного підходу до слова в процесі вивчення рідної мови. У сучасних шкільних програмах з української мови розглядається широкое коло питань, пов'язаних з вивченням лексики як системного явища. Наукове обґрунтування методики формування у молодших школярів лексичних умінь спирається на лінгвістичне положення про єдність мови і мовлення. З огляду на це в процесі ознайомлення учнів з лексичними явищами рідної мови необхідно, керуючись принципом практичної доцільності, відібрати насамперед такі лексичні засоби, які дадуть можливість активно використовувати їх у власному мовленні.

Знання лексичного значення слова і вміння його визначати відіграють важливу роль у поповненні словникового запасу молодших школярів, у їхньому мовленнєвому розвитку. Адже зв'язне мовлення учнів має ґрунтуватися на їхньому словниковому запасі, на вмінні знаходити для вираження думки відповідні лексичні засоби та співвідносити їх зі сферою вживання, з орієнтацією на стильову особливість створюваного тексту. Тому, як свідчить практика, майбутніх спеціалістів початкової ланки освіти в процесі роботи над різними розділами методики

викладання української мови, а особливо над методикою розвитку мовлення, необхідно навчити добирати завдання, які забезпечують тісний взаємозв'язок лексико-граматичних знань та розвитку мовленнєвих умінь і навичок учнів [1].

З цією метою на уроках з методики викладання української мови рекомендуємо розробляти підготовчі вправи для формування у молодших школярів умінь відбирати мовний матеріал для складання текстів різних типів і стилів та користуватися мовними засобами відповідно до мети висловлювання. Зауважимо, що в сучасних методиках початкового навчання навчальний текст з будь-якого предмета учні вчать розглядати і розуміти не як певний “пакунок”, з якого можна дістати якусь інформацію, а як своєрідний діалог між його творцем і читачем або слухачем. Творець тексту, у тому числі й молодший школяр, який самостійно створює його в процесі навчальної діяльності, має орієнтуватися на адресата висловлювання: у чомусь його переконувати, щось доводити, описувати, розкриваючи істотні ознаки, характеристики предмета, події, явища, про щось розповісти так, щоб адресат одержав чітке уявлення про мету і зміст створеного тексту. Такий діалогічний підхід до сприйняття і створення учнівських висловлювань учитель виробляє в молодших школярів на кожному уроці мови.

Текстова основа в системі навчальних вправ підручників сприяє посиленню учнівської уваги до опанування таких важливих загальнонавчальних умінь, як слухати, читати і розуміти почуте й прочитане, не тільки сприймати інформацію, а й здобувати її, сортувати, трансформувати, активно обмінюватися нею, виділяти логіко-сміслові частини прослуханого, прочитаного під час переказу. Звергаємо увагу на нові рубрики на сторінках підручників з рідної мови для початкових класів: **Попрацюймо разом! Попрацюймо колективно! Попрацюйте в парах! Виконайте завдання в групах! Побудуйте діалог! Міркуйте так. Візьми до уваги! Перевір за словником та ін.** [1, с. 23].

Як бачимо, побудова сучасного початкового мовно-мовленнєвого курсу, на відміну від того, коли мовленнєві відомості, мовленнєві завдання тільки принагідно вкраплювалися в мовну теорію, у навчальний процес, сприяє активному, динамічному формуванню дитячої мовної особистості, її активному інтегруванню в суспільне середовище. Слід підкреслити, що ті види навчальної діяльності, які відповідно до “Державного освітнього стандарту” з освітньої галузі “Мови і літератури” здійснюються в руслі мовленнєвої, мовної і соціокультурної змістових ліній курсу, значною мірою сприяють забезпеченню соціалізації молодших школярів. Сучасний школяр на уроці рідної мови виступає не тільки в ролі слухача, тим більше пасивного, а й у ролі активного співрозмовника, доповідача, коментатора навчальних ситуацій, у яких беруть участь однокласники, учасника навчальних діалогів і полілогів. Саме в таких формах активної навчальної діяльності молодших школярів виявляються адаптивні можливості сучасної мовної освіти, відбувається активна соціалізація учнів, які в процесі шкільного навчання, здобування уже початкової мовної освіти беруть участь у таких видах і формах мовленнєвої діяльності, спілкування, з якими їм доведеться зіткнутися в старших класах, у майбутньому дорослому житті та професійній діяльності.

Таким чином, на сучасному етапі важливо підготувати педагога, який змінить акценти з інформаційного на проблемно-діяльнісний тип навчального процесу, працюватиме в умовах особистісно орієнтованої системи навчання і виховання, особливості якої майбутній спеціаліст має відчутти і засвоїти, ще навчаючись у вищому педагогічному навчальному закладі.

1. Гольдберг А.М. Особливості оволодіння учнями молодших класів лексикою рідної мови. – К.: Рад. школа, 1959. – 240 с.
2. Державна національна програма “Освіта”. Україна ХХІ століття. – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
3. Закон України “Про освіту” (зі змінами, внесеними згідно із законами №608 / 96- ВР від 17.12.1996, ВРР 1997, № 178- XIV від 14.10.98, ВРР 1998, № 48) // Бюлетень законодавства і юридичної практики України. – 1999 – № 9: Законодавство України про загальну середню освіту. – С.13–31.
4. Мельничайко В.Я. Удосконалення змісту і методів навчання рідної мови. – К.: Рад. школа, 1982. – 216 с.
5. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. Проект // Шкільний світ. – 2001. – липень. – С.1–16.
6. Орап М.О. Діяльнісний підхід до розвитку мовлення // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія 3: Педагогіка і психологія. – 1997. – №1(3). – С. 140–142.
7. Сирник І.В. Удосконалення мовленнєвого розвитку першокласників у період навчання грамоти // Матеріали науково-практичної конференції “Проблеми і перспективи початкової освіти”. – Глухів, 1999. – С. 33–35.

The article outlines the main stages of future teachers' training to communicative-speech development of junior schoolchildren. In particular it is defined that among the subjects of initial school course the decisive role in training, education and personal development of junior schoolchildren belongs to native language. Because exactly their success in mastering the knowledge of all other subjects, the growth of overall development, raise of the cultural level, expanding of view will depend on abilities and skills of the native language.

Key words: future teachers' training, language competence, competence, junior schoolchildren, native language, abilities, knowledge, skills.

УДК 378. 811.161
ББК 81.2Укр-5

Алла Нікіміна

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

У статті висвітлено одне з актуальних питань упровадження компетентнісного підходу в навчання лінгвістичних дисциплін у вищій школі. Проаналізовано шляхи формування лінгвокультурознавчої компетентності студентів-філологів – майбутніх учителів української мови і літератури. Автором схарактеризовано лінгвокультурознавчу компетентність у колі суміжних професійно значущих компетентностей студентів; обґрунтовано з погляду лінгводидактики зміст і аспекти лінгвокультурознавчої компетентності студентів-філологів.

Ключові слова: лінгвокультурознавча компетентність, компетентнісний підхід, лінгводидактика, студенти-філологи, зміст і аспекти лінгвокультурознавчої компетентності.

Постановка проблеми. Компетентнісний підхід до навчання студентів-філологів передбачає формування в них низки компетентностей, що становлять основу професійності вчителя-словесника. Суть освітнього процесу загалом в умовах такого підходу – це створення відповідних ситуацій і стимулювання дій, що уможливають формування тієї чи тієї компетентності. Лінгводидактика, ураховуючи дослідження педагогіки, психології, психолінгвістики, здійснює пошук ефективних шляхів формування компетентностей, пов'язаних з розвитком мовної, мовленнєвої, риторичної, комунікативної, дискурсивної особистостей студента, який у

майбутній професійній діяльності буде розвивати ці особистісні характеристики в учнях. З-поміж методично обґрунтованих компетентностей майбутнього вчителя української мови і літератури обираємо для аналізу лінгвокультурознавчу компетентність, виокремлюючи її з культурознавчої компетентності, що передбачає обізнаність з матеріальною та духовною культурою українського народу й уміннями застосовувати відповідні знання в професійній діяльності. Професійна діяльність словесника потребує обізнаності з культурою народу, представленою насамперед мовою – її лінгвістичними одиницями, насиченими когнітивними й дидактичними функціями.

Аналіз наукових досліджень. Дослідники в галузі педагогіки, соціології, лінгвістики й лінгводидактики (Дж.Равен, О. Овчарук, І. Тараненко, А. Хуторської, Б. Чижевський, Н. Шумарова; З. Бакум, Н. Бібік, А. Богуш, О. Божович, Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Караман, І. Кучеренко, Л. Мамчур, О. Семенов, Т. Симоненко, М. Пентилюк та ін.) пропонують тлумачення понять *компетенція* і *компетентність*, що активізовані у зв'язку з міжнародною інтеграцією освіти й компетентнісним підходом до навчання. У роботах учених і педагогів-практиків спостерігаємо неоднозначне тлумачення понять *компетенція* і *компетентність*, ототожнення їх у загальній і професійній лексикографії, непослідовність у мовленнєвому вжитку. Логічним, на нашу думку, є використання цих понять з урахуванням походження слів і своєрідності словотвірних моделей в українській мові (від латинських *competentia* (*competere*) – *досягати, відповідати, прагнути* – *компетенція* і *competens* (*competentis*) – *належний, відповідний* – *компетентність* [7, с. 369]) та усталеної традиції в науковому обігу (*компетенція* – *якість чиясь, компетентність* – *властивість чиясь*). Учених цікавлять питання змісту професійної компетентності, методики її формування в майбутніх словесників. Лінгвісти й лінгводидакти (А. Богуш, В. Бадер, Є. Голобородько, Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Караман, Л. Мацько, Н. Остапенко, Т. Симоненко, Л. Синельникова, І. Хом'як та ін.) з'ясовують суть різних видів *компетенції*, характеризують їх структуру, завдання, розробляють методики й технології процесу формування. Про лінгвокультурознавчу (лінгвокультурну) компетентність йдеться в Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти, у роботах О. Діденка, О. Семенова, Л. Синельникової, С. Скворцової та ін.

Мета статті – окреслити шляхи формування лінгвокультурознавчої компетентності студентів-філологів – майбутніх учителів української мови і літератури, зокрема виконати такі завдання: схарактеризувати лінгвокультурознавчу компетентність у колі суміжних професійно значущих компетентностей студентів; обґрунтувати з погляду лінгводидактики зміст і аспекти лінгвокультурознавчої компетентності студентів-філологів.

Виклад основного матеріалу. Формування лінгвокультурознавчої компетентності майбутніх учителів-словесників зумовлене компетентнісним підходом до опанування ними лінгвістичних і лінгвометодичних дисциплін. Майбутні вчителі української словесності мають усвідомити, що ключовою фігурою, відповідальною за організацію навчання та його результативність, є вчитель, від компетентностей якого залежать і перебіг педагогічного дискурсу, і його результативність.

Лінгвокультурознавча компетентність (компетенція) виділена з-поміж ключових у міжнародній практиці освіти: *соціально-політична, міжкультурна, лінгвокультурознавча, інформаційна*; іншомовна ж компетентність громадян об'єднаної Європи містить *граматичну, соціолінгвістичну, стратегічну, дискурсивну* компетенції.

Не ставимо за мету в цій роботі аналізувати значення понять *компетенція* і *компетентність*, оскільки в лінгводидактиці вироблене розуміння спільного й відмінного в цих поняттях. Погляд вчених спільні в тому, що *компетенція* як сукупність якостей особистості є важчим поняттям у порівнянні з *компетентністю* – це володіння людиною *компетенціями*, компетентність має таку обов'язкову ознаку, як результативність [1].

Лінгвокультурознавчу компетентність розглядають у колі суміжних компетентностей, кожна з яких має свій зміст, аспекти функціонування й вимагає пошуку ефективних шляхів її формування. У лінгводидактиці визначають *комунікативну* компетентність як загальне “родове поняття, що містить низку часткових видових понять” [6, с. 115]. До структурних елементів комунікативної компетентності відносять *мовленнєву мовну, лінгвістичну, прагматичну, предметну, професійно-комунікативну, соціолінгвістичну* та ін. Кожний з цих елементів, взаємодіє з іншими, забезпечує спілкування мовців та реалізує комунікативні наміри в конкретних мовленнєвих ситуаціях. Т. Симоненко визначає комунікативну компетентність учителя як одну зі складників професійної комунікативної компетентності особистості педагога його загальної освіченості й культури [5, с. 11–19]. Мовленнєву компетентність М. Пентилюк визначає як “інтегральне поняття, що охоплює широке коло особистісних мовних здібностей, знань, умінь і навичок, які забезпечують успішне здійснення мовленнєвої діяльності” [2, с. 169 – 170].

У наукових роботах О. Семенова представлена система *професійної* компетенції майбутнього вчителя-словесника, орієнтована на вироблення цілісної системи навчання, “обов'язковими складовими якої є фундаментальність, глибина, інтелектуальна і практична спрямованість, особистісно- і професійно-орієнтовний характер” [4, с. 32]. Ця система, на думку дослідниці, має бути спрямована на формування в майбутнього вчителя-словесника *лінгвістичної, мовної, комунікативної, фольклорної, літературної, культурознавчої, педагогічної, психологічної, методичної, інформаційної, дослідницької* компетенцій. [4]. *Лінгвокультурознавча* компетентність пов'язана з *культурою навчою*, реалізованою в знаннях матеріальної та духовної культури, історичного розвитку української нації, фольклору, традицій і звичаїв рідного народу, уміннях використовувати культурознавчі знання в професійній діяльності.

Нам імпонує таке розуміння культурознавчої компетентності та водночас спонукає до розмежування певних надрямів у її структурі та вивчення вербальних і невербальних засобів презентації культурологічних концептів і категорій. Виходимо з того, що усвідомлення власне національних культурних концептів людина здійснює внаслідок виокремлення в уяві їх своєрідних ознак, а картину світу формує з уявлень про найближче для людини (родинне, місцеве), загальнонаціональне й загальнолюдське. Це стосується й побутової, і професійної сфери діяльності.

Беручи до уваги розуміння компетентності як комплексної характеристики особистості, виділяємо ключові ознаки (якості) особистості майбутнього учителя-словесника – носія лінгвокультурознавчої компетентності. У формуванні лінгвокультурознавчої компетентності студентів урахуємо дидактичні можливості лінгвістичних і лінгвометодичних дисциплін, що дають змогу виробити відповідні ознаки особистості студента-філолога (змістове наповнення особистості – носія лінгвокультурознавчої компетентності):

1. Професійні знання про вербальні засоби презентації матеріальної та духовної культури народу, насамперед у художній літературі, фольклорі, мовленнєвих

традиціях і звичаях, зразках сучасного живого мовлення в різних сферах діяльності людей тощо.

Так, вироблення лінгвокультурознавчої компетентності в майбутніх учителів-словесників ґрунтується на засвоєнні основних понять лінгвістичних навчальних дисциплін та знанні засад окремих галузей мовознавства, як-от *лінгвокраїнознавство* (вивчення способів фіксації в мові та її знакових продуктах інформації про історію й матеріальну та духовну культуру певного народу шляхом вилучення й систематизації фонових знань); *лінгвокультурологія* (дослідження виявів культури народу в його мові та мовленнєвій діяльності, засобів мовної системи та її дискурсних продуктів, які фіксують культурно значущу інформацію – збережені в колективній пам'яті символічні способи матеріального й культурного усвідомлення світу певним етносом, відтворені в його ідеях, схемах мислення й поведінки, системі етичних й естетичних цінностей, нормах, звичаях, обрядах, міфах, віруваннях, побуті тощо) [3, с. 302–303]; *лінгвокраєзнавство* (учення про мовні явища певного краю з урахуванням поліетнічності його мешканців; комплексне вчення про мовну систему краю, про мову як цілісну систему етнічних груп, що мешкають в одному краї; наука про мовні особливості країн).

2. Уміння визначати зміст лінгвокультурознавчої (а в її межах і лінгвокраєзнавчої) роботи в навчальному процесі, організувати навчання мови з використанням культурознавчого мовного й мовленнєвого матеріалу.

З метою вироблення таких умінь пропонуємо на заняттях з методики навчання української мови приділяти увагу методичному аналізу культурознавчого та краєзнавчого компонента, під яким розуміємо навчальні матеріали, пов'язані з мовними реаліями України й рідного краю, текстами, що відображають особливості життя земляків, культуру, економіку, традиції краю тощо. Це тексти культурологічної, краєзнавчої тематики, наповнені виховним, естетичним потенціалом. Аналізуючи такі тексти, необхідно звертати увагу на комунікативний контекст, проводити паралелі з іншими подіями чи явищами, висловлювати власні міркування. Культурознавча й краєзнавча соціокультурна тематика відкриває широкі можливості для пошуково-дослідницької роботи написання наукових і творчих робіт тощо.

Студенти усвідомлюють, що завдання до текстів культурознавчого й краєзнавчого спрямування формулюються з урахуванням вікових, індивідуальних особливостей учнів, типу навчального закладу, профілю навчання, залежать від вимог мовленнєвої та мовної змістових ліній програми, мети уроку чи позакласного заходу, методів і прийомів навчання.

3. Уміння методично адаптувати культурознавчий мовний і мовленнєвий матеріал (здебільшого текстовий) у професійній діяльності, зокрема виділяти його дидактичні властивості, відповідно до програми розробляти для учнів завдання, спрямовані на ефективне формування комунікативних якостей, виховання любові до рідного краю, до України.

Студенти вчать визначати лінгводидактичні функції тексту – потенційні дидактичні можливості, що можуть бути використані педагогом для досягнення мети всього уроку або для виконання завдань окремих його частин. Лінгводидактичні функції тексту відповідно до трієдиної мети сучасного уроку мови можуть бути *виховними, навчальними, розвивальними*.

До особливо важливих професійних умінь учителя-словесника в педагогічному дискурсі відносимо вміння визначати навчальні й виховні функції текстів, різних за стилем, типом, жанром мовлення, здійснювати аналіз навчального тексту відповідно

до основних лінгводидактичних засад, на які спираються часткові методики в конкретних ситуаціях педагогічного дискурсу (лінгводидактичний аналіз навчального тексту). Студенти філологи опановують методику лінгводидактичного аналізу навчального тексту з метою виявлення в ньому мовних засобів як презентантів культурологічних контекстів.

У лінгвокультурознавчій компетентності студентів-філологів виділяємо такі аспекти, як *лінгвістичний, культурологічний, методичний, дискурсний*, що виявляються у відповідних вміннях досліджувати й ефективно використовувати в професійній діяльності мовні одиниці, позначені культурологічними особливостями, мовленнєві етикетні формули, символи та стереотипи, розпізнавати їх навчальний, розвивальний і виховний потенціал, характеризувати особливості використання в педагогічному дискурсі.

Висновки. Отже, визначення лінгвокультурознавчої компетентності студентів-філологів зумовлене компетентісним підходом до навчання, необхідністю посилення вимог до мовної, мовленнєвої, комунікативної підготовки учнів, а відтак і до вдосконалення професійних якостей майбутніх учителів української мови і літератури. Майстерність учителя-словесника ґрунтується на постійному вдосконаленні професійних знань, умінь і навичок, що виявляється в різних компетентностях. Особливість лінгвокультурознавчої компетентності учителів-словесників полягає в професійному вивченні функцій мовних засобів як презентантів культурознавчих контекстів у текстах різних стилів, типів, жанрів мовлення, у методичному проектуванні дидактичних функцій мовних засобів.

Лінгвокультурознавча компетентність студентів-філологів розглядається в колі суміжних з нею компетентностей і має притаманні їй змістові ознаки, окреслені в межах цієї статті. Дослідження порушеної проблеми має широку перспективу, оскільки багато питань методики формування лінгвокультурологічної компетентності потребують розв'язання. Наприклад, розроблення системи вправ, технологій аналізу тексту й дискурсу в курсах фахових дисциплін, спрямованих на формування лінгвокультурознавчої компетентності, виокремлення особливостей лінгвокраєзнавчої компетентності як складника лінгвокультурознавчої, на основі засвоєння культурної поведінчності, комплексного вивчення мовної системи певного краю.

1. Компетентісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: "К.І.С.", 2004. – 112 с.
2. Пентиліук М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики: зб. ст. / Марія Іванівна Пентиліук. – К.: Ленвіт, 2011. – 256 с.
3. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: термін. енцикл. / Олена Олександрівна Селіванова. – К.: Полтава: Довкілля, 2006. – 716 с.
4. Семенов О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: монографія / Олена Миколаївна Семенов. – Суми: Мрія-1, 2005. – 404 с.
5. Симоненко Т. В. Теорія і практика формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів: монографія / Тетяна Володимирівна Симоненко. – Черкаси: Вид. Вовчок О. Ю., 2006. – 328 с.
6. Словник-довідник з української лінгводидактики: навч. посіб. / за ред. М. Пентиліук. – К.: Ленвіт, 2015. – 320 с.
7. Сучасний словник іноземних слів: Близько 20 тис. слів і словосполучень / уклад. О. І. Скопненко, Т. В. Цимбалюк. – К.: Вид-во "Довіра", 2006. – 789 с.

The article includes one of the relevant questions of introduction of the competence approach in studying of language disciplines at high school. The ways of language culture

research competence of students of philology – the future teachers of Ukrainian language, are analyzed. The author characterized the language culture research competence in a group of compatible professional competences of the students; the content and aspects of language culture research competence of students of philology are justified.

Key words: language culture research competence, competence method, language didactics, students of philology, content and aspects of language culture competence.

УДК 371.13: 316.454.5:372.4

ББК 74р

Марія Оліяр

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Стаття присвячена проблемі формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Розкрито зміст педагогічних умов формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх педагогів. Визначено перспективні напрями подальшого дослідження проблеми.

Ключові слова: вчитель початкових класів, комунікативно-стратегічна компетентність, формування комунікативно-стратегічної компетентності, педагогічні умови.

Постановка проблеми. В умовах модернізації вищої педагогічної освіти в Україні зростають вимоги до якості професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Це зумовлено суспільним замовленням на фахівця, який не лише здатний майстерно навчати молодших школярів мови, але й успішно використовувати її як засіб спілкування з метою розв'язання різноманітних навчально-виховних завдань. Тому проблема формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів загалом і такої її складової, як комунікативно-стратегічна компетентність, є однією з найбільш актуальних у сучасній лінгводидактиці.

У формуванні комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх педагогів вирішальну роль відіграє навчально-виховний процес ВНЗ, якщо для цього створені належні умови. Педагогічні умови формування КСК майбутніх педагогів мають свою специфіку, пов'язану зі змістом професійної комунікативної підготовки майбутніх учителів, з одного боку, та особливостями функціонування початкової школи в Україні на сучасному етапі, з іншого. Тому їх обґрунтування можливе на основі врахування суспільного замовлення на спеціаліста з визначеними характеристиками, освітньо-кваліфікаційних вимог напряму підготовки "Початкова освіта", аналізу змісту та структури комунікативно-стратегічної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні засади професійної підготовки майбутніх учителів розкриті в працях М.Євтуха, І.Зязюна, В.Кан-Калика, Н.Кічук, Н.Кузьміної, Н.Ничкало, В.Семиченка та ін. Шляхи формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів були предметом дослідження багатьох вітчизняних та зарубіжних учених (Л.Бірюк, А.Богуш, М.Вашуленко, О.Гаврилюк, Т.Грітченко, Ю.Караулов, О.Леонт'єв, Л.Мацько, І.Нестерова, С.Оськіна, Т.Руденко, О.Семенов, Т.Симоненко та ін.).

Проблему міжпредметної інтеграції та трансдисциплінарності вивчали Ю.Бабанський, В. Коротова, Н.Менчинська, Е.Моносзон, І.Лернер, В.Онищук, М.Скаткін,

Н.Сорокін, В.Фоменко та ін.). Навчально-педагогічний дискурс досліджували О.Власова, А.Габідулліна, В.Карасік, М.Олешков, Ю.Щербініна та ін.).

Водночас проблема формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів досі не привертала належної уваги дослідників.

Формулювання цілей (постановка завдання). Мета і завдання статті полягають у характеристиці педагогічних умов формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Педагогічні умови розглядаємо як комплекс обставин, створених у межах освітньо-комунікативного середовища ВНЗ, що сприяють ефективному та результативному формуванню комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів, розвитку їхньої комунікативної особистості, накопиченню досвіду комунікативно-стратегічної діяльності, стимулюванню пізнавальної активності, професійному самостановленню студентів. На основі здійсненого аналізу наукових праць визначено такі педагогічні умови, необхідні для ефективного формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів:

1. Забезпечення дискурсивно-трансдисциплінарної організації формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Дискурсивно-трансдисциплінарна організація формування комунікативно-стратегічної компетентності є наскрізною системою, спрямованою на забезпечення чітко спланованого, організованого й методично доцільного навчання студентів комунікативно-стратегічної діяльності в умовах навчання в ВНЗ. Зasadничим принципом цієї організації, на якому базується компетентнісний підхід в освіті загалом, є принцип "навчатись діючи".

Дискурсивно-трансдисциплінарна організація формування КСК спрямована насамперед на формування ціннісно-мотиваційної сфери майбутнього педагога, що забезпечує професійну спрямованість процесу формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів, оскільки передбачає формування інтересу до цього виду професійної діяльності, потреби в набутті спеціальних знань та вмінь, у самовдосконаленні, що є стимулами успішного навчання студентів. Мотивація діяльності з метою формування комунікативно-стратегічної компетентності, в основі якої лежить пізнавальний інтерес, відіграє основну роль у навчальній діяльності майбутніх педагогів. Мотивація тісно пов'язана з метою і цілями навчання. Тому важливим завданням викладача є розвиток пізнавальних інтересів студентів, їх трансформація в професійні мотиви, що в кінцевому результаті сприятиме підвищенню ефективності і якості навчання. Реалізація мотиваційного компонента найбільш ефективно може бути забезпечена за умови реалізації особистісно-прагматичного підходу до навчання майбутніх педагогів, що обов'язково передбачає прийняття ними мети навчання як своєї особистої цілі, внутрішньої потреби, активну участь студентів у кожному етапі навчального заняття, формування позитивного ставлення до навчання.

Дискурсивно-трансдисциплінарна організація формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів базується на понятті дискурсу. Найважливішими положеннями щодо дискурсу, визначальними для започаткованого дослідження, є наступні: статична модель мови, побудована на основі тексту, є занадто простою і не відповідає її природі; динамічна модель мови має базуватися на комунікації, тобто спільній діяльності людей, які намагаються

висловити свої почуття, обмінятися думками, ідеями, досвідом або вплинути одне на одного; спілкування відбувається в комунікативних ситуаціях, котрі повинні розглядатися у культурному контексті; головна роль у комунікативній ситуації належить людям, а не засобам спілкування [7, с. 42].

Трансдисциплінарність є основою розширення інтегративних зв'язків у змісті навчання і трактується сучасними вченими як спосіб більш глибокого проникнення в сутність явищ і процесів, ніж це відбувається на рівні міжпредметних зв'язків. Трансдисциплінарність характеризується в термінологічних джерелах як один з основних способів вирішення проблем ХХІ століття, сучасний принцип організації наукового знання, який відкриває всебічні можливості взаємодії декількох дисциплін при вирішенні комплексу проблем суспільства; спосіб розширення наукового світогляду, який полягає в розгляді того чи іншого явища поза рамками якоїсь однієї наукової дисципліни [2].

Таким чином, дискурсивно-трансдисциплінарна організація формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів є інтегративною єдністю принципів, мети, змісту, методів і прийомів, форм комунікативної взаємодії викладача та студентів, яка всебічно сприяє реалізації всіх компонентів системи формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

З метою цілісного системного формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх педагогів та впровадження педагогічної умови щодо забезпечення його дискурсивно-трансдисциплінарної організації передбачається: визначення трансдисциплінарного поля навчальних дисциплін як теоретичної та практичної основи формування комунікативно-стратегічної компетентності студентів; визначення системи трансдисциплінарних понять навігаційного характеру, які дозволять створити ситуацію взаєморозуміння на основі єдиної системи кодування та декодування навчальної інформації, об'єднати зміст лінгвістичних і педагогічних дисциплін навколо проблеми формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх педагогів; створення нормативно-методичної бази процесу формування комунікативно-стратегічної компетентності студентів (робочих програм, методичних посібників, рекомендацій, перспективних планів роботи, дидактичних матеріалів тощо) на трансдисциплінарній основі; розроблення системи міжпредметних навчальних завдань, комунікативних ситуацій, вправ, дидактичних ігор з метою розвитку ціннісно-мотиваційної сфери майбутніх педагогів, моделювання реальних професійних умов, забезпечення трансдисциплінарних зв'язків у процесі експериментального навчання; розроблення системи контрольних тестових завдань трансдисциплінарного характеру задля моніторингу рівнів сформованості комунікативно-стратегічної компетентності студентів, рефлексії засвоєного студентами комплексу комунікативних знань та вмінь як відображення прагматичної сторони професійної підготовки.

2. Створення розвивального комунікативно-стратегічного освітнього середовища в процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів. Повноцінне формування всіх складових комунікативно-стратегічної компетентності можливе лише в колективній публічній комунікативній практиці. Тому важливе завдання вищої педагогічної освіти – створити таке освітнє середовище, яке б сприяло розвитку творчого мислення студентів, усвідомленню власної неповторності, здатності адаптуватися в розмаїтті соціального і професійного життя. Середовищне спрямування діяльності ВНЗ вважаємо інтегрованою умовою

ефективного формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів та їхньої підготовки до комунікативно-стратегічної діяльності в школі.

У сучасній педагогічній науці спостерігається чимало понять, пов'язаних з цим спрямуванням, а саме: освітнє середовище (С.Бондаревська, І.Левицька, А.Лукіна, І.Улановська та ін.); соціокультурне середовище ВНЗ, розвивальне освітнє середовище (Б.Ельконін, Б.Скоморовський, І.Фурман, Т.Чернікова); освітній простір (Л.Новікова, С.Савченко, В.Селіванова та ін.); особистісно зорінтоване виховне середовище (І.Бех) та ін.

Освітнє середовище вищого навчального закладу розглядається як психолого-педагогічна реальність, що містить спеціально організовані умови для формування особистості майбутнього фахівця та можливості для її розвитку, включені в соціальне і просторово-предметне оточення, сутністю якої є сукупність взаємодій і особистісних особливостей учасників освітнього процесу, змісту освіти, способів його засвоєння [3, с. 124]. Наукові засади розвивального освітнього середовища розробляли такі вчені, як В.Петровський, Л.Кларіна, В.Орлов, В.Панов, Л.Стрелкова, І.Фрумін, В.Ясвін та ін.

І.Габа характеризує освітнє середовище вищого навчального закладу як багаторівневу взаємодію між його суб'єктами, що, на її думку, дає можливість визначити наявність або відсутність розвивального потенціалу освітнього середовища. З цього погляду основними характеристиками розвивального потенціалу освітнього середовища вищого навчального закладу І.Габа вважає: суб'єктивність – акцентування уваги на таких якостях особистості, як активність, діяльнісне ставлення до себе і навколишньої дійсності, самостійність, рефлексивність, здатність і прагнення до саморозвитку, до вирішення суперечностей; діалогічність припускає, що діалог є способом пізнання, оскільки зміст процесу взаємодії має включати обмін цінностями між суб'єктами освітнього середовища, а також спільне продукування цінностей; гуманітарну відповідність – розуміння не стільки фактів впливу та умов, скільки ставлення до них людини, сенсу, якого вони для неї набувають; психологічну культуру та безпеку – означає пріоритет психологічного здоров'я, організацію освітнього середовища відповідно до життєвих інтересів, психологічну захищеність особистості; полісуб'єктивність – враховує наявність декількох груп суб'єктів освітнього середовища (студенти, педагоги, адміністрація, роботодавці тощо) і вимагає консолідації їх активності та перетворення розрізної відповідальності у спільну як найважливішої умови для вироблення рішень, що становлять цінність для всіх учасників освітнього процесу [3, с. 125].

Фахова підготовка вчителя початкової школи в такому освітньому середовищі базується на гуманістичній основі та особистісно зорінтованих технологіях, що, у свою чергу, викликає необхідність визначення нових принципів і методичних підходів, основним завданням яких є не лише формальна поінформованість студентів, але й їхня здатність до творчого застосування одержаних у виші знань та вмінь. Це, зокрема, принципи: партнерського діалогічного спілкування; емоційної відкритості та довіри один до одного; референтності, сутність якої полягає у створенні атмосфери довіри; інтенсивності, різнобічності спілкування студентів один з одним, з викладачами та ін.; “занурення в історико-культурний простір” [4, с. 163–164].

Визнання того, що системоутворювальним чинником та джерелом функціонування освітнього середовища є спілкування, в якому особистість не лише сама розвивається, взаємодіючи з іншими людьми, але й у процесі власної активної

діяльності змінює його (Б.Ананьєв, Н.Волкова, О.Гомонюк, Т.Грушевицька, Г.Гущина, В.Лабунська, О.Леонтєв та ін.), дозволяє характеризувати розвивальне середовище ВНЗ як комунікативно-стратегічне за своєю природою, що охоплює як зовнішню сторону вербальної комунікації (мотиви, цілі, суб'єктивне сприйняття комунікативної ситуації, програмування мовленнєвої реакції у вигляді комунікативних стратегій і тактик), так і зовнішню, поведінкову сторону спілкування (реалізацію визначених комунікативних стратегій і тактик, комунікативну активність, ініціативність у спілкуванні, майстерність спілкування) [6].

Створення розвивального комунікативно-стратегічного середовища великою мірою залежить від активності студентів. З іншого боку, необхідно створити умови для якомога вищого вияву активності майбутніх учителів, а саме: підтримувати доброзичливу атмосферу для комунікативно-мовленнєвої взаємодії, максимально враховуючи потреби, здібності, індивідуальні особливості студентів; забезпечити партнерський демократичний суб'єкт-суб'єктний характер комунікативно-мовленнєвої взаємодії викладачів та студентів як взаємно зацікавлених в успішному формуванні комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх педагогів; забезпечити такі характеристики розвивального освітнього середовища, як його відкритість, варіативність, технологічність, креативність; створити організаційні, методичні, матеріально-технічні умови для функціонування розвивального комунікативно-стратегічного освітнього середовища ВНЗ.

Таким чином, розвивальне комунікативно-стратегічне освітнє середовище вищу розуміємо як динамічний професійно-освітній феномен інноваційного характеру, який створюється і розвивається відповідно до замовлення суспільства на підготовку комунікативно компетентного вчителя початкової загальноосвітньої школи, характеризується єдністю і цілісністю, поєднує колективний та індивідуальний досвід комунікативно-стратегічної діяльності суб'єктів навчального процесу і забезпечує формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх педагогів. Створення такого середовища є педагогічно керованим процесом забезпечення умов для засвоєння студентами комунікативних стратегій і тактик педагогічної взаємодії.

З метою впровадження педагогічної умови щодо створення розвивального комунікативно-стратегічного освітнього середовища, перевірки її ефективності передбачена реалізація таких етапів: створення колективу викладачів-трансдисциплінарників, компетентних у кількох галузях знань, готових до співпраці один з одним, до погодження принципів, позицій, підходів у формуванні комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів; розроблення комплексу заходів з метою оволодіння викладачами та студентами суб'єкт-суб'єктною моделлю комунікативної взаємодії; органічне поєднання традиційних та інноваційних форм і методів роботи зі студентами, використання новітніх технологій формування комунікативно-стратегічної компетентності студентів (когнітивно-гіпертекстової, діалогової технологій, кейс-методу, технології педагогічного портфоліо, ігрового моделювання, проектних технологій тощо) у процесі викладання лінгвістичних та педагогічних дисциплін з метою залучення студентів до різних видів професійно зорінтованої комунікативної діяльності, збагачення досвіду комунікативної взаємодії; підвищення творчої пізнавальної активності майбутніх педагогів шляхом надання їм можливостей для самоорганізації, вільного вибору змісту, форм і методів навчання.

3. Занурення майбутніх учителів початкових класів в активну науково-дослідницьку та самостійну комунікативно-мовленнєву діяльність. Актуалізація засвоєних студентами під час навчальних занять знань та умінь у процесі їхньої науково-дослідницької та комунікативно-мовленнєвої діяльності – необхідна ланка формування комунікативно-стратегічної компетентності студентів, яка забезпечує спрямованість майбутніх учителів початкових класів на самовдосконалення комунікативних якостей. У дидактичній системі студент виступає в подвійній функції: з одного боку – як об'єкт викладання, а з іншого – як суб'єкт учіння. Становлення студента як суб'єкта навчальної діяльності, на думку А.Білошицького та І.Бережної, – процес тривалий, що охоплює кілька стадій: на стадії адаптації до умов вишу відбувається активне пристосування студентів до нових умов, усвідомлення вимог ВНЗ, своїх прав та обов'язків; друга стадія ідентифікації з вимогами навчальної та навчально-професійної діяльності передбачає активне засвоєння і кваліфіковане виконання студентом своєї соціальної ролі, його підготовку до майбутньої професії, свідоме керівництво власною діяльністю і поведінкою на основі усвідомлених мотивів і цілей; третя стадія – самореалізація в освітньому процесі – полягає в цілеспрямованому формуванні особистісних якостей і професійних умінь у всіх видах діяльності на основі взаємозв'язку та поєднання мотивів і цілей, внутрішніх інтенцій із зовнішнім педагогічним впливом; четверта стадія – самопроекування професійного становлення – полягає в прояві суб'єктності студента, який здійснює самостійне, цілеспрямоване перетворення особистісних здібностей і властивостей у соціально та професійно значущі якості [1, с. 63]. Як бачимо, на кожній з визначених стадій активність студента є обов'язковим виявом його суб'єктності.

Активність виявляється в діяльності, однак вона є беззмисловою, якщо чітко не визначена мета діяльності. Саме спрямованість на результат характеризує активність особистості як доречну, адекватну і необхідну. Тому активну діяльність майбутніх учителів початкових класів характеризуємо як цілеспрямовану, інтенсивну, особистісно значущу діяльність, результатом якої є розвиток у студентів індивідуальних особистісних і професійних якостей та здатностей, а також позитивні кількісні та якісні перетворення педагогічної дійсності в бажаному напрямі.

Самостійність передбачає володіння сукупністю знань, умінь, навичок особистості і обумовлюється, з одного боку, ставленням до умов здійснення та результатів своєї діяльності, а з другого – зв'язками з іншими людьми у процесі діяльності [5, с. 297]. Таким чином, поняття “активність” та “самостійність” тісно пов'язані з поняттям “діяльність”, є її характеристиками. Самостійну діяльність майбутнього вчителя початкових класів розуміємо як складну інтегровану властивість особистості, яка поєднує особистісні риси, свідому мотивацію, сукупність знань, умінь і навичок, що дозволяють діяти за власною ініціативою, досягати запланованого результату, засвоювати нові знання та способи діяльності.

Дослідження вчених (Н.Шевченко, З.Курлянд, Я.Ляудіс, Р.Хмельюк та ін.) довели, що відсутність цілеспрямованої організації і контролю самостійної навчальної діяльності студентів призводить до негативних наслідків. Тому студентів необхідно спеціально готувати до самостійної роботи, що можливе за умови вирішення таких завдань: визначити місце самостійної роботи в навчальній діяльності студентів; означити необхідний комплекс навчальних дій для її реалізації; визначити роль викладача в організації та управлінні самостійною роботою;

визначити шляхи спільної діяльності викладача і студентів; розробити систему навчальних завдань та способів контролю [9, с. 250–251].

Позитивна мотивація самостійної комунікативно-мовленнєвої діяльності майбутніх педагогів формується в процесі їхньої активної науково-дослідницької роботи. Проблеми організації науково-дослідницької роботи студентів у процесі фахової підготовки розглядалися в працях багатьох учених (О.Дубасенюк, Н.Гавриш, О.Глущенко, П.Горкуненко, О.Казанцева, Г.Кловак, О.Микитюк, О.Нечасва та ін.). Ця робота здійснюється в двох взаємопов'язаних напрямках: а) оволодіння студентами способами організації, методологією та методикою наукових досліджень у процесі навчання; б) систематична участь у наукових дослідженнях під керівництвом викладачів у позанавчальний час. Відповідно вчені вживають два поняття: навчально-дослідницька діяльність студентів (Ф.Галулліна, О.Глущенко, О.Казанцева, Т.Калашникова, О.Нечасва та ін.) та науково-дослідницька діяльність.

Навчально-дослідницька діяльність є складовою навчального процесу, що реалізується через упровадження елементів наукових досліджень під час лекційних, практичних, лабораторних занять, починаючи з молодших курсів, а надалі в процесі роботи над курсовими, дипломними, магістерськими проектами. Ця складова забезпечує масову участь студентів у науково-пошуковій діяльності, пов'язаній з формуванням їхньої комунікативно-стратегічної компетентності, шляхом опрацювання наукової літератури, підготовки виступів, доповідей, наукових статей, цілеспрямованого самостійного пошуку наукової інформації, здійснення мікродосліджень, вибору й застосування методів наукових досліджень (спостереження, анкетування, бесіда, метод рейтингу, самооцінки, статистичні методи та ін.), аналізу та повідомлення їх результатів тощо. Науково-дослідницька діяльність студентів зорієнтована на індивідуальний підхід до виявлення наукових інтересів студентів, їхню участь у різних позанавчальних формах дослідницької діяльності (гурток, проблемна група, лабораторія, студентські наукові конференції) з метою здійснення самостійного творчого дослідження обраної наукової теми.

Обидва напрями пошукової роботи студентів сприяють поглибленню їхньої поінформованості з означеного кола питань, розвиткові пізнавальних інтересів, мотивів комунікативно-стратегічної діяльності, педагогічного спрямування, креативності і є невід'ємною складовою формування комунікативно-стратегічної компетентності. Водночас існує необхідність використання інших ефективних форм організації дослідницької діяльності студентів: проведення педагогічних читань, колективне обговорення актуальних проблем, наукові дискусії, створення індивідуальної інформаційної бази, участь у клубах за інтересами, проведення тренінгів дослідницьких умінь, виконання індивідуальних науково-дослідницьких завдань під час проходження навчально-ознайомлювальної та виробничих практик тощо.

Психолого-педагогічні аспекти практичної підготовки студентів розкриті в працях таких учених, як О.Абдулліна, І.Бех, В.Бондар, Ф.Гоноболін, Н.Кузьміна, О.Савченко, В.Сластьонін, Л.Спірін, О.Щербаков, М.Ярмаченко та ін. Діяльність студентів під час педагогічної практики є аналогічною до професійної діяльності вчителя. Виконання студентами програм різних видів педагогічної практики передбачає вирішення таких завдань: 1. Навчитися розглядати й аналізувати співвідношення між теоретичними положеннями дидактики, теорії та методики виховання з організації навчально-виховного процесу та практичною роботою вчителя-предметника і класного керівника. 2. Формувати вміння та навички спостереження й аналізу організації навчально-виховного процесу в навчальному

закладі. 3. Удосконалювати власні професійні вміння й навички, здобувати нові знання. 4. Формувати вміння самоаналізу й самокорекції власної професійної діяльності. 5. Удосконалювати й коректувати професійні вміння педагогічного спілкування [8, с. 4–5]. У процесі педагогічної практики перевіряється дієвість здобутих студентами знань, а також умінь комунікативно-мовленнєвої діяльності. Майбутні педагоги опановують нові способи комунікативної взаємодії з молодшими школярами, сучасні технології навчання дітей, використовують засвоєні в процесі фахової підготовки комунікативні стратегії і тактики, конструюють нові стратегічні і тактичні підходи залежно від конкретної комунікативної ситуації, глибше усвідомлюють потребу в постійному професійному самовдосконаленні.

З метою занурення майбутніх учителів початкових класів в активну науково-дослідницьку та самостійну комунікативно-мовленнєву діяльність передбачено здійснення таких заходів: забезпечення належної організації самостійної роботи студентів та управління нею шляхом попередньої підготовки майбутніх педагогів до цієї роботи, розроблення системи професійно спрямованих навчальних завдань та засобів контролю; використання ефективних форм навчально-дослідницької та науково-дослідницької роботи студентів з метою залучення майбутніх учителів початкових класів до досліджень у сфері навчальної комунікації; залучення викладачів лінгвістичних та педагогічних дисциплін до розроблення наскрізної програми педагогічних практик студентів напряму підготовки “Початкова освіта”, їх належного психолого-педагогічного та методичного забезпечення з метою здійснення завдань формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх педагогів; розроблення системи індивідуальних науково-дослідницьких завдань для студентів-практикантів з метою організації самостійних досліджень проблеми педагогічного спілкування в початковій школі.

Висновки. У процесі дослідження виявлено, що для ефективного формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів необхідно створити такі педагогічні умови: забезпечення дискурсивно-трансдисциплінарної організації формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів; створення розвивального комунікативно-стратегічного освітнього середовища в процесі фахової підготовки майбутніх педагогів; занурення студентів в активну науково-дослідницьку та самостійну комунікативно-мовленнєву діяльність.

Перспективу подальших досліджень в означеному напрямі вбачаємо в розробленні конкретних шляхів реалізації визначених педагогічних умов.

1. Білошицький А.В., Бережна І.Ф. Становлення суб'єктності студентів в освітньому процесі вузу / А.В.Білошицький, І.Ф.Бережна // Педагогіка. – 2006. – № 5. – С. 60–66.
2. Вікіпедія [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Трансдисциплінарность>
3. Габа І.М. Експертиза як спосіб оцінки інноваційного потенціалу освітнього середовища ВНЗ / І.М.Габа // Актуальні проблеми психології. – 2014. – Т.7. – Вип. 36. – С. 121–131.
4. Гомонюк О. Гуманістичне освітнє середовище – провідна умова формування професійно-педагогічної культури майбутнього соціального педагога / О.Гомонюк // Вісник Львів. ун-ту. Сер. пед. – 2009. – Вип. 25. Ч. 1. – С. 160–168.
5. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
6. Грушевицкая Т.Г. Основы межкультурной коммуникации: учебник для вузов / Т. Г. Грушевицкая, В. Д. Попков, А. П. Садохин / Под ред. А. П. Садохина. – М.: Юнити-Дана – 352 с.
7. Карасик В.И. Этнокультурные типы институционального дискурса / В.И.Карасик // Этнокультурная специфика речевой деятельности.: Сб. обзоров / РАН. ИНИОН. Центр

гуманит. Науч.-информ. Исслед.; Отд. Языкознания; Редкол.: Трошина Н.Н. (отв. Ред) и др. – М., 2000. – С.37–63.

8. Сергійчук О.М., Скутіна В.І., Онищенко Н.П. Організація педагогічної практики у педагогічному університеті: Навчально-методичний посібник для студентів, магістрантів педагогічних університетів / О.М.Сергійчук, В.І.Скутіна, Н.П.Онищенко. – Переяслав-Хмельницький, 2005. – 47 с.
9. Шевченко Н.Ф., Шевченко А.І. Керування самостійною роботою студентів у вищих навчальних закладах / Н.Ф.Шевченко, А.І.Шевченко // Вісник Запорізького національного університету. Серія Педагогічні науки. – 2008. – № 1. – С. 248–253.

The article is devoted the problem of forming communicative strategic competence of future teachers of initial classes. The author reveals the content of pedagogical conditions of forming communicative strategic competence of future teachers. The author defines perspective directions of further research problems.

Key words: future elementary school teacher, communicative-strategic competence, formation of communicative-strategic competence, pedagogical conditions.

УДК 378.132
ББК 74.200.5

Лариса Сливка

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ЗДОРОВ'ЯОРІЄНТОВАНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА: ТЕОРЕТИЧНА МОДЕЛЬ

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури поточено сутність понять “здоров'яорієнтоване середовище”, “підготовка учителів початкових класів до організації здоров'яорієнтованого середовища”, “готовність учителів початкових класів до організації здоров'яорієнтованого освітнього середовища”. Запропоновано модель підготовки студентів спеціальності “Початкова освіта” до організації здоров'яорієнтованого середовища. Представлено сукупність знань, необхідних для розв'язання професійно значущих завдань та здійснення здоров'язберігаючої діяльності; виокремлено вміння та навички, які є основою для здійснення здоров'язберігаючої діяльності майбутніх учителів у загальноосвітніх навчальних закладах.

Ключові слова: здоров'я, здоровий спосіб життя, молодші школяри, майбутні учителі початкових класів, здоров'яорієнтоване освітнє середовище.

Постановка проблеми. Здоров'я є непересічною цінністю, має важливе значення в житті кожної людини, становить ключовий аспект національної безпеки, визначає можливості досягнення індивідуального і суспільного добробуту та благополуччя, перспективи стійкого розвитку.

Аналіз змісту міжнародних (Оттавській хартії, 1986; Декларації “Здоров'я – 21: Основи політики досягнення здоров'я для всіх у Європейському регіоні ВООЗ”, 1998; Європейській стратегії “Здоров'я та розвиток дітей і підлітків”, 2005; матеріалах сесії Асамблеї ВООЗ “Сприяння зміцненню здоров'я в глобалізованому світі”, 2007; “Новій європейській політиці в охороні здоров'я “Здоров'я 2020”, 2012; ін.) та вітчизняних (Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки: Державній програмі “Здорова дитина на 2008–2017 роки”; Концепції Загальнодержавної програми “Здоров'я 2020: український вимір” на 2012–2020 рр., ін.) документів, в яких задекларована актуальність проблеми здоров'язбереження, засвідчує, що нову стратегію її розв'язання тісно пов'язують з інноваційними перетвореннями у системі освіти.

Потреба сучасної школи в учителях із високим рівнем професіоналізму, спроможних організувати здоров'язбережувальну і здоров'яформуючу діяльність в освітніх закладах, передбачає глибоке осмислення технологій підготовки майбутніх педагогів у відповідному руслі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій із проблеми. Констатуємо суттєвий внесок дослідників (В. Бабич, С. Гвоздій, В. Єфімова, В. Звєкова, Л. Іванова, Г. Кондрацька, О. Марків, В. Нестеренко, А. Радченко, Н. Урум, О. Філіпп'єва, ін.) у розробку проблеми підготовки вчителів до збереження, зміцнення і формування здоров'я школярів, відзначаємо, що серед значної кількості наукових праць немає таких, у яких би окремо і цілісно обґрунтовувалася професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів до створення здоров'яорієнтованого освітнього середовища, виявлялися і характеризувалися її особливості.

Мета статті – розробити теоретичну модель професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації освітнього середовища, орієнтованого на здоров'я учнів.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукової літератури [4; 6; 8; 10] дозволив уточнити сутність низки категорій, якими оперували у дослідженні.

Так, поняття “здоров'яорієнтоване середовище” розглядаємо як наявне та віртуальне оточення школяра, в якому створюються педагогічні, соціальні, культурні, гігієнічні, психологічні умови, які відповідають віковим та психофізіологічним особливостям учня і сприяють його фізичному і особистісному розвитку. Дефініцію “підготовка учителів початкових класів до створення здоров'яорієнтованого середовища” трактуємо як науково та методично обґрунтовані заходи навчального закладу, спрямовані на отримання студентом спеціальності “Початкова освіта” рівня професійної компетентності, достатнього для формування здорового способу життя молодших школярів, викладання шкільного курсу “Основи здоров'я” і створення здоров'язбережувального освітнього середовища. Щодо категорії “готовність учителів початкових класів до організації здоров'яорієнтованого середовища”, визначаємо її як інтегроване утворення особистості, яке характеризує мотиви вибору професії, професійно значущі якості особистості, інтерес до проблеми збереження і зміцнення здоров'я дітей і молоді, орієнтацію на цінності здоров'язбереження, систему теоретично орієнтованих і прикладних знань щодо сутності і структури цього феномена, умінь та навички, необхідні для проектування і впровадження навчально-виховних заходів щодо збереження, зміцнення і формування здоров'я школярів.

У науковій літературі представлено різноманітні визначення понять “модель” і “моделювання”: усі вони детермінуються завданнями, які вирішуються тим чи іншим дослідженням. Наведимо деякі з них, зміст яких корелюється із суттю нашого дослідження. Модель – специфічний об'єкт, створений з метою одержання і/або зберігання інформації у формі уявного образу, опису знаковими засобами (формулами, графіками і т.п.) або матеріального предмета, що відображає властивості, характеристики та зв'язки об'єкта-оригінала довільної природи, які є істотними для вирішення суб'єктом (людиною) певного завдання [2, с. 186]. Наукову модель визначають як “смыслову” представлену і матеріально реалізовану систему, яка адекватно відображає предмет дослідження (моделює оптимізацію структури навчального процесу, управління навчально-виховним процесом, ін.), є засобом теоретичного дослідження педагогічних явищ через уявне створення (моделювання)

життєвих ситуацій; допомагає пізнати закономірність поведінки людини у різних ситуаціях [13, с. 32].

Будь-яка модель є формалізованою структурою, яка працюватиме лише за умови її змістового наповнення. В контексті нашого дослідження модель ми розглядаємо як зображення, схему, графік будь-якого об'єкта, процесу або явища, що використовується для його спрощення і відкриває можливість перенесення інформації від моделі до прототипу.

Розроблена нами теоретична модель підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації здоров'яорієнтованого освітнього середовища складається з цільового, теоретико-методологічного, змістового, процесуально-діяльнісного і діагностично-результативного структурних блоків.

Цільовий блок визначає мету та завдання підготовки студентів спеціальності “Початкова освіта” до забезпечення збереження, зміцнення і формування здоров'я учнів у професійній діяльності. Метою і завданнями означеної підготовки є формування нової генерації учителів початкових класів, здатних до реалізації здоров'язбережувальної діяльності у загальноосвітньому навчальному закладі. Означена підготовка повинна відповідати вимогам до професійної освіти, задекларованим у міжнародних та вітчизняних нормативно-правових документах щодо вищої освіти з урахуванням тенденції до інтеграції України в європейський освітній простір, сприяти навчанню впродовж усього життя, формуванню мобільності та конкурентоспроможності майбутнього фахівця, розвитку його особистісних якостей, які забезпечуватимуть самореалізацію та творчу діяльність у професії.

Теоретико-методологічний блок поєднує методологічні підходи: компетентнісний, холістичний, синергетичний і діяльнісний.

Компетентнісний підхід в освіті України запроваджено на державному рівні, а розв'язання проблеми підвищення якості професійної освіти пов'язують сьогодні із модернізацією змісту педагогічного процесу та переосмисленням і переорієнтацією мети й результатів традиційних “когнітивних” тенденцій вищої освіти, її методів і технологій [3; 5].

Холістичний підхід до людини розроблявся у світовій філософії та медицині з глибокої давнини. З точки зору холізму (слово “holos” грецького походження і означає “цілісність”) світ і все живе, що його населяє – це єдине ціле, причому, холізм синтезує в собі як матеріальний, так і ідеалістичний початок. Сучасні уявлення про здоров'я людини презентують філософське сприйняття феномена людини, дозволяють інакше поглянути на її життя і здоров'я, відтак, усвідомити, що організм людини є чи не найяскравішим втіленням усіх філософських законів [9]. Цілісне уявлення про людину презентує її як надзвичайно складну і багатогранну, здатну до самоорганізації біоенергоінформаційну систему [14]. Здоров'я людини інтегрується із взаємодії низки факторів як-от: спадковість, анатомічні особливості, фізіологічні та біохімічні процеси, нервова система, а також – соціальне середовище, зовнішні позитивні і негативні механізми впливу, ін. Отже, якщо лікар констатує наявність або відсутність захворювань тільки у межах своєї “вузькоспеціалізованої” компетенції, психолог не враховує, що психічне здоров'я може бути порушене дефектами у моральній сфері чи неправильним вибором ціннісних орієнтацій, а, приміром, учитель фізкультури вбачає шлях до здоров'я учнів тільки у їх фізичній активності, то відбувається ігнорування холістичного підходу до здоров'я людини.

Синергетичний підхід у педагогіці зумовлений тим, що перед суспільством постає проблема формування нової людини, яка відповідає б новим умовам існування соціуму й світу, який глобалізується: з обов'язковою здатністю до творчості й інноваційності. Цінності нової доби (як прогрес соціуму) визначаються як постійне оновлення, яке здійснюється за допомогою властивої людському інтелекту “здатності осмислювати дійсність, трансформувати діяльність та вносити елементи новизни” [7]. Поза іншим, сучасна людина повинна бути здатною осмислювати сутність сучасних процесів (в тому числі й глобалізаційних). З одного боку, це означає зростання значущості методологічних знань і творчих навичок, необхідних для вміння мислити і самостійно аналізувати інформацію, а з іншого – збільшення ваги самостійного пошуку й самостійного опанування знаннями. Таким чином, навчально-виховний процес необхідно спрямовувати на формування здатності самостійно знаходити знання, а також використовувати нові знання, трансформуючи їх у нові ідеї, завдяки самостійним напрацюванням [12, с. 19]. Власне синергетичний підхід дозволяє реалізувати цю мету, досягнути пріоритети освітньої і педагогічної діяльності сучасності, практично визначити відповідні чинники щодо змісту, форм і методів навчально-виховної діяльності, а також відповідні їм загальні технології і конкретні методики. Синергетична парадигма освітньо-педагогічної діяльності спрямована на визнання індивідуальних потреб і можливостей, індивідуальної траєкторії (на відміну від визначення тотальної мети й загальної траєкторії), засвоєння технології навчання як перманентного процесу протягом життя (на противагу знанням і умінням як кінцевому результату освітнього процесу), суб'єкт-суб'єктні відносини в навчально-виховному процесі (у протилежність авторитарному – суб'єкт-об'єктному – стилю учителя по відношенню до учня), м'яке управління, “малий” вплив (на відміну від жорсткого управління), самовиховання і самостійне навчання з боку учня і позицію “коуча” з боку вчителя (на противагу активному навчання і вихованню з боку вчителя і пасивній позиції учня), превалювання комунікативного розвитку (у протилежність превалюванню когнітивного розвитку), ін. [12, с. 20]. За своєю природою синергетична дія – це вплив, який заохочує самостійність, помічає успіх, підтримує ініціативу, пробуджує інтерес до відкриття себе, навколишнього світу, до постійного пошуку власного шляху, до розвитку своїх здібностей [11].

Діяльнісний підхід (Г. Атанов, О. Леонтьєв, В. Козаков, ін.) розглядає діяльність як головне джерело формування особистості і фактор її розвитку. В цілому, у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів, діяльнісний підхід передбачає орієнтацію на розвиток їх творчого потенціалу через посередництво діяльності [1].

Логічно, що професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів повинна будуватися згідно принципів навчання: загальнонаукових (гуманізації, гуманітаризації, диференціації, диверсифікації, стандартизації, багато варіативності, багаторівневості, фундаменталізації, індивідуалізації, безперервності), дидактичних (науковості, систематичності та послідовності, зв'язку освіти з життям, єдності навчання, виховання і розвитку, зв'язку теорії з практикою, доступності, знаково-контекстного навчання, системності й інтегративності знань, раціонального відбору та дозування змісту і перерозподілу навчального матеріалу, партисипативності, професійно-діялісного спрямування змісту і перерозподілу навчального матеріалу з тенденцією до збільшення його частки на самонавчання, самоконтроль та

самокорекцію навчальних досягнень, організації модульності змісту) і специфічних, які мають відповідне фахове спрямування.

Змістовий блок моделі охоплює систему знань, умінь і навичок із навчальних дисциплін “Валеологія”, “Основи екології”, “Безпека життєдіяльності”, “Методика навчання основам здоров'я”, “Екологія дитинства”. Нами відібрано сукупність знань з цих дисциплін, необхідних для розв'язання професійно значущих завдань та здійснення здоров'язберігаючої діяльності. Доцільними для засвоєння студентами спеціальності “Початкова освіта” вважаємо знання законів і теоретичних положень гігієни, валеології, вікової фізіології і психології, закономірностей розвитку дитини, загальних положень здоров'язбереження школярів. Організація здоров'язбережувальної діяльності в загальноосвітніх закладах потребує високого рівня методичної підготовки фахівця, в зв'язку з цим особливої уваги потребує засвоєння студентами методів педагогічного та психологічного дослідження, прийомів діагностики станів дитини; педагогічного супроводу первинної профілактики небезпечних захворювань і адиктивної поведінки, а також форм і методів використання здоров'язбережувальних технологій і оздоровчих технік в навчально-виховному процесі початкової школи.

Виокремлено вміння та навички, які є основою для здійснення здоров'язберігаючої діяльності майбутніх учителів у загальноосвітніх навчальних закладах: гностичні (вміння та навички аналізувати з позицій гуманістичних цінностей розвиток проблеми здоров'язбереження, постійно оновлювати знання щодо вікових, психофізіологічних і статевих особливостей дітей молодшого шкільного віку і закономірностей розвитку учнів початкових класів, критично оцінювати інформацію із ЗМІ); рефлексивно-оцінні (вміння та навички оцінювати об'єктивну і суб'єктивну цінність вітчизняних і зарубіжних систем здоров'язбереження; вплив нових інформаційних технологій на здоров'я і спосіб життя учнів; оцінювати діяльність усіх суб'єктів освітнього процесу з морально-етичних, правових і екологічних позицій; вивчати з гуманістичних позицій і застосовувати критерії оцінки власної діяльності й досягнень учнів; здійснювати самоаналіз і самооцінку власної культури здоров'я, а також якості проведення уроків “Основи здоров'я” і позакласних заходів здоров'яформуючого змісту); проектувальні (вміння та навички здійснювати перспективне, поточне і оперативне планування класних і позакласних заходів з питань зміцнення здоров'я учнів початкової школи; розробляти конспекти уроків “Основи здоров'я” в 1–4 класах, заходи з формування здорового способу життя молодших школярів; розробляти авторські програми та проекти зі здоров'язбереження з урахуванням конкретних умов і регіональних особливостей освітнього середовища); конструктивні (вміння та навички проводити конкретні уроки з основ здоров'я, організувати конкретні позакласні здоров'яорієнтовані заходи, реалізувати засобами активних та інтерактивних технологій завдання здоров'язбережувальної діяльності на уроках і під час проведення позакласних заходів; організувати та проводити в доступних формах наукові дослідження, пов'язані із вивченням ефективних шляхів здійснення здоров'язбережувальної діяльності); комунікативні (вміння та навички вести діалог та спілкуватися з представниками педагогічної громади, колегами, з батьками учнів, із школярами, створення позитивної емоційної атмосфери, володіння прийомами проведення дидактичних ігор, тренінгів, диспутів); організаторські (вміння та навички організувати навчальну діяльність учнівського колективу,

здоров'язбережувальну діяльність в умовах школи, проводити оздоровчі і агітаційно-пропагандистські заходи й акції).

Процесуально-діяльнісний блок теоретичної моделі відображає *форми* (лекції, практичні та лабораторні заняття, індивідуальна та самостійна робота, консультації, екскурсії, педагогічна та волонтерська практика), *методи* (квазіпрофесійні рольові ігри, дискусії, тренінги, розробка проєктів здоров'язбережувальної спрямованості; підготовка аналітичних матеріалів, презентацій, відеороликів щодо здійснення здоров'язміцнення і здоров'яформування в освіті; створення і використання медіапродуктів) і *засоби* (навчальні програми і посібники, тестові завдання, електронні посібники, мультимедійний та комп'ютерний супровід, електронна пошта) навчання. Педагогічними умовами, які забезпечують ефективність підготовки у вищих навчальних закладах майбутніх учителів початкових класів до здійснення здоров'язберігаючої діяльності є актуалізація здоров'яорієнтованого контексту у змісті підготовки студентів і його спрямованість на професійну діяльність, спрямування зусиль викладачів на навчально-пізнавальні, навчально-професійні і квазіпрофесійні види навчальної діяльності, на суб'єкт-суб'єктну взаємодію зі студентами, створення у вищому навчальному закладі здоров'яорієнтованого навчально-виховного середовища.

Діагностично-результативна складова моделі включає критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх учителів початкових класів до збереження, зміцнення і формування здоров'я учнів у професійній діяльності і структурні компоненти готовності майбутніх учителів початкових класів до організації здоров'яорієнтованого освітнього простору у загальноосвітньому закладі (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, процесуальний).

Мотиваційно-ціннісна складова відображає наявність позитивної емоційної налаштованості студентів спеціальності "Початкова освіта" на здоров'язбережувальну діяльність у загальноосвітніх навчальних закладах і передбачає формування у майбутніх педагогів активної життєвої та професійної позиції у сфері збереження, зміцнення і формування здоров'я учнів. Критеріями і показниками такої професійно-педагогічної спрямованості виступають: визнання майбутніми учителями людини та її здоров'я як найвищих цінностей, ставлення студентів спеціальності "Початкова освіта" до дитини як до найвищої цінності, визнання її права на свободу і щастя, вільний розвиток і прояв своїх здібностей, адекватні уявлення про завдання навчально-виховного процесу (ці завдання передусім повинні стосуватися підтримки і зміцнення здоров'я учнів і лише потім – досягнення дидактичних цілей), внутрішні індивідуально та соціально-значущі мотиви майбутніх педагогів щодо їхньої підготовки до здійснення здоров'язберігаючої діяльності, прагнення до саморозвитку у цій сфері, задоволення від неї, сформованість у майбутніх вчителів сукупності особистісно значущих якостей, необхідних для реалізації завдань збереження здоров'я учнів (відповідальність, працездатність, педагогічний такт, емпатія, урівноваженість, ін.), ціннісне ставлення майбутніх учителів до свого здоров'я як прикладу для наслідування дітьми молодшого шкільного віку. *Когнітивну складову* готовності майбутніх учителів початкових класів до реалізації здоров'яорієнтованого освітнього середовища характеризуємо як засвоєння студентами сукупності спеціальних і психолого-педагогічних знань, необхідних для розв'язання професійно значущих завдань стосовно зміцнення та збереження здоров'я учнів та формування у них здоров'язбережувальної компетентності. *Процесуальна складова* поєднує

сформованість у студентів гностичних, прогностичних, оцінних, проєктувальних, конструктивних, комунікативних та організаторських умінь і навичок щодо здійснення професійної діяльності, орієнтованої на здоров'язбереження вихованців.

Висновки. Підготовка учителів початкових класів до створення здоров'яорієнтованого освітнього середовища буде ефективною за умови інтеграції у її моделі цільового, теоретико-методологічного, змістового, процесуально-діяльнісного і діагностично-результативного структурних блоків. Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у розробці організаційно-методичного забезпечення професійної підготовки студентів спеціальності "Початкова освіта" до здійснення діяльності у сфері збереження, зміцнення і формування здоров'я молодших школярів, характеристики критеріїв сформованості готовності майбутніх учителів початкових класів до реалізації здоров'язберігаючої діяльності, а також у розробці навчально-методичного супроводу підготовки студентів спеціальності "Початкова освіта" до здійснення здоров'язберігаючої діяльності.

1. Атанов Г.О. Теорія діяльнісного навчання / Г.О. Атанов. – К.: Кондор. – 2007. – 185 с.
2. Бартенєва І.О. Педагогіка вищої школи: навч. посібник / І.О. Бартенєва, І.М. Богданова, І.В. Бужина та ін. – Одеса: НДПУ імені К.Д. Ушинського. – 2002. – 344 с.
3. Бойчук Ю.Д. Компетентнісний підхід до формування еколого-валеологічної культури майбутнього вчителя / Ю.Д. Бойчук // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – Х.: ХДАДМ (XXIII). – 2009. – №7. – С. 26–30.
4. Єфімова Є.М. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін до використання здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності [Текст]: автореферат дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Є. М. Єфімова; Республіканський вищий навчальний заклад "Кримський гуманітарний університет". – Ялта, 2013. – 44 с.
5. Заблоцька О.С. Компетентність, кваліфікація, компетенція як ключові категорії компетентнісної парадигми вищої освіти / О.С. Заблоцька // Вісник Житомирського державного університету. – 2008. – Вип.39. – С. 52–56.
6. Звєкова В.К. Підготовка майбутніх учителів до організації здоров'язберігаючого дозвілля школярів [Текст]: автореферат дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / В.К. Звєкова; Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського. – Одеса, 2009. – 20 с.
7. Кремень В.Г. Людиноцентризм в стратегіях освітнього простору / В.Г. Кремень. – К.: Педагогічна думка, 2009. – 520 с.
8. Марків О.Т. Підготовка майбутнього вчителя до формування культури здорового способу життя [Текст]: автореферат дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / О.Т. Марків; Нац. пед. ун-т. ім. М.П. Драгоманова. – К, 2012. – 18 с.
9. Міхєєнко О.І. Холістичний підхід до оцінки рівня здоров'я організму людини / О.І. Міхєєнко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка. – 2012. – №1(19). – С. 36–45
10. Нестеренко В.В. Підготовка майбутніх педагогів до виховання у дошкільників навичок здорового способу життя [Текст]: автореферат дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / В.В. Нестеренко; Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського. – Одеса, 2003. – 20 с.
11. Новаченко Т.В. К вопросу о синергетике образования / Т.В. Новаченко // Виховання і культура. – 2001. – №1(1). – С. 24–26.
12. Ткаченко Л.І. Синергетичний підхід у педагогіці: нова парадигма / Л.І.Ткаченко // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2013. – № 10(17). – С. 18–21.
13. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / М.М. Фіцула. – К.: Академвидав. – 2010. – 456 с.
14. Gieck D.J. Holistic Wellness as a Means to Developing a Lifestyle Approach to Health Behavior Among College Students / D.J. Gieck, S. Olsen // Journal of American College Health. – 2007. – vol.1(56). – pp. 29–36.

On the basis of the analysis of psychological and pedagogical literature the essence of the notions "healthfocuses environment", "primary teachers' training to carry out healthfocuses environment", "primary teachers' readiness to carry out healthfocuses environment" is specified. The model of preparation of the students of speciality "Primary Education" to healthfocuses environment is offered. The totality of knowledge necessary for solving professionally important tasks and realization healthpreserving activity is presented, skills and abilities which are the basis for realization of healthpreserving activity of future teachers in secondary educational establishments are stressed.

Key words: health, healthy way of life, younger school-children, future primary teachers', healthfocuses environment.

УДК 371.134 : 376.6 – 055.52
ББК 74.1р

Тетяна Струтинська

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПІДВИЩЕННЯ ПСИХОЛОГО-НЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ БАТЬКА ДІТЕЙ ІЗ НЕПОВНИХ СІМЕЙ

У статті розкривається необхідність спеціальної підготовки майбутніх педагогів до підвищення психолого-педагогічної культури батька, який проживає в основному окремо від неповної сім'ї, обґрунтовуються умови ефективності такої підготовки у змістовому та технологічному аспектах.

Ключові слова: неповна сім'я, психолого-педагогічна культура батька, умови ефективної підготовки майбутніх педагогів до роботи з батьком дітей із неповних сімей.

В умовах глобалізаційних трансформацій ХХІ століття, визнаного ООН "сторіччям батьківства", особливої значущості набувають проблеми культурогенези родинного виховання, виявлення стратегій і тактик сімейної та гендерної державної політики, що зумовлює інтерес педагогічної науки до вивчення виховних практик підготовки молодого покоління до відповідального виконання у майбутньому батьківських функцій.

Злободенність цього питання зумовлена насамперед кризою в індивідуальній та соціальній площині сучасної сім'ї як важливого інституту соціалізації особистості (збільшення кількості розлучень та неповних сімей, громадянських шлюбів, зменшення народжуваності, виховання дітей одиними матерями, нестача любові і чуйності у батьківсько-дитячих стосунках тощо). Окрім того, дорослі часто не враховують особливості дитячої психіки, мають неадекватні очікування щодо власних дітей, що породжує агресію і жорстокість у ставленні до них, нерозвиненість навичок побудови доброзичливих взаємостосунків. Все це загалом спричинює напруження і стресові ситуації в сім'ї і призводить до педагогічної занедбаності дітей.

Зазначені факти викликають необхідність вирішення питань щодо підготовки майбутніх педагогів до психолого-педагогічного супроводу підвищення психолого-педагогічної культури батьків, усвідомленого виконання обов'язків батька/матері, відповідального батьківства, які в умовах сучасної виховної практики і функціонування неповних сімей не набувають сьогодні відповідної значущості причетних осіб та інституцій до розв'язання цієї проблеми. Розв'язання комплексу цих невіршених питань є важливим чинником вдосконалення та зміцнення інституту української сім'ї, її виховного потенціалу, підвищення інтересу

суспільства до етики батьківської культури як гостроактуальної проблеми сьогодення в умовах свроінтеграційних процесів.

Проблема значення батьківської фігури для гармонійного психічного розвитку дитини є однією з найактуальніших у сучасному світі. Практика виховання дітей, що розвивається на заході, в лесбійських парах, безпрецедентне зростання числа розлучень і неповних сімей (у 90% українських сімей дитина проживає певний період до 16 років в умовах неповної сім'ї, а в 94 % випадків – це сім'я, з якою не живе батько), дедалі частіше призводять до зникнення батьківської фігури з соціальної ситуації розвитку дитини і підлітка (MacCallum F., Golombok S., 2004; Кон И., 2005) [1; 5; 7; 8; 14]. Сучасні дослідники пов'язують з цим багато психологічних проблем сучасної людини: дифузність ідентичності, у тому числі статевої і статеворольової, емоційне неблагополуччя, антисоціальна поведінка (Боуэн М., 2005; Target M., Fonagy P., 2002; Cabrera N. та ін., 2000; Rohner R., 1998; Lamb M., Tamis – Lemonda C., 2004; Phares V., Compas B., 1993; Захаров А., 2000; Видра Д., 2000; Кочубей Б., 1993; Обухова Л., 2004; Прихожан А., 1990; Соколова Е., 1986) [12; 15].

Проте, хоча і було виявлено, що діти з неповних сімей зазнають більше труднощів, у порівнянні з дітьми з повних сімей, відзначається, що і в неповній сім'ї розвиток дитини може бути цілком нормальним (DeKlyen M. та ін., 1998; Lamb M., Lewis C., 2004; Davids M., 2002). Інакше кажучи, батьківська відсутність не є згубною сама по собі. Низка теоретичних припущень і практичних спостережень дає можливість зробити висновок про значущість не лише реальних взаємодій між батьком і дитиною для становлення батьківських якостей, але "внутрішнього батька", представленого в психіці. Його образу, що формується під впливом різних умов, насамперед умов неповної сім'ї (Davids M., 2002; Marks M., 2002; Britton R., 2000; Grossmann K. та ін., 2002; Bios P., 1970; Тайсон Ф., Тайсон Р., 1998) [4].

Емпіричні дослідження значущості репрезентацій батьків у житті дорослої людини були розпочаті в кінці 70-х років ХХ ст. зарубіжними психологами. Створення у рамках теорії прихильності спеціального опитувальника (Parental Bonding Instrument) дало змогу отримати надійні кореляції між характеристиками батьківських репрезентацій, а саме, мірою сприйманої емоційної теплоти і контролю з боку батьків, і становленням якостей батьківства (Parker G., 1979; Enns M. та ін., 2000; Холмогорова А., Воликова С., Полкунова Е., 2005). У той же час, ці дослідження стосуються спогадів дорослих людей про своє дитинство і точність цих оцінок може бути обмеженою (Greco L., Morris T., 2002). Крім того, дитинство – тривала епоха в житті людини, і, як показують дані спостережень, образ батька протягом життя змінюється (Тайсон Ф., Тайсон Р., 1998) [4]. Як зарубіжні (Л. Вассерман, Т. Гаврилова, Б. Межвінські, А. Подільський, А. Прихожан, Є. Філіпова; Cheng H., Furnham A., Greco L., Morris T.), так і вітчизняні (В. Васютинський, І. Гречин, ін.) дослідження процесу становлення якостей батьківства нечисленні. А. Прихожан виявила, що емоційно благополучні підлітки позитивно сприймають батька, відмічаючи такі його якості, як дбайливість, прийняття. Підлітки з підвищеним рівнем тривоги оцінюють батька як вимогливого, приймаючого, але домінантного і ненадійного [12]. Дослідження Л. Вассермана, А. Подільського та їх колег виявили зв'язок між окремими аспектами сприйманих підлітками виховних практик батька з вираженістю у них симптомів депресії, тривоги, делінквентною поведінкою [2; 4; 10; 12].

Вивчення виховних проблем здійснення батьківського впливу здійснювалося на основі сучасних праць з соціології і етики (І. Бестужев-Лада, І. Кон, В. Титаренко, А. Харчев), психології (Г. Андреева, А. Ковальов, Р. Овчарова, А. Петровський, А. Співаковська та інші). Окремі питання щодо здійснення батьківського впливу на формування сімейних якостей, виконання різноманітних сімейних ролей висвітлені в дослідженнях В. Васютинського, Н. Іскольдського, І. Овчинникової [9].

Низку важливих висновків і положень про роль батька містяться в працях народознавчого характеру (А. Ізмайлов, Б. Ковбас, В. Костів, М. Стельмахович, Е. Дніпров, ін.), у висвітленні батьківського досвіду виховання (Ш. Амонашвілі, Л. і Б. Нікітіни) [6; 9].

Проте в цих дослідженнях не завжди враховувався становлення якостей батьківства в першопочатковий період народження дитини та функціонування молоді сім'ї, що є істотним недоліком. Становлення психолого-педагогічної культури батьківства у неповній сім'ї експериментально практично не досліджене. Це ускладнюється відсутністю відповідних психодіагностичних методик, які б давали змогу вивчати становлення якостей батька навіть у разі відсутності спостережень за безпосередньою взаємодією з дитиною. Такі дослідження дали б змогу з'ясувати, чи існують сенситивні періоди, пов'язані зі становленням якостей батьківства і характером його образу у дошлюбний період формування особистості підлітка, юнака, нареченого, чоловіка. Дослідження процесу формування психолого-педагогічної культури батька у неповній сім'ї та з'ясування готовності до прояву батьківських почуттів у післярозлучний/сепараційний період створення неповної сім'ї є актуальним завданням, вирішення якого розширить уявлення про чинники, що сприяють формуванню якостей батьківства, і забезпечить психологів, що працюють із неповними сім'ями, знанням про нові стратегії корекційної роботи.

У теперішній час у зв'язку з недоліками підготовки молодого покоління до здійснення функцій батьківства, зі складністю життєдіяльності сучасної неповної сім'ї педагоги відчують певні труднощі у взаємодії з батьком, проявляють некомпетентність у підвищенні рівня психолого-педагогічної культури сучасних батьків.

Таким чином, виходячи з важливості цієї проблеми, враховуючи її недостатню розробку в сучасній теорії виховання, а також потреби практики у забезпеченні ефективного становлення психолого-педагогічної культури батьківства в умовах неповної сім'ї, ми і сформулювали тему цієї статті.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять принципи науковості, об'єктивності, наочності, цілісності та системності виховання, єдності педагогічної теорії і навчально-виховної практики у формуванні моральної та гуманної особистості, зв'язку навчання з життям, врахування вікових та індивідуальних особливостей особистості; ідеї особистісно-зорієнтованого, особистісно-розвивального та компетентісного виховання (адаптованість до рівнів та особливостей розвитку і формування особистісних якостей); історичний, логіко-гносеологічний, системно-синергетичний підходи до вивчення суспільних явищ; ключові положення щодо формування психолого-педагогічної культури батьківства (О. Безпалько, М. Гемпель, А. Гільгерс, І. Зверева, Б. Каліцкі, Н. Ключе, В. Костів, В. Кравець, Г. Лактіонова, А. Макаренко, В. Постовий, В. Сухомлинський, М. Текстор, І. Трубавіна, В. Фтенакіс); фундаментальні наукові праці з проблем підготовки до батьківства сучасної молоді.

Для досягнення мети та вирішення поставлених завдань було використано комплекс таких методів дослідження: теоретичний розгляд наукових джерел (психолого-педагогічної, філософської та соціологічної літератури) для з'ясування змістового наповнення понять “усвідомлене та відповідальне батьківство”, “якості батька”; ретроспективний аналіз для виявлення соціально-економічних, ідеологічних, культурних чинників та етапів формування батьківства в неповній сім'ї; інтерпретаційно-аналітичний метод, за допомогою якого здійснено концептуальний аналіз джерел щодо основних напрямів, змісту та інституційних особливостей формування батьківства в умовах неповної сім'ї; психологічне спостереження, аналіз продуктів діяльності батьків і дітей, “Опитувальник батьківського ставлення” (Г. Варга, В. Столін), опитувальник “Аналіз сімейних взаємовідносин” (Е. Фейдсмільер), методика “Уявлення про ідеального батька” (Р. Овчарова, Ю. Дегтярева) для діагностики батьківсько-дитячих взаємин, батьківського ставлення до дитини; узагальнення педагогічного досвіду в сфері формування батьківства та офіційних статистичних даних в Україні та інших країнах, діяльності практичних психологів і соціальних педагогів для визначення моделі ефективної психологічної корекції батьківського впливу на дитину; порівняльний аналіз різних систем підготовки з батьківства для виокремлення позитивних ідей вітчизняного та світового досвіду; методи математичної обробки даних [11].

Дослідження проводилося на базі Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

У структурі усвідомленого батьківства розрізняють такі компоненти: ціннісні орієнтації подружньої пари (родинні цінності); батьківські установки та сподівання; батьківське ставлення; батьківські почуття; батьківські позиції; батьківську відповідальність; стиль сімейного виховання. Кожен із цих компонентів охоплює три складові: когнітивну (знання), емоційну (почуття, погляди, судження) та поведінкову (уміння, навички, дії).

Аналіз практики сімейного виховання підтверджує, що наявність обох батьків становлять важливу основу для підготовки хлопчиків і дівчаток до майбутньої різнобічної життєдіяльності. Відсутність батьківського впливу однозначно впливає на перешкоди у становленні майбутнього сім'янина, як хлопчиків, так і дівчаток. Відсутність моделі відносин чоловіка (батька), дружини (матері), батьків і дітей в умовах неповної сім'ї (відбивається на подальших відносинах особистості у своїй сім'ї, що в кінцевому результаті веде до нових розлучень [13]. Відсутність батька має тим більше негативний вплив, чим раніше це стається в житті дитини і чим довше триває. Відсутність батька впливає на різноманітні сфери розвитку дитини – інтелектуальну, моральну, статево-рольову і психосоціальну.

За визначенням Б. Ковбаса, В. Костіва, психолого-педагогічна культура батьків (дослідники цієї проблеми – Т. Алексеєнко, І. Гребенніков, О. Зверева, К. Наседкіна та ін.) – це складне інтегративне динамічне особистісне утворення, що визначає тип, стиль і способи поведінки батьків у виховній діяльності, індивідуалізована творча форма педагогічних стосунків, забезпечених високим рівнем мотивації (мотиваційний компонент), знаннями, уміннями й переконаннями (змістовий компонент), способами функціонування (конструктивний компонент) у розв'язанні завдань родинного виховання [6, с. 44].

У процесі дослідження встановлено: якщо колись традиційна роль батька була пов'язана з інститутом успадкування, то “нові батьки” усвідомлюють сутність

впливу батьківської поведінки на особистісний розвиток дитини та свою відповідальність за емоційний стан і виховання своїх дітей. Проблема пов'язана з тим, що в 3 утратою в сучасній сім'ї значення авторитету батька, заснованого на справі власності, поки що не утвердився і не став надбанням батьків моральний авторитет, заснований на емоційному, духовному ґрунті. Тому підвищення авторитету батька в суспільстві має стати тим стрижнем, на якому формується сімейна злагода і зміцнення родинних взаємин.

Результати дослідження підтвердили позицію: стати хорошим батьком, котрий би врахував всі чинники побудови добрих взаємин у сім'ї – непросто. Щоб із хлопчика виріс добрий батько, його з дитинства варто привчати до піклування про рідних і близьких, до участі в домашніх справах, формувати, у нього поряд з мужністю і рішучістю здатність до співпереживання, поблажливості до слабинок і недоліків близьких і т. под. Особистий батьківський приклад і його ставлення до власних батьківських обов'язків щодо створення педагогічно доцільних взаємин у сім'ї – надійна гарантія підготовки хлопчика до майбутнього батьківства.

Дослідники виділяють такі умови успіху в здійсненні батьківського і материнського обов'язку: 1) бути високо вимогливим до самого себе, постійно займатись самовихованням, володіти волею, витримкою; 2) знати інтереси своїх дітей, вникати в усе, що їх хвилює, турбує, пригнічує чи радує; 3) пам'ятати свої дитинство та юність, співпереживати з дитиною все, що з нею відбувається; 4) брати обов'язкову участь у всіх домашніх, господарсько-побутових справах, залучати до них, по можливості, й дітей; 5) завжди бути прикладом для своїх дітей.

Формування відповідального ставлення до батьківства у майбутніх педагогів в їхній роботі з батьками в умовах неповної сім'ї передбачає діяльність зі створення та реалізації соціально-педагогічних умов, що сприяють: встановленню взаємодії між фахівцями державних і громадських організацій, соціальних та медичних закладів, яка забезпечує комплексний інформаційно-практичний вплив на формування відповідального ставлення до батьківства; урахуванню специфіки організації навчання майбутніх педагогів до роботи з неповною сім'єю; розробці програми формування відповідального ставлення до батьківства, метою якої є прийняття цінності батьківства через мотивацію до удосконалення знань та вмінь, засвоєння системи знань, формування позицій щодо відповідального ставлення до батьківства та опанування відповідними вміннями на основі глибоких знань; реалізації програми формування відповідального ставлення до батьківства шляхом використання інтерактивних форм та методів (тренінг, рольові ігри, арт-терапія, дискусії, метод проблемних ситуацій, відеолекторій тощо).

Результати дослідження показали, що основними умовами ефективної підготовки майбутніх педагогів до формування якостей батька у неповній сім'ї (змістовий компонент) є: 1) врахування рівня сформованості рис чоловіка / батька у батьківській сім'ї; 2) розвиток батьківських почуттів у чоловіка в період вагітності дружини; 3) організація педагогічно доцільного спілкування батька з немовлям у ранньому періоді розвитку дитини; 4) збагачення якостей батьківства у запозиченні позитивного вітчизняного та світового досвіду; 5) організація цілеспрямованої соціально-педагогічної підготовки молодшої сім'ї до формування якостей батьківства. У технологічному контексті важливими умовами такої підготовки є: формування у студентів готовності до такого психолого-педагогічного супроводу батька з неповної сім'ї, формування діагностично-аналітичних, гностичних, проєктивних, конструктивних, комунікативних та організаторських умінь; оволодіння основами діяльності

неповної сім'ї як малої соціальної групи, педагогічної взаємодії з батьком, який проживає в основному окремо від сім'ї; розробка і впровадження комплексної програми психолого-педагогічного супроводу діяльності батька в умовах неповної сім'ї; здійснення поетапних кроків в інформаційно-орієнтовному, проєктно-моделювальному, практико-технологічному, рефлексивно-оцінному напрямках підготовки майбутніх педагогів до роботи з батьком і неповною сім'єю.

Отримані результати не вичерпують розв'язання досліджуваної проблеми. Перспективним у подальших кроках дослідження є удосконалення форм і методів такої підготовки, технологізація підготовки майбутніх педагогів до психолого-педагогічного супроводу батька в умовах різних типів розлучених сімей та сімей, які перебувають в умовах сепарації (юридично шлюб існує, а фактично батьки проживають окремо).

1. Аквис Д. Отцовская любовь / Д. Аквис. – М. : Знание, 1989. – 96 с.
2. Вассерман Л. Родители глазами подростка / Л. Вассерман, И. Горьковская, Е. Ромицына. – СПб. : Речь, 2004. – 256 с.
3. Видра Д. Помощь разведенным родителям и их детям: от трагедии к надежде / Д. Видра. – М. : Издательство Института Психотерапии, 2000. – 224 с.
4. Калина О. Значение отца для развития ребенка (на материале зарубежных исследований) / О. Калина, А. Холмогорова // Семейная психология и семейная терапия. – 2006. – № 1. – С. 87–99.
5. Кафка Ф. Письмо к отцу / Ф. Кафка // Электронный ресурс. Режим доступа: <http://orel.rsl.ru/nettext/foreign/kafka/rasskas/letterfather.html>
6. Ковбас Б., Родина педагогика: У 3-х т. Т. II. Основы родинного виховання / Б. Ковбас, В. Костів. – Івано-Франківськ, 2006. – 288 с.
7. Кон И. Отцовство как социокультурный институт / И. Кон // Электронный ресурс. Режим доступа: <http://sexology.narod.ru/info/153.html>.
8. Коркина Н. Отцовство в современной семье / Н. Коркина // Семейная психология и семейная терапия. – 2003. – № 4. – С. 48–54.
9. Костів В. Моральне виховання дітей із неповних сімей / В. Костів. – Івано-Франківськ : Плай, 2001. – 304 с.
10. Межвинські Б. Роль батька в родині / Б. Межвинські // Сопричастя. Міжнародний богословський часопис. – 2003. – № 2. – С. 43–58.
11. Овчарова Р. Психологическое сопровождение родительства / Р. Овчарова. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2003. – 319 с.
12. Прихожан А. Дети без семьи / А. Прихожан, Н. Толстых. – М. : Педагогика, 1990. – 160 с.
13. Струтинська Т. Вплив батька на соціалізацію дітей із повних і неповних сімей (за результатами досліджень у США та Україні) / Т. Струтинська // Теоретичні питання культури, освіти та виховання : зб. наукових праць / За заг. ред. М. Євтуха. – К. : Видавничий центр КНЛУ, 2006. – Вип. 31. – С. 185–190.
14. Шаллер Д. Потеря и обретение отца / Д. Шаллер. – СПб. : Мирт, 1998. – 216 с.
15. Cabrera N. Fatherhood in the twenty-first century / N. Cabrera, C. Tamis-LeMonda, R. Bradley, S. Hofferth, M. Lamb // Child Develop. – 2002. – Vol. 71. – P. 127–136.

The article reveals the need for special training of future teachers for improvement of psychological and pedagogical parents' culture who live separately from incomplete families. Efficiency conditions of such training in semantic and technological aspects are highlighted.

Key words: *incomplete family, psychological and pedagogical culture of a father, efficiency conditions of future teachers preparation for working with a parent from single-parent families.*

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ НАВЧАЛЬНО-ТРЕНУВАЛЬНИХ МЕТОДИК У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

У статті розглядаються питання використання інноваційних тренувальних методик у фаховій підготовці соціальних працівників. Показано, що застосування навчально-тренувальних методик у навчальному процесі сприятиме стимулюванню розумової і соціальної активності майбутніх фахівців соціальної сфери, формуванню у них готовності до самостійного прийняття рішень відповідно до засвоєних знань.

Ключові слова: навчально-тренувальні методики, рольові ігри, ділові ігри, ігрова ситуація професійного спрямування.

Постановка проблеми. Пошук і розробка активних методів професійної підготовки соціальних працівників залишається на сьогодні актуальною проблемою. В сучасних умовах трансформації суспільства, а особливо в умовах проведення АТО та збільшення кількості внутрішніх переселенців, проблеми людини постали з новою гостротою, а відповідно їй зросла роль соціального працівника. Потреба у кваліфікованих фахівцях в галузі надання соціально-психологічної допомоги різним категоріям клієнтів змушує більш вдумливо підійти до використання сучасних інноваційних методів організації навчального процесу.

Однією із форм професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, на нашу думку, є використання навчально-тренувальних методик які називаються рольовими та діловими іграми.

Аналіз наукових досліджень. Доцільність застосування рольових і ділових ігор в практиці підготовки фахівців, відображена в працях вітчизняних та зарубіжних учених таких, як О.Артемьєва, І.Бех, Т.Калашнікова, Г.Китайгородська, О.Котикова, М.Макеєва, Г.Сєлевко, Д.Турнер, В.Філатов, С.Щербак та ін.

Феномен навчально-тренувальної гри досліджено в психологічному, педагогічному та методичному аспектах.

Упродовж останніх років у дидактиці вищої школи розвивається декілька напрямів: діалогове і модульне навчання (В. Алькема, А.Капська, Л.Герасіна та ін.); контекстне навчання (В.Гордієнко, О.Карпенко, та ін.); навчання шляхом розв'язання навчальних задач (Г.Балл, В.Ковальчук, В.Сластьонін та ін.); інноваційне навчання (М.Артюшина, І.Дичківська, П.Підкасистий та ін.); конструктивно-проективне навчання (О.Бєзпалько, Т.Лаврикова, В.Софронова та ін.); ігрове моделювання (В.Бабайцева О.Пономаренко, С.Шашенко та ін.).

У психологічному аспекті гра була проаналізована Б.Ананьєвим, Л.Виготським, О.Леонтєєвим, С.Рубінштейном, Д.Ельконіним та ін. Хоча їх дослідження стосувалися дитячої гри та її ролі в розвитку дитини, але це стало вагомим внеском у подальші дослідження навчально-розвивальних можливостей гри. Філософські аспекти використання ігор знайшли своє відображення у працях Г. Щєдровицького, який зазначив, що гра створена суспільством для управління розвитком особистості: у цьому плані вона є особливим педагогічним творінням [5, с. 43]. На важливе значення гри в житті людини вказував і К.Ушинський, який сформулював розуміння гри як відображення реальної дійсності. “Гра людини – продовження діяльності, засобом якої людина перетворює дійсність і змінює світ” [4, с. 231].

Сучасні науковці розглядають навчально-рольові ігри, що використовуються у ВНЗ, як засіб формування творчого мислення, активізації мислительної діяльності і професійного становлення особистості студентів. Так, О.Артемьєва і М.Макеєва вважають, що використання навчально-рольових ігор впливає на розвиток творчого потенціалу особистості майбутнього фахівця. Ускладненні прийоми моделювання реальної професійної діяльності студента виробляють у нього своєрідний імунітет до подолання труднощів у майбутній професійній діяльності. Навчально-рольова гра, керована викладачем, створює сприятливі умови для активізації творчих здібностей студентів: виникнення ініціативи, винахідливості в оцінці ситуації і прийманні рішень. Тобто, навчально-рольова гра дозволяє створити у навчальному процесі предметний і соціальний контексти майбутньої професійної діяльності і за допомогою цього змоделювати більш адекватні, порівняно з традиційною формою навчання, умови розвитку особистості фахівця. Проте, зі всіх видів навчальних ігор саме навчально-рольові ігри професійного спрямування найбільше відповідають завданню вироблення професійно-орієнтованих умінь в процесі ігрових дій у результаті вирішення різноманітних проблемних завдань і прийняття рішень [1, с. 57].

Незважаючи на значні досягнення науки, використання активних методик в організації навчального процесу на сьогодні вимагає подальшого ґрунтовного розгляду в ракурсі нових завдань системи вищої освіти України.

Мета статті – розкрити шляхи використання навчально-рольових ігор для формування професійних умінь майбутніх соціальних працівників.

Виклад основного матеріалу. Важливою теоретико-методологічною основою для психолого-педагогічних досліджень є положення про розвиток і формування особистості в ігровій діяльності, про значення ігрового навчання в підготовці особистості до життя і праці. Ігрове навчання може виступати як самостійний тип навчання, заснований на моделюванні різних сторін конкретної професійної діяльності, орієнтований на професійне становлення майбутнього спеціаліста.

На широке застосування рольових ігор в різних сферах діяльності людини вказує П.Горностай: рольова психотерапія; рольовий тренінг; освіта; драматургія – власне театр; “рольові ігри дії наживо”; сексуальна поведінка; ігри розвідників; ігри злочинного світу і т. ін. і називає методи, які використовуються у цих технологіях “методами дії”, або ж можна назвати їх методами набуття досвіду, експеріментальними методами [2, с. 58–60].

Нині спостерігається певна зацікавленість у використанні цих методик у роботі зі студентами. Адже рольова гра дає можливість відтворити практично будь-яку ситуацію в “ролях”. Завдяки рольовій грі відбувається психологічна переорієнтація студентів. Кожен починає розуміти, що він уже не просто студент, який відповідає перед викладачем, а особа, яка має певні права й обов'язки та несе відповідальність у прийнятті рішення. Такий метод стимулює розумову працю студентів, дає змогу швидше і краще засвоїти навчальний матеріал, сприяє підготовці студентів до їх майбутньої професійної діяльності, формуючи необхідні практичні вміння і навички.

Проте можливості ігор у плані набуття професійних умінь та якостей ще не достатньо активно використовуються в навчальному процесі вищих навчальних закладів. Мета використання цих ігор – набуття досвіду, розвиток професійно важливих знань, умінь та навичок у студентської молоді. На думку професора В.Москальця, заняття з використанням ділових та ролевих ігор – не ігрова діяльність а навчально-тренувальна – різновид пізнавальної. В ділових і ролевих іграх створюються вдавані, імітуються трудові, комунікативні, побутові ситуації. Ці ігри

своєю формою, способом організації покликані набувати ігрового психологічного змісту в навчально-тренувальному сенсі і в такий спосіб – високої розвивальної потужності щодо ставлення суб'єкта до представленої у них праці. Тобто, якщо учасники ролевих та ділових ігор гратимуть у них з насолодою ігрового характеру, то це сприятиме розвитку у них інтересу, захоплення, смаку до імітованої у грі праці. Відтак, якість навчально-тренувальних методик має визначатися здатністю структури їх процесу приваблювати і захоплювати учасників [3, с. 6–7]. Таким чином, навчально-тренувальні методики здатні чинити належний розвивальний вплив на їх учасників тільки за умови наповнення їх процесу ігровим психологічним змістом.

Спираючись на дослідження Д.Ельконіна і на відомі підходи до структури навчально-ролевих ігор, О.Артемьєвою і М.Максєвою виокремлено наступні структурні компоненти ігрової пізнавальної діяльності: предмет – ігрова ситуація професійного спрямування; діяльність викладача з добору змісту навчального матеріалу, постановці завдань, організації й керування ігровою пізнавальною діяльністю; діяльність студентів (ролі, посади в грі); правила, функціональні обов'язки учасників гри; ігрове поле (модель середовища) [1, с. 81]. Ігрова ситуація виступає конструктивною основою ігрової пізнавальної діяльності. Вона розгортається в процесі заняття як окремий сюжет. В основу такого сюжету може бути покладена навчальна або реальна життєва проблема, встановлюється необхідний і достатній набір ролей (учасників ситуації), які розподіляються між учасниками. Кожен студент, учасник гри, повинен виконати певну роль, дотримуючись ролевих функцій від керівника заняття протягом усієї гри.

Діяльність студентів, а також правила (функціональні обов'язки) також є важливим компонентом структури пізнавальної діяльності, її методом. Ролями слугують посади (соціальний працівник, клієнт, представник благодійної організації, волонтер); правилами виступають прийняті і відповідні їм функціональні обов'язки. Ще одним важливим компонентом є ігрове поле (модель середовища) – це спеціально обладнане навчальне місце, де розвивається навчально-ігрова ситуація професійного спрямування. Ігрове середовище спонукає студента до вияву “надситуативної активності” (за В. Петровським), коли він виходить за межі того, що об'єктивно вимагає від нього певна роль, і на основі ініціативно-творчого підходу продукує нові ідеї, способи вирішення професійних завдань тощо. Діяльність викладача включає проектування і прогнозування навчально-пізнавальної ролевої діяльності студентів, добір навчального матеріалу для ігрової ситуації, постановку цілей і реалізацію задач, а також обладнання “ігрового поля”. Всі ці компоненти взаємопов'язані між собою і виключення з цієї системи будь-якого з них порушує її функціонування.

Дотримуючись окреслених позицій, доцільно практикувати ролеві ігри, що імітуватимуть різні проблемні ситуації, які необхідно розв'язати майбутнім соціальним працівникам. Власне виконання ролі соціального працівника дає змогу студентам практично реалізувати отримані теоретичні знання, в доступній ігровій формі набути необхідні професійні вміння та навички. Учасники гри в її процесі дістають більш конкретне уявлення про суть своєї майбутньої діяльності, отримують, розширюють, збагачують свої знання, у них формуються необхідні професійні навички та вміння. Як правило, гра повинна бути динамічною, обмеженою в часі, забезпечувати прийняття цілої низки варіантів рішень і методичних рекомендацій. У кінці гри її учасники обговорюють хід гри, виробляють

найоптимальніші колективні рішення, освоюють ефективні методи і прийоми вирішення проблемних ситуацій та ін.

Використовуючи принципи ролевої гри, викладач має можливість поступово занурювати студентів в їхню професію і, моделюючи можливі ситуації фахової діяльності, розвивати і мовленнєві навички діалогічного спілкування студентів, і їхню професійну майстерність, і розширювати їхній словниковий запас з лексики фахового вжитку.

Рольова гра відбувається у кілька етапів. Спочатку викладач повідомляє тему, мету, інформує учасників про зміст кожної ролі, після чого створюються ролеві групи. Далі відбувається опанування ролей і з'ясування суті проблемного питання чи ситуації. Протягом наступного етапу учасники гри готуються до обговорення проблеми чи програвання ситуації, тобто виробляють спільну думку щодо питань, які їм належить опрацювати на занятті, або виробляють зумовлену певною роллю стратегію поведінки у конфлікті. У міру готовності студентів починається етап обговорення проблеми або програвання “реальної” ситуації. Послідовно слово мають різні ролеві групи, які висловлюють свою позицію щодо аналізованої проблеми, або ж моделюють виконання необхідних дій. Упродовж гри викладач-ведучий визначає смислову лінію аналізу теоретичної проблеми або практичної ситуації, порушує додаткові питання та ставить завдання. Він заохочує всіх студентів до гри в атмосфері доброзичливості, взаємодопомоги, рівноправності. Педагог завершує заняття підведенням підсумків, наголошуючи на змісті та реалізованості психологічно-методичного задуму. Моделюючи ситуацію як засіб навчання, викладач повинен враховувати різні фактори: рівень підготовленості студентів, тему і мету занять, конкретні обставини.

Для того, щоб отримати максимальну користь від ролевої гри, ситуації, що пропонуються, мають бути якомога ближчими до реальності. Необхідно виділити час для підготовки короткого опису задіяних персонажів і переконатись, що створені умови гри максимально відповідають специфіці основної діяльності учасників.

Інструкція до ролевої гри має детально описувати всі аспекти ситуації. Разом з тим, ця інструкція не повинна встановлювати меж, що перешкоджають учасникам зіграти свої ролі у відповідності з власними уявленнями про те, як необхідно діяти в таких випадках.

Завдання, яке прагнуть розв'язати члени групи, які є учасниками ролевої гри, – створення моделі поведінки, характерної в повсякденному житті для реальних людей. Саме поведінка, а не виявлення талантів учасників, стане основою дискусії, яка відбудеться після завершення гри. Група має спостерігати за змістом кожної сцени, що розігрується. Тим, хто не приймає участі в грі, потрібно запропонувати виступити спостерігачами і записувати особливості поведінки учасників.

Спостереження можуть стати більш корисними, якщо зробити відеозапис ролевої гри і у випадку необхідності, використовувати його для забезпечення зворотного зв'язку або індивідуальних консультацій.

Ми здійснили опитування студентів 1 і 3 курсів – майбутніх соціальних працівників, і визначили, що на їх думку саме ролеві ігри та тренінги сприяють практичній спрямованості занять, виступають ефективним засобом мотивації студентів не лише до засвоєння психолого-педагогічних дисциплін, а й до навчання у вищій школі в цілому.

У ході нашої дослідницько-пошукової діяльності застосовувалися ролеві ігри, які моделюють реальні професійні ситуації: рольова гра “Консультація”, рольова гра

“Прийом на роботу”, рольова гра “Презентація проекту”, тощо. В процесі зазначених ігор і тренінгів відбувалося й формування професійних якостей, потреб, навичок взаємодії і дії, кумульованих у соціальних ролях, що виступають складовими професійної ролі.

Рольові ігри дозволяють відтворити і змодельовати професійну діяльність соціального працівника і спілкування у ній, які активізують і інтенсифікують навчальну діяльність і спілкування, вони достатньо відчутно стимулюють мотиви навчальної діяльності, дають можливість повправлятися у різних типах рольової поведінки, наближають навчання до реальних життєвих ситуацій, вчать контролювати почуття і емоції і виражати їх, а також дозволяють розширити і поглибити процес професійного самовизначення, самовдосконалення і творчого розвитку студентів.

Досить дієвим засобом підвищення професійної майстерності майбутніх фахівців може бути поєднання рольових ігор, тренінгових форм роботи і безпосередньої навчальної діяльності студентів (проведення лекцій і занять), а також такої специфічної саме для майбутніх соціальних працівників форми практичного навчання, як “Студентська соціальна служба”.

Інноваційна сутність застосування рольових ігор полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх студентів; викладач і студент є рівноправними суб’єктами навчання. А це в свою чергу сприяє формуванню навичок та вмінь як предметних, так і загально навчальних; виробленню життєвих цінностей; створенню атмосфери співробітництва, взаємодії; розвитку комунікативних властивостей; розвитку інтелектуальних та моральних якостей майбутніх фахівців як професійного, так і соціального змісту.

Висновки. Отже, аналіз сутності інтерактивних ігрових технологій надає змогу визначити основні особливості їх застосування у навчальному процесі ВІІЗ. Перспективи подальших наукових пошуків визначаємо в напрямку розробок спеціальних методик інтерактивних ігор, які доцільно застосовувати у професійній підготовці майбутніх фахівців у вищій школі.

1. Артемьева О. Система учебно-ролевых игр профессиональной направленности : монография / О.А. Артемьева, М.Н. Макеева. – Тамбов : Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2007. – 208 с.
2. Москалец В. Основний психологічний зміст та розвивально-особистісний потенціал ігрової діяльності / В.Москалец //Практична психологія та соціальна робота. – К., 2009. – № 10. – С.6–7.
3. Горноста́й П. Личность и роль : Ролевой подход в социальной психологии личности /П.П.Горноста́й – К.: Интерпресс ЛТД, 2007. – 317 с.
4. Ушинский К. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский // Собр. соч. – М. : АПН РСФСР. – Т. 8. – 776 с.
5. Щедровицкий Г. Организационно-деятельностная игра как новая форма организации и метод развития коллективной мыследеятельности / Г. Щедровицкий, С. Котельников // Нововведения в организациях. – М. : ВНИСИ, 1983. – С. 33–53.

The article deals with the use of innovative methods of training professional values of social workers. It has been shown, that the use of innovative technologies in the educational process will enhance the mental and social activities of prospective specialists in the social sphere and prepare them for independent decision-making consistent with the acquired values.

Key words : *innovative methods of training, role games, game situation of professional direction.*

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.

В статті проаналізовано проблеми формування професіоналізму майбутнього педагога в умовах інклюзивної освіти. Актуалізовано теоретико-методологічні засади порушеної проблеми та обґрунтовано практичну спрямованість теоретичних знань та практичних умінь організації корекційно-виховної роботи з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку в умовах інклюзивної освіти.

Ключові слова: *професіоналізм, педагог-дефектолог (асистент дитини), теорія та практика корекційно-виховної роботи, підготовка педагога.*

Постановка проблеми. Посилення уваги до індивідуального розвитку особистості, визнання гуманістичних засад освіти як найбільш відповідних принципам правової держави є однією з передумов повноцінного залучення дітей з вадами психофізичного розвитку у систему суспільних відносин.

Виятково важливого значення при цьому набуває інклюзивне навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

Аналіз наукових досліджень. Керуючись Конвенцією про права інвалідів (2006 року); Конституцією України; Законами України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, “Про дошкільну освіту”, “Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні”, “Про захист персональних даних”; актами Президента України, Кабінету Міністрів України; наказом Міністерства освіти і науки України від 23.07.13 № 1034 “Про затвердження заходів щодо впровадження інклюзивного навчання в дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2015 року”; листом Міністерства освіти і науки України від 08.08.13 № 1/9-539 “Про організаційно-методичні засади забезпечення права на освіту дітям з особливими освітніми потребами” та наказом Міністерства освіти і науки України від 06 лютого 2015 року “Про затвердження Порядку комплектування інклюзивних груп у дошкільних навчальних закладах” можемо стверджувати, що сучасна модель інклюзивної освіти – це надання допомоги всім дітям, які мають особливості психофізичного розвитку.

Проблема інтегрованого (інклюзивного) навчання й виховання дітей з особливими потребами в загальноосвітніх закладах стала предметом вивчення вітчизняних та зарубіжних психологів і педагогів, серед яких В.Бондар, Л.Дробот, В.Засенко, Т.Ілляшенко, А.Колушасва, В.Синьов, Т.Скрипник, Н.Стадненко, О.Таранченко, В.Тарасун [1].

Сучасні дослідження спеціальної педагогічної та психологічної наук вказують на необхідність практичної побудови різноманітних педагогічних моделей інклюзивного навчання дітей з різними типами дизонтогенезу (М.Безруких, О.Ганєєв, С.Єфімова, Т.Ілляшенко, Г.Кумаріна, Н.Ліфінцева, Н.Стадніченко, В.Тарасун) [5]. В минулі роки спеціальні дослідження щодо психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання в Україні майже не проводилися, системного розгляду психологічної та педагогічної підтримки навчання дитини з психофізичними вадами в умовах закладів освіти не здійснювалось. Окрім того, інклюзивне (інтегроване) навчання в Україні сьогодні має переважно стихійний характер та потребує розробки відповідних науково-теоретичних засад його впровадження.

Науковці та практики (В.Бондар, В.Засенко, А.Колупаєва, І.Мамайчук, С.Миронова, В.Назарина, Т.Сак, В.Синьов, Л.Шипіцина) зосереджують увагу на неоднозначності підходів до вирішення проблеми інклюзивної освіти, на певних труднощах залучення дітей з вадами розвитку до загальноосвітнього середовища, зокрема: наявність психофізичних порушень, які ускладнюють навчання, упереджене ставлення до дітей з боку соціального оточення; на відсутності відповідного навчально-методичного забезпечення, й, що найважливіше, медико-психолого-педагогічного супроводу дитини [3].

Соціальна ситуація розвитку дітей з психофізичними вадами визначається не лише наявністю порушень у дітей, а й ставленням до них соціального оточення.

У психолого-педагогічній спеціальній літературі [1; 4; 5] окреслено умови забезпечення ефективного інклюзивного навчання дітей з особливими потребами: раннє виявлення і корекція вад розвитку; психологічна та педагогічна підготовка дитини та її батьків до навчання спільно зі здоровими однолітками; розробка методики інтеграції дитини з психофізичними вадами в залежності від виду дизонтогенезу; співпраця з батьками, надання їм спеціальних дефектологічних знань, педагогічної, психотерапевтичної і консультативної допомоги; відповідна підготовка педагогів загальноосвітніх закладів; створення спеціальних умов у групі, класі, школі; підготовка колективу дітей та дорослих до взаємодії з особливою дитиною.

Розумовий, емоційний та соціальний розвиток дітей з психофізичними вадами безпосередньо залежить від позитивного ставлення до них, їх розуміння і прийняття вчителями, батьками й здоровими дітьми [5; 6]. В.Гудоніс, М.Баркаускайте виявили, що успіх інтеграції понад усе залежить від ставлення педагогів і батьків до дітей із особливими освітніми потребами [2]. Вихідним для констатування проблеми у практиці є висновок, що стосунки вчителів, дітей з психофізичними вадами та їх однолітків є надзвичайно важливим для розв'язання завдань інтеграції дітей в умови звичайного освітнього закладу.

Відтак, ключовим аспектом успішного впровадження інклюзивної освіти є формування професіоналізму майбутнього педагога в умовах інклюзії.

Мета статті. Проаналізувати та обґрунтувати теоретико-методологічні засади формування професіоналізму педагога в умовах інклюзивної освіти.

Виклад основного матеріалу.

Сучасні підходи до освіти дітей з проблемами у розвитку дозволяють розглядати спеціальну підготовку майбутнього педагога як невід'ємну складову освітнього простору. Важливою умовою підготовки майбутнього педагога стає комплекс спеціальних психолого-педагогічних, анатомо-фізіологічних знань, умінь та навичок, особистісних якостей, стратегій і тактики поведінки, стереотипів й установок, які дозволяють запроваджувати й використовувати ефективні педагогічні технології навчання й виховання різних категорій дітей з особливими потребами.

Як доводить практика запровадження інклюзивного навчання в Україні, педагоги, які звикли впродовж років працювати за налагодженою системою, апробованими навчальними планами, виявилися не готовими до нових вимог, які ставить перед ними інклюзивна освіта. Чільне місце посідає спеціальна підготовка та знання особливостей розвитку, навчання і виховання учнів з особливими освітніми потребами.

Також важливе є психологічна підготовка педагогів до роботи з такою категорією дітей. Першочерговою є мотиваційна та особистісна готовність педагога сприймати дитину з вадами психофізичного розвитку як повноправного члена

колективу. І саме від цієї готовності в кінцевому результаті залежатиме успіх соціальної адаптації дитини.

Позитивна налаштованість на успіх є запорукою доброго результату у будь-якій діяльності. Педагог є авторитетом, носієм суспільної думки, під впливом якого формуються установки, переконання та подальша поведінка дітей, а відтак і батьків. Отож якщо у дорослого відсутнє упереджене ставлення та негативні соціальні установки до дитини з особливими освітніми потребами, якщо він позитивно сприймає до перебування її серед здорових однолітків і створює умови для сприятливого соціально-психологічного клімату у колективі, то відповідно це позитивно впливатиме і на ставлення решти до такої дитини.

Інклюзивний підхід в освіті покликаний сформувати позитивну педагогічну мотивацію вчителів і вихователів, стерти негативні стереотипи та установки, які заважають сприймати "особливу дитину" як цілісну особистість, повноцінного члена суспільства.

Вивчення стану даної проблеми призвело до необхідності багатоаспектного дослідження діяльності педагога ДНЗ та ЗШ І ступеня, вироблення науково-обґрунтованих вимог до спеціаліста й процесу його формування.

Вивчивши та проаналізувавши педагогічну діяльність, навчально-виховний процес у ВНЗ, ми узагальнили систему підготовки педагога до роботи з дітьми з проблемами розвитку.

У корекційно-виховній роботі чільне місце посідають не окремі засоби корекції та методичні прийоми, а особистість педагога, тобто педагогічно спрямована сукупність соціальних, емоційно-вольових та характерологічних якостей. Відтак нами виокремлено характерологічні особливості, що визначають соціальну та професійно-педагогічну спрямованість особистості педагога-дефектолога, до яких належать: по-перше – соціальні потреби: потреба спілкування з дітьми, колегами; потреба оволодіння педагогічними знаннями, вміннями, навичками; потреба у проведенні корекційно-виховної роботи з дітьми та педагогічних дослідженнях; потреба в самоосвіті, професійному самовихованні; естетичні потреби.

По-друге – риси характеру, які відображають соціальну й професійно-педагогічну спрямованість: громадянськість, соціальна активність, захопленість професією, творчість у педагогічній роботі, впевненість у результативності корекційно-виховної роботи, відповідальне ставлення до своїх педагогічних обов'язків, професійна працездатність; – риси характеру, які відображають ставлення до вихованців та до людей загалом, а саме: доброта, любов до дітей, гуманізм, порядність, емпатія, справедливість, чесність, вимогливість, тактовність, товарицькість; – індивідуальні, вольові та емоційні риси характеру: уважність, спостережливість, кмітливість, продуктивна пам'ять, критичність мислення, глибина, широта, логічність, прогностичність думки, педагогічна допитливість, творча уява, цілеспрямованість, наполегливість, рішучість, дисциплінованість, витриманість, власна організованість, ініціативність, врівноваженість, емоційно-моторна стійкість, стійкість емоцій, емоційна виразність.

По-третє – професійні якості: педагогічний такт та майстарність, освіченість, новаторство, самопрезентація.

Для проведення результативної корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами педагог має володіти певним обсягом різноманітних знань – професійні знання.

Фундаментом професійно-теоретичної підготовки вчителя є знання загальної педагогіки та психології, адже розвиток і виховання будь-якої дитини відбувається за

загальними закономірностями, що властиві усім дітям однаковою мірою. Відтак спеціалісту-дефектологу слід використовувати досвід, накопичений загальною, дошкільною та віковою педагогікою.

Не менш суттєвою для сучасного педагога є загальна дефектологічна підготовка, яка передбачає перш за все знання основ з природничих та медичних наук. З курсу медико-біологічної підготовки спеціаліст-дефектолог отримує знання: основні закономірності вікового анатомо-фізіологічного розвитку дітей дошкільного та молодшого шкільного віку; теоретичні й природничо-наукові основи та засоби гігієнічного виховання дітей; анатомію й фізіологію нервової системи; основні захворювання нервової системи та сучасні методи їх лікування; проблеми зв'язку невропатології й дефектології; методи реабілітації дітей з різноманітними порушеннями розвитку; причини виникнення, прояву та закономірності перебігу психічних захворювань, методи їх профілактики, лікування та організації допомоги; причини і патогенез захворювань, класифікації мовленнєвого недорозвитку, клініко-педагогічну характеристику дітей-логопатів; засоби медичної допомоги дітям у спеціальних закладах; основні положення про реабілітацію та соціально-трудова адаптацію дітей з особливими потребами; будову, розвиток та патологію органів слуху, зору і мовлення та засоби профілактики й лікування захворювань даних органів; про роль ДНЗ у забезпеченні психічного здоров'я та розвитку дітей, значення дитячих захворювань та інфекційних захворювань; профілактику захворювань і догляд за дітьми; надання першої медичної допомоги у нещасних випадках та їх профілактику в ДНЗ та початковій школі.

У галузі загальної, вікової та дошкільної педагогіки й загальної, вікової та педагогічної психології особливе місце відведено формуванню знань закономірностей основних психічних процесів; розвитку й соціального формування особистості; індивідуально-психологічних особливостей дитини на різних вікових етапах; сукупностей, мети, завдань, форм та методів дошкільного та шкільного навчання й виховання; основних напрямків та перспектив розвитку освіти та педагогічної науки; методів науково-педагогічного опису й аналізу педагогічних фактів, явищ, процесів.

Особливе місце у системі знань педагога-дефектолога (асистента дитини (учителя) – це педагог, який має вищу педагогічну освіту, отримав знання щодо роботи в умовах інклюзії, забезпечує результативність та якість своєї роботи, фізичний та психічний стан здоров'я якої дозволяє виконувати професійні обов'язки у навчальному закладі) займають спеціальні дефектологічні навички, яких майбутні спеціалісти отримують вивчаючи курси спеціальної психології та педагогіки, певних методик, логопедії, а саме: структуру та особливості процесу аномального розвитку; основи навчання та виховання дітей з психофізичними вадами; закономірності розвитку психіки дітей з особливими потребами; теоретичні основи корекційно-виховної та освітньої роботи з ними; мету, завдання, зміст, засоби, причини; методи психолого-педагогічної діагностики; засоби та методи корекції пізнавальних процесів та формування особистості дошкільників та молодших школярів; форми та методи роботи з підготовки дітей до навчання в спеціальній та ЗШ І ступеня; зміст та форми роботи з батьками та громадськістю; історію розвитку теорії та практики дефектології та логопедії; методи аналізу ефективності корекційно-виховної роботи; принцип та прийоми збору, систематизації, узагальнення та використання інформації, проведення наукових досліджень та методичної роботи зі спеціальності; зміст програми для спеціальних дошкільних та шкільних закладів та особливості методики навчання та виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку; специфічні аспекти методики роботи з ними за такими напрямками: розвиток мовлення й основи

логопедії; організація та корекція ігрової діяльності; ознайомлення дітей з природою; формування образотворчої діяльності та вміння конструювати; фізичне виховання та корекція порушень рухів; формування елементарних математичних уявлень; організація трудової діяльності; логоритміка; методика роботи з дітьми з психофізичними вадами; основи інклюзивної освіти.

Проте для людини будь-якої професії недостатньо отримати знання, важливо ще й вміти їх застосовувати на практиці – професійні вміння.

Вміння, необхідні майбутньому педагогу в умовах інклюзивної освіти, ми згрупували у залежності від компонентів його педагогічної діяльності.

Діагностична діяльність: вміння спостерігати за дитиною, динамікою її розвитку; вміння користуватися методами психолого-педагогічної діагностики; визначити ступінь і структуру дефекту у розвитку дитини; відокремлювати первинну ознаку аномального розвитку від вторинних та побічних відхилень; виявляти рівень актуального й зону найближчого розвитку дитини; адекватно сприймати та розуміти психіку дитини.

Орієнтаційно-прогностична діяльність: вміння проектувати напрямки корекційно-виховної роботи із дошкільниками та молодшими школярами з урахуванням індивідуальних та діагностичних особливостей; передбачати результат корекційно-виховної роботи; прогнозувати процес розвитку особистості розумово відсталої дитини; передбачати поведінку дитини в різних ситуаціях; прогнозувати перспективи розвитку колективу розумового відсталих дошкільників.

Конструктивно-проектувальна діяльність: вміння планувати зміст корекційно-виховної роботи; добирати засоби корекції, форми та методи роботи з дітьми; проектувати власну педагогічну діяльність; реалізувати поставлену мету та завдання; моделювати педагогічні ситуації.

Організаційна діяльність: вміння комплектувати групу дітей; організувати навчально-виховний процес; керувати поведінкою та діяльністю дитини, зокрема на основі індивідуального підходу; обладнати приміщення групи, кабінету; створювати програми та посібники для роботи, вести профілактичну й пропагандистську роботу з батьками.

Інформаційно-пояснювальна діяльність: вміння працювати зі спеціальною літературою; добирати та інтерпретувати навчальний матеріал; послідовно, логічно, доступно будувати пояснення, виступ; виділяти основні дидактичні одиниці, формувати систему знань у дітей; використовувати технічні засоби навчання, наочність, елементи програмованого навчання; надавати необхідні відомості поза заняттями.

Комунікативно-стимулююча діяльність: вміння встановлювати стосунки з дітьми, колегами, батьками; спонукати дітей до діяльності, говорити доступно, логічно, чітко й виразно; формувати у дітей стійкий інтерес до занять, праці.

Аналітико-оцінювальна діяльність: вміння аналізувати педагогічні ситуації; володіти формами обліку та контролю: за динамікою розвитку дитини, ступенем засвоєння матеріалу дітьми, їх рівнем оволодіння навичками, їх діяльністю; аналізувати роботу колеги та власну діяльність; співставляти власний досвід із педагогічною теорією.

Дослідницько-творча діяльність: вміння збирати, опрацьовувати і використовувати педагогічну інформацію, яка залучається для вирішення професійних завдань; співставляти відомості із різних джерел, набувати нових професійно-значущих знань; орієнтуватися у випуску спеціальної літератури з даного профілю; проводити експери-

ментальну роботу з пошуку та розроблення нових методик, посібників, засобів корекції.

Деякі із вищезначених вмінь можна віднести до загальнопедагогічних, пов'язаних з діяльністю будь-якого педагога. Проте існують і спеціальні, які стосуються тільки праці педагога у роботі з дитиною з ООП, а саме: вміння складати та адаптувати програми відповідно особливостей розвитку дитини; проводити корекційно-виховну роботу з дітьми й застосовувати сучасні новітні технології в процесі роботи.

У діяльності педагога важливими є знання методолого-теоретичних, експериментально-діагностичних, прикладних проблем, дискусійні питання, перспективні напрямки досліджень сучасної спеціальної освіти; генезис вищих психічних функцій; методи діагностики й корекції психічного розвитку дітей. Вміння знаходити аргументацію теоретичних положень і будувати структурно-логічні схеми; застосовувати конкретні експериментально-діагностичні методики; прогнозувати тенденції розвитку дітей на основі експериментальних матеріалів.

Отож, окрім вищевказаних загальнокорекційних вмінь (вміння прогнозувати корекційно-виховну роботу, передбачати її результати тощо), вчитель має володіти такими окремими вміннями, які сприяють корекції психічних процесів дитини, її діяльності та поведінки. А саме: не допустити виникнення побічних дефектів; створювати умови, які сприяють мобілізації та підтримці уваги дітей; використовувати прийоми та засоби формування довільної уваги; формувати перцептивні дії: забезпечити засвоєння дітьми системи сенсорних еталонів; добирати об'єкти спостереження для найбільш повної корекції сприймання; організувати плановане спостереження; формувати у дітей навички обстеження об'єкта; коригувати співвідношення образу та слова; формувати образи-уявлення; розвивати здатність до встановлення взаємозв'язку образів; коригувати просторові уявлення та орієнтацію; коригувати різні види відчуттів через організацію практичної діяльності; формувати усвідомлене запам'ятовування; формувати елементи довільної пам'яті на основі розвитку значимих інтересів, самостійної діяльності, оцінки її результатів; добирати посильні завдання, відпрацьовувати способи їх виконання дітьми та прийоми контролю; організувати самостійне виконання дітьми завдань на рівні предметних, образних, розумових дій із метою корекції оперативної сторони мислення; формувати особистісні компоненти мислення: мотивацію, критичність, цілеспрямованість; формувати дії із знаряддями та способи виконання практичних завдань методом проб з метою корекції наочно-дійового мислення; формувати наочно-образне мислення; формувати елементарне логічне мислення: причинно-наслідкові зв'язки, взаємозалежності тощо; створювати умови для мовленнєвого розвитку дітей; відпрацьовувати мовленнєві засоби у різних видах практичної діяльності; коригувати основні функції мовлення: комунікативну, пізнавальну, регуляційну діяльності; коригувати фонетичні недоліки мовлення; формувати граматичну й лексичну системи мовлення; формувати цілеспрямованість; формувати перенесення минулого досвіду в нові умови; коригувати та формувати усі види навичок (рухові, інтелектуальні, сенсорні, поведінки, спілкування тощо); створювати умови для виникнення ігрових дій; навчати дітям з предметами, знаряддями та іграшками; створювати позитивне ставлення до гри; навчити об'єднувати розрізнені ігрові дії у сюжет; формувати планування та словесний звіт про гру; формувати вміння створювати уявні ситуації; цілеспрямовано керувати грою; коригувати ігрову діяльність кожної дитини; формувати інтерес до трудової діяльності, прийомів праці, результату роботи; формувати елементи трудової

діяльності; формувати види образотворчої діяльності; формувати інтерес до образотворчої діяльності, погребу в ній; створювати режим рухової активності (для корекції фізичного розвитку дітей); здійснювати систему корекційно-виховних заходів, спрямовану на розвиток основних рухів, фізичних якостей та на попередження вторинних відхилень у фізичному розвитку дітей; формувати емоційно-моральний досвід; коригувати поведінку дітей; формувати моральні якості; формувати первинні уявлення про моральні норми та потребу діяти у відповідності з ними; організувати корекційну роботу як цілісну систему педагогічних впливів.

Однак як у кожній професії у праці педагога в умовах інклюзивної освіти є й професійні недоліки, які узагальнено на основі аналізу педагогічної діяльності та опитування спеціалістів, а саме: підвищена напруженість нервової системи; робота з неблагополучними сім'ями; небезпека зниження інтелектуального рівня розвитку. Сюди можна віднести також недостатню зацікавленість громадськості, батьків проблемою дошкільної та й шкільної освіти дітей з ООП.

Висновки. Такий підхід до означеної проблеми не є найбільш повним описом моделі підготовки майбутнього педагога в сучасних умовах інклюзії, однак може слугувати орієнтиром у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутнього спеціаліста, у системі профорієнтаційної роботи, у процесі вдосконалення кваліфікації працюючих спеціалістів. Надалі вважаємо доцільним обґрунтувати та описати діяльність асистента у навчально-виховному процесі загальноосвітнього закладу.

1. Вавіна Л., Засенко В., Колупаска А., Сак Т., Софій Н., Таранченко О. Діти з особливими потребами у загальноосвітньому просторі: початкова ланка. – 2004. – 152 с.
2. Денисова О. А., Поникарова В. Н., Леханова О. Л. Стратегія и тактика педагогов инклюзивного образования / О. А. Денисова, В. Н. Поникарова О. Л. Леханова // Дефектология. – 2012. – № 3. – С. 81-89.
3. Елен Р. Даниелс і Кей Стаффорд. Створення інклюзивних класів (програми соціально зорієнтованої освіти дітей від 0 до 10 років “Крок за кроком”) // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: Науково-методичний збірник / Ред. кол. Н. Софій, І. Єрмаков та ін. – К.: Контекст, 2000. – С. 308–318.
4. Миронова С., Завальнюк О. Ставлення студентів і педагогів до проблем інклюзивної освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку / С. Миронова, О. Завальнюк // Дефектологія. – 2011. – №1. – С. 8–11.
5. Савчук Л. Компетентнісний підхід у підвищенні кваліфікації педагогів до запровадження інклюзивної моделі навчання дітей з ООП / Л. Савчук // Нова педагогічна думка. – 2010. – №1. – С. 98–101.
6. Синьов В., Бондар В., Тищенко В. Чи приживеться північноамериканська модель інклюзії? / В. Синьов, В. Бондар, В. Тищенко // Рідна школа. – 2012. – № 8-9. – С. 20–27.

In the article the problem of formation of future teacher professionalism in terms of inclusive education. Updated theoretical and methodological principles and problems raised reasonably practical orientation of theoretical knowledge and practical skills of organization of correctional and educational work with children of preschool and primary school age in terms of inclusive education.

Key words: professionalism, teacher-defectologist (assistant child), theory and practice of correctional and educational work, teacher training.

УДК 371.671: 37.035.6 (075.2)
ББК 74я7

Христина Бедрій

ПЕДАГОГІЧНІ РЕСУРСИ ЗМІСТУ БУКВАРЯ ТА ЧИТАНОК У КОНТЕКСТІ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Стаття присвячена актуальній темі сьогодення – патріотичному вихованню учнів ЗОШ І ступеня та аналізу у даному контексті педагогічних ресурсів змісту букварів і читанок як перших підручників із формування в дитини уявлень про навколишній світ.

Ключові слова: патріотичне виховання, початкова школа, молодші школярі, підручники, буквар, читанка.

Постановка проблеми. Події, які сьогодні переживає Українська держава, засвідчують, що нам необхідно забезпечити належний рівень національно-патріотичного виховання молодого покоління. З цією метою МОН України у 2015 р. прийняло Концепцію національно-патріотичного виховання дітей та молоді, згідно із якою головною метою патріотичного виховання є "...становлення самодостатнього громадянина-патріота... гуманіста і демократа, готового до виконання громадянських і конституційних обов'язків, до успадкування духовних і культурних надбань українського народу, досягнення високої культури взаємин" [4, с. 4].

Для формування такої особистості-патріота у шкільному середовищі дана Концепція пропонує проводити конкурси дитячої зображувальної творчості ("Слава українським військовим", "У світі немає кращої країни, ніж Україна"), виховні проекти ("Рідний край, де ми живемо, Україною зовемо", "Я і моя родина"), тематичні виховні години, бесіди на тему: "Славетні українці", організовувати написання листів воїнам АТО тощо.

Важливу роль у формуванні особистості-патріота молодшого школяра відіграють його перші підручники – букварі та читанки.

Аналіз останніх досліджень. Питання про значення педагогічних ресурсів змісту шкільних підручників для початкової ланки освіти аналізували такі вчені, як М. Вашуленко, О. Савченко, В. Чередниченко та інші. Дослідниками встановлено, що впродовж тривалого часу буквар був важливим засобом формування в дитини первинних цілісних уявлень про навколишній світ. Перші спроби систематизувати теоретичний і практичний досвід українських учених зі створення шкільних підручників для національної школи зробив Н.Кузьменко. Дидактичну модель технології використання структури та змісту підручника проаналізували у своїх працях науковці О. Савченко та В. Чередниченко. У науковому дослідженні О. Фізеші йдеться про окремі аспекти виховного змісту букварів другої половини ХІХ – кінця ХХ ст., які використовувалися у школах Закарпаття [8].

Мета статті полягає у тому, щоб виявити педагогічні ресурси змісту шкільних підручників – букваря та читанок – у контексті патріотичного виховання учнів ЗОШ І ступеня.

Виклад основного матеріалу. Важливе значення у патріотичному вихованні учнів початкової ланки освіти має найперший і найголовніший підручник для першокласників – буквар, завдяки якому дитина навчається грамоти й отримує уявлення про навколишній світ як цілісну багатогранну систему, а також шкільні читанки. Із 2013 р.учні початкових класів навчаються за новою навчальною програмою, відповідно до якої і розроблено "Букварі" (автори – М. Вашуленко, О. Вашуленко [1]; М.Захарійчук, В. Науменко [3]) та "Читанки" [5; 6; 7]. На відміну від колишніх азбуки та абетки, що призначалися в основному для опанування учнями елементарного способу читання, у сучасній початковій школі буквар є першим підручником з навчання рідної мови і мовлення через чотири види мовленнєвої діяльності: слухання, розуміння (аудіювання), говоріння і читання.

У контексті теми нашої статті слід зазначити, що патріотичне виховання молодших школярів реалізується через матеріали букваря і читанок, уміщених у них характерних творів, мови, ілюстративного оформлення. Матеріал яскравий, емоційний, захопливий, який забезпечує не лише загальноосвітній, а й виховний, гуманізуючий вплив на дитину, сприяє пробудженню в неї національної свідомості, формуванню почуттів патріотизму. Передусім буквар приділяє велику увагу вихованню в дітей любові до найрідніших людей, домашнього вогнища. Мамина пісня, її ніжне, рідне слово, приклад і порада, батьків приклад, його наука [1, с. 57, 85], бабусині й дідусеві настанови, їхні знання й досвід, життєва мудрість [1, с. 75, 77, 78–79, 92, 142–143], родинні традиції [1, с. 63, 100–101] – усе це знайшло відображення на сторінках букваря.

Пошана до батьків, свого родоводу, традицій, любов до рідного краю завжди переростає в любов до Батьківщини-України. Батьківщина для кожного свідомого громадянина є настільки рідною, дорогою, що вона порівнюється з Матір'ю. Як матір, її не вибирають, не зраджують, вона в людини одна. "Можна все на світі вибирати, сину, вибрати не можна тільки Батьківщину", – рядки з вірша Василя Симоненка, вміщені у "Букварі" М. Вашуленка, якнайкраще підтверджують цю думку [1, с. 122].

Глибокий слід у душі першокласника залишають вірші, у яких оспівується краса нашої Батьківщини-України

*Є у сонця небо синє,
і гніздечко – у пташини,
а у кожної людини,
є матуся – Батьківщина.*

[1, с. 5].

*В зелені діброва,
в китицях калина.
Глянь, яка чудова
наша Україна.*

[1, с. 116].

Із оповідання "Наша Батьківщина" першокласники дізнаються про те, що це земля не лише наших батьків, а й дідів, прадідів. Батьківщина – це край, де здавна звучить наша рідна мова й материнська пісня. Наша Батьківщина зветься Україною [1, с. 129].

Отчий край, рідна місцевість, де кожен народився, робив перші кроки, пізнавав довколишній світ, природу, глибоко западають у душу і постійно закликають повернутися з далеких та близьких життєвих доріг на рідні терени. Учитель має постійно залюблювати дітей у рідний край. Тексти й ілюстрації "Букваря" [1] та "Супутника Букваря" [2] якнайкраще сприяють реалізації цього завдання.

Патріотичні почуття в першокласників формуються під враженням казкових образів. Не випадково педагоги минулого й сучасності вважали казку благородним джерелом виховання любові до Батьківщини, яке нічим не можна замінити.

Патріотичну ідею казки вони виводили із її змісту. Особливе місце у навчальному процесі ЗОШ І ступеня посідають створені народом казкові образи, які живуть тисячоліття, доносять до серця й розуму дитини могутній творчий дух трудового народу, його погляди на життя, ідеали, прагнення [3, с. 177]. На сторінках букваря є достатньо казок, на прикладі яких можна виховувати в учнів позитивні риси характеру. Наприклад, нещирі стосунки між друзями засуджує українська народна казка “Лисичка і Журавель” [1, с. 123]. Бути щедрими вчить казкове оповідання “Лісовий майстер” [1, с. 129], а бути розсудливими, поміркованими навчають казкові персонажі М. Коцюбинського (казка “Про двох цапків”) [1, с. 140–141].

У “Букварі” М. Вашуленка міститься матеріал, який допоможе вчителю виховувати в учнів почуття громадянської гідності. Це, наприклад, тексти пісень (народних колискових, авторських). Учні зможуть дізнатися про те, що в усьому світі добре відомі прекрасні та мелодійні українські пісні [1, с. 93, 97, 122, 135]. Сучасні діти мають знати нашу хліборобську історію. Тексти усної народної творчості на тему жнив, авторські тексти (1, с. 36, 56, 103), ілюстрації про нелегку хліборобську працю (1, с. 57, 103), сприяють формуванню в учнів гордості за свій працьовитий народ, пошани до людей праці, поваги до хліба.

Про видатних, славних українців, гідних представників нашого народу першокласники дізнаються із текстів “Тарас Григорович Шевченко”, “Іван Якович Франко”, “Леся Українка” та ін. [1, с. 142, 144, 146].

Таким чином учитель початкових класів на основі змісту “Букваря” М. Вашуленка і О. Вашуленко та “Супутника Букваря” М. Вашуленка поступово розширює і поглиблює початкові уявлення дітей про країну, в якій вони живуть, про народ, до якого вони належать, про мову цього народу, які вони здобули в дошкільних закладах, і які слугують подальшому розвитку їх патріотичних почуттів.

Дієвим засобом розвитку народознавчої компетенції молодших школярів є загадки, що мають значний потенціал для мовленнєвого розвитку молодших школярів, зокрема таких видів, як читання, аудіювання та говоріння. Також важко не помітити на сторінках підручників для першокласників народні прислів'я та приказки. Виділені червоним кольором, вони сприяють розвитку самостійного мислення та мовлення учнів, закликають до праці (як розумової, так і фізичної), виховують доброту, щирість, любов до матері, рідної землі й мови.

Важливе значення у патріотичному вихованні молодших школярів, окрім букваря, відіграють матеріали читанок для 2 [5], 3 [6] і 4 [7] класів, спрямовані на прищеплення молодшим школярам любові до найрідніших їм людей, рідного краю, Батьківщини, рідної мови, традицій свого народу тощо.

У 2 класі на уроках літературного читання діти вчать шанувати рідну мову, вивчаючи тему “Розвивайся, звеселяйся, моя рідна мово...” (“Ой яка чудова українська мова! Де береться все це, звідкіля і як?”). Із підручника молодші школярі довідуються про те, що важливим джерелом рідного слова є мамина колискова пісня:

*Коліскова пісня, коліскова --
То найперша материна мова.*

[5, с. 16].

Любов до рідної Батьківщини на уроках літературного читання у 2 класі формується через вивчення молодшими школярами розділу “Нема без кореня рослини, а нас, людей, без Батьківщини”. Його лейтмотивом є слова: Батьківщина-

Україна – це край, земля, країна, де з давніх-давен жили наші предки, а зараз живемо ми.

*Батьківщина – це рідна мова,
це дотримане чесне слово [5, с. 34].*

Велике виховне значення має українська народна пісня “Роде наш красний”:

*Ой роде наш красний,
роде наш прекрасний,
не цураймося, признаймося,
небагацько нас є... [5, с. 56].*

Уже в 2 класі учні з оповідання “Калина” (“Читанка” О. Савченко) ознайомлюються з національними символами України – калиною та вербою: “Майже в усіх народів є улюблені рослини-символи. В нас – верба і калина. Правду каже прислів'я: без верби і калини нема України” [5, с. 45].

У 3 класі на уроках читання з метою виховати з молодших школярів національно свідомих громадян вивчається тема “Мова – дивний скарб”:

*Як нема без зірок небозводу,
Як блакиті без сонця нема,
Так і мови без народу,
і народу без мови нема.*

[6, с. 26].

Із підручника діти дізнаються про те, що безцінним джерелом рідної мови є народна творчість. Так, вони ознайомлюються з народними піснями, зокрема “Ходить гарбуз по городу” та ін.

З метою патріотичного виховання молодших школярів “Читанка” для 4 класу (О. Савченко) насичена історичними матеріалами. Діти вивчаючи тему “Сторінки з історії”, поглиблюють знання про історичне минуле міст Києва та Львова, дізнаються про напад фашистської Німеччини на Україну тощо [7].

Дієвим чинником виховання в учнів 3–4-х класів шанобливого ставлення до матері-батька як основи любові до рідного краю можуть слугувати не тільки матеріали читанок, а й побудовані з використанням їхнього змістового потенціалу позакласні виховні заходи. Прикладом може бути виховна година, проведена у 3–4 класах Милуванської ЗОШ І–ІІ ступенів (Тисменицький р-н, Івано-Франківська обл.) “Люби і поважай свій рідний край”, окремі святкові номери якої присвячувалися батькам як оберегам роду, традицій, звичаїв поколінь. Окрім того, проведення виховної години було наповнене пісенним етнорегіональним матеріалом, поетичною творчістю місцевих авторів та героїчними і трагічними сторінками історії краю.

Висновки. Аналіз перших підручників із читання для молодших школярів переконує в тому, що вони є важливим засобом для реалізації головної мети національно-патріотичного виховання у початкових класах: “... вироблення в дітей умінь і навичок вільного користування з комунікативною метою усною й письмовою українською мовою” [5, с. 13]. У методиці використання букварів та читанок для виховання в молодших школярів патріотичних почуттів найважливішим є слово вчителя – його розповіді, бесіди з учнями, пояснення.

1. Вашуленко М.С. Буквар: підручник для 1 кл. загальноосвіт. навч. закл. / М.С. Вашуленко, О.В. Вашуленко. – К.: Видавничий дім “Освіта”, 2012. – 152 с.
2. Вашуленко М. Супутник букваря: навч. посібник для 1 кл / М. Вашуленко, В. Вашуленко. – К.: КІМО, 2004. – 96 с.

3. Захарійчук М. Буквар: підручник для 1 кл. загальноосвіт. навч. закл. / М. Захарійчук, В. Науменко – К.: Грамота, 2012. – 176 с.
4. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2015/06/16/nacjonalno-patriotichne-vihovannya>.
5. Савченко О.Я. Літературне читання: підручник для 2 кл. / О.Я. Савченко. – К.: Видавничий дім "Освіта", 2012. – 160 с.
6. Савченко О.Я. Читанка: підручник для 3 кл. – К.: Освіта, 2004 – Ч. 2. – 175 с.
7. Савченко О.Я. Читанка: підручник для 4 кл. – К.: Освіта, 2004 – Ч. 2. – 175 с.
8. Фізеші О.Й. Виховна спрямованість змісту букварів в українських школах Закарпаття (друга половина XIX – кінець XX століття): автореф. канд. пед. наук: 13.00.01 / О.Й. Фізеші. – Івано-Франківськ, 2004. – 20 с.

The article is devoted to the actual theme – that is the patriotic education of the students of the primary school and the analysis of the pedagogical content of bukvar and chytanka as the first textbooks that create children's imagination about the outworld.

Key words: *patriotic education, primary school, primary school students, textbooks, bukvar, chytanka.*

УДК 37.013.42
ББК 74.00.60

Володимир Костів

ЄДНІСТЬ ЗАКОНІВ, ЗАКОНОМІРНОСТЕЙ І ПРИНЦИПІВ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

У статті розкрито сутність суспільного, педагогічного та синергетичного законів формування базової культури особистості, закономірностей і принципів соціального виховання зростаючого покоління.

Ключові слова: *закон, закономірність, принцип, суспільний закон формування базової культури особистості, педагогічний закон виховання інтегративних якостей дітей і молоді, синергетичний закон самовиховання, самовдосконалення інтегративних якостей особистості.*

Постановка проблеми. У сфері соціальних наук для багатьох науковців світу справою честі є пошук закономірностей і законів, які не повинні мати принципово іншу основу порівняно із законами природи [1, с. 87]. Пошук цих законів, незалежно від того приймають вони форму наслідування, причинно-наслідкових, структурних чи статистичних законів, завжди був однією з насущних цілей соціальних, у тому числі педагогічних наук (Ю. Бабанський, І. Бех, С. Гончаренко, В. Давидов, В. Красевський, В. Кремінш, В. Оконь, І. Підласий, В. Помагайба, М. Скаткін, А. Хуторський та ін.) [2]. Наш дослідницький напрям, а саме культурологічно-синергетичний підхід у вивченні окремої базової культури особистості [4; 5], дає можливість проілюструвати домагання соціальних наук на пошук законів й оцінити тендітність цих домагань у дослідженні соціальних філософських, психологічних і педагогічних проблем.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. На основі використання положень культурологічно-синергетичного підходу в трактуванні базової культури особистості представляється можливим формулювання окремих закономірностей, що стосуються функціонування таких відкритих систем, якими є загальна та окремі культури особистості.

Насамперед необхідно зазначити, що особистість як елемент Всесвіту знаходиться під впливом єдиного закону, який "наперед визначає" метою і змістом її буття підвищення ступеня впорядкованості духовно-тілесної цілісності особи в абсолютній гармонії її самовдосконалення.

Для прикладу, виявлені й охарактеризовані І. Пригожіним, закономірності впорядкування цілісних систем (ключові положення синергетики – *відкритість* (наявність певних обмінних зв'язків між соціальною системою та навколишнім середовищем); *нестійкість* (готовність системи до змін, момент вибору їх напрямку); *нелінійність* (невідповідність цілого простому об'єднанню частин, які увійшли до нього); *нееквівалентність* минулої системи її майбутньому); *динамічна ієрархічність* (*емерджентність*) – проходження системою точок біфуркацій. її становлення, народження і загибелі ієрархічних рівнів; *гомеостатичність* (підтримка програми функціонування системи в деяких рамках, що дають змогу їй слідувати до своєї цілі-аттрактору, можливість за рахунок специфічних реакцій організму відновлювати його нормальне функціонування; *дисипативність* – пов'язана з розсіянням енергії, речовини або інформації, впорядкованість, що виникає у відкритих нелінійних системах, далеких від рівноваги; *можливість спостереження* – відносність інтерпретацій до масштабу спостережень і очікуваного результату, дали можливість охарактеризувати декілька законів соціально-психологічної науки, що є універсальними для формування базової культури особистості [3; 6; 8].

Метою цієї статті є виокремлення суспільного, педагогічного і синергетичного законів формування базової культури особистості, закономірностей і принципів соціального виховання, встановлення їх функціонального взаємозв'язку.

Виклад основного матеріалу Сформульований нижче закон вважається універсальним і стосується процесу формування будь-якої інтегральної властивості як ідеального (у контексті нематеріального) суспільного явища. Тут насамперед необхідно виокремити відповідні структурні елементи підсистем цілісної ідеальної системи, що розглядається в статті й динаміці, тобто визначити структурні компоненти окремої інтегральної властивості (окремої культури) особистості й загальні тенденції їх функціонального взаємозв'язку.

Закон може застосовуватися до об'єктів і процесів незалежно від часу й місця. Його можна логічно розглядати як умовне висловлювання з квантором спільності:

$$(x) (ABx) \supseteq (Cx + Dx),$$

де \supseteq – знак імплікації, (x) – універсальний квантор, x – змінна, що стосується громадянської культури (моральної, креативної чи будь-якої іншої інтегральної властивості), AB – властивість бути сформованою інтегративною якістю (A – соціальна чи системна якість першого порядку, B – соціальна чи системна якість другого порядку), C – дія механізму внутрішньої ціннісно-сміслової регуляції поведінки особи, D – прояв зовнішніх відносин [4].

Словесно це звучить таким чином: для будь-якої інтегральної властивості особистості x , якщо це x формується, то воно становить результат дії механізму внутрішньої ціннісно-сміслової регуляції відповідної поведінки та прояву відповідних зовнішніх відносин особи. Конкретизуючи цей універсальний закон стосовно формування окремої культури особистості, виділимо три його важливі формулювання, що мають в основі використання цих положень три надзвичайно важливі складові компоненти: 1) дія механізму внутрішньої ціннісно-сміслової регуляції відповідної поведінки; 2) формування інтегративних якостей особистості.

які враховують певну їх генетичну заданість стосовно кожної конкретної людини; 3) формування соціальної спрямованості відповідних дій-реакцій-ставлень і відповідних інтегративних якостей кожної цілісної культури особи та загальної культури людини в їх цілісному взаємозв'язку. На основі цього сформулюємо три відповідних соціальних закони, які найбільшим чином ефективно функціонують (“працюють”) у рамках лінійної причинно-наслідкової взаємозалежності відповідних складових компонентів окремої культури особистості (наведемо це на прикладі громадянської культури особистості).

Суспільний закон формування базової культури особистості сформульовано у такому визначенні: будь-яка *інтегральна властивість* (громадянська культура, креативна, інша) характеризується мірою і є результатом сформованості суспільно-значущих *інтегративних якостей*, генетично заданих і соціально набутих у результаті функціонування *механізму внутрішньої ціннісно-сислової регуляції громадянської* (креативної, іншої) *поведінки* та зовнішніх *громадянських* (креативних, інших) *відносин* особистості упродовж її життєдіяльності та самореалізації [7, с. 16–21].

Тлумачення цього закону стосовно громадянської культури особистості характеризується таким чином. Для того, щоб сформувати високий рівень громадянської культури людини необхідно, враховуючи генетичну заданість якісної визначеності культурної спадщини людства упродовж століть (знакові символи традиційної громадської упорядкованості середовища, наявні обряди і правила громадянської поведінки, утверджені в суспільстві громадянські цінності, налаштованість на сприйняття та творчу видозміну громадського устрою села, міста, країни, держави і т. под.), включати особу з немовлячого періоду через рідний дім, соціальне середовище, освітні й культурні заклади, дитячі та юнацькі об'єднання тощо у різнобічні громадянські відносини-ставлення до: своєї домівки, гурту, громади, асоціацій та організацій громадян; рідної мови і символіки держави; загальносуспільного надбання і природи отчого краю; вселюдських і національних цінностей; громадянських традицій та обрядів; ідеї національного (державного) буття і національної ідеології; справ державотворення і державної вірності; прав і обов'язків громадянина; представників рідної нації і національних меншин, громадян своєї та інших держав; престижу та захисту Вітчизни.

У такому включанні в різнобічні види громадянських відносин-ставлень важливим є свідоме впорядкування механізму внутрішньої ціннісно-сислової регуляції громадянського вчинку-дії-реакції у процесі потрапляння особи в сукупність суперечливих ситуацій вибору – циклів громадянської поведінки, яке здійснюється з позиції зіставлення справедливого чи несправедливого розв'язання громадянських колізій, що виникають. У розв'язанні кожної окремої проблемної ситуації, інтеріоризуючи зовнішні впливи і стимули середовища соціально-значущих осіб чи екстеріоризуючи внутрішні прояви досвіду нагромадження громадянської поведінки в попередній період, вступає ланцюжок дії механізму внутрішньої ціннісно-сислової регуляції особистісної громадянської поведінки.

Тут існують різні сценарії, основними з яких є:

1) *ціннісно-сислова регуляція громадянської поведінки здійснюється свідомо*: аналізується проблемна ситуація вибору громадянської колізії з позиції справедливого чи несправедливого її розв'язання; осмислюючи норми громадянської поведінки в суспільстві (сукупність норм і правил, суспільних вимог до громадського співжиття), наявність пріоритетних у громаді суспільних зразків

прояву громадянськості; суспільні вимоги до громадянської поведінки зіставляються зі суспільним благом, соціальним буттям функціонування особи в громадському середовищі, де головними чинниками виступають конкретні потреби людини (фізіологічні/біологічні, соціальні, економічні, духовні), немаловажну роль серед яких відіграють конкретні нужди та інтереси особи; визначальними у такій дихотомії розв'язання громадянської колізії виступають ціннісні орієнтації громадянського співжиття конкретної людини (зазвичай, першопочатково побудовані на нормах і зразках громадянської поведінки), смисл (сене) вибору одного з варіантів громадянської поведінки, що підкріплюється самооцінкою особи та рівнем сформованості її домагань у сфері громадянських відносин; нарешті, мотиваційний вибір остаточного варіанту виходу з цієї колізії довершується внутрішніми та зовнішніми стимулами (з боку особи чи середовища); у цьому випадку визнаємо велику ймовірність свідомого розв'язання суперечливої ситуації громадянської колізії самою особистістю;

2) *ціннісно-сислова регуляція особистісної громадянської поведінки здійснюється на основі дії несвідомих установок*; у цій ситуації вибір громадянської позиції людини часто визначається дією автентичних зразків громадянських циклів-обрядів, традиційної громадсько-побутової упорядкованості середовища (звичний громадянський патріотизм українського народу часто базується на календарно-обрядових циклах громадянської поведінки особи, саме тому незламним є громадянсько-патріотичний дух українців, незважаючи на століття зросійщення/сполучення тощо українських територій); причому несвідоме розв'язання громадянських колізій не завжди позитивно складається на долі як окремих громадян, так і цілого народу (прикладом такої поведінки є установка “Моя хата скраю...”);

3) *ціннісно-сислова регуляція громадянської поведінки особи опосередковується дією підсвідомих установок-комплексів, часто нав'язаних засобами масової інформації, телебаченням і т. под., зокрема*, на рівні підсвідомості часто працює російська шовіністична пропаганда (приклади: а) навіть відомі доктори наук зі східних територій України дотепер упевнені, що першою в російсько-грузинському конфлікті виступила армія Грузії; б) весь світ вірив, що російські військові не втручалися в окупацію Криму у 2014 р. аж до відвертого зізнання В. Путіна в протилежному).

У другому і третьому сценарних варіантах, як правило, відключається свідомо регуляція вчинкової громадянської діяльності особистості, тут вирішальну роль часто відіграють ті чи інші зовнішні, а то й внутрішні стимули розв'язання громадянської колізії, в яку потрапляє людина.

Якщо вирішення громадянського вчинку-дії-ставлення відбувається на усвідомленому рівні, якщо зовнішні негативні стимули нейтралізуються внутрішніми громадянськими спонукками особистості на основі міцно сформованих її позитивних громадянських якостей, якщо в мотиваційній сфері особистості постійно переважає сумління добропорядної поведінки, то вихователі дедалі більше упевняться у благочинності дій своїх вихованців.

І, навпаки, коли громадянська дія завершується через укорочений варіант функціонування механізму ціннісно-сислової регуляції поведінки, коли відключена мотиваційна сторона громадянської свідомості, а дія відбувається на підсвідомому чи несвідомому рівні, то поведінка особи часто залежить від зовнішніх стимулів. Гірше відбувається у тому випадку, коли стимули сприймаються як негатив, як внутрішній спротив особи, коли існують різні установки-комплекси поведінки

людини, сформовані часто під впливом негативних суспільних 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 державу, країну, на рідних, близьких, на себе [5, с. 95–96]. Її громадянська поведінка в такому випадку постає легко передбачуваною.

На основі багатства циклів громадянських відносин-ставлень формуються відповідні громадянські якості особистості, причому тут важливими постають як одно-однозначні детермінації, так і одно-багатозначні, багато-однозначні та багато-багатозначні взаємозалежності прояву громадянських дій-ставлень та формування громадянських якостей особистості.

У сукупності досвід прояву громадянських відносин-ставлень та сформованості громадянських якостей особистості своєрідним чином впливає на тенденції та стиль громадянської спрямованості особи – її шовіністичну, націоналістичну, патріотичну чи космополітичну спрямованість громадянської поведінки (попередньо зазначимо своєрідне співгармонійне поєднання в одній особі всіх чотирьох видів її громадянської спрямованості, для кожної з яких воно може визначатись у домінуванні, яскравому, середньому чи слабкому вираженні певного типу спрямованості).

Педагогічний закон формування інтегративних якостей дітей і молоді сформульовано нами таким чином: *громадянське* (моральне, креативне, інше) *виховання* – це цілеспрямований процес *взаємодії* вихователів (батьків, учителів, інших) та вихованців-учнів у їхній творчій співпраці, яка стимулює розвиток і саморозвиток в останніх довершених *громадянських* (моральних, креативних, інших) *якостей* через забезпечення необхідних умов для ефективного функціонування механізму внутрішньої *ціннісно-сислової регуляції громадянської* (моральної, креативної, іншої) *поведінки* особи в процесі включення її в систему різнобічних *громадянських* (креативних, інших) *відносин* життєдіяльності й самореалізації [7, с. 16–21].

Охарактеризуємо основні переваги визначення цього педагогічного закону від інших подібних дефініцій:

1) цілеспрямований процес взаємодії вихователів і дітей підкреслює *суб'єкт-суб'єктний* характер взаємин, в якому виключається авторитарний стиль підпорядкування одних іншим; вихователі виступають досвідченими провідниками вихованців у *психолого-педагогічному супроводі* їх усебічного розвитку;

2) спільна *творча* діяльність передбачає напрям постійної новизни у такій взаємодії – *висхідний* процес розвитку *довершених інтегративних якостей* особистості;

3) акцентується увага не тільки на *розвиток*, але й *саморозвиток* різнобічних якостей, тобто враховується активність самої особистості в процесі *самовдосконалення* необхідних якостей;

4) головні зусилля спрямовуються на створення відповідних умов з боку суспільства і родини для забезпечення *функціонування* таких сфер усебічного розвитку дитини: *потребової* сфери, *ціннісно-сислової* сфери, *рівня домагань і самооцінки*, *мотиваційно-сислової* сфери особистості;

5) провідним напрямом процесу *соціального виховання* визнається *включення особи* в систему *різнобічних відносин* життєдіяльності;

6) розв'язується стратегічна мета – *результативність* процесу формування особистості, що нівелюватиме процесуальний характер виховних зусиль усіх причетних осіб та соціальних інституцій до виховання конкретної особи.

Синергетичний закон самовиховання, самовдосконалення інтегративних якостей окремої культури особистості (громадянської, креативної, іншої): ефективний розвиток інтегративних якостей особи (громадянських, креативних, інших) забезпечується багатством включення її в систему зовнішніх відповідних відносин (громадянських, креативних, інших) та свідомим, несвідомим чи підсвідомим розв'язанням ситуаційних дій-ставлень у результаті функціонування механізму внутрішньої *ціннісно-сислової регуляції* відповідної (громадянської, креативної, іншої) поведінки людини.

Сформульовані нами закони соціального розвитку та соціального виховання особистості у контексті культурно-синергетичної парадигми конкретизуються в таких основних принципах [7, с. 16–21]:

- *культуровідповідності* (формування базової культури особистості на засадах привласнення нею загальнокультурних надбань);
- *національної спрямованості виховання* (формування національної самосвідомості, національної ідентичності, шанобливого ставлення до рідної культури, активної участі в розбудові й захисті своєї держави);
- *гуманізації виховного процесу* (визнання дитини як найвищої цінності, врахування її індивідуальних і вікових особливостей та можливостей у задоволенні її базових потреб на основі вироблення індивідуальної програми її особистісного розвитку);
- *суб'єкт-суб'єктної взаємодії* (рівноправного партнерства в процесі спілкування учасників виховного процесу, визнання й узгодження права своєї позиції, відмінної від інших; уникнення жорстких приписів, врахування активності суб'єкта впливів, його психічного стану, життєвого досвіду, системи звичок і цінностей; дотримання продуктивних виховних дій у професійно-творчій та індивідуальній взаємодії);
- *цілісності* (формування цілісної особистісної картини світу в системному педагогічному процесі, спрямованому на загальний та індивідуальний варіанти розвитку особистості; забезпечення наступності напрямів і етапів виховної роботи на різних освітніх рівнях, охоплення всіх сфер життєдіяльності дитини та причетних до них соціальних інституцій);
- *акмеологічності* (орієнтація на найвищі морально-громадянсько-духовні досягнення й потенційні різнобічні можливості виховання; постійний стратегічний рух до здійснення його нових, соціально-значущих задумів; створення умов для досягнення життєвого успіху, розвитку його індивідуальних здібностей);
- *особистісної орієнтації* (врахування своєрідності й неповторності особистісного розвитку; культивування у зростаючій особистості почуття самоцінності, впевненості в собі, визнання права на індивідуальний вільний розвиток і реалізацію своїх здібностей);
- *життєвої смислотворчої самодіяльності* (становлення особистості як творця і проектувальника свого життя, прийняття нею самостійних рішень і відповідальності, активної дії у повноцінному житті; постійне самовдосконалення, адекватне й гнучке реагування на соціальні зміни);
- *полікультурності* (сприйняття й створення необхідних передумов для утвердження української культури як невід'ємної складової культури загальнолюдської, її інтегрованості в європейський і світовий простір; формування відкритості, толерантного ставлення до відмінних від національних ідей.

- цінностей, культури, мистецтва, вірування, здатності диференціювати спільне й відмінне в різних культурах);
 - *технологізації* (досягнення спеціально спроектованої системи виховних цілей, узгоджених із психологічними механізмами розвитку особистості, гарантування його позитивної розвивальної динаміки, утвердження особистісно-розвивального підходу у вихованні особистості в доповнення до проголошеного нині особистісно-зорієнтованого підходу);
 - *соціальної відповідності* (узгодження змісту й методів виховання реальній соціальній виховній ситуації; формування готовності до ефективного розв'язання життєвих проблем у реальних соціально-економічних умовах; взаємозв'язок виховних завдань соціального розвитку демократичного суспільства; забезпечення комплексу соціально-педагогічної допомоги й захисту дітей із урахуванням реальних можливостей і дії найрізноманітніших чинників соціуму в процесі координації взаємодії всіх соціальних інституцій);
 - *превентивності* (формування звичок здорового способу життя, культури стате-вих стосунків, профілактика негативних проявів поведінки дитини, вироблення імунітету до негативних впливів соціального середовища, формування позитивних соціальних настанов, запобігання вживанню наркотичних речовин, різних проявів деструктивної поведінки, відвернення суїцидів на основі забезпечення системи заходів економічного, правового, психолого-педагогічного, інформаційно-освітнього характеру);
 - *діагностичності* (вивчення потенційних здатностей і можливостей дитини, рівня сформованості її різнобічних інтегративних якостей, прояву її різнобічних відносин, генетично заданої і соціально набутої на даний момент моделі поведінки, системної спрямованості її різнобічної вчинкової діяльності);
 - *результативності виховної діяльності, побудованої на основі проектування й реалізації індивідуальних виховних програм* (виключає процесуальний підхід у виховній діяльності, запобігає усуненню помилок у виборі тактичних виховних завдань; сприяє відбору виховних форм, методів і засобів виховного впливу, побудованого на результатах діагностики рівня сформованості інтегративних якостей базової культури окремої особистості та диференційованого підходу стосовно включення дітей у відповідні, необхідні для них, види різнобічної життєдіяльності).
- До цих загальних принципів, сформульованих на основі Національної програми виховання дітей та учнівської молоді в Україні (2004) та проекту Концепції громадянського освіти та виховання в Україні (2012) необхідно долучити специфічні принципи, властиві окремим соціальним інституціям (розглянемо їх на прикладі сім'ї як базового соціального інституту виховання дітей і молоді):
- *безумовної і всеосяжної любові до дитини* (дотримання й демонстрація проявів батьківської любові – кровноспорідненого почуття захищеності свого, рідного, незамінного, який продовжить існування родо-виду й автентично відтворить різні види родинної любові – матері, батька, сина, дочки, брата, сестри, дідуся, бабусі, інших родичів і свояків);
 - *емпатійного налаштування на діалогічну взаємодію* (інтелектуально-емоційного співпочування у внутрішній стан іншої людини; співчуття, співпереживання, адекватні ситуативним настроям; активна співучасть, співдія, співдопомога, незалежно від потенційних можливостей її надання і соціальної ситуації необхідності);

- *альтруїстичної самовідданості й невідвортної відповідальності за дії і вчинки своїх дітей* (безумовна безкорислива самовідданість і самопожертва; величезна моральна та правова відповідальність; систематична, постійна взаємодопомога, взаємопідтримка протягом усього життєвого шляху людини, незалежно від часу й віку);
 - *формування способів розумного задоволення і правильного формування основних життєво необхідних потреб особистості* (біологічних, соціальних, економічних, духовних);
 - *непохитної віри в безмежні потенційні творчі сили й можливості дитини й активної співдії в реалізації ситуацій успіху;*
 - *контактної діалогічної взаємодії* (умовна прихованість способів виховного впливу, відсутність маніпулятивного втручання з метою ненанесення шкоди особистійній самоцінності, самодостатності, знання діагностичних ознак проникнення дорослого на певну стадію взаємин із дитиною, дотримання батьками тактичних принципів і прийомів діалогічного спілкування на кожній стадії).
- Висновки.* Реалізація подібних принципів суспільного освітнього, родинного, опікунського і патронатного виховання (як основних видів соціального виховання) відбувається в поєднанні з їх *системністю* (комплексне застосування в часі, просторі, систематичності, постійності впливу різних умов та обставин), *обов'язковістю* (безумовне й повне втілення їх у виховну практику), *рівнозначністю* (відсутність головних і другорядних принципів, застосування кожного з них відповідно до вимог часу, умов та обставин), *синергетичністю* (урахування ознак нелінійності й нерівноважності виховного процесу; емерджентної сполуки, врахування несподіваного поєднання різних, часом несприятливих чинників; спонтанності й самореалізації активної і пасивної діяльності особистості).

1. Будон Р. Место беспорядка. Критика теорий социального изменения / Р. Будон; [пер. с фр. М. Кириченко; науч. ред. М. Черныш]. – М.: Аспект Пресс, 1998. – 284 с.
2. Гончаренко С. Педагогічні закони, закономірності, принципи : сучасне тлумачення / С. Гончаренко. – Рівне : Волинські обереги, 2012. – 192 с.
3. Князева Е. Основания синергетики. Режимы с обострением, самоорганизация, темпомиры / Е. Князева, С. Курдюмов. – СПб.: Алетейя, 2002. – 414 с.
4. Костів В. Сучасні аспекти виховання в національній школі / В. Костів // Шлях освіти. – 1999. – № 3. – С. 2–8.
5. Костів В. Формування громадянської культури особистості (культурологічно-синергетичний підхід) / В. Костів. – Івано-Франківськ, 2015. – 432 с.
6. Пригожин И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс; [пер. с англ.; изд. 4-е, стереотип.]. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 312 с.
7. Фушгей Л. Теорія та історія соціального виховання : методичні рекомендації / Л. Фуштей, В. Костів. – Івано-Франківськ: Видавець "Підприємець Костів В.В.", 2009. – 128 с.
8. Чалий О. Синергетичні принципи освіти та науки : монографія / О. Чалий. – К.: АТ "Віпол", 2000. – 253 с.

The article reveals the essence of social, educational and synergetic laws of basic cultural identity development, laws and principles of social education of young generation.

Key words: *law, pattern, principle, public law of basic cultural identity development, pedagogical law of integrative qualities formation in children and youth, synergetic law of self-improvement, integrative personal traits self-improvement.*

РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА В ЕТНОКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті проаналізовано стан проблеми навчально-виховного процесу дітей дошкільного віку в етнокультурному середовищі. Обґрунтовано важливість розвитку творчої особистості дошкільника, вплив етнокультурного середовища на оволодіння загальними навичками управління креативною діяльністю.

Ключові слова: обдарованість, творча особистість, етнос, етнокультура, дитина, дошкільний вік.

Дитина, життя якої протікає у родині конкретного етосу, виховується в рамках однієї національної культури, і спілкування у суспільстві та навчання в закладах освіти має бути спрямоване на виховання полікультурності. Кожна людина належить до конкретного етносу. Немає людей поза етносом, крім новонароджених дітей. – говорив історик-етнограф Л. Гумільов. Кожний етнос утримується в цілості завдяки етнічному полю, яке сприймається відчуттям і відтворюється в емоціях. Етнічне поле формується у дитини протягом перших 3-5 років життя – періоду інтенсивного формування її особистості. Стереотип поведінки засвоюється дитиною в перші роки життя від батьків, ровесників. І тільки з урахуванням самотності кожної дитини, етнічного стереотипу її поведінки, культури можна ефективно вирішувати навчально-виховні завдання.

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.

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 і обґрунтовано в Коментарі до Базового компонента дошкільної освіти. Цей своєрідний 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” [5, с. 7]. Визначений у науково-методичному посібнику 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. Важливою складовою такого розвитку вважаємо формування творчого світосприйняття, як здатність до розвитку протягом усього життя у процесі засвоєння і відтворення культури суспільства [1, с. 266]. Експериментальні дослідження українського психолога В.О.Моляко доводять, що системне утворення, що координує, регулює стимулює діяльність, сприяє знаходженню рішень, а також можливостей для кожної людини оптимального пристосування до навколишнього світу і до самої себе є обдарованістю [8, с. 187]. За твердженням автора, “обдарованість – це своєрідна міра генетично і дослідно визначених можливостей людини адаптуватися до життя” [8, с. 94]. Виокремлені В.О.Моляко параметри

обдарованості: сфера реалізації обдарованості; прояви творчості й інтелекту; динаміка діяльності; рівні досягнень; емоційне забарвлення, що відповідають її шести типам обдарованості (повільний, швидкий, над швидкий, натхненний, упевнений і сумнівний), доводять, що творчо обдарована особистість виникає і стабілізується в процесі індивідуального розвитку, формується на протязі всього життя людини і є продуктом взаємовідносин людини і навколишнього середовища. Зважаючи на те, що в період дошкільного віку відбувається формування тих рис характеру, які й визначають особистість, а також основ свідомості й самосвідомості, вважаємо, що цей вік має виключну вагу для формування в дітей основ національної самосвідомості. На думку І.Матюші, вже “...з перших днів свого життя діти вбирають той національний і соціальний дух, який формує в них типові особистісні риси і якості, властиві своєму, а не іншому народові” [3]. Очевидно, лише таким шляхом можливе долучення наступних поколінь українців до культурних традицій народу.

Українська традиційна народна культура як суспільно-історичне явище, де відбився світогляд, морально-етичні і естетичні цінності українського народу слугує національному самовизначенню, суспільній консолідації, гуманізації міжособистісних стосунків людей. 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 [5, 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” [5]. 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]. Устав Організації Об'єднаних Націй проголошує: “Ми, народи Об'єднаних Націй, сповнені рішучості позбавити наступні покоління від війн... знову затвердити віру в основні права людини, у гідність та цінність людської особистості... та жити разом, у злагоді один з одним, як добрі сусіди”. 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) та що освіта “має сприяти взаєморозумінню та дружбі між усіма народами, расовими та релігійними групами” (стаття 26). На основі вище зазначеного та інших документів про права людини у Декларації Генеральної конференції ЮНЕСКО говориться про повагу, прийняття та правильного розуміння багатого різнобіжжя культур нашого світу, форм самовираження та способів проявлення 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. Сучасна педагогічна думка в Україні, спираючись на наукові досягнення та досвід попередників праці зарубіжних учених продукує ідею виховання, в основі якої лежать принципи його поступовості й безперервності. Психологи аргументовано наголошують на вирішальному значенні дитинства для становлення особистості. Зокрема, на думку відомого українського вченого І.Бега, “...виховання особистості має розпочинатися уже з першого року життя дитини” [2, с. 157]. А дошкільне дитинство, згідно з його висновками, є віковим періодом, коли починають формуватися високі соціальні мотиви і благородні почуття. Від того як

вони будуть виховані в перші роки життя дитини, багато в чому залежить увесь її подальший розвиток.

На значенні дошкільного дитинства для розвитку творчої обдарованості особливий акцент роблять сучасні науковці. Зокрема О.Кононко визначає цей період як час виникнення та становлення особистості, закладання її ціннісного фундаменту, формування первинних світоглядних уявлень [6, с. 1]. Дослідниця класифікує дошкільне дитинство як унікальний віковий відрізок життя, протягом якого "...дитина за допомогою дорослого, через власну індивідуальну діяльність відкриває себе саму як біопсихологічну реальність" [6, с. 68].

На думку вчених, уже наприкінці дошкільного віку дитина виявляється здатною усвідомлювати і себе саму і те місце, яке вона в даний час займає в житті.

У наукових розробках О.Кононко визначено роль та місце самосвідомості в житті дошкільника. Дослідниця зазначає, що в цей період, дитина свідоміше ставиться до своєї поведінки, переживань, думок; оволодіває елементарним умінням виробляти емоційно-сміслові оцінки своїх можливостей..., у неї формується певне уявлення про себе як індивідуальність та суспільну істоту" [6, с. 179].

Д.Ельконін підкреслює, що дитина – дошкільник проходить величезний шлях розвитку – від відокремлення себе від дорослого ("Я сам") до відкриття свого власного життя, самосвідомості. У неї змінюються бажання та інтереси, виникають перші етичні інстанції й зачатки творчого світобачення. У цьому віці дитина починає керуватися в своїй поведінці моральними нормами. Зокрема, це стосується переживання гордості за певні вчинки (внаслідок оцінки дорослих). З усвідомленням суспільних цінностей діти починають пишатися професійними успіхами своїх батьків, їх місцем у суспільстві [4, с. 112]. При цьому, як відзначають психологи, у творчо обдарованих дітей старшого дошкільного віку суспільно важливі мотиви переважають над особистісними.

На думку вчених, уже наприкінці дошкільного віку дитина виявляється здатною усвідомлювати і себе саму і те місце, яке вона в даний час займає в житті.

О.Вишневецький у процесі становлення національного самоусвідомлення виділяє три етапи. Першим з них він називає етап раннього етнічно-територіального самоусвідомлення (етнізація). У цей період, на думку вченого, закладається "коріння патріотизму". Вважасмо, що с всі підстави кваліфікувати цей процес як становлення першооснов національної самосвідомості. Згідно з теорією О.Вишневецького, саме під час першого етапу відбувається усвідомлення дитиною своєї етнічної приналежності. Уже з перших днів життя дитина формується під впливом материнської мови, колискової пісні, бабусиної казки. Підрастаючи, вона бере участь у народних святах і обрядах, засвоює народні пісні, залучається до процесу народної творчості тощо. Діти дошкільного віку є активними учасниками народних життєвих дійства (коляда, віншування, гаївки, писанки, вертеп тощо). Традиції, звичаї та обряди мають глибокий вплив на виховання, і не тільки національне, оскільки вони завжди підтримуються силою громадської думки і періодично повторюються. У сім'ї і школі діти засвоюють шанобливе ставлення до видатних українських історичних і культурних діячів, повагу до ідеалів, за які вони боролися, беруть участь у вшануванні їхньої пам'яті. У ранньому віці також формується культ рідного дому, сім'ї, рідного села, культ предків, дитина знайомиться з національними та етнічними символами.

У силу того, що для дитини дошкільного віку характерна стадія казково-міфологічного ставлення до етнічного світу, сприйняття нею себе в етнічному світі формується через казково-таємничі образи, що представлені в міфах, казках,

легендах, народних іграх. У процесі прилучення до народної мудрості вона переживає всі вчинки разом з "культурними героями", з якими свідомо ідентифікує себе [3, с. 142–143].

Людське життя складається з певних періодів, кожний з яких призначений для сприйняття певного роду інформації, створює сприятливі умови для дії певних чинників психологічного, соціального та емоційного впливу. І головне не запізнитися, не пропустити той момент, коли виховні зусилля будуть мати найкращий ефект, коли робота, проведена педагогом, дасть високий результат. Відтак, дошкільний вік у житті дитини є саме тим періодом, коли слід розпочинати формування в неї елементів національної самосвідомості. Не секрет, що дитячі роки найсолодші, найприсмніші, найурадливіші. Не забувається й несеться через усе життя те, що прищеплення було з дитинства. Воно тепле, рідне, своє.

Отже, дошкільне дитинство є надзвичайно важливим періодом у становленні особистості. Саме в цей час формуються фундаментальні якості людини, основи світосприйняття, ставлення до себе та свого місця в світі. Завдяки інтенсивному розвитку фізіологічних та психологічних якостей дітей відбувається становлення мовленнєвої діяльності, мислення, уяви. Дитина усвідомлює суспільні цінності, починає керуватися в своїй поведінці моральними нормами. Зокрема, цей час є найсприятливішим для розвитку творчої обдарованості, а також усвідомлення своєї приналежності до нації, пробудження любові та поваги до національної мови, традицій, символіки, зародження фундаментальних рис національного характеру.

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К.: Ред. журн. "Дошкільне виховання", 1999. – 59с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2-х кн. Кн.1.: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Навч.-метод. видання. – К., 2003.
3. Богущ А.М., Лисенко Н.В. Українське народознавство в дошкільному закладі. – К., 2002.
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. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: Наук.-метод. посіб. / Наук.ред.О.Л.Кононко. – К.: Ред. журн. "Дошкільне виховання", 2003. – 243 с.
6. Кононко О.Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (Системний підхід). – К., 2000.
7. Лазарович Н. Природа – джерело обдарованості. – Програма розвитку інтелектуальних і творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку. – Івано-Франківськ, 2006. – 31 с.
8. Моляко В.О. Концепція виховання творчої особистості. – К.: Рад.школа, 1991. – 62 с.

In the article the state of problem of educational-educator process of children of preschool age is analysed in the field cultural environment. Importance of development of creative personality of preschool child is reasonable, influence of multicultural environment on the capture of management creative activity general skills.

Key words: *gift, creative personality, culture, child, preschool age.*

УДК 373.2.015.311:316.647.5
ББК 74.100.5

Валентина Ляпунова

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Статтю присвячено актуальному аспекту загальної проблеми виховання толерантності дітей старшого дошкільного віку. Розкриваються особливості процесу

формування толерантності у дітей дошкільного віку. Проаналізовано основні складники процесу формування толерантності у дітей старшого дошкільного віку такі як зміст, мета, методи та засоби. Визначається їх значення й подаються основні характеристики.

Ключові слова: процес формування толерантності у дошкільному віці, складники процесу формування толерантності, зміст, мета, методи, засоби формування толерантності.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Актуальність виховання толерантності у дітей старшого дошкільного віку багато в чому зумовлена тими процесами, які турбують як світову громадянськість, так і українське суспільство. Зростання нетерпимості, прояви агресії, жорстокості стають частим явищем як у середовищі дорослих, так і у дитячому середовищі.

Фахівці сучасної психології і педагогіки визнають самоцінність дошкільного дитинства і розуміють його як перший етап становлення особистості; час, коли закладаються ціннісні основи світогляду, розвиваються моральні якості.

У педагогічній практиці накопичено чимало організаційних форм, методів і прийомів роботи щодо виховання толерантності в дошкільників. Але, як демонструє реальний стан справ, педагоги дошкільних закладів не завжди вміють використовувати здобутий іншими досвід із виховання толерантності під час організації освітнього процесу в дитячому садку. Недосконалість методичного супроводу виховання толерантності в дошкільнят не дозволяє педагогам цілеспрямовано й усебічно здійснювати цей процес. Крім того, за власними спостереженнями автора, частина вихователів дошкільних закладів виявляють інтолерантність до дітей. Така позиція, безумовно, вимагає кваліфікованої підготовки студентів до вирішення цього завдання в практичній професійній діяльності.

Для розуміння сутності й особливостей процесу формування толерантності в дітей дошкільного віку необхідно з'ясувати основні складники цього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти проблеми виховання толерантності у дітей старшого дошкільного віку представлені в роботах А. Р. Арушанової, І. Д. Бега, Р. С. Буре, Н. В. Гавриш, А. В. Запорожця, С. А. Козлової, О. Л. Кононко, К. Л. Крутий, Л. А. Парамоновой, Т. І. Поніманської та ін. Проблема формування толерантності у дошкільників розглядається в дисертаційних дослідженнях А. Гончаренко, І. Н. М. Іванової, О. Козлюк, Е. А. Конишевої, Е. І. Музенітової, О. А. Овсянникової, Н. І. Скрипник, К. Л. Ремарчук та ін. Авторами розроблено методичні рекомендації, педагогічні технології, комплекси занять та ігор, використання яких у практиці роботи дошкільних установ, безсумнівно, буде сприяти формуванню окремих проявів толерантності.

Відтак, за мету ми поставимо проаналізувати основні складники процесу формування толерантності у дітей старшого дошкільного віку такі як зміст, мета, методи та засоби. Визначити їх значення й розкрити основні характеристики.

Виклад основного матеріалу. На думку Н. І. Скрипник [8], толерантність – поняття багатоаспектне й може розглядатися в психології як з позицій особистості, її настанов, цінностей, так і з погляду виховання, розвитку. Толерантність – це, з одного боку, мета й результат виховання, який супроводжується формуванням певних соціальних настанов, а з іншого – цінність і якість особистості, що виявляється в поведінці і вчинках.

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

Систему формування толерантності ми визначаємо як цілісний соціальний організм, який функціонує за умови толерантної взаємодії його основних компонентів і наділяється такими інтегративними характеристиками, як спосіб життя дошкільного закладу, його психологічний клімат. Система виховання толерантності складається з таких компонентів як: мета, зміст, принципи, засоби та методи.

Мета формування толерантності – виховання у підростаючого покоління потреби й готовності до конструктивної взаємодії з людьми і групами людей незалежно від їх національності, соціальної або релігійної приналежності, світогляду, стилів мислення і поведінки. Виховання толерантності спрямоване на створення умов для усвідомлення дітьми особистісно-значущого змісту толерантності як загальнолюдської і соціокультурної цінності та трансформації її в принцип, який визначає поведінку особистості.

Досягнення цієї мети можливе за умови вирішення окремих завдань, які об'єднані у два пов'язані між собою блоки:

- виховання у дошкільників миролюбності, прийняття й розуміння інших людей, уміння позитивно з ними взаємодіяти;
 - створення толерантного середовища в суспільстві й у сфері освіти.
- У результаті цілеспрямованої роботи з формування толерантності в умовах дошкільного навчального закладу можуть бути досягнуті такі результати:
- дитина починає усвідомлювати свої характерні особливості й переваги, розуміти, що вона унікальна й неповторна, як кожна людина;
 - дитина вчиться спілкуватися з різними людьми;
 - дошкільник розуміє, що він може вдосконалитися й розвиватися – завтра він обов'язково зробить те, що не зміг зробити сьогодні;
 - дитина відчуває постійну підтримку в різних ситуаціях – як успіху, так і невдачі;
 - дошкільнята вчаться усвідомлено сприймати власні емоції та розуміти емоційний стан інших людей;
 - у малечі формуються комунікативні навички, вміння встановлювати й підтримувати контакти, співпрацювати, уникати конфліктних ситуацій;
 - діти знайомляться з нормами і правилами поведінки, на основі яких надалі складаються етично цінні форми спілкування;
 - педагоги допомагають зрозуміти вихованцям, як легко може виникнути сварка або навіть бійка, сприяють усвідомленню причин конфліктів і прийомів їх самостійного вирішення.

Виховання толерантної поведінки у дошкільнят розуміємо, як цілеспрямований процес ефективної взаємодії, співпраці дорослого й дитини, який сприяє формуванню спільності з іншими на основі моральних принципів і норм людського

співжиття, незважаючи на наявність різних світоглядних позицій, переконань, які виявляються в конкретних діях і вчинках.

Виховання толерантних взаємин старших дошкільників – це процес формування під впливом спеціально створених педагогічних умов особистості дитини, здатної до свідомих характерних проявів (безкорисної турботи та чуйності; доброзичливих емоційних проявів та емпатії; рівноправного та поступливого ставлення до оточуючих; позитивного прийняття себе та стриманого відстоювання своїх позицій), які виявляються у спілкуванні, вчинках та спільній діяльності.

Зміст виховання, на думку І. О. Зимньої, представлено трьома складовими: цінностями, особистісними рисами (якостями) і саморегуляцією (емоційно-вольова складова) [3, с. 162]. Відповідно, зміст виховання толерантності охоплює всі три перераховані вище складові, оскільки толерантність розглядається нами як цінність, якість особистості й принцип поведінки. Виховання в дусі толерантності здійснюється через засвоєння цінностей, поглядів і норм поведінки, властивих ідеям толерантності: формування поваги до прав людини, відмови від насильства, терпимості й солідарності; виховання ставлення до різноманітності культур, їх взаємопроникнення та взаємозалежності як до цінності; прищеплення почуття гордості за свою національну культуру, яка розвинулася на основі національно-культурного розмаїття України і прагнення етнічних спільнот до збереження й відродження своїх культур. Крім засвоєння цінностей, зміст виховання толерантності включає цілеспрямований інтелектуальний, моральний, емоційний розвиток особистості як у контексті національної, так і в контексті європейської культури та культури людства загалом. Необхідно зазначити, що зміст виховання тісно пов'язаний із взаєминами, як компонентом системи, оскільки саме відносини є основною механізмом виховання. І. О. Зимня зазначає, що виховання в разі акценту на цінностях, зокрема толерантності, є механізмом формування ставлення через встановлення особистісно-значущого зв'язку, його осмислення як складника вже існуючої системи зв'язків в індивідуальному досвіді, переживання факту встановлення цього зв'язку і його прийняття, “привласнення”, в термінах О. М. Леонтьєва [3, с. 164]. За умови формування особистісних якостей і саморегуляції, механізмом виховання є вирішення людиною певних завдань з подолання труднощів, зняття протиріч. Такими завданнями можна вважати безпосередню або опосередковану зустріч з іншою культурою, знайомство або взаємодію з іншими суб'єктами з приводу різних предметів толерантності. Моделювання таких ситуацій, які знімають протиріччя або виявляють проблеми, що вимагають свого розгляду й вирішення, – це спеціально організований процес формування відносин у толерантному середовищі.

К. Л. Ремарчук [7] вважає, що в процесі виховання толерантної особистості в сучасному дитячому садку особливу увагу слід приділяти когнітивним, емоційно-оцінним і поведінковим критеріям.

Когнітивні критерії: розуміння важливості обопільного виявлення гуманних почуттів і доброзичливого ставлення (своєї прихильності до іншої людини, симпатії, співчуття, дружелюбності, дружності, привітності, співчуття, вираження радості від успіху однолітка, прагнення порадувати його); усвідомлення важливості демонстрації поваги до значимих для іншого думок, ідей і цінностей; уявлення про те, що кожна людина рівна в правах (на гру, на вираження своєї думки тощо); упевненість, що треба поважати думку, культуру, традиції людського оточення.

Емоційно-оцінні критерії: готовність порівнювати свої вчинки з моральними нормами міжособистісної взаємодії та оцінювати інших доброзичливо; прагнення до оцінки стану людини й можливих наслідків, подальшого розгортання ситуації, у якій емоція виконує випереджальну функцію і спонукає до звернення моральних дій; здатність і бажання оцінити свої вчинки і вчинки інших людей згідно з нормами поведінки в громадських місцях та ін.

Поведінкові критерії: орієнтація на етикетні формули, самостійне використання їх у ситуаціях стандартизованого мовленнєвого спілкування (вміння чемно вітатися й прощатися під час зустрічі, слухати уважно й не переривати товариша, звертатися з ввічливим проханням, висловлювати слова вдячності, вибачення); потреба в комфортній мовленнєвій взаємодії з суб'єктами комунікації, а також уміння підтримувати доброзичливу атмосферу спілкування; вміння виявляти емоційно-позитивне ставлення й пізнавальний інтерес до норм культурної поведінки в театрі, транспорті та інших громадських місцях; готовність розуміти і приймати чужий спосіб думок, почуттів, ідей, поглядів чи вірувань; відгукуватися на емоції близьких людей; готовність до співпраці з людьми, які відрізняються за зовнішністю, переконаннями або мовою; виявляти зацікавленість чужими поглядами, визнання за іншими людьми права на власну думку; лояльно ставитися до сторонніх людей; добровільність, свобода вибору і безкорисливість при реалізації ціннісного ставлення до оточуючих; позитивна спрямованість на партнерство в спілкуванні та поведінці; доброзичливість у стосунках з усіма однолітками; готовність конструктивно й шанобливо взаємодіяти з людьми різних національностей; вміння керуватися нормами доброзичливості в оцінюванні різних ситуацій і вчинків людей; поважне ставлення до представників інших національностей, до їхньої мови, культури тощо; обопільне виявлення гуманних почуттів у повсякденному житті та ін. [7, с. 109–113].

Наступний важливий компонент системи виховання – засоби виховання. І. О. Зимня вважає, що виховний процес здійснюється за допомогою семи основних чинників, якими є: особистість вихователя; зміст освітнього процесу; організація навчально-виховного процесу; спеціальна програма виховної роботи в освітній установі; додаткова освіта; самоврядування та практична (громадська) робота [3, с. 171]. На наш погляд, усі перераховані чинники необхідно активно використовувати в процесі виховання толерантності. Однак засобами формування толерантності можна назвати всі види навчальної та позанавчальної діяльності, спрямовані на розвиток толерантних якостей особистості, і таким чином, до них відносимо організацію навчально-виховного процесу, спеціальну програму виховної роботи в освітній установі, додаткову освіту, самоврядування та практичну (громадську) роботу. А такі чинники, як особистість вихователя і зміст освітнього процесу, є не лише засобами виховання, але й неодмінною умовою функціонування всіх інших компонентів системи виховання. Так, зміст освітнього процесу, тобто його предметний зміст, і компетенції дітей, що формуються і розвиваються, є умовою як досягнення мети виховання толерантності, так і основою для формування толерантних відносин, використання засобів виховання та реалізації принципів. У свою чергу, особистість вихователя – це та умова, яка не тільки забезпечує функціонування та взаємозв'язок цілей, змісту, принципів і засобів виховання, а й істотно впливає на них, змінює їх залежно від умов середовища й потреб соціуму.

На думку С. О. Ільїнської [5], педагогічні засоби виховання толерантності у дітей є цілісною системою, організованою компетентним педагогом, яка складається

з об'єктів матеріальної та духовної культури, що залучаються до процесу формування терпимості; з перетворюючої діяльності вихованців, спеціально стимульованої педагогом; з форм і методів виховання толерантної свідомості, якостей, почуттів і поведінки та взаємозв'язків між цими компонентами.

З урахуванням своєрідності дошкільного віку як окремого вікового періоду розвитку людини класифікація системи педагогічних засобів виховання толерантності у дошкільнят може бути представлена чотирма групами:

1 група – об'єкти матеріальної та духовної культури: усна народна творчість, художня література, наочні засоби виховання;

2 група – спеціально організована педагогом діяльність вихованців: гра, навчально-пізнавальна діяльність, спілкування, трудова діяльність;

3 група – методи виховання: методи формування свідомості особистості (розповідь, пояснення, роз'яснення, умовляння, етична бесіда, навіювання, диспут, особистий приклад); методи організації діяльності та формування досвіду суспільної поведінки (вправа, доручення, вимога, привчання, виховні ситуації); методи стимулювання поведінки й діяльності (змагання, заохочення й покарання); активні методи (казко-терапія, арт-терапія, гральна практика);

4 група – форми виховної роботи: загальні заходи дошкільного закладу, свята, ігри, гуртки, секції, клуби, витячі організації [8].

Кожна з цих груп педагогічних засобів виховання толерантності у дітей дошкільного віку має комплексний (цілісний) вплив на формування необхідних складових толерантної особистості: толерантної свідомості, почуттів, якостей, властивостей і толерантної поведінки, а всі разом, у системі – стимулюють розвиток усіх видів толерантності у дошкільнят.

У дошкільному віці найчастіше використовуються такі засоби виховання толерантності, як гра, усна народна творчість, художня література, наочні засоби виховання, навчально-пізнавальна діяльність, розповідь, пояснення, етична бесіда, особистий приклад, вправа, привчання, вимога, заохочення, загальні дошкільні заходи, гуртки, що зумовлено соціально-психологічними особливостями такого віку й своєрідністю процесу виховання терпимості в дітей.

Використання педагогічних засобів формування толерантності в дітей старшої вікової групи залежить від відповідності меті та завданням виховання в дошкільників; продуктивної реалізації принципів виховання терпимості; змісту виховання толерантності; вікових та індивідуальних особливостей дітей дошкільного віку; рівня розвитку дитячого колективу в цілому і кожної особи зокрема; умов виховання (матеріальних, психологічних); конкретної виховної ситуації; рівня педагогічної майстерності педагога; часового періоду, систематичності й взаємозалежної реалізації самих цих засобів.

Висновки. При побудові моделі професійної підготовки майбутніх вихователів до формування толерантності у дітей старшого дошкільного віку необхідно враховувати наступне. Згідно з компетентним підходом підготовка студентів до виховання толерантності передбачає оптимальне поєднання теоретичного, методичного, практичного, психологічного аспектів; розгляд компетентності в означеній області як складової загальної психолого-педагогічної компетентності фахівця, що відображає високий рівень володіння складовими підготовленості до даного процесу; формування системи загальнопедагогічних і спеціальних знань та вмінь, уявлень про ціннісну природу толерантності і мету та очікувані (доступні дітям цього віку) результати її формування. Особливої уваги в процесі фахової підготовки студентів

заслужують питання вивчення виховного потенціалу засобів, що сприяють формуванню толерантності у дітей старшого дошкільного віку та знайомство зі значним методичним доробком, накопиченим сучасною наукою та практикою.

Подальшої уваги потребують питання визначення змістовної характеристики основних параметрів (компоненти, показники, критерії оцінки, рівні) толерантності дітей старшого дошкільного віку.

1. Бех І. Д. Виховання особистості : підручник [для студ.вищ.навч.закл.] / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
2. Гончаренко А. М. Педагогічні умови становлення гуманних взаємин старших дошкільників : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / А. М. Гончаренко. – К., 2003. – 214 с.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М., Логос, 1999. – 384 с.
4. Иванова Н.М. Воспитание толерантности у детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. на соиск.учён. степ. канд. пед. наук: спец. 13.00.02 "теория и методика обучения и воспитания (дошкольное образование)" / Н. М. Иванова. – Елец, 2012. – 23 с.
5. Ильинская Е.А. Формирование толерантности у детей старшего дошкольного возраста средствами социально-культурной деятельности: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.05 / Елизавета Александровна Ильинская. – СПб, 2009. – 182 с.
6. Козлюк Ольга Андріївна. Педагогічні умови формування гуманістичної спрямованості спілкування старших дошкільників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.08 "Дошкільна педагогіка" / Ольга Андріївна Козлюк ; Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2008. – 21 с.
7. Ремарчук Е.Л. Формирование основ толерантности у детей старшего дошкольного возраста средствами искусства: дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания /Ремарчук Екатерина Леонидовна. – Москва, 2014. – 194 с.
8. Скрипник Н. І. Психолого-педагогічні засади виховання гуманних взаємостосунків у дітей старшого дошкільного віку : монографія / Н. І. Скрипник. – Умань :Видавничо-поліграфічний центр "Візаві", 2012. – 153 с.

The author devoted her paper to the actual aspect of the common problem of education of tolerance of senior pre-school children. The author showed the characteristics of the process of tolerance forming of senior pre-school children, analyzed the main components of the process of tolerance forming of senior pre-school children such as content, aim, methods and ways, described their meaning and gave their main characteristics.

Key words: *the process of tolerance forming of senior pre-school children; components of the process of tolerance forming of senior pre-school children; content, aim, methods and ways of tolerance forming.*

УДК 374.015.31-053.5

ББК 74.40

Олександр Семенов

ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ПОЗАШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ТВОРЧО СПРЯМОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНИКА

У статті досліджено роль освітнього середовища у формуванні творчо спрямованої особистості дитини старшого дошкільного віку. З'ясовано, що освітнє середовище позашкільного навчального закладу має багатокomпонентну структуру, складається із взаємопов'язаних компонентів: креативний, ігровий, розвивальний, афективно-емоційний. Констатовано, що освітнє середовище позашкільного навчального закладу виконує в суспільстві особливі значущі функції, які дають нам підстави розглядати його як важливий чинник формування творчо спрямованої

особистості дитини 5-го року життя. Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо у розкритті психолого-педагогічних характеристик творчого потенціалу особистості педагога у позашкільному навчальному закладі.

Ключові слова: освітнє середовище позашкільного навчального закладу, творчо спрямована особистість старшого дошкільника, компоненти освітнього середовища, функції освітнього середовища.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Проблема освітнього середовища позашкільного навчального закладу перебуває у полі зацікавлень багатьох науковців: психологів, педагогів, соціологів, та ін. Чому важливо досліджувати середовище позашкільного навчального закладу в розрізі проблеми формування творчо спрямованої особистості? Правильною є думка, що сама природа внутрішніх умов творчості така, що їх появу не можна спровокувати, але їм можна сприяти. Доречним є висловлювання Карла Роджерса, що неможливо змусити паросток розвиватися і проростати із насіння, але можна створити умови для його росту, які дозволять насінню проявити свої власні приховані можливості [5]. Саме тому так важливо створити особливе освітнє середовище позашкільного навчального закладу, яке саме по собі вже є добрим підґрунтям для дитячої творчості, а в науковому контексті важливим чинником формування творчо спрямованої особистості дитини дошкільного віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розв'язанню проблеми взаємодії людини та середовища, його значущості для розвитку особистості в онтогенезі присвячені дослідження А. Бандури, В. Рибалки, Р. Бейкера, П. Белла, Л. Віготського, П. Гампа, Г. Ковалюва, К. Левіна, М. Моїсєва, І. Ойла, Дж. Роттера, С. Рубінштейна, Д. Стоколса, Е. Толмена, М. Хейдметса, М. Черноушека, Г. Щедровицького, В. Ясвіна та інших. Методологічною продуктивністю серед інших наукових пошуків вирізняється ідея детермінізму С. Рубінштейна як феномен складних залежностей зовнішнього і внутрішнього на різних рівнях розвитку особистості, та положення Л. Віготського щодо визначального впливу на розвиток людини її життєвого середовища. Різні аспекти впливу освітнього середовища на розвиток дитини знайшли відображення в сучасних наукових дослідженнях І. Баєвої, Б. Бім-Бада, І. Булах, А. Валицької, В. Вербицького, Б. Вульфова, І. Єрмакова, А. Збруєвої, А. Каташова, С. Климова, О. Коберника, Ю. Мануйлова, Л. Новікової, А. Петровського, Г. Пустовіта, В. Слободчикова, Л. Сохань, С. Сисоевої та інших. В руслі парадигми розвивального навчання (Ш. Амонашвілі, О. Асмолов, В. Біблер, В. Давидов, Д. Ельконін, Л. Занков, І. Бех, В. Рубцов, І. Якиманська, Г. Пустовіт, О. Биковська, Н. Лисенко, О. Будник та ін.) були розроблені концептуальні засади розвивального освітнього середовища (В. Петровський, Л. Кларіна, В. Лебедєва, В. Орлов, В. Панов, Л. Смигіна, Л. Стрелкова, І. Фрумін).

Мета статті – здійснити теоретико-методологічний аналіз проблеми освітнього середовища позашкільного освітнього закладу у контексті його впливу на формування творчо спрямованої особистості дитини старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналізуючи категоріально-змістову структуру поняття "освітнє середовище", можемо відзначити, що освітнє середовища позашкільного навчального закладу є відкритою динамічною системою із взаємопроникаючими компонентами (рис.1.). Взаємодія основних компонентів освітнього середовища позашкільного навчального закладу відбувається під впливом: освітнього простору, цілеспрямованих впливів освітнього середовища (дошкільний заклад, позашкільний заклад) та інших стихійних впливів.



Рис. 1. Базова графічна інтерпретація моделі взаємодії основних компонентів освітнього середовища позашкільного навчального закладу

До основних змістових компонентів освітнього середовища позашкільного навчального закладу, на нашу думку, належать: креативний компонент, ігровий, розвивальний, афективно-емоційний (рис.2.). Звідси випливають основні функції освітнього середовища позашкільного навчального закладу: освітньо-пізнавальна, креативна, розвивально-ігрова, афективно-емоційна. Зазначені функції реалізуються через змістовне наповнення всієї діяльності позашкільного навчального закладу як освітньо-виховної системи.

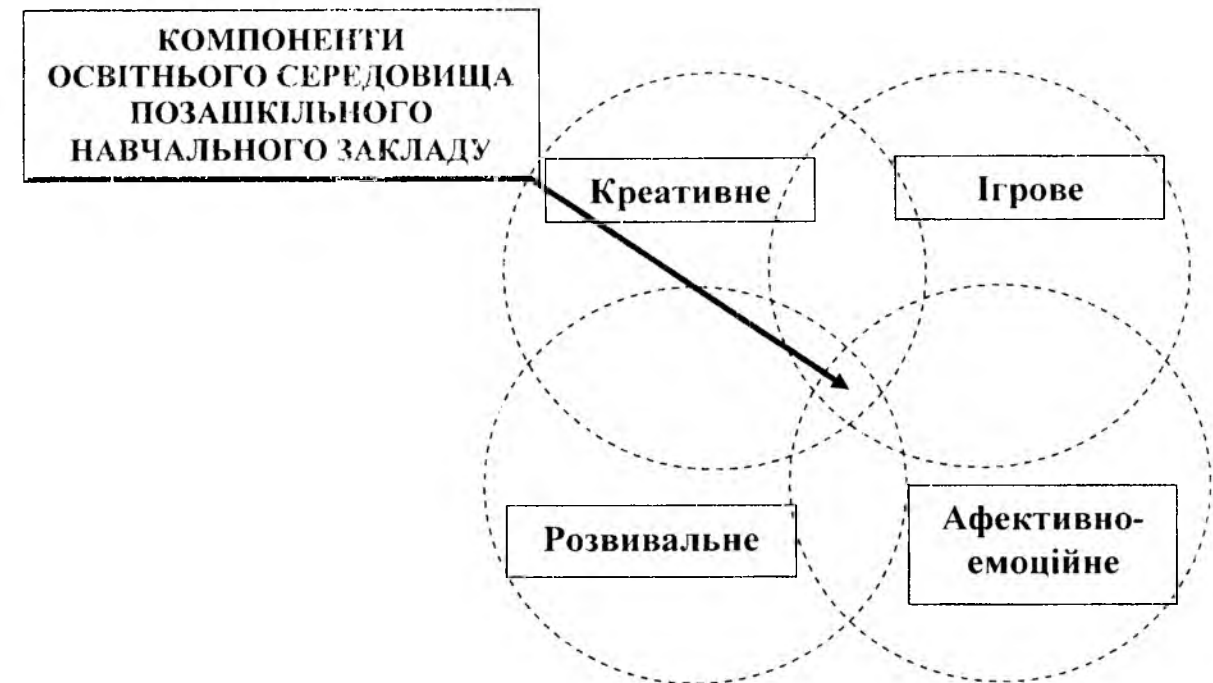


Рис. 2. Адаптована графічна інтерпретація моделі взаємодії основних компонентів освітнього середовища позашкільного навчального закладу

Освітнє середовище позашкільного навчального закладу існує на взаємопов'язаних рівнях: макрорівні, мезорівні, мікрорівні і власне середовищі позашкільного навчального закладу.

Аналізуючи освітнє середовище позашкільного навчального закладу, виокремлюємо у його багатокомпонентній структурі особливе *креативне середовище*, яке існує у єдності мікро і макрорівнів. Макрорівень уособлює впливи етнокультурного, релігійного, соціально-політичного та економічного устрою даного суспільства (індустрія моди, система суспільних цінностей, схвальна громадська думка та ін.). Макрорівень креативного середовища позашкільного навчального закладу представлений зоною найближчого формування особистості: референтна група сім'ї, значущі дорослі (родичі, знайомі, друзі), дошкільний заклад. Тому можемо відзначити, що сім'я (*приміт. авт. діти шестирічного віку не обирають позашкільний навчальний заклад без допомоги дорослих*) є тією сходинкою, первинною ланкою до формування творчої особистості. Без сімейних настанов, певної програми поведінки, способу життя не будуть сформовані передумови занурення у креативне середовище позашкільного навчального закладу. На первинних етапах становлення особистості сім'я відображатиме не тільки "генетичну програму" її творчості, але й соціалізуючу, яка проявить себе у системі можливостей сприяння розвитку творчих здібностей дитини (сімейні виставки продуктів дитячої творчості, літературна творчість, драматургія, організація сімейних свят тощо).

На ролі мікросередовища наголошують представники інвестиційної теорії креативності Стенберг, Любарт. Вони вважають, що для творчого процесу необхідне навколишнє середовище, яке б підтримувало і продукувало творчі ідеї. На їхню думку, можна мати всі необхідні внутрішні ресурси для творчого мислення, проте без підтримки середовища творчі здібності можуть так і не проявитися. Переконливими для нас є твердження О. Моляко щодо створення в навчальних закладах атмосфери, спрямованої на формування загальнолюдських цінностей зростаючої особистості, збагачення її досвідом свого етносу, знанням і розумінням національних пріоритетів інших народів. При цьому важливо враховувати соціокультурне середовище, етнокультурні особливості, соціокультурну ситуацію в регіоні (країні) тощо [2, с. 12].

Важливою є думка Карла Роджерса, який наголошує на тому, що створюючи умови психологічної захищеності і свободи, ми максимально збільшуємо вірогідність прояву продуктивної творчості. Також дослідник виокремлює умови, що сприяють продуктивній творчості особистості, позначаючи їх як X і У.

X. психологічна безпека, яку можна отримати за рахунок таких процесів:

1. Визнання безумовної цінності індивіда. Найближчі люди, які створюють умови для розвитку дитини, завжди сприятимуть творчості, якщо будуть бачити найменші прояви таланту. Це все сприяє саморозкриттю особистості, пробуджує бажання проявити себе по-новому, нестандартно.

2. Створення обстановки, у якій відсутнє зовнішнє оцінювання. Мається на увазі відсутність оцінки іншого через власну систему цінностей і установок.

3. Розуміти, співпереживати. Мається на увазі увійти в світ іншого через співпереживання як уміння увійти у внутрішній світ людини, не замечуючи її, а розуміючи. Саме у такій обстановці, на думку К. Роджерса, особистість може проявити своє справжнє "Я" і виразити його у різних нових творіннях. Цей фактор К. Роджерс називає основним як такий, що сприяє творчості.

У. Психологічна свобода. Мова йде про надання особистості повної свободи особистого висловлювання. Тут слід розуміти максимальну свободу у висловлюванні найсокровеннішого у своїх думках, почуттях, станах. Це сприяє відкритості, неочікуваному поєднанні образів, понять і значень, що є частиною творчості [5].

Вивчення стану сформованості соціально-виховного середовища навчального закладу здійснюють за такими складовими: соціально-психологічна (врахування індивідуально-психологічних особливостей розвитку й стереотипів поведінки, притаманних особистості в процесі взаємодії в соціумі, пропагування морально-етичних норм в соціально-комунікативній діяльності особистості з групою); інформаційна (наявність сучасного нормативно-правового та навчально-методичного забезпечення процесу соціокультурного виховання); культурно-освітня (педагогічна компетентність учасників соціально-виховного процесу, що охоплює зміст, форми, методи, інноваційні технології щодо реалізації соціально-педагогічної діяльності тощо); матеріально-технічна (наявність сучасних мультимедійних засобів, аудіо-, відеопродукції відповідного змісту, врахування елементів етноестетики в інтер'єрі навчального закладу тощо).

В. Дружинін виокремлює такі фактори зовнішнього впливу, необхідні для формування креативності:

1) відсутність регламентації предметної активності, тобто відсутність взірця регламентованої поведінки;

2) наявність позитивного взірця творчої поведінки;

3) створення умов для наслідування творчої поведінки і блокування проявів агресивної і деструктивної поведінки [3].

Звернення до аналізу впливу соціального середовища як фактора сприяння творчій особистості підтверджує на необхідності існування саме креативного середовища. Серед основних процесів автори зупиняються на спонтанності, свободі, підтримці особистості, яка творить та ін.

Освітнє середовище позашкільного навчального закладу повинно задовольняти основні потреби дитини дошкільного віку: пізнавальні, емоційні, духовні, особистісного росту, самоствердження та ін.

Важливе місце у розумінні освітнього середовища відводиться умовам, чинникам, суб'єктам, змісту діяльності, які складають його єдність як відкритої, саморегулюючої, динамічної системи.

Науковці наголошують, що важливою умовою появи творчої активності дітей є створення розвивального середовища, що сприяє активізації мислення, розвитку чуттєвого досвіду, перцептивних дій, спостережливості, служить умовою естетизації творчої діяльності. Саме для освітнього середовища позашкільного навчального закладу характерним є високий ступінь невизначеності та варіативності, нерегламентованості поведінки, на відміну від освітнього середовища дошкільного закладу (чіткий розпорядок дня, обмеженість у свободі поведінки, регламентованість правил, які передбачають результат і самі по собі гальмують творчу активність і т. ін.). Невизначеність стимулює пошук власних продуктів, а не прийняття нових; варіативність забезпечує можливість їх знаходження, не регламентованість поведінки викликає суб'єктивне сприйняття невизначеності. Створити розвивальний життєвий простір, середовище, означає забезпечити сукупність умов, атмосферу, яка найбільш сприятлива для розвитку свідомості та поведінки старшого дошкільника. Розвивальними, на думку науковців, слід уважати умови, які підживлюють природні

здатки дитини, сприяють реалізації потенційних можливостей, базуються на індивідуальних можливостях вихованців.

При проектуванні освітнього простору взаємодії з старшими дошкільниками слід враховувати психолого-педагогічні передумови появи розвитку творчості саме у цьому віковому періоді.

- Відсутність стереотипів поведінки дітей у різних ситуаціях внаслідок нестачі особистісного досвіду. Якраз відсутність знань про всі можливі шаблони поведінки є передумовою створення дітьми чогось нового.
- Природна потреба у визнанні оточуючими. У цьому випадку спрацьовує діяльнісний та соціально-психологічний механізми наслідування [3]. Діяльнісним механізмом є орієнтація дошкільників на отримання творчого результату шляхом усвідомлення випадкових інтенцій та включення їх у актуальний досвід діяльності. Дія соціально-психологічного механізму передбачає можливість задоволення потреби у визнанні серед значущих дорослих та однолітків за свої результати.
- Слабкість саморегуляції поведінки. Дітям властива відсутність уміння довго концентруватися на одному об'єкті, легкість переключення уваги. Це, з одного боку, робить можливою їхню надзвичайну вразливість, викликає цілковиту зацікавленість і підвищену розумову активність, а з другого – сприяє проявам дитячого синкретизму. Внаслідок постійного переключення уваги дитина починає поєднувати непоєднуване, на основі чого виникають оригінальні творчі продукти.
- Природна радість пізнання, яка притаманна більшості дітей. Радість від пізнання нового, здивування і сумнів, яскраві позитивні емоції не тільки супроводжують відкриття і вигвори дитини, а й викликають їх. У всіх дітей, які мають високий творчий потенціал, часто або майже завжди спостерігається виражена радість у пізнанні нового [1].
- Гра як провідний вид діяльності в дошкільному віці. Саме гра знімає будь-які обмеження, які задані дорослими і дозволяє проявитися уяві і фантазії повною мірою.

Враховуючи означені психолого-педагогічні особливості дитячої психіки і, направляючи їх у правильне русло, можна сформувати стійке позитивно-емоційне ставлення дитини до творчості. Творчість скеровується притаманною дошкільникам активністю у різних видах діяльності на основі залучення внутрішніх потенційних сил для творчості, тобто реалізації її творчого потенціалу.

При включенні дитини в освітнє середовище позашкільного навчального закладу важливою є емоційна атмосфера, встановлення контакту з дорослими та однолітками. Взаємодія дитини зі світом вимагає активності, винахідливості, спостережливості, допитливості. Достатньо дитині побачити щось складне, як вона звертається по допомогу до дорослого. Так формуються когнітивні структури, якими дитина буде користуватися при створенні нових об'єктів, здобуваючи при цьому досвід. Творчі "відкриття" залежать від того, наскільки дорослі організують цей досвід, розширяють його діапазон, а також якою мірою стимулюватимуть сам інтерес дітей до нового, незвіданого, будуть мотивувати до творчого процесу (додаткові засоби стимуляції). Когнітивний аспект креативності передбачає реалізацію креативних властивостей на поведінковому рівні: вироблення відповідних поведінкових автоматизмів, способів дій. Вони виробляються за рахунок навчання: наслідування деяких дій, повторення і закріплення їх. Тому мікросередовище,

сприяючи формуванню креативності на поведінковому рівні, повинно вміщувати взірці креативної поведінки і відповідні способи їх подачі. Важливо, щоб взірці не нав'язувались, а були тільки присутні. Виокремлюємо чинники мікросередовища, які здійснюють формуючий вплив на креативність: а) нерегламентованість поведінки; б) предметно-інформаційна насиченість; в) наявність взірців креативної поведінки.

Під нерегламентованістю поведінки розуміється відсутність жорстких схем, еталонів поведінки, санкцій на предмет їх порушення; будь-яка внутрішньо мотивована конструктивна поведінка отримує соціальну підтримку. Предметно-інформаційна насиченість передбачає наявність наступних параметрів: фізичну і соціальну доступність (предмета чи інформації); складність і різноплановість, наявність зворотного зв'язку. Креативні взірці – це моделі креативної поведінки, що продукуються ким-небудь із членів групи, які утворюють певне соціальне мікросередовище. Вираженість у креативних властивостей індивіда підвищується при наявності у мікросередовищі цих характеристик. Креативність проявляється через особистісні відчуття, роздуми, знання, дії. Вона характеризується як поведінка індивіда у відносній відсутності загрози і примусу від навколишніх. Мотивація досягнень, загальна мотивація, а також мотивація соціальної підтримки блокують самоактуалізацію особистості, перешкоджають прояву її творчих можливостей. Коли особистість відчуває загрозу від оточення, вона стає скованою і боїться вільно висловлювати свої ідеї. Гармонійне оточення має дві необхідні характеристики: прийняття і стимулювання.

Торренс виокремлює п'ять принципів, якими повинен керуватися педагог, щоб стимулювати творче мислення:

1. Уважне ставлення до незвичних питань.
2. Тактовне ставлення до незвичних ідей.
3. Вміння ставитися до ідей дітей як ціннісних і формування у них належного ставлення до продуктів власної діяльності.
4. Надавати час для самостійного навчання дітей і забезпечувати їм підтримку.
5. Надавати час для практики, яка не оцінюється [4].

Мова йде про те, що зовнішня оцінка створює загрозу, актуалізуючи з боку особистості захист. Тому дітям необхідний певний проміжок часу, протягом якого вони не оцінюються.

Для того, щоб дитина в навколишньому середовищі самостійно могла знаходити і виділяти проблемні ситуації і задачі, її діяльність повинна бути відповідно організована. Сказане підтверджує думку про важливу роль педагога в організації освітнього простору позашкільного навчального закладу. Тут не йдеться про формалізований чи неформалізований стиль спілкування, мова йде про високий професіоналізм, психологічну налаштованість, творчість самого педагога в роботі з дітьми. На думку К. Юнга, тільки особистість здатна виховати особистість. Чому такою важливою є роль педагога, оскільки саме педагог презентує мікросередовище позашкільного навчального закладу, яке здатне утримати і розвинути інтереси творчо обдарованої дитини.

Велику роль у розвитку творчості дитини відіграє спільна творча діяльність дитини і дорослого. Дорослий, маючи певний досвід, обмежує творчу активність, оскільки суспільство, стимулюючи творчість дитини, підтримує варіативну поведінку в дитинстві, часто перешкоджає їй у дорослому віці. Психологи описують специфіку контакту у парі "дитина-дорослий". Якщо у парі ведучим буде дорослий, то, найімовірніше, дитина, яка розпочинає досить інтенсивний розвиток, проявляючи

при цьому не властиву віку творчу активність (спровоковану бажанням дорослого), швидко вбирає особливості сприйняття і уявлення дорослого і буде створювати те, що потрібно дорослому, оскільки генетично відчуває його настрої. Відомі приклади з вундеркіндами, які вражають своїми унікальними можливостями у ранньому віці, проте пізніше нічим особливим не виділяються. У парі з такою дитиною часто знаходиться сильний талановитий батько або учитель. Якщо у парі буде головувати дитина, то, навіть, у ранньому дитинстві, не виявивши чогось особливого, дуже швидко зупиниться у розвитку як творча особистість. Дитина надзвичайно любить те, що вона робить. Не отримавши адекватного зворотного зв'язку від дорослого, вона буде відтворювати одні і ті самі малюнки, казки, музичні п'єси, які поступово перестануть відповідати її зростаючим вимогам до себе й інших, втратять свіжість і безпосередність і набудуть примітивізму. Оскільки в цій парі дорослий не зміг навчити дитину інтенсивно працювати, творча активність поступово згасає.

І, найбільш продуктивним є поєднання кращих якостей і можливостей кожного віку, коли лідерство дорослого буде проявлятися тільки у тому напрямі, який буде захоплювати дитину, але й не обмежувати її у захопленні світом. Дитина, створюючи свій твір, наприклад, малюнок, малює те, що знає, а не те, що бачить. Дорослий прагне від дитини максимальної подібності зображення до оригіналу. Тим самим збіднює малюнок дитини, позбавляє його високої "світорозбудовчої" функції, а дитячу творчість – внутрішньої самостійності. Дорослий повинен працювати не з технікою малюнка, яка зміниться з роками, як тільки дитина перейде на інший інтелектуальний рівень, а з особистістю дитини, можливостями її сприйняття і узагальнення результатів цього сприйняття. Саме майбутня унікальна картина світу, створена власними зусиллями малюка, ляже в основу уже дорослої творчої активності. Бажаючи полегшити дитині цей нелегкий шлях першого творчого досягнення – створення власної картини світу, дорослий припиняє її ріст як творця. Приймаючи створене дитиною – не оцінюючи з точки зору якості, але стимулюючи за виконану роботу, дорослий може надати їй поштовх рухатися далі, підкреслюючи зацікавленість у самому процесі, а не тільки у продукті. Адже результатом дитячої творчості є не конкретний малюнок, танець, а ті зміни, які відбулися з особистістю дитини в процесі творення. Саме тому креативне середовище є одним із важливих чинників формування творчо спрямованої особистості дитини дошкільного віку.

Висновки. Проведений аналіз ролі освітнього середовища позашкільного навчального закладу дає можливість зробити певні узагальнення. По-перше, освітнє середовище позашкільного навчального закладу має багатокомпонентну структуру, складається із взаємопов'язаних складових, підпорядкованих спільній меті – формувати творчо спрямовану особистість старшого дошкільника. По-друге, освітнє середовище позашкільного навчального закладу виконує в суспільстві особливі значущі функції, що дає нам підстави розглядати його як важливий чинник формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника. Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо у розкритті психолого-педагогічних характеристик творчого потенціалу особистості педагога у позашкільному навчальному закладі.

1. Белова Е. С. Исследование структурных компонентов одаренности и условий ее развития в младшем дошкольном возрасте / Е. С. Белова // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2009. – Т. 2. – № 3 – С. 58-68.
2. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин – Санкт-Петербург, 2000.

3. Моляко В. О. Функциональная модель формирования поликультурной компетентности школьников / В. О. Моляко // Рідна школа, 2005 – № 6. – С. 10–12.
4. Пономарев Я. А. Психология творчества / Я. А. Пономарев. – М. : Наука, 1976. – 303 с.
5. Роджерс К. Г. Взгляд на психотерапию. Становление человека. / К. Г. Роджерс – М. : Прогресс, 1997.

In article the author examines the role of the educational environment in forming a creatively directed personality of the child of the senior preschool age. It was found that educational environment of out-of-school educational institution has a multicomponent structure, which consists of interrelated components: creative, gaming, developmental, affective and emotional. Stated that the educational environment of out-of-school educational institution plays in society especially significant features that give us reason to consider it as an important factor in the formation of the creatively directed personality of the 5th year child. Prospects for further scientific researches are determined in studying the psychological and educational of creative potential characteristics of personality of the pedagogue in out-of-school educational institution.

Key words: educational environment of out-of-school educational institutions, the creatively directed personality of the senior preschooler, components of the educational environment, functions of the educational environment.

УДК 37.026 : 372.4
ББК 74.200.411

Світлана Смолюк

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА В УМОВАХ РОЗВИВАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

У статті акцентовано на необхідності посилення вимог до умов навчання і виховання, розвитку сучасної особистості; визначено сутність, основні ознаки та специфіку розвивального освітнього середовища і його значення у процесі формування молодшого школяра. Автором визначено ідею про те, що створення розвивального освітнього середовища є не лише вимогою часу, а й нагальною потребою кожної людини, школи, суспільства, позаяк лише за таких умов особистість має можливість здобувати якісну освіту, самореалізуватися, самостверджуватись, діяти й творити творчо.

Ключові слова: особистість, освіта, розвивальне освітнє середовище, розвиток молодшого школяра, життєдіяльність, творчі здібності.

Постановка проблеми. В умовах реформування вітчизняної системи освіти стратегічними орієнтирами її розвитку слугують гуманістичні, антропологічні теорії, що ґрунтуються на пріоритетності духовно-національних, соціокультурних цінностей. Теорія людиноцентризму (В. Кремень), педагогіка культуро- і людинотворчості (В. Андрущенко), дитиноцентризму (О. Квас) спрямовують формування та розвиток зростаючої особистості у культурно-освітній простір. Актуалізується проблема інформатизації освіти, застосування інноваційних технологій у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи. Відтак, інформатизація суспільства – глобальний соціальний процес, особливість якого полягає в активному використанні інформації, а також інтелектуального потенціалу, що постійно розширюється; інтегрування інформаційних технологій із науковим, виробничим розвитком усіх сфер життєдіяльності людини; високий рівень інформаційного обслуговування тощо. Інноваційний тип освіти нової епохи

потребує формування особистості, здатної до пошуку нових знань, творення та особистісного зростання, самовдосконалення, самореалізації.

Перед сучасною школою стоїть завдання повноцінного розвитку особистості, який передбачає всебічне виявлення її потенціалу, здібностей, талантів; стимулювання саморозвитку, підвищення пізнавальної активності та позитивної мотивації навчання. Акценти педагогічної та психологічної науки переносяться на особистісний чинник, забезпечення особистісно значущого навчання, виявлення та реалізацію здібностей людини. А тому на часі не лише перебудова методів і форм роботи, а й принципів, підходів до виховання і навчання учнів. Власне, повноцінна освіта повинна створюватися на основі поєднання процесу набуття нових знань із формуванням життєвої стратегії, що дозволить оволодіти життєвими та соціальними ролями задля повноцінної життєдіяльності в умовах інтегрування до світового освітнього простору. На цьому акцентується в нормативних документах, як: Закон України “Про освіту”, Національна програма “Освіта” (Україна XXI століття), Національна програма “Діти України”, Державна цільова програма роботи з обдарованою молоддю та ін. Отож, розв’язання низки (методологічних чи прикладних) проблем, пов’язаних із широким використанням та реалізацією творчого потенціалу особистості потребує створення освітнього середовища, яке б слугувало ефективному її навчанню, розвитку, індивідуалізації та соціалізації.

Аналіз наукових досліджень з означеної проблеми доводить, що фундаментальні передумови розроблення проблеми розвитку особистості у контексті “людина – навколишній світ” були закладені у працях Б. Ананьєва, Л. Виготського, В. Давидова, Д. Ельконіна, Г. Костюка, Н. Менчинської. Значний внесок у вивчення освітнього середовища як одного із чинників навчання та розвитку дітей пов’язуємо з дослідженнями С. Деробо, Г. Івашиної, Г. Ковальова, В. Лебедєвої, В. Орлова, В. Панова. Особливого значення набуває питання проектування та експертизи різних типів освітнього середовища у напрацюваннях І. Якиманської, В. Ясвіна та ін. Натомість праці українських дослідників присвячені здебільшого аспектам удосконалення навчання та виховання дітей (С. Максименко), створенню комфортних умов розвитку творчості (В. Моляко, О. Кульчицька), створенню інтелектуального середовища (М. Смульсон), “творчого освітньо-виховного середовища” (К. Приходченко), “виховного середовища” (Т. Алексєнко, Л. Новікова, В. Семенов), “особистісно орієнтованого виховного середовища” (І. Бех), етновиховного середовища школи (О. Будник, Н. Лисенко), освітнього середовища професійної підготовки у вищій школі (О. Ярошинська) та ін.

Мета статті – виокремити основні особливості розвивального освітнього середовища та визначити його вплив на формування особистості молодшого школяра.

Основний виклад матеріалу. XXI сторіччя потребує від молодої людини вміння самостійно навчатися; вільно орієнтуватись у різноманітних потоках інформації та правильно оперувати нею; опановувати нові знання згідно з потребою суспільства та часу; розвивати власні здібності й таланти. Разом із тим, формування нового освітнього середовища має на меті створення своєрідної системи забезпечення можливостей для ефективного особистісного саморозвитку кожної дитини (навчання; творчого, інтелектуального та духовного потенціалу), що, своєю чергою, є показником його якості. Відтак для сучасної системи освіти характерне співіснування освітніх парадигм традиційного, особистісно зорієнтованого, розвивального навчання, кожна з яких має свої специфічні ознаки та властиві лише

їй можливості саморозвитку. Проте стрижневими положеннями в них є особлива увага до кожної особистості, забезпечення її розвитку та саморозвитку, підбір методів і засобів навчання та виховання, які б слугували підвищенню їх ефективності.

У психологічному сенсі чітко вирізняється зміст понять “розвивальне навчання” і “розвивальна освіта”. Так, у межах розвивального навчання, за твердженням Н. Менчинської, об’єктом засвоєння виступає зміст навчального предмета і засоби мисленнєвої діяльності, за яких розвиток дитини відбувається як процес накопичення нової інформації. Предметом розвитку при розвивальному навчанні є здатність учня бути суб’єктом мислення. За концепцією розвивального навчання Давидова-Ельконіна, яка має своїм підґрунтям уявлення про теоретичний спосіб мислення: розвиток здатності вчитися є основним у навчальній діяльності. Загалом для парадигми розвивальної освіти предметом розвитку виступає цілісний психічний розвиток дитини, спрямований на формування у неї здатності бути суб’єктом не лише навчальної діяльності, а й суб’єктом розвитку всіх сфер психіки в їх взаємодії, а також власного соціального розвитку. За такого підходу проектування розвивального освітнього середовища – це створення умов для розкриття ще не сформованих інтересів, задатків, здібностей, талантів кожної особистості дитини відповідно до її потенціалу в навчальному закладі.

Критерієм якості розвивального середовища (В. Панов) виступають його можливості щодо ефективного особистісного саморозвитку особистості учня. Причому особливого значення за такого підходу набуває єдність властивостей освітнього середовища і самого суб’єкта. Так, з метою використання усіх власних та об’єктивних можливостей, особистість схиляється до активності, стаючи суб’єктом як освітнього процесу, так і власного розвитку. Саме ця ознака відокремлює розвивальне середовище від теорії розвивального навчання, за якого особистість залишається об’єктом впливу умов і факторів освітнього середовища [2; 4]. Як бачимо, вище означене потребує визначення структури і принципів побудови такого розвивального освітнього середовища школи, яке орієнтуватиметься на вияв, розвиток і реалізацію здібностей особистості вихованця. З іншого боку, освітнє середовище повинно забезпечувати повноцінне розкриття потенціалу усіх сфер психіки і здібностей індивіда, як-от: пізнавальних, особистісних, емоційних, духовно-моральних, фізичних тощо у відповідності з його особливостями і потребами соціалізації.

Натомість формування й розвиток молодшого школяра в умовах розвивального освітнього середовища передбачає дотримання низки вимог, а зокрема: перетворення процесу засвоєння нових знань, формування умінь і навичок дитини з мети навчання у засіб розвитку її здібностей; налаштування партнерських взаємовідносин у процесі навчання та виховання; створення умов розкриття природних задатків учнів, саморозвитку властивих їм здібностей; посилення значення психологічного супроводу навчально-виховного процесу; реалізація принципу: дитина – самооцінна особистість, здатна до саморозвитку, самореалізації та самоствердження.

Результати досліджень авторів дозволили з’ясувати психологічні особливості проектування комунікативно-орієнтованого навчального середовища; модель стосунків “учень-учитель”; уявлення про освітнє середовище, його структуру та моделювання. Науковці одностайні в тому, що повноцінний розвиток особистості на сучасному етапі потребує створення такого середовища, яке слугуватиме якості й доступності послуг освіти, науки, культури, охорони здоров’я; розширенню її доступу до національних чи світових інформаційних ресурсів; поліпшенню умов

життєдіяльності й, зокрема, розкриттю кожної дитини за допомогою освітньої програми. З іншого боку, ведеться полеміка про те, що на часі – необхідність упровадження у систему освіти інноваційного типу навчання, замість підтримуючого, відмова від практики навчання, що орієнтується на експлуатацію відновлювальних функцій інтелекту, що відстає від сучасного рівня уявлень про світ.

Практика засвідчує, що у процесі створення розвивального освітнього середовища, яке стимулюватиме розвиток обдарованості, існує чимало труднощів. Так, приміром, освітнє середовище, яке ми розглядаємо як чинник розвитку особистості, є складною багаторівневою системою, позаяк, з одного боку, – це родина, школа, навколишнє середовище, а з іншого, – економічні, політичні, соціальні, культурні, ідеологічні, релігійні та інші чинники освіти. Натомість, сприятливе освітнє середовище лише уможливує, а не гарантує формування всебічно розвиненої, творчої особистості, позаяк особливі досягнення кожного є результатом передовсім власної пізнавальної та творчої активності. Водночас існують суперечливі відносини масового суспільства та індивіда, за яких перше не завжди слугує засобом для розвитку його унікальності, неординарності, обдарованості. Так, приміром, у суспільстві, яке недбало ставиться до внутрішнього світу особистості, надміру складно розвинути у собі ті риси, які вирізняють індивіда від більшості (творчість, обдарованість, унікальність). Зокрема Р. Перссон стверджує, що прояв обдарованості дозволяється соціумом тоді, коли людина виконує потрібні йому функції, а саме: а) підтримує функціонування суспільства (матеріальне благополуччя, соціальну стабільність, високий рівень життя); б) обдаровані особи є основними об'єктами ідентифікації, рольовими моделями для наслідування; в) обдарована особистість виступає як агент соціальних змін, глибоко усвідомлюючи соціальні структури, причинно-наслідкові зв'язки у соціальній системі тощо [6, с. 16].

Отже, створення розвивального освітнього середовища має передбачати урахування таких його характеристик: інформаційна насиченість; доступність і можливості різного роду пізнавальної діяльності; реалізація творчого потенціалу особистості; культивування цінності інтелектуальних, творчих та інших досягнень особистості; загальна орієнтація на цінності пізнання та творчості; створення відповідних умов вільної реалізації пізнавальних інтересів потенційно обдарованої особистості; орієнтація освітньої системи на розвиток індивідуальності; високий загальний, культурний, науковий рівень та інше.

Як бачимо, сукупність знань, умінь та індивідуальних здібностей, освіченість особистості виступають пріоритетним засобом становлення духовних сил та інтелекту у освітньому середовищі. Зокрема, вплив розвивального освітнього середовища на повноцінний й гармонійний розвиток особистості є очевидним. Так, І. Якиманська розглядає процес освіти як засвоєння нової інформації учнем методом поєднання з власним досвідом й як наслідок подальшого її перетворення у індивідуальне знання. Проте вчена не розглядає освітнє середовище як умову чи засіб розв'язання певних завдань особистісно зорієнтованого навчання.

Означена нами проблема є доволі актуальною й тому, що результат навчання та виховання особистості, її розвитку не завжди відповідає нормам, вимогам часу, суспільства. З одного боку, здавалося б, особистість залежить від умов, у яких вона живе, діє та розвивається. Проте з іншого, – інтерес до пізнання навколишнього світу, мотивація покращити його виникає й розвивається у дитини тоді, коли оточення, яке її навчає, виховує, наставляє, проявляє інтерес до життя та

самоактуалізації дитини. Так, приміром, сучасні діти поступаються своїм ровесникам 25-річної давності за такими показниками: послаблення логічного мислення; недостатня наполегливість та само організованість; байдужість до пізнавальної діяльності; відсутність або малопомітність інтересів тощо [6, с. 197]. Саме тому важливо особливу увагу звертати на створення розвивального середовища, такого, що уможливить індивідуальний розвиток кожного.

У вітчизняній енциклопедії освіти виокремлено такі базові типи освітнього середовища, які дозволяють навчати, розвивати, виховувати особистість: догматичне освітнє середовище (слугує розвитку своєї пасивності дитини); безтурботне освітнє середовище (забезпечує вільний розвиток); кар'єрне освітнє середовище (слугує розвитку активності й залежності особистості); творче освітнє середовище (слугує вільному розвитку активної дитини) [5, с. 855–856].

Натомість, на думку В. Ясвіна, розвивальний ефект освітнього середовища забезпечується лише за умови наявних можливостей саморозвитку кожного індивіда і включає низку компонентів. До них відносимо:

а) просторово-предметний компонент. Мета – забезпечення просторових умов та можливості їх зміни, керуваність і відповідність із вимогами суб'єктів;

б) соціальний компонент. Мета – створення комфортних умов співпраці, взаєморозуміння, взаємоповаги, взаємодопомоги суб'єктів освітнього процесу;

в) психодидактичний компонент. Мета – забезпечення відповідності цілей навчання, змісту і методів особливостям розвитку дитини (вікові, психологічні, фізіологічні).

Як бачимо, основною метою освіти та виховання у розвивальному освітньому середовищі виступає створення умов задля розвитку унікальної особистості, яка прагне максимальної самореалізації, відкрита для сприйняття нового, здатна робити вибір у нестандартних ситуаціях. З іншого боку, за умови такого спрямування освіти стає можливим удосконалення і розвиток не лише особистості, а й суспільних цінностей, соціальних інститутів і різних видів соціальної діяльності. Саме у розвивальному освітньому середовищі освіта виконуватиме своє призначення як засіб підтримання суспільної неперервності життя [1, с. 30].

Так, у працях Дж. Дьюї, А. Маслоу, К. Роджерса та ін. обстоюються ідеї неповторності й унікальності кожної особистості, віри у позитивну і творчу природу людини, її соціальну спрямованість, що, своєю чергою, є умовою партнерства, співіснування людей. Освіта, на думку Дж. Дьюї, є частиною внутрішнього розвитку дитини, а, отже, ні сам розвиток, ані освіта не повинні ставити перед собою жодної цілі окрім самих себе – розвитку і освіти. Вчений стверджує, що розвиток – головна мета освіти, а тому пов'язує його із самовдосконаленням та самореалізацією особистості. За такого підходу необхідно створювати таке освітнє середовище, у якому дитина долучатиметься “до скарбниці спільної діяльності” у навчальному процесі; саморозкриття та вияву властивих їй унікальної і неповторної сутності; визначення напрямів і ресурсів особистого зростання [3].

Ми розглядаємо сьогодні умови формування і становлення особистості під впливом освітнього середовища. Це дає підстави виокремити основні завдання сучасного загальноосвітнього навчально-виховного закладу, а саме: створення сприятливих умов і можливостей для повноцінного розвитку кожної дитини; варіативність навчальних програм; оновлення змісту освіти; орієнтованість навчання і виховання особистості на духовний світ дитини; культуровідповідність освіти; адаптацію учнів до соціальних змін тощо. Заслуговує на увагу й проблема

формування у дітей мотивів, що впливають на умови досягнення як особистого успіху, так і ефективність усього навчально-виховного процесу школи. Механізм реалізації освітніх траєкторій полягає у розробці для кожного учня проєкту власного розвитку (з урахуванням індивідуальних рис, задатків): освітнього плану, що дозволить і передбачатиме індивідуальний розвиток кожного. Розвивальний освітній простір повинен передбачати проєктування індивідуальних режимів життєдіяльності дитини з урахуванням її даних про здоров'я, психофізіологічні та вікові особливості, інтереси, нахили, уподобання, життєві плани. Так, на відміну від традиційної, освіта в умовах розвивального освітнього простору визнає за учнем пріоритет його індивідуальності, значущості як суб'єкта пізнання, його повного занурення у освітній простір, який, своєю чергою, буде спеціально організованим й налаштованим щодо розвитку кожного.

Навчально-виховна діяльність школи сьогодні повинна базуватись на принципі: "не діти для школи, а школа задля кожної дитини". Такий підхід до педагогічної діяльності ми розглядаємо як вищу форму педагогічної творчості, позаяк педагог сам розробляє програму розвитку дитячого колективу і кожного учня зокрема, ураховуючи зміст життєдіяльності дітей. Зрозуміло, сучасний педагог повинен слідувати певним вимогам часу, дотримуватись відповідних норм і правил діяльності, слідувати меті і завданням сучасної освіти. Саме тому, учитель школи навчає і виховує кожного школяра за законами творчої поведінки, чим піднімає питому вагу інтелектуальної свободи в активній самостійно-творчій діяльності учнів. Все це уможливує досягнення високих результатів у формуванні особистості.

Розвиток особистості в умовах розвивального освітнього простору має власні пріоритети, одним із яких виступає повнота інтелектуального життя, духовна єдність, утвердження поваги, гідності, справедливості у взаєминах. З іншого боку, учням необхідно надавати права і можливості вибору, створювати ситуації успіху та збагаченого освітнього простору. Іншими словами, сучасна школа покликана формувати життєві концепції учнів, слугувати реалізації їх творчих планів та задумів, допомагати вибудовувати власну стратегію життя, яку ми розглядаємо як ідеальну, динамічну модель свідомої побудови і здійснення дитиною власного життя з урахуванням життєвої перспективи, що відображає ключові цілі особистості.

Так, послуговуючись створеними комфортними умовами, дитина має змогу робити вибір власного способу, цілей, життя та шляхів їх досягнення, тобто розвиватись за індивідуальним графіком, за траєкторією власного бажання. Натомість правильний підхід до означеного процесу дозволяє вчасно скерувати, скоригувати вибір учня; надати йому потрібні не лише освітні послуги, а й допомогу у процесі саморозвитку та самореалізації. Доречними, на наш погляд, є слова видатного психолога Л. Виготського про те, що "...життя розкривається як система творчості, постійної напруги, подолання, постійного комбінування і створення нових форм поведінки. Таким чином, кожна думка, кожний рух і переживання є прагненням до створення нової дійсності, проривом вперед до чогось нового".

Життєвий задум, наповнюючись змістом, переростає у життєву програму – сукупність певних дій, направлених на досягнення поставленої мети особистості. У процесі життєвого самовизначення виокремлюємо самопізнання, самовиховання і життєвий вибір, визначення яких також обумовлюється оточуючим освітнім простором. Отже, розвивальне освітнє середовище має слугувати не лише освіті та

навчанню, а й вихованню особистості як суб'єкта власного життя і успіху, оволодіння нею життєвої компетентності.

Метою навчально-виховного процесу сьогодні є формування особистості з позитивною мотиваційною спрямованістю і високим рівнем потреби у досягненні успіху. Натомість розвиток високого рівня мотивації досягнення у навчанні школярів складає підґрунтя процесу виховання високо адаптивної особистості в сучасних умовах. Важливим, на наш погляд, є молодший шкільний вік, під час якого у дитини формуються уявлення про власні можливості, перші бачення того, задля чого варто добре вчитися (мотиваційна сфера), а також активне включення у пізнавальну діяльність. Мотивація досягнення забезпечує певну поведінку дитини, яка є виявом її задумів і цілей, прагнень та уподобань. Саме у розвивальному просторі, який дозволяє своєчасно виявити та розвинути різні природні задатки, здібності, є всі належні умови задля формування особистості нової епохи – людини високо освіченої, культурної, глибоко духовної, з усталеними моральними нормами й загальнолюдськими цінностями. Сучасною наукою "розвиток" визначається як природний процес, так і процес штучний, спеціально організований задля розвитку. Натомість вчені вважають, що розвивальне освітнє середовище спрямоване на розвиток особистості у таких напрямках: природний, спеціально створений і саморозвиток.

Показниками освітнього середовища, на нашу думку, є його насиченість і структурованість, які базуються на принципах одно- та різноманітності, варіативності. А тому освітнє середовище ми розглядаємо як динамічне утворення, що являє собою сукупність його складових, системи управління освітою, умов та місця надання освітніх послуг, суб'єктів освіти. Основними аспектами, на яких варто зупинити увагу сьогодні щодо означеної проблеми, є створення спеціальних (загальнонаціональних, регіональних) програм в умовах нового освітнього середовища; окреслення стратегії прискорення, збагачення та індивідуалізації навчання; виокремлення принципів і методів ідентифікації обдарованості; вияв здібностей, властивостей та основних поведінкових характеристик дитини щодо її подальшого розвитку; робота з родиною кожної дитини та ін. [7].

Висновки. В епоху інформаційної насиченості, новітніх технологій, швидкоплинності процесів у всіх сферах життєдіяльності людини розв'язання проблем, пов'язаних з розвитком, широким використанням та реалізацією творчого потенціалу особистості потребує створення освітнього середовища, яке б слугувало ефективному її навчанню, розвитку, індивідуалізації та соціалізації. Загалом освітнє розвивальне середовище школи повинно бути спрямоване на створення умов, що забезпечують можливість соціалізації дитини у відповідності до віку, індивідуальних потреб, цінностей життя у людському суспільстві. До створення такого середовища висувається чимало вимог, воно має свої ознаки та специфіку. Відтак, основною рисою освітнього середовища є комфортні умови як для розвитку, так і саморозвитку усіх учасників педагогічного процесу; належні можливості для розкриття й удосконалення здібностей особистості школяра; прояву творчості, індивідуальності, унікальності; включення у різні види діяльності як важливої умови задоволення природної та соціальної потреби у розвитку задатків, нахилів і талантів.

Перспективи подальших наукових пошуків убачаємо у дослідження особливостей створення розвивального освітнього середовища в навчальних закладах різних типів.

1. Бех І. Рефлексія в духовному саморозвитку особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2012. – № 1 (74). – С. 30–37.
2. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1996. – 278 с.
3. Дж. Дьюї. Моральні принципи в освіті / Дж. Дьюї. – Л. : Освіта: Літопис: Центр гуманітарних досліджень ЛНУ ім. І. Франка, 2001. – 32 с.
4. Панов В. И. От развивающего обучения к развивающему образованию / В.И. Панов // Известия Российской академии образования, 2000. – № 2. – С. 60–69.
5. Петрочко Ж. Соціально-виховне середовище / Ж. Петрочко // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 855–856.
6. Психологічна діагностика особливостей когнітивного розвитку молодших школярів в умовах інформаційного суспільства: [монографія] / С. А. Гончаренко, А. Й. Ваврик, Є. П. Верещак; за ред. С. А. Гончаренко, Л. О. Кондрагенко. – К.-Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. – 228 с.
7. Семенова Р. О. Концептуальні основи побудови освітнього середовища для обдарованих дітей та молоді / Р. О. Семенова // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / [за ред. С.Д. Максименка, Р.О. Семенової]. – Житомир : вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2012. – Т.6. : Психологія обдарованості. – Вип. 8. – С. 5–22.

The article accents the need to strengthen the requirements for the training, developing and education of the modern person; the essence, the basic characteristics and specifics of the developing educational environment and its importance in the formation of a pupil. The author defines the idea that a creating of a developing educational environment is not only a demand of the times, but the pressing need of every person, school, society, since only under such conditions a person has the opportunity to get an education of a good quality, self-realization, assert, act and work creatively.

Key words: *personality, education, developing educational environment, the development of a pupil, livelihoods, creativity.*

УДК 37.032 : 172.12
ББК 74.100.504

Любов Фуштей, Володимир Костів

ГРОМАДЯНСЬКА СПРЯМОВАНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК СИСТЕМНА ЯКІСТЬ “ДРУГОГО ПОРЯДКУ”

Досліджено сутність громадянської спрямованості особистості як системної якості другого порядку. Виділено космополітичну, патріотичну, націоналістичну та шовіністичну види громадянської спрямованості особи. Показано взаємозв'язок спрямованості у системі громадянської культури та інших культур особистості. Розроблено методiku дослідження рівня громадянської спрямованості особистості. Проаналізовано результати громадянської спрямованості дітей старшого підліткового віку.

Ключові слова: *спрямованість особистості, громадянська спрямованість особи, види громадянської спрямованості, методика дослідження громадянської спрямованості особистості, результати громадянської спрямованості старших підлітків.*

Постановка проблеми. В умовах незалежної України надзвичайно важливим є врахування зумовленості результатів особистісного становлення, розвитку окремих складових загальної культури людини культурно-історичними, національними традиціями, єдністю національних і загальнолюдських цінностей, втілення загальнолюдського в національному. Увесь досвід розвитку національної системи

освіти й виховання в зарубіжних державах переконливо свідчить про те, що дотримання закономірних зв'язків, які об'єктивно існують між внутрішнім світом особистості, її свідомістю, рідною культурою, національною духовністю, забезпечує успіх у розвитку і вихованні зростаючих поколінь, їхньої національної свідомості й самосвідомості.

Розбудова громадянського суспільства в Україні щоразу більше набуває актуальності в стратегії сучасної української освіти. Смуга складних та суперечливих трансформацій, які охопили економічні, соціально-політичні, духовно-моральні підвалини соціального життя в українському суспільстві ставить перед нами важливе завдання – врахування наявних у суспільстві кризових явищ в організації соціально-виховної роботи на сучасному етапі розвитку держави. Оскільки рівень громадянської культури людини відіграє основну роль у становленні державності та постає важливим критерієм визначення цивілізованості суспільства в світі, проблема формування громадянської спрямованості особистості потребує нового осмислення в теорії і практиці освітньої системи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У психологічній і педагогічній науці переважно сформовані уявлення, що спрямованістю особистості є світогляд, ціннісні орієнтації, переконання, віра, диспозиції. Цілісний аналіз поняття “спрямованість” подає М. Боришевський, аналізуючи зарубіжні та вітчизняні його визначення [2]. На основі проведеного ним аналізу різних дефініцій, вчений синтезує вклад різних дослідників у розуміння сутності спрямованості: С. Рубінштейн розглядає її як “ієрархію потреб та інтересів”; О. Леонтьєв пов'язує цей феномен з “особистісним смислом”; Д. Узнадзе вбачає у спрямованості спосіб прояву настановлення як “цілісного стану суб'єкта”, його цілісної спрямованості у певному напрямі, на певну активність, схильність, готовність до діяльності, що має метою задоволення актуальної потреби; В. Мясіщев виокремлює в ній такі характеристики як “синтетична та динамічна єдність суб'єкта і об'єкта, свідоме ставлення людини до середовища і самої себе”; К. Платонов пропонує розглядати спрямованість як соціально зумовлений “вищий рівень особистості”, що включає бажання, інтереси, схильності, прагнення, ідеали, переконання, світогляд; Б. Ломов вбачає у спрямованості “системоутворюючу” властивість особистості, що визначає її склад, в якому виражаються цілі, задля яких діє особистість, її мотиви, її суб'єктивні ставлення до різних явищ дійсності, вся система її характеристик; Л. Божович вважає, що спрямованість особистості утворює “наявність стійких домінуючих мотивів поведінки та діяльності дитини”; подібним чином В. Ядов стверджує, що спрямованість виступає “єдиним механізмом мотивації”, що забезпечує доцільне управління поведінкою особистості, її саморегуляцію; К. Абульханова-Славська вважає, що в структурі спрямованості найбільш виразно виявляється соціальна зорієнтованість людського існування, яка детермінується: 1) співвідношенням між власними (індивідуальними) потребами і потребами тієї спільноти людей, до якої індивід належить, та потребами суспільства загалом; 2) співвідношенням потреб у засобах існування та засобах розвитку; 3) співвідношенням мотивів, спрямованих на виробництво та споживання [2, с. 14–15].

І, врешті, М. Боришевський підсумовує своє бачення спрямованості особистості на прикладі її громадянської спрямованості: громадянську спрямованість особистості як її домінуюче ставлення до соціальних явищ, варто відносити до вищого соціально-психологічного рівня внутрішньо зумовленої суспільної активності, яка регулює вибір змісту й спрямованості поведінки та діяльності;

завдяки спрямованості, заснованій на смисловій єдності системи найважливіших життєвих програм, особистість стає здатною протистояти випадковим впливам соціального оточення, оволодіває такою важливою характеристикою як стійкість, відносна автономність, через які постає справжнім суб'єктом, творцем власного життя, своєї завжди неповторної долі [2, с. 25]. Таке бачення вченим сутності громадянської спрямованості дуже близько сприймається в контексті культурно-синергетичної моделі формування базової культури особистості.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У розробленій нами цілісній моделі структури окремої культури особистості в єдності її трьох підсистем [7] спрямованість виділяється системною якістю “другого порядку”, яка в центрі трьох кіл знаходиться у крайньому, найбільш віддаленому від центра колі. У зв'язку з таким розташуванням ця системна властивість є найбільш піддатливою для аналізу стороннього ока дослідника, психолога, вчителя, іншої особи, котрі ведуть спостереження за поведінкою конкретної людини у різних видах її життєдіяльності й самореалізації.

Тому й не дивно, наприклад, що в сфері темпераментальних відношень і темпераментальних реакцій (*темпераментальної* культури) особистості (дослідження Л. Тимків) найпершою досить детально досліджена *екстравертна / інтровертна* спрямованість (Г. Айзенк, А. Аугустінавічюте, В. Білоус, К. Брігс, І. Майєрс, В. Мерлін, Е. Фромм, К. Юнг та ін.) темпераментальної діяльності особистості – її *холеричний* та *сангвінічний* (екстравертна спрямованість) чи *флегматичний* і *меланхолійний* (інтровертна спрямованість) типи реагування у дихотомії процесів *збудження / гальмування*.

Аналогічним чином досить ретельно досліджені егоїстично-індивідуалістична та суспільно-колективістична спрямованість *моральної* культури особистості (І. Бех, Л. Божович, З. Васильєва, Т. Коннікова, В. Костів, А. Зосімовський та ін.), у спектрі яких виділяється *егоїст* (крайня спрямованість всередину), *індивідуаліст* і *колективіст* (поміrkований варіанти) та *альтруїст* (крайня спрямованість назовні, на інших), налаштованість у дихотомії прояву *добра – зла* в моральній поведінці особистості [8].

Такими ж видами спрямованості у *креативній* культурі особистості виділяються *наддивергентна, дивергентна, конвергентна та наддивергентна* спрямованість прояву креативної діяльності особи з позиції антиномій *новизни / рутини* (дослідження В. Костіва); у релігійній культурі людини – *теїстична* чи *атеїстична* спрямованість релігійних учинків та релігійних якостей особистості у зіставленні вчинкової діяльності з позицій *віри та невіри* (дослідження І. Паласевич, В. Костіва); в *адаптивній* культурі особистості – *акомодативна* чи *асимілятивна* спрямованість: адаптаційні (*акомодация*), або перетворювальні (*асиміляція*) тенденції (дослідження Л. Тимків); у *сексуальній* культурі – *еротично-платонічна, ерекційно-любрикаційна, еякуляторно-оргазмна, оргазмно-екстазна* спрямованості сексуальних якостей і сексуальних реакцій-ставлень з позиції дихотомії *насолоди / огиди*.

Отже, спрямованість особистості характеризує самоорганізаційний рух у системі відповідних антиномій і в кожній окремій культурі вона має своє специфічне забарвлення, що визначається певними процесами інтеріоризації та екстеріоризації зовнішніх та внутрішніх впливів.

Головною метою цієї роботи є аналіз громадянської спрямованості особистості в світлі сучасних наукових підходів, можливості використання теоретичних і методичних розробок у процесі формування громадянської культури особистості.

Виклад основного матеріалу. У цьому контексті розглянемо одне з головних положень культурологічно-синергетичної моделі розвитку загальної культури особистості – ідею балансу громадянської спрямованості поведінки (за аналогією з моральними, політичними вчинками тощо) людини. В аналізованій нами колівній моделі громадянської культури особи [4] спрямованість особистості проявляється через процеси інтеріоризації та екстеріоризації зовнішнього середовища і внутрішньої сутності особистості, через постійне взаємопроникнення, засвоєння зовнішнього у внутрішнє і, навпаки, постійне втручання, експансію у зовнішній світ, перетворення внутрішнього у зовнішнє. Ззовні розташовується космополітична, за нею, ближче до центра – патріотична спрямованість, далі, ще ближче – націоналістична, і найближче до центру/ядра – шовіністична спрямованість громадянських дій-ставлень, громадянських відношень-ставлень і громадянських якостей особистості.

Від народження й першопочатків розвитку дитини з'являються “природні” почуття любові й прив'язаності до рідної оселі, рідних місць, що виникають внаслідок взаємодії особи й середовища, взаємовпливу оточення, соціального середовища та свідомості людини.

Не пов'язуючи ці почуття з біологічними задатками людини (хоча з кінця ХХ століття генетики з першими успіхами в розкритті коду гена показують 30–60 % передачі по спадковості більшості з якостей людини), зазначимо, що окремі архетипи несвідомого формування патріотичної налаштованості функціонують завжди. Це проявляється в автентичній прив'язаності до місця проживання (села, міста, області, країни загалом); в успадкованих звичаях, традиціях, обрядах і шанобливому, поважному ставленні до цих історичних засад минулого; у святих родинних (кривних, кровноспоріднених) відчуттях і гордості за приналежність до свого роду, етносу, народу; в турботі про найкраще облаштування свого житла, побуту, в активному, творчому примноженні соціальних та культурних багатств родини, рідної вулиці, села/міста, краю, країни; зміцненні власної й родинної гідності, честі й вірності, збереженні пам'яті поколінь, громадянської відновальності за історичну долю вітчизни.

Так само як відбувається задоволення і правильне формування біологічних, соціально-економічних і духовних потреб особистості людини, становлення її світогляду тощо, з першопочатковим утвердженням і домінуванням свого природного, індивідуалістично-егоїстичного поступово індивідуальне зміщується в бік соціального, суспільно-колективістичного. Це проявляється тільки тоді, коли й наскільки якісно, швидко й ефективно забезпечуються умови (суспільні, домашні тощо) для задоволення й формування тих самих індивідуальних потреб, світоглядних настанов, ціннісних переконань, функціонування смислово-мотиваційної сфери, що соціалізує особистість, “олюднює” її індивідуалістичну природу. Прикладом цього є первинне задоволення дитячої потреби в емоційному контакті з матір'ю, яке робить її захищеною, впевненою, проникливішою, комунікабельною, експансивнішою, відкритою, емпатійною, добрішою, соціально-дієвою. Така особистість поступово відзначатиметься суспільно-колективістичною спрямованістю своїх інтересів і вчинків аж до альтруїстичного самозречення заради інтересів інших, досягнення Божого ідеалу – діяльності заради вселюдського добра.

Яскравим прикладом у зіставленні патріотичного (індивідуалістично-егоїстичного) і загальнолюдського (суспільно-колективістичного) виступає могутність націй, які спочатку ставлять у центр усього свої інтереси. Це добре зауважив М. Євшан: “Думаючи про світ, про його лад, ми тим самим виключаємо себе в щось

окреме, мимоволі кладемо в центр всіх його справ”. І далі: “Кожда нація кладе себе в центрі, від себе робить залежним весь хід і розвиток світової історії. Поляки зробили себе “Христом народів”. Росіяни* “народом-богоносцем” і сказали собі, що їх ціла історія нічого не обходить, оскільки не обертається довкола їх справ” [5, с. 105]). На його думку, українці, які хотіли показати свою власну “історичну свідомість” і сміялися з таких “екстравагантій націоналізму”, поглумилися над власною “народною душею”. І тому “не хотючи бути першими, ми стали послідніми, зійшли до ролі прихвостнів, не здібних до власної ініціативи. Наші світла давно погасли, тому так темно на тій дорозі, якою ми пустилися тепер йти; запалити свічку, то значить “зрадити себе”, тому вершок нашої політичної мудрости – “прокрадатися”. Але се можливо тільки так довго, як довго нас ніхто в темноті не “застукав”, не приголомшив не знати коли і як. Годі й покінчена наша історична місія “прокрадання” [5, с. 105].

Цікаво, що подібні ідеї висували і його сучасники. Зокрема, російський філософ і педагог В. Гессен наводить думку Ж.-Ж. Руссо: “Як завдання морального утворення окремої особистості полягає в збереженні особистістю через сприйняття нею зовнішньої культури своєї самобутності і волі, своєї безпосередності й цілісності, точно так само і завдання утворення народу полягає в тому, щоб тиск зовнішньої культури не переважив вільної самобутності його творчих устремлінь і не зруйнував його внутрішньої цілісності” [3, с. 338]. Цю думку Руссо щодо особистості окремої людини Й.-Г. Фіхте застосовує до колективної особистості народу. Для нього воля, цілісність, самобутність стосовно зовнішньої культури є основними властивостями нації як такої. Народ, що втратив їх, перестає бути нацією в справжньому смислі цього слова. За Фіхте, не в протиставленні “свого” людському сила німецького народу. Навпаки, його справді національний характер полягає саме в тому, що все загальнолюдське він уміє робити “своїм”. Вільна і творча робота його над вселюдськими цінностями творить з нього націю, так само як особистість, як ми знаємо, твориться через творче тяжіння її до надособистісних цінностей.

Національне утворення, таким чином, збігається для С. Гессена з утворенням особистості й волі в людині. Це є не що інше, як моральне утворення народу. Тільки утворення особистості й волі окремої людини здатне зберегти й усталити самобутність народу в цілому, його волю стосовно культури і його шляхетну здатність запалюватися ентузіазмом для служіння загальнолюдським цілям, що і складає характерні властивості нації як такої. Тільки творча робота з наднаціональними завданнями культури може включити дійсне покоління народу як індивідуальну ланку в ту вічну і стійку низку поколінь, що складає націю, охоплюючи як минулі, так і майбутні покоління народу [3, с. 339].

Вирішуючи проблему того, що національне утворення є не особливим, а природним стилем усякого справжнього утворення, С. Гессен аналізує протилежні погляди детермінізму та індетермінізму, космополітизму та націоналізму [3, с. 339–341]. Космополіти прагнуть до загальнолюдського, національні обмеження для них – суть тільки тимчасові перегородки, що будуть і повинні бути згодом зняті братерством усіх людей. Протилежна теза націоналізму, навпаки, цілком аналогічна індетермінізму. На думку С. Гессена, націоналізм вважає, що абстрактне поняття людства занадто беззмістовне, щоб ми могли керуватися ним у своїх діях:

допомагати всім і служити всім означає нікому не допомагати; усяка боротьба і дія повинні виходити з конкретних завдань, додаватися до певних людей.

Подібні погляди (С. Гессена, М. Федюшки-Євшана та інших) засвідчують, і це абсолютно точно підтверджується положеннями нашої концептуальної моделі розвитку базової культури особистості про баланс індивідуалістично-егоїстичної та суспільно-колективістичної спрямованості, про те, що спочатку має домінувати вузькоєгоїстичний інтерес. Разом із перериванням природного зв'язку матері з дитиною, зав'язуванням пуповини і першим криком немовляти в дитини домінує все єгоїстичне: “Рятуйте! Я з'явилась на світ. Задовольняйте мене!”. Тому кожна дитина від початкового цілковитого *єгоїзму*, поступово переходячи через етапи прояву *єгоїстичної та індивідуалістичної спрямованості* своїх учинків, підходить до *колективістичних* або навіть і до *альтруїстичних* проявів своєї моральної поведінки. Так само і становлення національного почуття кожного народу чи окремих його представників передбачає домінування спочатку свого природного, шовіністичного (за аналогом єгоїстичного у моральній культурі) у вияві громадянської поведінки кожної особистості, усієї громади, а загалом й усього народу, і вже пізніше з'являється збалансування націоналістичних (націоналістичної спрямованості – наприклад місцевого патріотизму) чи патріотичних інтересів (патріотичної спрямованості – наприклад, державницького патріотизму) із вселюдськими цілями та інтересами – космополітичною спрямованістю.

Серединною основою громадянської спрямованості людини виступає *патріотично-націоналістична* спрямованість. О. Картунов зазначає: “Надзвичайно важливо, щоб націоналізм не перетворився на ідола, не був предметом обожнювання, поклоніння й жертвоприношення. Але так само важливо, щоб націоналізм не видавався за кровожерливого монстра, джерело й уособлення зла і нещастя. Термін “націоналізм” не повинен сприйматись як найвища оцінка чи найбільша похвала, але він має перестати вживатись як негативний стереотип, ярлик, лайливе слово або страховище” [6, с. 744].

Не випадково, на думку представників критичного підходу (критичного етнополітичного мислення) до трактування поняття “націоналізм” (Н. Гехард, Г. Дейвіс, О. Картунов, Т. Нерні, Дж. Сорос, У. Сульцбах та ін.), цей термін має стати нейтральним. Зокрема, Г. Дейвіс так розмірковує: “Зрештою, націоналізм можна вважати або добрим, або злим, або ні добрим, ні злим, або і добрим, і злим водночас”, а тому, на його думку, було б більш доцільним вважати націоналізм нейтральним явищем. Н. Гехард використовує цей термін у нейтральному сенсі: “націоналізм не означає ні негативний феномен, ні “революційний”, в розумінні позитивний” [6].

Як і в інших складових загальної культури людини (будь-яких: у темпераментальній, адаптивній, креативній, моральній, естетичній, фізичній, політичній тощо), категорія “спрямованість” у громадянській культурі також не має нести оціночного судження. Однією з принципів відмінностей у концептуальній моделі громадянської культури особистості є “заперечення ціннісних критеріїв і орієнтацій, притаманних позитивному, негативному та дуалістичному підходам”. О. Картунов зазначає стосовно використання поняття “націоналізм”: “Цей термін має стати нейтральним, таким, як, скажімо, “ядерна енергія”, яку можна використати і на благо (атомні електростанції, криголами тощо), і на зло (Хіросіма і Нагасакі), а невміле чи недбале поводження з нею може призвести до катастрофи (Чорнобиль)” [6, с. 744].

* У тлумаченні М. Євшана – “москалі”.

Погоджуючись із цими положеннями, охарактеризуємо чотири види громадянської спрямованості: шовіністичну*, націоналістичну*, патріотичну*, космополітичну*.

Повний варіант спрямованості громадянських дій-ставлень і громадянських якостей особистості виглядає таким чином:

- *шовіністична* спрямованість (шовінізм великодержавницький представників панівної нації; панівній нації є що втрачати, тому її представники агресивно ставляться до інших членів громади, етносів, націй); у запропонованій вище коловій моделі – це спрямованість найближче до центру (ядра); у моральній культурі такий рівень відповідає *егоїстичній* спрямованості особи;
- *націоналістична* спрямованість особистості (націоналізм місцевий, територіальний; тут проявляється іноді й шовіністичне, нетерпиме ставлення до інших націй, народностей, членів громади з боку містечкової (“князівської”) панівної верхівки, якій також є що втрачати, тому вона діє за принципом “розподіляй і володарюй”, маніпулюючи іноді патріотичними почуттями з метою втілення своїх шовіністичних інтересів, позицій, і патріотичне протестне ставлення до нації панівної з боку пригнобленої нації – в імперських країнах); спрямованість у коловій моделі ближче до середини (після шовіністичної); у моральній культурі це відповідає *індивідуалістичній* спрямованості суб’єкта;
- *націонал-патріотична* спрямованість (націоналізм і патріотизм місцевий і патріотизм державницький); серединний варіант спрямованості у коловій моделі (це територіальний патріотизм, ідентифікується з рідним краєм – місцевістю, ландшафтом, кліматом тощо в поєднанні з державницьким, етнічним патріотизмом); особа, яка не любить свою рідну домівку, свій рідний край – свою батьківську вітчизну, ніколи не буде любити й обстоювати інтереси Вітчизни-країни; у моральній культурі це відповідає *індивідуалістично-колективістичній* спрямованості суб’єкта;

* Шовінізм – своєрідна проекція “своїх” цінностей на “чужі”, цінностей “своїї громади” на “чужу громаду” (пор. присл.: “Своя сорочка ближче до тіла”), сформованість стереотипів, суспільної думки в душі ворожнечі до “чужих” етносів, народів; проповідь національної виключності одних націй і цькування інших, що перетворюється в розпалювання ворожнечі між народами й країнами, у відповідне насильство; найчастіше шовіністичні настрої в теорії і практиці властиві панівним верхам – представникам країн-імперій чи країн, штучно об’єднаних у результаті імперіалістичних воєн, хитрої дипломатичної політики тощо на противагу природним об’єднанням країн, зацікавлених у своєму національно-державницькому, суспільно-політичному та соціально-економічному процвітанні в умовах добровільно поєднаних співтовариств, союзів.

* Націоналізм – це визнання цінностей нації, національної культури, національних інтересів, прагнення нації, національної еліти до досягнення основної ідеї – створення національної держави та відстоювання і захист інтересів її громадян; у багатьох ситуаціях патріотичні прояви націоналіста переходять у проповідь зверхності національних інтересів над соціальними, проголошення національної нетерпимості, розпалювання національної ворожнечі, у цьому випадку проявляються дві форми – великодержавний шовінізм панівної нації і місцевий націоналізм пригнобленої нації.

* Патріотизм – любов до батьківщини, до свого народу, відповідальність за долю вітчизни, готовність служити її інтересам. Патріот – людина, яка любить свою батьківщину, йде на подвиг за неї, віддана своєму народові, його найкращим демократичним традиціям. Розрізняють три різновиди патріотизму: 1) етнічний патріотизм ґрунтується на почутті власної причетності до свого етносу, його мови, культури й історії; 2) територіальний патріотизм ідентифікується з певною місцевістю, ландшафтом, кліматом; 3) державний патріотизм як головна мета виховання в дітей державницького, громадянського світогляду [Енциклопедія освіти, 2008, 633].

* Космополітизм – теорія, що пропонує байдуже ставлення до вітчизни і свого народу, обстоює необхідність заміни національного громадянства світовим. Космополіт – громадянин світу, прихильник космополітизму. Людина позбавлена почуття патріотизму, відірвана від інтересів своєї батьківщини, чужа своєму народові.

- *патріотична* спрямованість (державницький патріотизм, ідентифікується, в основному, з країною, державою); спрямованість у колі назовні; у моральній культурі це відповідає *колективістичній* спрямованості особи;
- *космополітична* спрямованість громадянських дій-ставлень і громадянських якостей особистості (ігнорування патріотичного ставлення до вітчизни і свого народу, обстоювання заміни національного громадянства світовим); найбільша спрямованість у коловій моделі назовні; у моральній культурі такий варіант відповідає *альтруїстичній* спрямованості особи.

Звичайно, істина завжди знаходиться посередині. Тому *патріотично-націоналістична спрямованість* найкраще відображає сутність громадянської спрямованості особистості. Як зазначає В. Ткаченко в енциклопедичній статті про патріотизм, це такий “суспільний моральний принцип діяльного ставлення до свого народу, що віддзеркалює національну гордість і любов до вітчизни, громадянську відповідальність за її долю, а також емоційне підпорядкування особистістю свого життя спільним національним інтересам і виявляється в готовності служити Батьківщині й захищати її від ворогів”.

Він виділяє декілька його характерних проявів: 1) один із перших обов’язків і найпочесніших почуттів, те, чим патріот віддячує державі за те, що вона робить для нього, а держава для сучасної людини є сукупністю громадянських інституцій, від яких людина отримує безпеку та умови для досягнення благополуччя; 2) прагнення культивувати в собі почуття, волю й життєві настанови в руслі патріотичної самосвідомості, творчо стверджувати в собі духовне життя свого народу – сприйняти українську мову й історію, українську державність і правосвідомість, українське світосприймання, пісню, літературу й соціонормативну культуру як свої власні; 3) встановлення на ділі взаємодії й духовної спільності народу – об’єктивної духовної єдності всупереч відходу з життя поодиноких суб’єктів та зміні поколінь; 4) любов до Батьківщини об’єднується з вірою в неї, з переконанням щодо її покликання, з упевненістю у її грядущому розквіті; вірити в Батьківщину може той, хто живе нею, разом з нею і заради неї, хто поєднав з Україною джерела своєї творчої волі й свого духовного самопочуття; 5) любити свій народ і вірити в нього не означає закривати очі на його слабкості, недосконалість, а можливо й вади; 6) національна гордість не повинна вироджуватися в тупу зарозумілість, примітивні лестощі і нерозсудливе навіювання народу манії величчя; 7) критика патріота – любовна, стурбована, животворяща, виховна, творча навіть тоді, коли вона гнівна; 8) за таких умов ми всі – одне ціле, всі набутки нашої батьківщини є єдиними для всіх нас і духовна самотність людини відходить на задній план, поступаючись місцем національному єднанню та єдності” [9, с. 633].

Отже, блок громадянської спрямованості особистості – ще один крок до знаходження людиною своєї природної сфери громадянського самовизначення. Громадянська спрямованість особистості передбачає в своєму векторі: 1) вузькоєгоїстичну, шовіністичну спрямованість (у запропонованій вище коловій моделі вона направлена повністю всередину, на явища свого власного суб’єктивного світу, своєї громади), відповідно, таку людину називаємо “шовініст”; 2) націоналістичну спрямованість (націоналіст); і 3) патріотичну спрямованість (патріот) як нейтральні види громадянської спрямованості, серединним її варіантом є націонал-патріотична спрямованість (націонал-патріот); 4) космополітичну спрямованість громадянських дій-ставлень і громадянських якостей (спрямованість у колі на світ зовнішніх об’єктів – космополіт).

Така космополітична, патріотична, націоналістична чи шовіністична спрямованість громадянських дій, у свою чергу, пронизує всі інтегративні властивості особистості на рівні першої підсистеми (ціннісно-сислової регуляції поведінки) та другої підсистеми (громадянських відносин і громадянських якостей), що й забезпечує в цілісному їх взаємозв'язку появу та розвиток системної властивості – *загальної громадянської культури особистості*.

Ще раз підкреслимо, що такий процес здійснення окремого громадянського вчинку якраз не повинен характеризуватися спрощено через сукупність послідовних дій в окремому циклі громадянської поведінки (від потрапляння особи в проблемну ситуацію до вчинення громадянської дії-ставлення). Взаємозв'язки тут є настільки складними, що однозначної поведінки навіть у типових ситуаціях часто не можна очікувати. У кожному конкретному випадку необхідно враховувати десятки, а то й сотні детермінантних чинників, одні з яких можуть домінувати саме тут і тепер, інші ж зіграють певну роль в інших ситуаціях.

Необхідно зазначити, що такий цикл громадянських вчинків учнівської молоді здійснюється відповідно до вікових особливостей розвитку дитини та її індивідуального досвіду громадянських відносин. Науковці підкреслюють значущість саме перших кроків у такому громадянському становленні. Зокрема, І. Бех стверджує: “Уперше прийняте суб'єктом і реалізоване у вчинку довільне... рішення має відіграти в його духовному світогляді визначальну роль. Адже це є, власне, момент творення нової доброчинної за спрямуванням психічної сутності, що надалі визначатиме його внутрішню позицію щодо світу людей і світу речей у цілому” [1].

Для реалізації цих теоретичних положень нами розроблено комплекс дослідницьких методик, серед яких важливим є тест “Громадянська спрямованість особистості” (автори В. Костів, Т. Конопада, Т. Маланюк), спрямований на визначення громадянської спрямованості особистості (методика адаптована для дітей старшого підліткового віку). Тест-опитувальник містить 92 питання, з яких 12 питань спрямовано на виявлення правдивості. Тест визначає рівень спрямованості громадянської культури особистості (космополітичну, патріотичну, націоналістичну, шовіністичну). Він побудований на основі системно-синергетичного підходу, дає змогу вирахувати пропорційну співгармонійність рівня сформованості у школярів усіх чотирьох видів їхньої громадянсько-патріотичної спрямованості. Процедура групового чи індивідуального тестування нескладна, звична для професійного практичного психолога. Результати обстежень дають змогу виявляти як співгармонійність усіх чотирьох видів громадянської спрямованості в конкретного респондента, так і типологізувати отримані дані у відповідні групи з метою диференціації та індивідуалізації громадянсько-патріотичного виховання та самовиховання, самовдосконалення учнівської молоді.

Для діагностики рівня сформованості інтегративних якостей громадянської культури особистості використовується *експрес-методика “Кваліметричний профіль”* (автори В. Костів, Н. Дерев'янка, І. Дудій, Т. Конопада, Т. Маланюк; комп'ютерний варіант і забезпечення – Л. Зазуляк, А. Типчук). Розроблені опитувальники цієї методики дають змогу визначати співгармонійність виділених якостей на рівні трьох підсистем: 1) моделі громадянсько-патріотичної поведінки особистості (умовна назва “Опитувальник МП (моделі поведінки)”); 2) системної властивості другого порядку – спрямованості громадянсько-патріотичної поведінки (умовна назва “Опитувальник СФ (системна функція)”); 3) системних якостей “першого порядку”, що виступають водночас соціальними якостями “другого

порядку” – громадянсько-патріотичних якостей (умовна назва “Опитувальник ГЯ (громадянсько-патріотичні якості)”); 4) соціальних якостей першого порядку – громадянських відносин особистості (умовна назва “Опитувальник ГВ (громадянські відносини)”). За ними також можна підрахувати загальний коефіцієнт співгармонійності громадянсько-патріотичних якостей у наведеній цілісній системі, що дає змогу встановити загальний профіль громадянської культури особистості.

Використання цього комплексу дослідницьких методик пройшло апробацію у загальноосвітніх школах Івано-Франківщини різними дослідниками. За результатами дослідження виділено 15 типологічних груп підлітків із різними рівнями сформованості громадянської спрямованості особи. Отримані результати показують (зокрема, в дослідженнях Т. Конопади і Т. Маланюка), що найбільше учнів перебуває в десятій, сьомій, дев'ятій, тринадцятій та чотирнадцятій типологічних групах, в яких немає різко вираженої домінантної спрямованості одного з видів громадянської спрямованості, фактично у них спостерігається яскрава вираженість одного типу спрямованості (як правило, це патріотична спрямованість) із середньою вираженістю двох типів (шовіністичної та націоналістичної спрямованості та слабкою вираженістю одного типу (наприклад, космополітична спрямованість).

Результати зафіксованої домінантної чи яскраво вираженої відповідної громадянсько-патріотичної спрямованості досліджуваних підлітків засвідчують, що найбільше учнів (більше третини з усіх обстежених) знаходиться в групі з патріотичною спрямованістю: 7 клас (129 дітей із 140) – 31,31%, 8 клас (всі 147 учнів) – 35,68, 9 клас (136 учнів із 179) – 33,01%. Тоді як група учнів із націоналістичною спрямованістю складає: 7 клас – 6,79%, 8 клас – 9,22%, 9 клас – 8,99%, із шовіністичною спрямованістю: 7 клас – 3,16%, 8 клас – 3,40%, 9 клас – 3,15%, із космополітичною спрямованістю: 7 клас – 1,45%, 8 клас – 1,94%, 9 клас – 1,94%. Тобто в групі підлітків із націонал-патріотичною спрямованістю перебуває 38,1% семикласників, 34,9% восьмикласників і 32% дев'ятикласників, що приблизно в 6–8 разів більше, ніж у групі з крайніми проявами – шовіністичною та космополітичною спрямованістю громадянсько-патріотичної вихованості особистості підлітка.

Дослідження показало, що переважна більшість учнів має значне вираження патріотичної та націоналістичної спрямованості громадянсько-патріотичної вихованості особистості.

Результати дослідження показали, що кожен учень, за коефіцієнтами співгармонійності всіх 25 патріотичних якостей та відповідними патріотичними відносинами, профілем “моделі поведінки” та “системної функції” мав можливість отримати обґрунтовану консультацію стосовно майбутнього включення у відповідні види громадянських відносин, вибору адекватної моделі поведінки на даному етапі своєї життєдіяльності та цілеспрямованої корекції своїх громадянсько-патріотичних вчинків.

Підсумовуючи отримані результати, Т. Маланюк у своєму дослідженні змальовує *загальний профіль громадянсько-патріотичної вихованості О.З.* Його характеризує: 1) висока здатність здійснювати патріотичні дії, пов'язані з усвідомленням потреби ситуації, випадку, поєднання своїх інтересів із можливістю задовольнити громадські потреби; 2) усвідомлення норм і суспільних вимог до патріотичної поведінки для досягнення найвищої справедливості серед учнів класу; вміння ставити громадянсько-патріотичні цілі й досягати їх виконання, не зупиняючись на досягнутому, зіставлення національно-патріотичних переконань зі

своїми діями; дотримання у громадсько-патріотичних діях-ставленнях взірців “значущих інших” у їхній патріотичній досконалості, творче застосування зразків громадянсько-патріотичної поведінки, чітке дотримання громадянсько-патріотичного обов’язку в наслідуванні й передачі обрядових дій і народних традицій у процесі реалізації окремих громадянсько-патріотичних справ; формування самооцінки своїх патріотичних дій-ставлень на основі справедливого зіставлення своїх громадсько-патріотичних учинків з оцінкою їх із боку вчителів та учнів класу; 3) висока міра включення в ситуативні громадянсько-патріотичні дії-ставлення, які сприяли високому рівню сформованості його громадянсько-патріотичних якостей – національної самосвідомості, національної одномовності, національної гордості, збереження родоводу й честі родини, міжнаціональної толерантності, прихильності до вселюдських цінностей, поваги національних традицій, громадянсько-патріотичної відповідальності, громадянсько-патріотичного обов’язку, громадянсько-патріотичної активності.

Аналізуючи результати цих досліджень, необхідно зазначити про широту отриманих даних. Зокрема, зіставляючи їх разом, можна звертати увагу досліджуваного О.З. на ті об’єктивні сторони його громадянсько-патріотичних якостей, які нададуть змогу йому проявити себе в різних видах громадсько-патріотичної діяльності, а також аналізувати ті аспекти нижчих результатів, над якими необхідно попрацювати, займаючись самовдосконаленням, включаючись у відповідні види громадянсько-патріотичних відносин із метою досягнення співгармонійності громадянсько-патріотичних якостей. Для підлітка О.З. такими перспективами є корегування сфери громадянсько-патріотичної поведінки, включення у відносини, які даватимуть можливість розвивати свої націонал-патріотичні якості, такі як демократичність, державна патріотичність, державницький оптимізм, вірність справі національного державотворення.

Висновки і препозиції. Таким чином, спрямованість виступає системною якістю другого (більш вищого) порядку, пронизує всі інтегративні якості особистості – складові окремої культури особи на рівні першої – третьої підсистем і є безпосередньою ланкою взаємозв’язку особи з її оточенням. Розроблені нами методики дають можливість діагностувати не тільки сферу громадянської спрямованості особистості, будувати певний типологічний профіль громадянської культури школяра, але й використовувати ці результати для прогнозування процесу громадянсько-патріотичного виховання як окремої особистості, так і учнів класу, школи, регіону, країни. У цьому вбачаємо перспективу подальшої реалізації розробленої нами системно-синергетичної моделі формування громадянської культури особистості.

1. Бех І. Вчинок у морально-духовному розвитку особистості / І. Бех // Почат. шк. – 2004. – № 6. – С. 1–5.
2. Боришевський М. Розвиток громадянської спрямованості особистості / М. Боришевський, Т. Яблонська, В. Антоненко та ін. ; за заг. ред. М. Боришевського. – К., 2007. – 186 с.
3. Гессен С. Основы педагогики: Введение в прикладную философию : учеб. пособие для вузов / С. Гессен ; отв. ред. и соавт. П. Алексеев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
4. Дерев’янку В. Формування громадянської культури особистості школяра: навч.-метод. посіб / Н. Дерев’янку, В. Костів ; за ред. В. Костіва. – К. : ТОВ “Праймдрук”, 2011. – 352 с.
5. Євшан М. Національне виховання / М. Євшан // Галичина: Науковий і культурно-просвітній краєзнавчий часопис. – 1997. – № 1. – С. 103–109.

6. Картунов О. Націоналізм (критичний підхід) / О. Картунов // Мала енциклопедія державознавства / НАН України. Ін-т держави і права ім. В.М.Корецького; редкол. : Ю. Римаренко (відп. ред.) та ін. – К. : Довіра ; Генеза, 1996. – С. 744–745.
7. Костів В. Методологічні засади формування базової культури особистості / В. Костів // Вісник Прикарпатського університету. Філософські і психологічні науки. – Івано-Франківськ, 2002. – Вип. 3. – С. 3–18.
8. Костів В. Моральна культура особистості школяра : монографія / В. Костів. – Івано-Франківськ : Видавець “Підприємець Костів В.В.”, 2008. – 320 с.
9. Ткаченко В. Патріотизм / В. Ткаченко // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 633–634.

The article deals with the idea of civic orientation of the individual as a second order system. The cosmopolitan, patriotic, nationalistic and chauvinistic kinds of civic orientation of the individual are highlighted. The relationship between orientation in the system of civic culture and other cultures of a person is revealed. The methods of study of civic orientation of the individual are designed. The results of civic orientation of adolescents are analyzed.

Key words: *orientation of the individual, civic orientation of a person, types of civic orientation, research methodology of the individual civic orientation, the results of the civil orientation of older teens.*

УДК 373.21.03-053.4
ББК 74.102.415

Христина Барна

ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ЦІЛІСНОЇ КАРТИНИ СВІТУ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Проблема формування цілісних знань про навколишню дійсність у дітей дошкільного віку є актуальною на сучасному етапі розвитку дошкільної освіти. У статті розкрито поняття картини світу як сукупність узагальнених уявлень людини про себе, світ, свої взаємини зі світом, про своє місце у світі та своє життєве призначення.

Дошкільний вік є найбільш чутливим для формування пізнавальних процесів розвитку особистості, пізнання оточуючого середовища дошкільниками та становлення у них картини світу. Розкрито психологічні особливості старших дошкільників, наочно-дійове мислення переходить до образного мислення. У цей період формуються основи етичної поведінки, відбувається засвоєння моральних норм та правил поведінки. Діти цього віку імпульсивні – схильні до негайних дій під впливом безпосередніх збудників, у них загальна недостатність волі. Діти цього віку відрізняються довірливістю, піддатливістю та навіюваною схильністю до наслідування. Виділено психологічні передумови формування цілісної картини світу у старших дошкільників. Проаналізовано різні підходи вчених до визначення сутності категоріального світогляду дітей, у межах якого формується цілісна картина світу. Підкреслюється, що початкові форми категоріальної структури мислення несуть функцію світоглядного характеру, категоріальне бачення світу містить у собі імпульс до постійного виходу за межі даного. Цілісна картина дошкільника має такі складові: екологічний світ, категорії світу, взаємовідносини особистості з оточуючим світом, тобто внутрішній світ, психологія дитини. Цілісний світогляд старшого дошкільника розглядається як єдність узагальнених уявлень про дійсність, переконань та ідеалів, які відображають, розкривають і зумовлюють певне практичне і теоретичне ставлення дитини до світу, її спосіб сприйняття, осмислення й оцінки навколишньої дійсності та є ширшим у розумінні, ніж цілісна картина світу.

Ключові слова: старші дошкільники, передумови, цілісна картина світу, цілісний світогляд.

Постановка проблеми. Розв'язання проблеми модернізації сучасної освіти відповідно до Державної національної програми “Освіта. Україна XXI століття”. Базового компоненту дошкільної освіти вимагає подальшої розробки змісту особистісно орієнтованої освіти та створення повітряних технологій навчання, які інтегрують знання про світ і місце людини у ньому, спрямованих на формування у дошкільників цілісної картини світу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Тенденції вивчення картин світу з позиції цілісності прослідковуються у працях сучасних учених, таких, як: В.Балханов, С.Курдюмов, О. Кононко, В.Луценко, В.Рубцов, О.Сидельникова, В.Симонов, Л.Шелестова та інші. Витоки цілісного світосприйняття виявляються у розробках вчених – космостів В. Вернадського, Н.Рериха, О.Чижевського, у

філософських працях Н.Бердяєва, Ф.Капри, М. Мамардашвілі, Н.Моїсеєва, Т. де Шардена.

Формування цілісної картини світу дітей дошкільного віку розглядалось у працях І.Куликовської. Формування світосприйняття дошкільників вивчала О. Нефедова. Формування світосприйняття на інтегрованих заняттях з мистецтва розкрито у працях Н. Шишлянникової. Формування у дошкільників природничо-наукової картини світу розглядалось у дослідженні Л. Бурової, З.Плохій.

Психологічний напрямок у дослідженні картини світу знайшло своє відображення в концепції образу світу психологічної школи О. Леонтьєва, в інтегральних психологічних характеристиках людини, опрацьованих у працях Дж.Брунера, Л.Виготського, Ж.-Ж.Піаже, Н.Подьякова, С. Рубінштейна та інших.

Метою статті є розкриття психологічних передумов формування цілісної картини світу у старших дошкільників, компонентів цілісної картини світу та цілісного світогляду.

Виклад основного матеріалу. Картина світу, яка складається у людини, являє собою не тільки об'єктивні знання, а чуттєво-емоційне ставлення до цих знань, до світу в цілому. Світ розглядається крізь призму категорій – час, простір, кількість, якість, закономірність тощо. Чуттєвість та категоріальність у світосприйнятті пов'язані нерозривно. Крізь зв'язок чуттєвого та категоріального людина визначає своє місце та роль у світі, життєве призначення, долю, сенс свого буття, буття суспільства в цілому. З усього вище зазначеного можна зробити висновок, що картина світу – це сукупність узагальнених уявлень людини про себе, світ, свої взаємини зі світом, про своє місце у світі та своє життєве призначення.

Перш ніж з'ясувати передумови формування цілісної картини світу у старших дошкільників, коротко охарактеризуємо їх психологічні особливості.

Дошкільний вік є найбільш чутливим для формування пізнавальних процесів розвитку особистості як сприйняття, увага, пам'ять, уява, мислення, мовлення. Ці процеси виявляють сприйняття та пізнання оточуючого середовища дошкільниками та становлення у них картини світу.

Пізнавальна діяльність дітей цього віку має ряд особливостей. Домінуючий вид уваги – мимовільний. У цьому віці сильна реакція на все нове, яскраве, незвичайне та цікаве. Діти схильні до механічного запам'ятовування. Розвиток мислення – складний та багатосторонній процес. Первинним у дітей є наочно-дійове мислення, яке здійснюється шляхом реальної дії з предметами, тобто “мислення руками”. З накопиченням досвіду дитина переходить до образного мислення. У дошкільному віці формуються основи етичної поведінки, відбувається засвоєння моральних норм та правил поведінки. Діти цього віку імпульсивні – схильні до негайних дій під впливом безпосередніх збудників, у них загальна недостатність волі. Діти цього віку відрізняються довірливістю, піддатливістю та навіюваною схильністю до наслідування. Старшим дошкільникам важливо бути прийнятими своїми однолітками, зрозумілими для дорослих та особливо вихователя. Їм важливо отримати визнання, схвалення.

Оскільки період дошкільного віку є чутливим для розвитку інтелектуальних умінь, він є сприятливим і для формування категоріального мислення, яке є одним із основних складових компонентів формування цілісного світогляду.

Розвиток у дитини цілісного бачення світу створює передумови для становлення екологічного аспекту світорозуміння, тому що в екологічній культурі взаємодія природи та суспільства інтерпретується у рамках однієї системи. О. Ко-

зина виділила психологічні передумови формування цілісної картини світу у старших дошкільників:

1) результат психічного розвитку дитини існує в оточуючому середовищі у вигляді якоїсь ідеальної форми визначених соціальних образів, що, враховуючи навіюваність та схильність до наслідування, зумовлює максимальну схильність дітей цього вікового періоду до здійснення цього процесу;

2) природа ще максимально близька дитині, тому вона може самостійно проникати до гуманістичної сутності екологічних норм, моралі, хоч при цьому необхідний облік цілісності та нерозривності світогляду, новизни, первісності для неї систематичного та планомірного введення до світу наукових знань про тріаду “людина – суспільство – природа”, опора на сутність засвоєння мови в термінах-поняттях;

3) пріоритет наочно-образного мислення, пограба в ігровій діяльності;

4) максимальний емпіризм (чуттєвість), сенситивність (сприйнятливість до зовнішніх дій), домінуючий діяльнісний підхід у розвитку дитини дають можливість знайомитися з етичними зразками у практиці конкретних людських вчинків та стосунків із наступною самостійною організацією та мотивацією особистісної діяльності. Особлива чуттєвість та емоційність старших дошкільників створюють передумови для формування відповідального ставлення до універсальних цінностей. При цьому дані досліджуваної Симонової-Салесової дозволяють зробити висновок, що цілеспрямоване керівництво практичною діяльністю старших дошкільників повинно враховувати та спиратися на сильні та переважні види трудової діяльності, розвивати різні види практичної діяльності [3, с. 337].

Формування основ цілісної картини світу в старших дошкільників обумовлено особистісними цінностями, орієнтованими діями суб'єкта в оточуючому світі, де “екологічна система” є найбільш значущою для змісту екологічних уявлень дітей про природу. Ж.Піаже встановив, що пізнавальна діяльність дошкільників характеризується егоцентризмом, який виявляється в тому, що діти не диференціюють своє “Я” та оточуючий світ, суб'єктивне та об'єктивне, на реальні зв'язки між явищами світу, переносячи свої власні внутрішні хвилювання. У зв'язку з цим, діти у процесі спілкування з об'єктами та явищами природи часто роблять поверхові узагальнення. На наш погляд, категорії дозволяють дитині поглибитися у пізнання картини світу, тому що для дітей старшого дошкільного віку властиве когнітивний суб'єктно-прагматичний тип ставлення до природи. У зв'язку з цим варто відмітити важливу функцію символічних форм у системі координат розуміння світу. Символізм є показником теоретичного пізнання таких категорій, як “ціле”, “частина”, “річ” та її властивості. Культура виступає як система символічних форм, якими ми пізнаємо світ звуків, кольору, форм тощо.

Категоріальне знання являє собою найбільш загальні та суттєві властивості, ознаки, зв'язки та відношення предметів, явищ об'єктивного світу. Знання про об'єкт виявляється через знак, символ, сенс. Воно виступає як єдність загального та одиничного. Прикладом цього є казки, легенди, міфи, прислів'я, загадки, вигадки, які зрідні дитячому фольклору, що здійснюється дітьми – дражнилки, кривлялки, письменництво.

Проаналізуємо різні підходи вчених до визначення сутності категоріального світогляду дітей, у межах якого формується цілісна картина світу.

М. Поддьяков пропонує цікавий підхід до вивчення категоріального мислення дітей. Він відзначає, що категоріальна структура мислення позитивно впливає на

глибину й ширину взаємодії дитини з оточуючим світом, загальний підхід до розглядання й аналізу дійсності. У його працях підкреслюється, що початкові форми категоріальної структури мислення несуть функцію світоглядного характеру. Він звертає увагу на те, що базові уявлення дітей впливають на формування початкових форм загального підходу до пізнання оточуючих явищ, тобто є методологічною основою пізнавальної діяльності дитини [8, с. 17].

В. Петровський розробив теорію розвитку категоріального бачення картини світу в дітей у рамках гуманістичної моделі освіти. В інтелектуально-пізнавальній діяльності будова категоріального бачення образу світу, творче уявлення, пошук невідомого й парадоксального, децентрація тощо дозволяють реалізувати педагогіку спрямувань. Для нас важлива його думка про те, що категоріальне бачення світу містить у собі імпульс до постійного виходу за межі даного. Автор відзначає, що дитині вже в момент народження властиве володіння основними категоріями, такими як “є”, “н”, “простір”, “час” тощо. У зв'язку з цим необхідно спонукати дітей до відкриття того, що є “щось ще”, що виходить за межі відомого [7, с. 37].

Кожній людині важливо знати та відчувати свою необхідність суспільству та світу в цілому. Тому ми виділяємо таку складову цілісної картини світу як “Я у світі”. У цій частині розвивається повага та поміркованість у взаємодії зі світом природи. Удосконалення розвитку відчуттів, вміння встановлювати зв'язки і залежності між об'єктами природи, їх властивостями та впливом на людину, стосунками між людьми, розуміння свого місця у світі. У кожній людині, крім зовнішнього світу, існує внутрішній світ, де вона перетворює своє відчуття та розуміння світу в щось зрозуміле тільки їй одній на основі викликаних у неї відчуттів. Тому ми виділяємо ще один компонент цілісної картини світу як “Світ у мені”, який включає в себе сукупність всіх емоцій, розуміння та сприйняття себе як особистості, своїх можливостей.

На основі аналізу наукових досліджень можна вважати, що **цілісна картина світу** – це картина, яка виникає в дитини внаслідок усвідомлення нею отриманих знань, упорядкування, узагальнення інформації щодо світосприйняття, світорозуміння та світовідчуття. Тобто вона являє собою інтегровану сукупність знань, понять людини про оточуючий світ та саму себе. На основі вищесказаного, робимо висновок про те, що цілісна картина дошкільника має такі складові: екологічний світ, категорії світу, “Я у світі” (тобто взаємовідносини особистості з оточуючим світом), “Світ у мені” (тобто внутрішній світ, психологія дитини).

Поняття “цілісна картина світу” є, на нашу думку, дуже близьким за значенням до поняття “цілісний світогляд”. Зближення цих понять спостерігаємо в дослідженнях О. Носенко, яка визначає цілісну картину світу інтегруючим фактором змісту освіти [6, с. 23], І. Беха, який, навпаки, вважає інтеграцію дидактичним засобом створення в дошкільників цілісної картини світу [2, с. 5].

Така протилежність у поглядах учених є підтвердженням взаємозв'язку та взаємозалежності цих понять. Проте, безумовно, між ними є різниця. Спробуємо її з'ясувати.

Цілісний світогляд старшого дошкільника розглядається нами як єдність узагальнених уявлень про дійсність, переконань та ідеалів, які відображають, розкривають і зумовлюють певне практичне і теоретичне ставлення дитини до світу, її спосіб сприйняття, осмислення й оцінки навколишньої дійсності.

Таким чином, поняття “цілісний світогляд” є ширшим, ніж поняття “цілісна картина світу”. Зобразимо їх взаємозв'язок за допомогою рисунка 1.1.

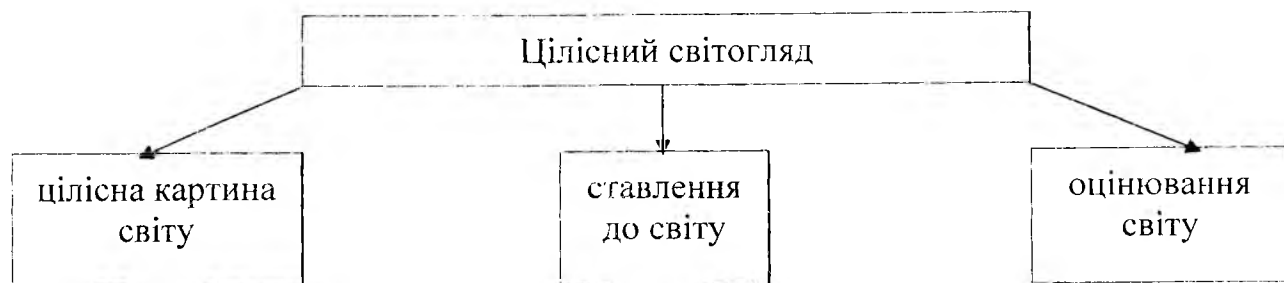


Рис. 1. Взаємозв'язок понять "цілісна картина світу" та "цілісний світогляд"

У процесі формування цілісної картини світу дошкільників формуються наступні діалектичні категорії: взаємодія, якість та кількість, частина й ціле, зміст і форма, суперечність.

Охарактеризуємо кожен з них та проаналізуємо механізм їх формування.

Взаємодія – процес взаємного впливу тіл один на одного шляхом переносу матерії та руху, універсальна форма зміни стану тіл. Взаємодія визначає існування й структурну організацію всілякої матеріальної системи. Про зв'язок земного життя з космосом говорив ще В.Вернадський, відзначаючи, що поява та утворення на нашій планеті живої матерії є явищем космічного характеру [4, с. 236].

Пізнання, починаючи з одиничного, через рух від "одного" до "багато", у результаті встановлення відмінності й тотожності переходить до загального, від менш загального до більш загального. У ході руху пізнання від "одиничного" до "загального" відбувається формування й категорії "якості" й "кількості". На першій стадії пізнання, коли окреме матеріальне утворення сприймається як "одиничне" та єдине у своєму роді, свідомість відображає його з боку "якості". Але по мірі того як ми переходимо від одного предмету до багатьох і в ході порівняння їх одного з іншим, устанавлюємо їх тотожність та відмінність, починають з'являтися кількісні характеристики.

Якість та кількість – категорії філософії, які відбивають важливі сторони об'єктивної дійсності. Кількісна визначеність предметів та явищ є тим, що робить їх стійкими, розмежує їх та створює нескінченну різноманітність світу. Перший ряд якостей – це природні, матеріально-структурні. Під цим вважається вся різноманітність якостей, станів та якісно різноманітних форм природної матерії. У межах цього ряду якостей кожне природне явище – земля, вода, залізо тощо – визначається з точки зору свого матеріального складу або матеріально-структурних особливостей. Другий ряд утворюють соціальні (функціональні) якості. В основі цього типу якісної визначеності лежить принцип спеціалізації або призначення. Наприклад, велика кількість предметів побуту можуть бути виготовлені з різних матеріалів, та якість матерії не має вирішального значення, головне в тому, що вони повинні відповідати своєму призначенню, своїй функції. Це і є функціональна якість.

Частина й ціле – категорії, які висловлюють відношення між сукупністю предметів (або елементів окремого об'єкту) та зв'язок, який об'єднує ці предмети та призводить до появи у сукупності нових (інтеграційних) якостей та закономірностей, не притаманних предметам у їх роз'єднанні. Категорії частини й цілого характеризують спільний рух пізнання, який звичайно починається з не розчленованості уявлень у цілому, потім переходить до аналізу й завершується відтворенням об'єкту в мисленні у формі конкретного цілого.

Зміст й форма – категорії, які відбивають взаємозв'язок двох сторін природної та соціальної реальності: певним чином упорядкованої сукупності елементів та процесів, які утворюють предмет або явище, тобто "зміст", та спосіб існування та вираження цього змісту, його різноманітних модифікацій, тобто "форми".

Суперечність – категорія, яка висловлює внутрішнє джерело всілякого розвитку, руху. До ступенів розвитку суперечності у самій сутності предметів відноситься тотожність, різниця, протилежність, протиріччя або власне протиріччя. Отже, категорія "суперечності" лежить в основі будь-якого розвитку та пізнання, де виявляється ступені його виявлення: тотожність, різниця, протилежність, протиріччя. Тим самим формується уявлення про внутрішню єдність різноманітних сторін, речей тощо, де зароджується нове знання та заперечення старого. Здійснюючи процес пізнання світу на основі протиріч, ми забезпечуємо розвиток логічного мислення дитини [5, с. 15].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, дошкільний вік є найбільш чутливим для формування пізнавальних процесів розвитку особистості як сприйняття, увага, пам'ять, уява, мислення, мовлення. Ці процеси виявляють сприйняття та пізнання оточуючого середовища дошкільниками та становлення у них цілісної картини світу, яка являє собою інтегровану сукупність знань, понять людини про оточуючий світ та саму себе.

Подальшого науково-практичного дослідження потребує розробка та реалізація педагогічних умов для формування цілісної картини світу у старших дошкільників.

1. Базовий компонент дошкільної освіти України [Електронний ресурс] : Постанова Кабінету Міністрів України, 23 листопада 2011 р. № 1392 // Веб сайт Верховної Ради України. – Режим доступу : http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/v_5-2736-12.
2. Бех І. Д. Інтеграція як освітня перспектива / І. Д. Бех. // Початкова школа. – 2002. – № 5. – С. 5–6.
3. Козина Е. Ф. Методика преподавания естествознания : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. Ф. Козина, Е. Н. Степанян. – М. : Академия, 2004. – 496 с.
4. Куликовская И. Э. Категориальное видение картины мира ребенком / Куликовская И. Э. // Ребенок в мире культуры / ред. Р. М. Чумичева. – Ставрополь : Ставрополь-сервис-школа, 1998. – 557 с.
5. Куликовская И. Э. Педагогические условия формирования основ категориального видения картины мира у старших дошкольников : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / И. Э. Куликовская. – Ростов н/Д, 1998. – 21 с.
6. Носенко Е. Л. Картина світу як інтегруючий і гуманізуючий фактор у змісті освіти / Е. Л. Носенко // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С. 22–30.
7. Петровский В. А. Личностно-развивающее взаимодействие / В. А. Петровский, В. К. Калинин, И. Б. Котова – Ростов-на-Дону, 1993. – 57 с.
8. Поддьяков Н. Н. Развитие ребенка-дошкольника / Н. Н. Поддьяков // Педагогика. – 1996. – № 5. – С. 26
9. Формуємо у старших дошкільників цілісне світобачення : навчально-методичний посібник / авт. кол. : Кононко О. Л., Луценко В. О., Печай С. П., Плохій З. П., Сидельникова О. Д., Старченко В. А., Терещенко О. П., Шелестова Л. В., Якименко Л. Ю. – К. : Імекс-ЛТД. – 260 с.

The problem of forming of integral knowledge about the reality of children of preschool age is relevant at the present stage of development of preschool education. In the article the concept of worldview as a set of generalized notions about yourself, the world, their relationship with the world, about their place in the world and its purpose. Preschool age is the most sensitive to cognitive processes, personality development, learning environment preschoolers and establishing in them the picture of the world. Reveals the psychological features of senior preschool children, visual-active thinking goes for creative thinking. In this period formed the basis of moral behavior, there is assimilation of moral norms and rules of

conduct. Children of this age are impulsive – inclined to act under the direct influence of pathogens, they have a general lack of will. Children at this age are trusting, pliable, and suggestible tendency to imitation. Selected psychological conditions of forming of integral picture of the world in pre-school age. It analyses different approaches of scientists to definition of the essence of the categorical worldview of children, in which is formed a coherent picture of the world. It is emphasized that the initial form categorylink patterns of thinking are a function of the ideological nature, categorical vision of the world contains in itself the impulse to the constant outside of this. A coherent picture preschooler has the following componens: environmental world, the world, the relationship of personality with the surrounding world or the inner world, psychology of the child. The holistic worldview of the senior preschool age is considered as the unity of generalized ideas about reality, beliefs and ideals that reflect, reveal and determine certain practical and theoretical attitude of the child to the world, his method of perception, understanding and evaluation of reality and broader in understanding than a holistic picture of the world.

Key words: older preschoolers, background, holistic picture of the world, a holistic world view.

УДК: 372. 4: 004. 5-057. 874
ББК: 74(0)

Марія Веркалець

ІНФОРМАТИЗАЦІЯ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У КРАЇНАХ ЗАРУБІЖЖЯ

У статті порушено питання про інформатизацію освіти і проаналізовано зарубіжний досвід впровадження комунікаційних технологій в освітній процес початкової школи. Описано сучасні тенденції розвитку інформатизації освіти молодших школярів в Україні.

Ключові слова: інформатизація освіти, інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), інформаційне середовище.

Постановка проблеми. Рівень розвитку країни значною мірою визначається рівнем розвитку освіти, яка повинна швидко й адекватно реагувати на потреби суспільства. Сучасний розвиток людства характеризується переходом на новий етап – інформаційне суспільство. Відповідно, продуктами діяльності стають інформація і знання, а результатом – створення глобального інформаційного простору, який забезпечує ефективну інформаційну взаємодію громадян, їхній доступ до світових інформаційних ресурсів і задоволення потреб щодо інформаційних продуктів та послуг.

Модернізація системи освіти молодших школярів на сучасному етапі розвитку нашого суспільства висуває нові вимоги до професійної діяльності фахівців освітньої сфери. Упровадження інформаційних технологій радикально впливає на освітній простір початкової школи, перевіряючи учнів із пасивних суб'єктів опанування готовими знаннями на активних учасників навчально-виховного процесу.

Реформування та розвиток української освіти неможливий без урахування особливостей напрацьованого зарубіжного педагогічного досвіду. Саме задля пошуку ефективних механізмів упровадження інноваційних форм і методів навчання молодших школярів відповідно до вимог і тенденцій сучасного суспільства України, детально проаналізуємо досвід інформатизації освітнього простору шкіл І ступеня країн зарубіжжя.

Аналіз наукових досліджень. Тенденції розвитку та реформування сучасної системи освіти в контексті становлення інформаційного суспільства досліджують В. Андрущенко, Л. Ващенко, Н. Воскресенська, В. Глушков, С. Гончаренко, А. Джурицький, М. Згуровський, В. Луговий, О. Співаковський, М. Шкіль.

Попри велике наукове і практичне значення згаданих досліджень певні аспекти потребують подальшого вивчення. Використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освітньому просторі шкіл І ступеня – розглядаємо актуальною проблемою для дослідження. Наука збагачена працями багатьох учених даної галузі, проте досвід інформатизації освіти молодших школярів у країнах зарубіжжя залишається недостатньо вивченим і актуальним для творчих запозичень.

Метою статті є аналіз досвіду інформатизації освітнього простору шкіл І ступеня у зарубіжних країнах задля пошуку ефективних механізмів творчого використання ІКТ у навчально-виховному процесі початкових шкіл України.

Виклад основного матеріалу. Формування інформаційного суспільства обумовлює зміну уявлень про вплив освіти. Інформатизація освіти неминуче призведе до оновлення змісту, засобів і технологій навчання. Насамперед, введення комп'ютерних технологій в освітній процес початкових шкіл обумовлює забезпечення навчальних закладів відповідною професійною підготовкою майбутніх учителів. Її мета полягає у підвищенні ефективності та якості ознайомлення педагогів з новими формами організації навчально-виховного процесу, сучасними засобами накопичення і викладу навчальних матеріалів. Це призводить до модернізації організації навчання інформаційних технологій у педагогічному ВНЗ для професійного зростання і адаптації вчителя в умовах інформатизації освіти [7].

Процес інформатизації освіти обумовлений ухвалою Закону України “Про концепцію Національної програми інформатизації” (1998), постановами Кабінету Міністрів України від 22.03.1999 р. №431, якою були затверджені завдання Національної програми інформатизації України [5]. Сьогодні ідеї інформатизації освіти учнів початкових класів втілено у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2020 роки (2012). У числі ключових напрямів державної освітньої політики визначено розвиток наукової та інноваційної діяльності в освіті, підвищення її якості на інноваційній основі, інформатизація, удосконалення її бібліотечного та інформаційно-ресурсного забезпечення.

Для кращого розуміння порушеної нами теми, необхідно визначити основні її поняття. Згідно із Законом України про Концепцію Національної програми інформатизації **процес інформатизації** – це сукупність взаємопов'язаних організаційних, правових, політичних, соціально-економічних, науково-технічних, виробничих процесів, що спрямовані на створення умов для задоволення інформаційних потреб, реалізації прав громадян і суспільства на основі створення, розвитку, використання інформаційних систем, мереж, ресурсів та інформаційних технологій, створених на основі застосування сучасної обчислювальної та комунікаційної техніки. Відповідно **інформатизація освіти** є процесом впровадження в освіту інформаційних знань, методів, технологій [3].

В Україні цей напрям регулює та фінансує Кабінет Міністрів України. З 1998 року для контролю виконання умов інформатизації Законом України “Про національну програму інформатизації” передбачена Щорічна доповідь про стан розвитку інформаційного суспільства та інформатизації освіти України. Проаналізувавши таку доповідь за 2013–2014 роки, очевидними стають проблеми та перспективи подальшого розвитку інформатизації України загалом. Вражаючим є той факт, що

при такій багатій законодавчій політиці. Україна далі рухається досить повільними кроками до ефективної інформатизації суспільства та освіти [4].

Порівнюючи політику країн членів Європейського Союзу щодо інформатизації освіти з вітчизняною, бачимо різні шляхи її здійснення. Країни – члени Європейського Союзу проголосили пріоритетом на період до 2010 р. приєднання всіх освітніх систем країн ЄС до Лісабонської декларації, яка проголошує загальну тенденцію інформатизації освіти у країнах Європи. Одним з пріоритетів європейського співробітництва розглядаємо використання мультимедійних та Інтернет-технологій у межах покращення якості освіти.

Для країн ЄС стало вже звичною нормою щороку здійснювати загальний моніторинг доступу школярів та педагогів до мультимедійних технологій, визначати їхні компетентності у цій сфері. Такі дослідження реалізуються в руслі міжнародних досліджень PISA та PIRLS, які здійснюють емпіричні вивчення та збір необхідних даних на міжнародному рівні.

Скажімо, Велика Британія посіла 1 місце в Європі із забезпечення доступу вчителів початкових класів до інформаційних і комунікаційних технологій, компетенції й мотивації їх до використання ІКТ в навчальному процесі шкіл І ступеня [8].

Очевидним прикладом ефективної політики з інформатизації суспільства та освіти є Японія. Основними аспектами, які мають позитивні успіхи в означеному питанні розглядаємо поступову лібералізацію ринків інформаційних товарів і послуг у 70–80-і роки ХХ століття: зняття у 1985 році державних обмежень на використання мереж зв'язку (в тому числі докорінний перегляд законодавства з інформаційного забезпечення); пільгове державне оподаткування і кредитування; активне державне стимулювання розробок у сфері інформатики.

Окрім наведених вище основних факторів, успішній та швидкій інформатизації освіти Японії багато в чому допомогло створення в країні сприятливого соціально-психологічного клімату для повсюдного впровадження інформаційної техніки і технології. Приміром, у країні було організовано широку мережу закладів для навчання громадян використанню інформаційної техніки; проводилися активна рекламна політика та опрацювання громадської думки; велика увага приділялася психологічним аспектам упровадження інформаційної техніки і технології в освітній процес шкіл І ступеня тощо. Це обумовило підвищення у вчителів початкових класів рівня якості викладу навчального матеріалу.

Швидкій інформатизації Японії сприяла також організація ефективного прогнозування економічного розвитку і науково-технічного прогресу (вперше у світі державні програми з “інформаційного суспільства” створено в Японії наприкінці 60-х років ХХ століття) [6].

Досвід здійснення інформаційної політики Швеції убачасмо у впровадженні електронного навчання в освітній простір шкіл І ступеня. Розглядаємо його одним із головних шляхів інформатизації і автоматизації освіти та використання новітніх технологій у навчанні молодших школярів, що слугує підвищенню ефективності освіти. Організація якісної дистанційної освіти позитивно впливає на інтелектуальний потенціал держави. Приміром, протягом тривалого часу персональні комп'ютери із використанням глобальної мережі Інтернет є основними засобами і методами організації навчально-виховного процесу шведських початкових шкіл [1].

На відміну від стану масштабної комп'ютеризації шкіл Швеції, в Україні на один персональний комп'ютер припадає двадцять восьмеро школярів. Нестача комп'ютерів у навчальних закладах супроводжується ще й тим, що технологічна

база вже комп'ютеризованих шкіл застаріла і не відповідає сучасним вимогам; існує проблема недостатнього інтегрування наявних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освітньому процесі [2].

Висновок. Проаналізувавши досвід країн зарубіжжя щодо інформатизації освіти, зазначимо, що усвідомлення керівниками держави та її громадянами необхідності якнайшвидшого відтворення досвіду глобальної технологізації передових країн зумовить загальне підвищення якості освіти України.

Окресливши сучасні тенденції інформатизації освіти України, очевидним розглядаємо факт, що трансформація системи освіти загалом сприятиме позитивним перетворенням у всіх сферах суспільного життя громадян. Отож, перспективи подальших наукових досліджень убачасмо в аналізі міжнародних тенденцій інформатизації освіти країн членів Європейського Союзу та Японії, як фактора підвищення якості освіти і в Україні.

1. Агайчева А. Деякі особливості розвитку дистанційної освіти Швеції/ А. Агайчева, Бухкало С. // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.kpi.kharkov.ua/archive/Наукова_періодика/vestnik/Інноваційні%20дослідження%20у%20наукових%20роботах%20студентів/2013/55/Деякі%20особливості%20розвитку%20дистанційної%20освіти%20Швеції.pdf
2. В Україні на 1 комп'ютер – 28 школярів. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dity.peredusim.kiev.ua/news/events/612-v-ukrajini-na-1-kompjuter-28-shkoljariv.html>
3. Веркалець М. Особливості навчального процесу сільської школи І ступеня в умовах інформатизації освітнього простору: до аналізу проблеми/ М. Веркалець // Освітній простір України. – Івано-Франківськ. – 2014. – Випуск 3. – 48 с.
4. Доповідь про стан інформатизації та розвиток інформаційного суспільства в Україні за 2013–2014 рр. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.dkni.gov.ua/sites/default/files/stan_informatyzacii_20132.pdf
5. Закон України від 04.02.1998 р. № 75/98 “Про концепцію Національної програми інформатизації”. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: – <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/928/2000>
6. Особливості інформаційної політики Японії. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/vnz/reports/econom_pidpr/9177/
7. Павлюк Р. Сучасні стратегії інформатизації навчально-виховного процесу початкової школи/ Р. Павлюк/ [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.rusnauka.com/22_PNR_2010/Pedagogica/70281.doc.html
8. Процька С. Дослідження проблеми інформатизації освіти у теорії і практиці країн зарубіжжя/ С. Процька. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://elibrary.kubg.edu.ua/1906/1/Procka_GI_konf.pdf

The article is devoted to issue of informatization of education. It analyzes experience of foreign countries in solving using the Information and Communication Technology (ICT) in the educational process. It is set lined modern tendencies of informatization of education in Ukraine.

Key words: informatization of education, Information and Communication Technology (ICT), information environment.

УДК 371.39 : 371.3
ББК 74.202.5

Тетяна Кудярьська

ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ: ПЕРШІ КРОКИ

У статті висвітлено проблему необхідності навчання дітей з особливими потребами; визначено завдання, які стоять перед педагогами для забезпечення єдиного

освітньо-корекційного простору та доцільність використання інноваційних технологій у роботі з дітьми з метою покращення сприймання ними інформації.

Ключові слова: інклюзія, інклюзивне навчання, спеціальна освіта, діти з особливими освітніми потребами, корекція, превентивні заходи, корекційно-розвивальна робота.

Постановка проблеми. Реформи в освіті відкрили шлях й реформі в спеціальній освіті дітей з особливими потребами. Суспільство складається з різних категорій маленьких громадян, певна частина з яких має проблеми в розвитку, зі здоров'ям. І, на жаль, характерною рисою сьогодення є тенденція до зростання кількості дітей, які потребують соціальної адаптації, корекційно-реабілітаційної допомоги, а це в свою чергу передбачає зміни стилю діяльності педагогічних установ, педагогів, перепідготовку педагогічних кадрів та пошук нових методик навчання дітей.

Конституція України, Закон України "Про освіту" гарантують усім право на освіту, а отже, і можливість реалізувати це право в усіх державних навчальних закладах незалежно від статі, раси, національності, соціального та майнового стану, стану здоров'я, місця проживання та інших обставин. Діти з особливими освітніми потребами мають право задовольнити свої потреби так само, як і всі інші члени суспільства. Ці принципи закріплені низкою правових актів. На сьогодні діти з певними відхиленнями в розвитку здобувають освіту в спеціальних навчальних закладах або закладах комбінованого типу – спеціальних садках (групах), школах-інтернатах. У Канаді, США, Європі, інших державах накопичений значний досвід щодо залучення дітей з особливими потребами до навчання в найближчих за місцем проживання навчальних закладах загального типу. Визнано, що діти в таких умовах краще адаптуються до навколишнього середовища, оволодівають соціальними навичками, відчують себе самостійними, потрібними суспільству.

Все частіше ми чуємо і починаємо вживати новий термін "інклюзивна освіта", хоч педагоги і батьки ще недостатньо обізнані з такою альтернативною формою навчання, яка передбачає особистісно-орієнтовані підходи, методи навчання для кожної дитини, враховуючи її особливості, здібності, психофізичні порушення. Перші експериментальні кроки по запровадженню альтернативної форми навчання дітей з особливими потребами вже зроблені. Це кроки до інклюзивної освіти – інноваційної моделі навчання, забезпечення рівного доступу до якісної освіти, включення дітей з особливими потребами в масову школу (клас), дитячий садок (групу).

Інклюзивне навчання передусім передбачає:

- перебування дитини з певними порушеннями в масовому загальноосвітньому класі (чи в масовій дошкільній групі), оволодіння знаннями, вміннями та навичками парівні зі здоровими однолітками;
- соціально-медико-педагогічний супровід дітей;
- забезпечення належних умов для навчання, виховання, корекційно-компенсаторної роботи (матеріально-технічне, кадрове, фінансове забезпечення) тощо.

Важливим для педагогів (вихователів, вчителя початкових класів, вчителя-логопеда, вчителя-дефектолога, практичного психолога, соціального педагога), як на початковому етапі, так і впродовж всього навчання дітей з особливими освітніми потребами є наступні завдання:

- визначення пріоритетних корекційних, навчальних, виховних завдань, напрямів роботи;

- розробка індивідуальних корекційно-компенсаторних планів роботи для кожної дитини з урахуванням нозологій (порушень мовлення, слуху, зору, інтелекту, опорно-рухового апарату);
- адаптація навчальних планів, програмного матеріалу, методів, форм навчання до індивідуальних освітніх потреб дітей з особливими потребами;
- орієнтація на особистісний досвід дитини, пізнавальні можливості конкретної дитини;
- розробка низки прийомів і засобів, які створювали б сприятливі умови для загального розвитку учнів, дошкільників;
- створення умов для соціальної адаптації дітей з особливостями психофізичного розвитку і здорових дітей, здобуття ними соціальних навичок.

Чільне місце в інклюзивній формі навчання займає корекційно-розвивальна робота з дошкільниками та учнями початкових класів, які мають певні порушення психофізичного розвитку, яка реалізується шляхом використання спеціальних методів та форм навчання, технічних засобів, спеціального обладнання. Щоб досягти максимально допустимих результатів роботи слід чітко структурувати за наступними розділами:

- зміст корекційної роботи (за нозологіями);
- взаємодія педагогів з дитиною через різні форми роботи і види діяльності (взаємодоповнення та взаємопідсилення);
- модель взаємодії вчителя-дефектолога (логопеда) з різними інституціями (конференції, круглі-столу, семінари-практикуми, написання статей тощо);
- форми взаємодії між вчителем-дефектологом (логопедом), сім'єю і громадськістю (традиційні та нетрадиційні форми);
- етапи корекції процесів (превентивні заходи, корекція первинного та вторинного дефекту);
- види арт-терапії тощо.

Реалізація такої системи корекційної роботи, спільні дії педагогів, батьків, медиків безсумнівно забезпечать вищу результативність, а ніж викладання традиційним способом. Характерною ознакою корекційно-розвивальної роботи з дітьми є її варіативність. Це викликано тим, що різні діти, залежно від стану ураження тієї чи іншої функції, від рівня збереження аналізаторів, індивідуальних особливостей, фізичних чи розумових порушень мають різні можливості. Вчителем-дефектологом (логопедом), практичним психологом, вихователями та вчителем початкових класів використовуються різні методи і форми корекційного навчання, які передбачають кооперативну роботу дітей у малих групах, у парах, що сприяє здобуттю соціальних навичок, формує почуття товарищескості та взаємної відповідальності. В інклюзивному класі (групі) у дитини з вадами з'являється потреба бути потрібною, ще мотивує здобування нових навичок, знань.

Мовленнєво-діяльнісна спрямованість корекційної роботи досить вдало реалізується через ігротерапію, арт-терапію, які успішно використовуються з дітьми дошкільного і молодшого шкільного віку з порушеннями мовлення, зору, слуху, затримкою психічного розвитку, ДЦП, розумовою відсталістю як індивідуально, так і з підгрупами, у формі тематичних занять, вправ, ігор, інсценівок, свят, етюдів тощо.

Сучасна арт-педагогіка – педагогічна технологія, досить нова і заснована на інтеграційному застосуванні дії на особу різних видів мистецтва (літератури, музики, образотворчого мистецтва, театру).

Упровадження арт-терапії у навчальний процес дозволяє знімати напруження у дітей. Педагоги відмічають, що включення в хід занять (уроків) моментів театралізації, ігри, музичного супроводу, малювання підвищує ефективність навчального процесу, сприяє кращому засвоєнню знань. За рахунок включення арт-елементів у будь-яке заняття (урок) відбувається встановлення взаємозв'язків емоційних і раціональних моментів, і дитина здатна не лише зрозуміти, але і відчувити, про що говорить педагог. Наприклад, вивчення правил засобом пісні сприяє розвитку почуття задоволення собою, утвердженні впевненості, яке виникає в результаті виявлення прихованих талантів та їх розвитку.

Вчителем-дефектологом (логопедом) використовуються різні види арт-терапевтичних методик в залежності від характеру порушень у дітей, компенсаторних можливостей організму, насамперед, центральної нервової системи, характеру і глибини патологічного стану:

імаготерапія – корекція і розвиток за допомогою образів і театралізації:

- вокалотерапія – корекція співом;
- музикотерапія – корекція через сприйняття музики;
- ізотерапія – корекція за допомогою образотворчого мистецтва;
- бібліотерапія – корекція за допомогою читання;
- казкотерапія – інсценування казок;

кінезіотерапія – корекція рухами (логопедична, фонетична ритміка).

Впровадження в навчальний процес ігро-терапії та імітації тілом дозволяє педагогу використати терапевтичну дію гри, щоб допомогти дитині перебороти психологічні комплекси і соціальні проблеми. У процесі ігро-терапії дитина розкривається для вираження своїх емоцій, завдяки чому звільняється від напруги, пригнічених відчуттів. Використання різноманітних ігор педагогом створює такі стосунки з дітьми, які сприяють встановленню швидкого контакту – провідного компоненту будь-яких стосунків, допомагає коригувати первинні і вторинні порушення. Між дорослим і дитиною, однолітками виникають стосунки свободи і співробітництва замість стосунків примушення й агресії, що приводить до корекційного ефекту. У корекційній роботі з дітьми варто широко використовувати різні види арт-терапії у поєднанні із іграми (ігровим моментом), оскільки будь-яке порушення у психофізичному, мовленнєвому розвитку негативно впливає на особистість дитини.

Важливим моментом у роботі із дітьми з психофізичними порушеннями є використання методу аудіовізуально-кінестетичного навчання, зокрема навчання грамоти. Принципово важливим з перших кроків формування початкової навички читання є відпрацювання з дітьми правильного набору зорово-слухових і тактильних орієнтирів. Ними є живе і правильне мовлення педагога, яскрава наочність та графічні засоби писемного мовлення – такі як букви, що позначають на письмі голосні і приголосні, м'який знак, апостроф, відстань між словами, наголос, розділові знаки. Якщо ми будемо використовувати тільки слуховий засіб передачі знань і не підкрісимо зоровим і тактильним, очікуваного результату не отримаємо.

Залежність між письмом, тактильним і візуальним сприйманням та впливом кольору на засвоєння класифікації звуків у період навчання письму пояснює "феноменологія сприймання" – це взаємодія тактильного та візуального, яку дослідив Моріс Мерло-Понті. На відміну від решти вчених він звернув увагу на бачення кольорів. Практичне використання кольорів (синій для позначення приголосного і червоний – голосного звуків) допомагає окремим учням, у яких слабозввинений фонематичний слух, засвоїти класифікацію звуків мовлення.

Таким чином, візуальне і тактильне сприймання не розчленовані. Друкування відповідними кольорами літер сприяє розрізненню голосних і приголосних саме "дотиком" через зір. Ретельно вивчаючи літеру друковану і писану (об'єкт), розглядаючи до дрібниць її елементи, відбувається неначе справжнє втілення невидимих пальців, які спроможні відчувити властивості лише рухаючись поверхнею предмету, аркуша: у стані швидкого "дотику" у поєднанні, такого візуального дотику, вони просто не можуть достатньо відчувити, що і той предмет, буква, склад, слово, на яку ми так мимохідь дивимося, стає об'єктом. Пояснюються такі специфічні ситуації візуального сприймання тим, що простий вимушений погляд на літеру трактується як "дотик" зором не тільки до її форми, розміру, а й до кольору.

Отже, пояснення педагога (словом) поєднуються з тактильним, візуальним і кольором, що дає сигнал провідному аналізатору сприймання і дає миттєвий результат – засвоєння матеріалу ефективніше і міцніше у декілька разів.

Актуальною, цікавою і достатньо ефективною є спільна форма роботи педагогічних працівників – бінарні-уроки, бінарні-заняття вчителя-логопеда з вихователем чи вчителем початкових класів, вчителя-логопеда з практичним психологом, вчителя-логопеда з музичним керівником, практичного психолога з вихователем, практичного психолога з музичним керівником, на яких одночасно реалізуються корекційні, навчальні, виховні завдання. До таких форм роботи корисно залучати батьків, щоб ставали активними учасниками навчально-корекційного процесу.

Не менш важливим аспектом у запровадженні новацій – інклюзивної освіти, є робота з родинами, які мають як здорових дітей, так і дітей з особливими потребами. Частина батьків досить бально реагує на спільне навчання дітей: хвилює вплив одних дітей на інших, щоб діти не були скривдженими та не починали наслідувати один одного. Доводиться вирішувати соціальні проблеми з сім'ями, надавати повноцінну інформацію про переваги інклюзивної моделі навчання, про структуру дефекту, про важливість соціалізації дітей з вадами та поступово залучати їх до плідної співпраці. Така робота допоможе налагодити довірливі стосунки з батьками дітей, що укріпить віру сім'ї в успіх інклюзивної моделі навчання.

Але треба й погодитись з тим, що на сьогодні наше суспільство не готове ще до масового запровадження інклюзивної форми навчання через певні перешкоди: недостатнє кадрове забезпечення і готовність до роботи з дітьми, які мають психофізичні порушення, недостатнє фінансування і матеріально-технічне забезпечення, відсутність упорядкованої доступності і безбар'єрності загальноосвітніх закладів для дітей з особливими потребами тощо.

Перші експериментальні кроки до інклюзивного навчання в нашій країні вже зроблені. Далі – шлях довгий та тернистий. Тому можна процитувати думку Нормана Кунка: "Коли інклюзивне навчання буде повністю опановане, ми зможемо відмовитись від ідеї, що всі діти для того, щоб приносити користь суспільству, повинні бути схожими один на одного. Замість цього ми будемо шукати і підтримувати таланти, властиві всім людям. Ми починаємо розглядати нетипові способи, щоб виховувати корисних членів суспільства, і в процесі цієї роботи ми зможемо дати всім дітям відчуття того, що вони потрібні".

Висновки:

1. Чільне місце в інклюзивній формі навчання повинна займати корекційно-розвивальна робота з дітьми, які мають певні порушення психофізичного розвитку.

- Діти з психофізичними порушеннями потребують постійного соціально-медико-педагогічного супроводу впродовж навчання та життя.
- Система корекційної роботи з дітьми потребує спільних дій педагогів з батьками та громадськістю.
- В основі навчання дітей із психофізичними порушеннями повинен лежати полісенсорний підхід, тобто поєднання способів наочного, аудіовізуального та кінетичного сприймання матеріалу дітьми.

- Конвенція про права дитини. // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1995. – № 9. – С.3–25.
- Бишова Т., Кондратюк О., Мосієнко М. Інноваційні технології в початковій школі. – К.: Шкільний світ. – 2008.
- Єфремова В. Система роботи з психофізичного розвитку дитини. – Тернопіль, 2007. – 156 с.
- Кірик М. Арт-терапія як засіб навчання і виховання молодших школярів / Кірик М. – Івано-Франківськ: Гірська школа Українських Карпат [науково-методичний журнал] № 4–5, 2008–2009. – С. 441–445.
- Ковальчук В. Інноваційні підходи до організації навчального процесу. – К.: Шкільний світ, 2011. – 128 с.
- Ливаренко Л. Особистісно орієнтовані технології у формуванні комунікативних компетентностей. – Дефектолог. – 2007. – № 11, С. 20–23.
- Мерлю-Понті М. Феноменологія сприйняття. – К., 2001. – 552 с.
- Петрик Н. Корекційне навчання дітей з особливими потребами. Інноваційні підходи. – Дефектолог. – 2009. – № 1, С.20–22.
- Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. – К.: Шкільний світ. – 2002.
- Химинець В., Кірик М. Інновації в початковій школі. – Тернопіль, 2009. – 308 с.

The problem of the need of education of children with special needs is revealed in the article; it is defined the tasks of educators to provide a common educational and correctional space and expediency of using the innovative technologies in the work with children to improve their perception of information.

Key words: *inclusion, inclusive education, special education, children with special educational needs, correction, preventive measures, correctional and developmental work.*

УДК 372.46 : 81'243
ББК 74.268.1 (Англ.)

Тамара Марчій-Дмитраш

ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ З УЧНЯМИ ПОЧАТКОВИХ ШКОЛИ

У статті проаналізовано форми організації навчальної діяльності молодших школярів у процесі вивчення ними іноземної мови за кількістю учасників навчання (індивідуальна, парна, групова, фронтальна) та за зовнішніми характеристиками навчального процесу (урок, гра, гурток, домашня робота тощо). Конкретизовано особливості уроків іноземної мови в початковій школі. Акцентовано на необхідності врахування психологічних особливостей учнів у процесі організації різних форм навчальної діяльності та визначено основні проблеми у процесі взаємодії з ними.

Ключові слова: *навчальна діяльність, форма, іноземна мова, початкова школа, вчитель іноземної мови, молодший школяр, урок, гра, гурток, домашня робота.*

У Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті передбачено орієнтацію педагога на розвиток особистості дитини. Для цього йому варто вміти грамотно організувати не тільки урок, але й інші форми навчальної діяльності.

Актуальність дослідження форм організації навчальної діяльності у процесі вивчення іноземної мови пов'язана з необхідністю формування в учнів пізнавального інтересу, інтелекту, розвитку творчих здібностей, а також поступового формування готовності до самостійного життя, що в сучасних умовах демократизації та євроінтеграції вимагає знання іноземної мови і комунікативності як якостей особистості.

Особливості організації навчальної діяльності в початковій школі обґрунтовано Т. Пушкарьовою (навчально-пізнавальна діяльність як цілісна дидактична система), М. Гайдуром (навчальна діяльність як така, яка враховує інтереси учнів, взаємодію учасників навчально-виховного процесу, забезпечуючи умови для активізації їх пізнавальної активності), О. Катерушею (навчальна діяльність як один із видів діяльності, який спрямовано на засвоєння знань, набуття вмінь і навичок самостійно навчатися і застосовувати знання на практиці), М. Матішак (навчальна діяльність складне новоутворення) та іншими. Проаналізовано різні підходи до визначення компонентів навчальної діяльності (Г. Донченко, О. Катеруша, М. Овчинникова, О. Савченко та інші). Форми організації навчання досліджували А. Бородай, О. Дорошенко, Ю. Мальований, С. Ніколаєва, І. Підласий, О. Тернопольський та інші.

На основі аналізу наукових праць навчальну діяльність в контексті нашого пошуку розуміли, насамперед, як взаємодію вчителя й учнів початкової школи, яка забезпечує формування знань, умінь і навичок, розвиток пізнавальних інтересів (у процесі вивчення іноземної мови учнями).

Аналізуючи форми організації навчальної діяльності з іноземної мови, зазначимо, що існують різні підходи до їх конкретизації. Для нашого дослідження актуальною є класифікація таких за кількістю учасників навчання (індивідуальна, парна, групова, фронтальна) та за зовнішніми характеристиками навчального процесу (урок, гра, факультатив та інші) (В. Андрєєв, І. Харламовта інші) [4, с. 7]. Так, *індивідуальну* форму роботи спрямовано на самостійне виконання учнем навчальних завдань із опосередкованою або безпосередньою допомогою вчителя. На початковому етапі вивчення іноземної мови зазначену форму використовують рідко, оскільки молодші школярі ще не впевнені у своїх здібностях до оволодіння мовою. Індивідуальну форму можна реалізувати, наприклад, передбачивши роботу з підручником, довідником, словником, комп'ютером тощо. Така форма сприяє формуванню самостійності, творчого підходу молодших школярів до вирішення завдань.

Парна форма організації навчальної діяльності має переваги, коли учень засвоїв інформацію і може обмінятися нею з іншим. Прикладами можуть бути взаємні диктанти, поабзацне опрацювання текстів з іноземної мови, переказування та складання діалогів тощо. Це сприяє формуванню знань і вмінь, комунікативної компетенції, самоаналізу учнем своєї діяльності.

Проблемам організації *групової* навчальної діяльності школярів присвячено дослідження О. Ярошенко, за визначенням якої, групова навчальна діяльність – це “спільна і систематична діяльність малих груп учнів, які створюються у межах шкільного класу на відносно тривалий час [7, с. 25]”. Однією з особливостей такої діяльності є те, що учні, об'єднуючись в групу, узгоджуючи свої дії, сприяють виникненню так званого “групового ефекту”, коли результат діяльності групи стає вищим за загальну суму результатів індивідів. Для ефективної діяльності класу

важливо, щоб учасники групи мали бажання спільно вирішувати навчальні завдання, хоча б половина учнів була готова виконувати початкові дії, співпрацювати один з одним [7, с. 25]. Найефективнішими є групи з 4-5 учнів.

Групова форма організації навчання сприяє розвитку комунікативної компетенції, мотивації до оволодіння іноземною мовою, розширенню світогляду молодших школярів. Позитивним є те, що в них формується почуття приналежності до групи, довіри, підтримки. Учні засвоюють іноземну мову, долаючи помилки і співпрацюючи один із одним, обмінюючись думками, що позитивно впливає на розвиток їхнього мислення, отримання досвіду у використанні мови.

Фронтальна форма організації навчальної діяльності учнів передбачає виконання всіма спільного завдання під керівництвом учителя [3, с. 354]. Таку форму роботи використовують під час розповіді, пояснення тощо для ефективної праці всього класу, часто – для закріплення нових знань. Поєднуючи її з завданнями творчого характеру, можна активізувати всіх учнів. Проте така форма зорієнтована на співпрацю з учнями з середнім рівнем володіння іноземною мовою.

За зовнішніми характеристиками навчального процесу виокремлено такі форми: урок, консультацію, додаткові вправи, домашню навчальну роботу, факультатив, гурток, конкурс.

Основною формою організації навчання є *урок*. Специфічними особливостями уроку іноземної мови в початковій школі є мовленнєва спрямованість, комплексність та опора на рідну мову учнів.

Мовленнєва спрямованість уроку іноземної мови полягає у формуванні основ іншомовного спілкування, мовленнєвих навичок і вмінь згідно з програмою, спілкування за допомогою комунікативних вправ, навчальних ігрових ситуацій, наочності.

Комплексність уроку іноземної мови базується на взаємозв'язку різних видів мовленнєвої діяльності (слухання і говоріння, говоріння і читання, читання і письмо, письмо і говоріння). Це важливо і в психологічному аспекті, оскільки у кожної дитини різні види пам'яті [5, с. 21]. Тому завдання вчителя – забезпечити взаємозв'язок різних видів діяльності, що поступово повинно привести до швидкого засвоєння іншомовного матеріалу.

Вивчення іноземної мови відбувається на основі засвоєної системи рідної мови. Тому вчитель повинен організувати навчальну діяльність так, щоб учні могли опиратися на здобуті знання [5, с. 22], не боялися спілкуватися. Ставлячи перед собою практичну, освітню, розвивальну та виховну цілі, використовуючи методи, прийоми, способи та засоби вивчення іноземної мови, вчитель іноземної мови у початковій школі повинен викликати позитивні емоції від вивчення мови, сформувати позитивне ставлення до інших культур.

Додаткові заняття (вправи) та *консультації* використовують епізодично, допомагають учням, які мають прогалини у засвоєнні іноземної мови. Вони відбуваються у формі співбесіди з однією дитиною чи з групою учнів в позанавчальний час, сприяючи поглибленню знань, розвитку інтересів молодших школярів.

Домашня навчальна робота – форма організації навчання, самостійна робота учнів для виконання завдань [6, с. 101]. Її виконання у процесі вивчення іноземної мови вимагає від учителя раціональної організації (актуалізація розв'язання домашніх завдань, пояснення його виконання, вміння конкретизувати зміст роботи тощо), планування, керування; використовується з метою поглиблення знань, їх закріплення. Вона включає роботу з текстом підручника з іноземної мови (читання текстів, їх відтворення в усній чи письмовій формі, виписування нових слів та

зворотів тощо), виконання зправ, читання статей, заучування напам'ять тощо. Окрім цього, для розвитку учнів слід пропонувати творчі завдання (вправи творчого характеру, читання додаткової літератури і її аналіз тощо).

Факультатив – форма диференційованого навчання, навчальний предмет, метою якого є поглиблене вивчення іноземної мови, розвиток навчальних інтересів учнів, їх пізнавальної й творчої активності. Він забезпечує всебічний розвиток дітей, отримання ґрунтовніших знань з іноземної мови, формування навичок самостійної роботи [3, с. 351–352].

Ефективною формою організації навчальної діяльності є *гурток* з іноземної мови. Тематика його роботи має доповнювати уроки іноземної мови. Засідання гуртка проводиться в більшості випадків один раз на тиждень. Вчитель повинен продумати, які форми і методи роботи буде використовувати, щоб учням було цікаво. Основна мета гуртка – створення позитивної мотивації до вивчення іноземної мови. Кількість членів гуртка не повинна перевищувати 15 осіб.

Однією з форм ефективної організації навчальної діяльності може бути ігровий гурток, оскільки молодші школярі виявляють зацікавлення в іграх. Основною метою такого гуртка повинне бути удосконалення мовної і мовленнєвої компетенції учнів, основним методом навчання та засобом пізнавальної діяльності виступає гра. Задовolenня від участі в грі сприяє швидкому засвоєнню інформації, формуванню вмінь та навичок. Молодшим школярам легко імітувати інтонацію, працювати хором, вони хочуть спілкуватися, випробовувати свої знання на практиці. Поєднання ігрової, навчальної і рухової діяльності забезпечує бажання пізнавати нове і вчити іноземну мову [2, с. 92–93], поповнює їх активний словник, допомагає позбутися страхів у спілкуванні іноземною мовою, сприяє досягненню високих результатів у її вивченні.

Оскільки молодші школярі емоційні, допитливі, мають добре розвинену механічну пам'ять, їм доцільно пропонувати взяти участь у масовій позакласній формі роботи. Одним із видів може бути, наприклад, конкурс. У початковій школі можна запропонувати конкурс на краще виразне читання вірша іноземною мовою, краще виконання пісні іноземною мовою, написання кращого листа, виготовлення вітальної листівки, інсценування казок тощо.

Ефективність використання певної форми навчальної діяльності залежить від учителя, його організаторських умінь, здатності забезпечити активність і результативність вивчення іноземної мови на основі співпраці з учнями. Для підвищення ефективності вивчення іноземної мови слід поєднувати різні форми навчальної діяльності. Основними критеріями вибору форм організації навчальної діяльності є зміст навчального матеріалу, етап вивчення іноземної мови, рівень володіння учнями нею, специфіка вивчення іноземної мови в початковій школі, організаторські й комунікативні здібності педагога. Окрім цього, завдання під час навчальної діяльності мають бути різноманітні, цікаві для розв'язання із поступовим ускладненням і збільшенням обсягу, спрямовані на комунікативний розвиток молодшого школяра. Кінцевим результатом взаємодії є перетворення учня із об'єкта управління в суб'єкт навчальної діяльності, який здатний самостійно спрямувати свої дії на вивчення іноземної мови. Якщо навчання молодших школярів організовано правильно, то вони самі виявляють бажання вчитися, це сприяє як психічному розвитку дитини, так і формуванню її особистості.

Організуючи навчальну діяльність молодших школярів, вчитель іноземної мови повинен ураховувати психологічні особливості учнів і відповідно коригувати

свою поведінку для створення розвивального навчального середовища (за А. Басіною [1, с. 16–18]). Зокрема, під час взаємодії з учнями не стояти на одному місці, а рухатися між партами, підходити до дітей, що допомагає утримати їх увагу та підвищує ефективність роботи; пересаджувати учнів на різні місця в класі (слабких учнів до сильніших у навчанні, неуважних до організованих), що забезпечить підвищення уваги, сприятиме взаємодопомозі, змаганням; застосовувати “ефект шуму” (участь учнів у комунікативних ситуаціях, під час яких їм дозволено рухатись по класу, спілкуватися, маніпулювати предметами, що позитивно впливає на запам’ятовування навчальної інформації, розвиток іншомовного мовлення); дозволяти учням допускати помилки: використовувати прийоми так званого інструментального навчання (розфарбовування, складання, наклеювання, вирізання тощо) із коментарями іноземною мовою; уникати повторення однакових видів діяльності, оскільки це призводить до втрати інтересу до навчання; добирати навчальні завдання для дітей, які працюють швидше і ефективніше за інших; застосовувати змагання у навчанні (це активізує учнів, підвищує увагу тощо); сприяти створенню “портфоліо” кожного учня із його роботами; забезпечити перебування дітей у мовному середовищі, розмовляючи якомога більше іноземною мовою; використовувати дидактичні ігри з метою зацікавлення у вивченні іноземної мови, враховуючи потребу молодших школярів у ігровій діяльності.

Серед основних проблем організації навчальної діяльності учнів початкової школи виявлено недостатню сформованість їх пізнавальної самостійності, монологічного мовлення іноземною мовою; необхідність постійного мотиваційного забезпечення навчальної діяльності; недосконале технічне та матеріальне забезпечення процесу навчання; недостатній рівень готовності вчителів іноземної мови ефективно організувати навчальну діяльність молодших школярів; педагоги рідко враховують психофізіологічні, вікові особливості молодших школярів.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в аналізі форм організації навчальної діяльності з іноземної мови в дошкільних навчальних закладах, методів і засобів, сприятливих для ефективної роботи з дошкільниками.

1. Басіна А. Методика викладання іноземної мови в початковій школі / А. Басіна. – К.: Шкільний світ, 2007. – 128 с.
2. Калініна Л. В. English After Classes: методичний посібник для позакласної роботи на початковому етапі загальноосвітньої школи: у 3 кн. Кн. 1 / Л. В. Калініна, І. В. Самойлюкевич, Л. І. Березенська. – Харків: Веста : Ранок, 2003. – 192 с.
3. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання / В. І. Лозова, Г. В. Троцько. – Харків : ОВС, 2002. – 400 с.
4. Матішак М. В. Варіативність організаційних форм навчальної діяльності учнів 6–7-річного віку: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.09 “Теорія навчання” / М. В. Матішак. – К., 2008. – 20 с.
5. Роман С. В. Планування та аналіз навчального процесу з іноземної мови у початковій школі (на матеріалі англійської мови): навч. посібник / Роман С. В. – Горлівка: ГДПІМ, 2003. – 108 с.
6. Український педагогічний словник / [авт.-уклад. Гончаренко С. У.]. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
7. Ярошенко О. Г. Педагогічні основи групової навчальної діяльності школярів (на матеріалі вивчення хімії): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13. 00. 01 “Теорія та історія педагогіки”; 13.00.02 “Теорія та методика навчання (хімії)” / О. Г. Ярошенко. – К., 1998. – 33 с.

The forms of educational activity organization of junior pupils in the process of foreign language learning according to the number of participants of education (individual, pair, group, frontal) and the external characteristics of the learning process (lesson, game,

workshop, homework, etc.) are analyzed in the article. The features of foreign language lessons in primary school are concretized. The necessity to incorporate psychological characteristics of pupils in the organization of various forms of learning activities is accented and the main problems in the process of interaction with them are determined.

Key words: educational activity, form, foreign language, primary school, a teacher of foreign language, junior pupil, lesson, game, group, homework.

УДК 37.026 : 378.147.111

ББК 74.202.5

Марія Моцар

ДИДАКТИЧНІ І ТЕХНОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Стаття присвячена розкриттю дидактичних і технологічних основ дистанційного навчання. Наголошується на можливостях і перевагах застосування сучасних інтернет технологій у дистанційному навчанні. Детально висвітлено технології Moodle і Microsoft Office 365.

Ключові слова: дистанційне навчання, контент, мультимедійні ресурси, режим онлайн, хмарні технології.

Постановка проблеми. В умовах глобалізації інформаційних процесів дистанційне навчання є перспективним напрямком, тому сьогодні необхідно чітко обґрунтувати освітню стратегію і витримати логіку організації дистанційного навчання, розробити комплексні методики та проекти.

Усі зусилля педагогічної практики повинні бути спрямовані на формування особистості студента, який вільно орієнтується в інформаційних потоках, здатного до позитивної комунікації, і має гнучкий інтелект. Період отримання освіти в умовах дистанційного навчання повинен стати часом, коли у студента не тільки формується інформаційний стиль мислення, інформаційний світогляд, але й відбувається процес соціалізації, включення в систему соціальних відносин, планомірно закладаються основи входження людини в культурне середовище і формуються якості, що дозволяють повноцінно існувати в ній.

Розглядаючи і критично переоцінюючи інформаційні процеси в сучасній освіті, спеціалісти вищої школи недостатньо переконливо аналізують таку проблему, як протиріччя між гуманітарним і технократичним підходом до вищої освіти, гуманітарними та технократичними технологіями в підході до формування особистості студента.

Аналіз публікацій з проблеми. Проблемам розвитку дистанційного навчання та їх впровадження у педагогічний процес присвячені наукові розвідки вітчизняних та іноземних дослідників, як А. А. Андрєєв, С. В. Долинський, Н. О. Думанський, М. І. Жалдак, Р. П. Іващенко, О. В. Кареліна, В. Г. Кремень, В. Ю. Кухаренко, В. В. Осадчий, А. В. Петров, Е. С. Полат, Н. Г. Рибалко, О. В. Рибалко, Л. М. Романишина, В. М. Сиротенко, С. О. Сисосва, П. В. Стефаненко, В. П. Тихомиров та ін.

Мета публікації: розкрити дидактичні та технологічні основи дистанційного навчання.

Виклад основного матеріалу. В середині ХХ століття американський і німецький філософ і соціолог Герберт Маркузе говорив про “одновимірну свідомість”, яка виникла у зв’язку з поширенням засобів масової комунікації в усіх сферах життя [3]. В умовах кризового становища вітчизняної освіти варто враховувати концепцію німецького дослідника. Необхідно знаходити такі підходи до

розвитку освіти, які були б зорієнтовані до глибинних, фундаментальних підвалин культури. Освіта в цілому, як і будь-яка система, що динамічно розвивається, швидко реагує на зміни в суспільстві, які, в свою чергу, обумовлені і технічними новаціями.

Дистанційне навчання вирішує наступні ключові проблеми навчання.

1. У рамках ДН студенту і викладачу не потрібно перебувати водночас в тому ж самому місці. [1].
2. ДН частково вирішує проблему дефіциту кваліфікованих викладацьких кадрів. Кваліфікований викладач (тьютор), може охопити його курсом необмежену кількість учнів. Адже у дистанційній освіті немає обмежень по кількості слухачів курсу (тоді як у традиційному навчанні їх кількість обмежується розмірами аудиторії).
3. ДН дозволяє охопити віддалені групи учнів без необхідності відправляти до них викладача (тьютора).
4. Технології ДН дозволяють автоматизувати рутинні процеси у навчанні. Наприклад, можна забезпечити автоматичне проміжне тестування 5 тисяч студентів у стислі часові відрізки.

Дистанційне навчання можна розглядати як систему технологій, ключовим елементом якої є навчальний контент [4]. Основними формами навчального контенту виступають електронний курс (пакет навчального контенту керованого вивчення), симуляція (віртуальне середовище, що імітує реальні умови діяльності), вебінар.

Основними *принципами* створення систем дистанційної освіти є:

- *доступність навчання*. В умовах постійної зайнятості процес навчання може починатися коли завгодно, тривати скільки завгодно, може бути раптово припинений і продовжений з будь-якого місця.
- *використання нових форм представлення та організації інформації*, що забезпечують максимальну ступінь її сприйняття. До них відноситься використання мультимедійних засобів: різних способів подання тексту, графіки, відео, звукового супроводу, анімації. Усе це дозволяє максимально забезпечити адаптивність навчання [8];
- використання великого обсягу довідкової інформації як додаткової.

До найбільш істотних *переваг дистанційного навчання* у вищій професійній освіті можна віднести наступні.

1. Можливість охопити велику аудиторію. У ДН – це взаємодія викладача і студентів, коли територіальне розташування учасників не має значення. [6].
2. Можливість визначення індивідуального графіка навчання – за часом і насиченості змісту навчальної програми.
3. Дистанційна освіта передбачає розширення якісних можливостей системи освіти завдяки підвищенню ступеня дискусійності, об'єктивності та відкритості освітнього процесу, що позитивно впливає на мотиваційні орієнтири студентів [6].
5. Можливість більш широкої диференціації та індивідуалізації освіти у порівнянні з традиційними навчальними програмами вищої професійної освіти.
6. Можливість оптимізації освітнього процесу з точки зору часових та організаційних витрат

Особливо актуальною дистанційна освіта є для заочної форми навчання, у якій реалізується можливість повноцінно освоювати навчальний матеріал дистанційного

курсу, якісно виконувати контрольні роботи, своєчасно отримувати допуск до екзаменаційної сесії і більш успішно скласти іспити. Тим самим можна підвищити якість навчання [5].

Інтернет-технології та комп'ютерні телекомунікації пов'язані з дистанційним навчанням і є його технологічною основою. На користь цього говорить цілий ряд факторів, обумовлених дидактичними властивостями цих засобів інформаційних технологій:

- оперативна передача на будь-які відстані інформації будь-якого обсягу і різноманітного виду;
- зберігання інформації в пам'яті комп'ютера протягом потрібного часу;
- можливість редагування, обробки, роздрукування інформації;
- можливість інтерактивності за допомогою спеціально створеної для цих цілей мультимедійної інформації і оперативного зворотного зв'язку;
- можливість доступу до різних джерел інформації та демократизація користування освітніми ресурсами;
- каталоги світових бібліотек і баз даних, в яких вбудовані системи пошуку інформації, без яких неможливий ефективний збір даних;
- учбове програмне забезпечення і документація з глобальних файлових архівів (з урахуванням того, що частина цієї інформації розповсюджується безкоштовно. Це значно впливає на середовище, в якому відбувається дистанційне навчання);
- системи кооперації комп'ютерних навчальних програм, які дають студентам можливість скористатися потужними технологіями і пристроями;
- можливість організації електронних конференцій, в тому числі в режимі реального часу, комп'ютерних аудіо – і відео конференцій;
- організація індивідуального і групового спілкування;
- можливість діалогу з будь-яким партнером, підключеним до Інтернет;
- можливість захиту інформації з будь-якого питання.

Водночас усі технології дистанційної освіти зорієнтовані на збільшення частки самостійної роботи студентів з навчальними матеріалами в порівнянні з традиційним навчанням, і висувають високі вимоги до самоорганізації та самодисципліни студентів [2].

Досвід застосування технологій дистанційного навчання показує, що ефективність і доцільність створення даної форми навчання напряму залежать від ретельного дидактичного опрацювання проблем курсу, вимог до отримуваних знань. Створення дистанційного курсу неможливе без повного методичного забезпечення предмета в електронному форматі, що вимагає не тільки великої праці, а й спеціальної підготовки викладача у сфері ІКТ. Відомо, що розробка дистанційних навчальних курсів – це більш трудомісткий процес в порівнянні з розробкою навчальних курсів у традиційному розумінні.

Викладачі дистанційної форми навчання повинні мати у своєму арсеналі методичні розробки, тестові завдання, електронні мультимедіа-ресурси тощо, об'єднання яких в єдиний комплекс формує дистанційний курс з метою:

1) доступності навчальних матеріалів для випереджаючого вивчення теми, з можливістю заміни монологу викладача на осмислену (з боку студентів) бесіду-обговорення теми і акцентування на тому, що викликало утруднення в розглянутому матеріалі;

2) самостійної підготовки до контрольної та атестаційної роботи і можливості з першого заняття ознайомитися з одним із варіантів всіх контрольних робіт;

3) наочності, можливості візуалізації процесів і явищ, які недоступні при навчальних умовах, та ін.

Одним із способів організації взаємодії між студентом і викладачем можна назвати програмний продукт 'Google Drive' [11].

Диск Google дозволяє своїм користувачам завантажувати необхідні документи, обмінюватися ними з іншими користувачами. Також за допомогою вбудованої програми 'Google Documents' можна в режимі реального часу створювати та змінювати документи, що зберігаються на диску. Таким чином, при дистанційному навчанні можливий наступний сценарій взаємодії студента з викладачем. Викладач створює документ із завданням для студента. Це може бути зроблено як за допомогою програмного забезпечення 'Microsoft Word', так і за допомогою сервісу 'Google Documents' в режимі реального часу у вікні браузера. В останньому випадку всі зміни в документі будуть автоматично зберігатися на диску 'Google' поштового аккаунта викладача. Далі документ із завданням висилається на електронну пошту студента. Перед тим як відкрити доступ до відправленого документа, служба настройки спільного доступу пропонує автору документа встановити отримувачу рівень доступу до документа: "редактор", "читач", "можна залишати коментарі". У разі якщо студент призначається редактором, він має право вносити зміни в документ. Всі зміни, внесені одержувачем, тобто студентом, заносяться в історію змін документа на диску викладача, дозволяючи останньому, у свою чергу, контролювати виконання завдання. Служба редагування документів 'Google' також дозволяє в режимі онлайн виконувати спільну роботу над документом, що надає практично необмежені можливості для організації дистанційної роботи викладача і учня.

Даний вид організації дистанційного контролю над роботою студента видається більш зручним. Це пов'язано з тим, що найчастіше спеціальні навчальні сфери вимагають мережевої підтримки сервера системним адміністратором, що не завжди дає можливість роботи з середовищем в режимі реального часу (наприклад, якщо викладач і учень знаходяться в різних часових поясах). Дана проблема зникає, якщо дані зберігаються на хмарному сервері диска Google, доступному власникові облікового запису 24 години на добу в будь-якій точці світу, де є підключення до Інтернету.

Таким чином, використання сервісів Google Drive і Google Documents є одним з найбільш цікавих і зручних способів організації дистанційного зв'язку між викладачем і учнем [13].

Веб-додаток Moodle призначений для створення динамічних веб-додатків, сайтів для онлайн навчання. Ця система відноситься до програмного забезпечення, що розповсюджується вільно. У свою чергу це дозволяє знизити матеріальні витрати. Крім того, інтерфейс системи забезпечує включення в роботу з перших хвилин появи на сайті, має журнал оцінок, дозволяє проводити контрольні та практичні роботи, тести [16].

Привабливість системи Moodle у можливості проведення перевірочних робіт, тестування, результати яких автоматично потрапляють в електронні журнали студентів. Питання тесту можуть бути різними: в закритій формі (множинний вибір), у форматі "вірно / невірно", на відповідність, припускати коротку текстову відповідь, а також числовий або обчислюваний. Всі питання зберігаються в базі даних і можуть бути згодом використані знову в цьому ж курсі (або в інших).

Викладачеві доступна статистика усіх спроб пройти те чи інше тестування в короткому і докладному варіанті. Більше того, викладач може самостійно налаштувати варіант проведення випробування, вводячи необхідну інформацію для тесту.

Кожен викладач також самостійно створює структуру курсу: пише теми занять, викладає методичні та лекційні матеріали, презентації і т. ін. Створений викладачем курс може перебувати у відкритому доступі, або може бути доступний для обмеженої кількості осіб.

Blended Learning Courses (англ. blended learning – комбіноване навчання) – термін, використовуваний в корпоративних тренінгових програмах. Технології електронного навчання ідеально підходять для зайнятих співробітників, дозволяють підібрати індивідуальні методи подачі навчального матеріалу, який стимулює самостійну роботу співробітника [7].

Інтегровані програми розвивають продуктивні навички, тому найбільш ефективним стає використання різних технологій навчання, що гарантує досягнення оптимальних результатів.

Особливістю 'blended learning' є навчальний процес, побудований на поєднанні самостійної роботи з навчальною програмою (студент сам встановлює оптимальну швидкість і інтенсивність процесу навчання) та комбінований курс індивідуальних занять викладача з студентом.

Хмарні технології – це технології обробки даних, в яких комп'ютерні ресурси і потужності надаються користувачеві як інтернет-сервіс. Користувач має доступ до власних даних, але не може керувати і не повинен піклуватися про інфраструктуру, операційну систему і власне програмне забезпечення, з яким він працює.

Інтернет-послуги хмарні сервіси можна розділити на три основні категорії.

1. Програмне забезпечення як сервіс SaaS (Software as a Service). Споживачеві надається можливість скористатися програмним забезпеченням як послугою і робити це віддалено через Інтернет. Даний підхід дозволяє не купувати програмний продукт, а просто тимчасово скористатися ним при необхідності [12].
2. Платформа як сервіс PaaS – (Platform as a Service). Споживач отримує доступ до використання інформаційно-технологічних платформ: операційних систем, систем управління базами даних, до сполучного програмного забезпечення, до засобів розробки і тестування, що розміщені в хмарного провайдера.
3. Інфраструктура як сервіс IaaS (Infrastructure as a Service). Користувачеві надається "чистий" екземпляр віртуального сервера з унікальною IP-адресою або набором адрес і частина системи зберігання даних.

Переваги використання хмарних технологій:

- віддалений доступ до даних в хмарі дозволяє працювати в будь-якому місці, де є вихід в Інтернет;
- хмарні технології дозволяють заощаджувати на придбанні, підтримці, модернізації програмного забезпечення і устаткування. Технічне обслуговування, оновлення програмного забезпечення здійснює провайдер послуг;
- користувач сплачує послугу тільки тоді, коли вона йому необхідна, і платить тільки за використане.

Недоліки хмарних технологій:

- необхідно мати надійний і швидкий зв'язок в Інтернет;

- збереження даних користувача залежить від компанії-провайдера. Не кожний додаток дозволяє зберегти проміжні етапи обробки інформації.

З 2011 року доступний онлайн-сервіс від Microsoft програмне забезпечення Microsoft Office 365, який пропонується в оренду і поширюється за схемою “програмне забезпечення + послуги”. Office 365 для освітніх установ поєднує можливості знайомих додатків Office для настільних систем з інтернет-версіями нового покоління служб Microsoft для зв'язку і спільної роботи [9].

У якості приклада використання хмарних технологій в дистанційній освіті можна назвати розміщення навчально-методичних комплексів, електронних підручників, тестових і навчальних систем, телекомунікаційних систем (електронна пошта, телеконференції), електронної бібліотеки та ін.

Базовий функціонал надається безкоштовно, і включає хмарні версії Exchange Online, SharePoint Online і Office Web Apps, а також Lync Online з можливістю відео конференцій.

Хмарна пошта Exchange Online, обслуговування якої, включаючи поточну підтримку, оновлення та модернізацію, Microsoft бере на себе. Користувач користується звичним інтерфейсом Outlook, доступним для роботи в браузері і смартфоні.

SharePoint Online дозволяє створювати функціональні сайти для роботи студентів і викладачів всього декількома кліками миші.

Lync Online – це хмарна служба об'єднаних комунікацій, мета якої є дати співробітникам свободу онлайн-спілкування, в будь-який час і де б вони не знаходилися, включаючи миттєві повідомлення, дзвінки, відео-конференції і демонстрацію презентацій.

Office 365 для освітніх закладів простий у використанні і адмініструванні: він доповнюється стійкою системою безпеки і рівнем надійності, характерним для провідного світового постачальника послуг.

Викладачі та студенти можуть почати роботу відразу, якщо вони вже знайомі з додатками Office. Функції Office, що інтегруються в Office 365, “працюють відразу”, без встановлення або налаштування. Office 365 надає користувачам можливість працювати в Мережі або в автономному режимі, використовуючи додатки Office для настільних систем на ПК і Mac. Якщо викладач або студент перебуває за межами навчального закладу, то він може працювати з вхідною поштою в Outlook Web App, переглядати і редагувати завдання в Office Web Apps, а також брати участь у заняттях з мережі в Lync Web App.

Переваги Office 365 для освітнього процесу:

- наявність поштової скриньки обсягом 25 Гб для кожного користувача і можливість відправляти і отримувати вкладення обсягом до 25 Мб;
- робота з електронною поштою, документами, контактами і календарем практично з будь-якого пристрою, включаючи персональні комп'ютери і смартфони;
- додатки Microsoft Office, вміння користуватися якими потрібно студентам в їх майбутній роботі, Microsoft Outlook, Word, Excel, PowerPoint і OneNote;
- доступ студентів до веб-додатків Office для перегляду, спільного доступу і редагування документів;
- створення закритих сайтів для спільного використання документів, списків завдань і розкладів занять у студентських групах;
- першокласні, завжди актуальні рішення для захисту від вірусів і спаму;

- за бажанням – доступ студентів до онлайн-сховища Windows Live SkyDrive об'ємом 25 Гб.

Широке використання мобільних пристроїв в останні роки зумовило одне з найважливіших напрямків розвитку інформаційних технологій в освіті мобільне навчання (англ. Mobile learning, M-learning). Мобільне навчання як інтерактивна форма організації самостійної роботи студентів пропонує використання нових засобів навчання, з них основними технічними засобами стають мобільні пристрої і хмарні сервіси.

При цьому слід зазначити, що М-навчання технічно орієнтоване на мобільні пристрої, що працюють з операційними системами Apple iOS, Symbian OS, Android або будь-який інший.

Результати щомісячного комп'ютерного тестування в системі Moodle у вересні-жовтні 2012 року, яке одночасно охоплювало 235 студентів у позааудиторний вечірній час, виявили наступні показники: 56 % студентів скористалися персональними комп'ютерами, ноутбуками або нетбуками, з них 11 % виконували тест поза домом; 41 % студентів використовували мобільні пристрої під час тестування, з них більше 70 % виконували тест в громадських місцях; 3% студентів не взяли участь у тестуванні з ряду причин.

При організації М-навчання в хмарному середовищі кращим сервісом є SaaS (англ. Software as a Service), який надає користувачеві комп'ютерні ресурси і потужності типу “додаток як сервіс” через веб-інтерфейс, на базі публічної хмари (англ. public cloud), призначений для вільного використання широкою аудиторією. Інтеграція хмарних сервісів і систем управління навчанням (англ. LMS, Learning Management Systems) розширює можливості організації самостійної роботи (в аудиторний та позааудиторний час) в інтерактивній формі і дозволяє здійснювати контрольні заходи в умовах бально-рейтингової системи оцінки знань у вузі.

Висновки. Як підсумок, можна сказати, що дистанційна форма навчання є сучасною прогресивною формою навчання, одним з елементів удосконалення фахової підготовки студентів ВНЗ в умовах конкуренції на ринку праці. Упровадження системи дистанційного навчання забезпечує значну (порівняно з іншими формами навчання) швидкість оновлення знань за допомогою інформаційних ресурсів, які студенти обирають з електронних інформаційних мереж. Використання в навчальному процесі інформаційних технологій дають істотне розширення можливостей індивідуалізації та диференціації навчання за рахунок: мобільності студентів як суб'єктів пізнання; самостійного вибору і проходження студентами формату засвоєння навчального матеріалу.

1. Вступ до відкритого та дистанційного навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.osvita.org.ua/distance/intro>.
2. Кухаренко В. Роль викладача в системі дистанційного навчання /В. Кухаренко, О. Рибалко, Н. Твердохлебова // Новий колегіум. -- 2004. – №5-6. – С. 86–88.
3. Маркузе, Г. Эрос и цивилизация. Одномерный человек: Исследование идеологии развитого индустриального общества / Г. Маркузе; Пер. с англ., послесл., примеч. А.А. Юдина. – М: ООО “Издательство АСТ”, 2002. – 526 с.
4. Сисоева С. О. Проблемы дистанційного навчання: педагогічний аспект / С. О. Сисоева // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2003. – Вип. III–IV. – С. 78–87.
5. Як працює дистанційне навчання. [Електронний ресурс]. <http://www.osvita.org.ua/articles/1853.html>
6. Advantages and Disadvantages of Distance Learning. [Електронний ресурс]. <http://www.distancelearning.net/advantages-and-disadvantages-of-distance-learning/>

7. Blended Learning: Personalizing Education for Students / [Електронний ресурс]. <https://www.coursera.org/learn/blended-learning>
8. Kirk St. Amant. A Prototype Theory Approach to International Website Analysis and Design. Texas Tech University. Technical communication quarterly, 14 (1), 73–91.
9. Microsoft Office 365. Версія для дому та навчання. [Електронний ресурс] http://www.microsoftstore.com/store/msmea/uk_UA/cat/Office
10. Moodle – Open source learning platform / Moodle.org. [Електронний ресурс]. <http://moodle.org>
11. Nick Summers. Google unveils Drive for Education with free, unlimited storage and Classroom integration (September, 30, 2014) [Електронний ресурс]. <https://ru.wikipedia.org/wiki/Google>
12. Software as a Service (SaaS) [Електронний ресурс]. <http://searchcloudcomputing.techtarget.com/definition/Software-as-a-Service>
13. Walter S. Mossberg. Google Stores, Syncs, Edits in the Cloud.. April 25, 2012. The Wall Street Journal. [Електронний ресурс]. <http://www.wsj.com/articles/SB10001424052702303459004577362111867730108>

The article is devoted to the teaching and technological bases of distance learning. It is stressed on the possibilities and benefits of the use of modern internet technologies in distance education. Highlighted are web technologies Moodle and Microsoft Office 365.

Key words: distance learning, content, multimedia resources, online, cloud technology.

УДК 372.881
ББК Х40

Олеся Худзей

ЗДІБНОСТІ ДО ІНОЗЕМНИХ МОВ (FOREIGN LANGUAGE APTITUDE): СУТЬ, ХАРАКТЕРИСТИКА

У статті проаналізовано сутність понять “обдарованість”, “здібності”, “іншомовні здібності” тощо. Встановлено, що успішне вивчення іноземних мов детермінують принаймні чотири спеціальні когнітивні здібності (здібність до фонетичного кодування, здібність сприймати граматичні відношення в іноземній мові і розуміти роль граматики у перекладі висловлювань та речень, механічна асоціативна пам'ять, індуктивна здібність). Подано характеристики обдарованих, зокрема й до вивчення іноземних мов, дітей.

Ключові слова: іншомовні здібності, здібності, обдарованість, обдаровані діти.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Одним із важливих завдань держави на сучасному етапі розвитку українського суспільства є пошук талантів, інтелектуальний, фізичний, духовний розвиток обдарованої молоді – інтелектуального потенціалу, що визначатиме шляхи подальшого розвитку держави на рівні науки, техніки, мистецтва.

Поняття обдарованості – широке і багатоаспектне. Існує багато теорій обдарованості, проте жодна з них не є загальноновизнаною. В їх основі – різне розуміння джерел обдарованості, рушійних сил її розвитку, культурно-історичних та соціальних умов її проявів тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема здібностей і обдарованості особистості знайшла належне опрацювання у вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній науці. Досліджувалися зокрема такі її аспекти, як проблема індивідуальних особливостей особистості (Б. Анан'єв, Л. Виготський, С. Рубінштейн, Б. Теплов тощо), обґрунтування підходів до визначення поняття, структури та видів обдарованості (Дж. Гілфорд, С. Гончаренко, Ю. Гільбух, Н. Лейтес, О. Матюшкін та ін.), інтелектуальний розвиток та формування творчого

потенціалу особистості (Н. Кічук, В. Моляко, С. Сисоєва та ін.), вікові особливості розвитку обдарованості (В. Давидов, Б. Ельконін, Н. Лейтес та ін.).

Мета статті полягає у з'ясуванні сутності поняття “здібності до іноземних мов”.

Виклад основного матеріалу. Зупинимося детальніше на трактуванні самого поняття “обдарованість”. Визначень цього терміна є безліч. Їх намагалися формулювати і психологи, і педагоги, і філософи тощо. Представники кожної з цих наук робили спроби виділити ті характерні ознаки обдарованості, які є важливими саме для їх галузі наук.

“Великий тлумачний словник сучасної української мови” пов'язує термін “обдарованість” зі словом “обдарований”, що, своєю чергою, означає “який має великі природні здібності: здібний, талановитий” [3, с. 800]. Подібне визначення – “наявність великих природних здібностей” [9, с. 288] вміщує і “Тлумачний словник української мови” за авторством А. Івченка.

Натомість спеціалізовані словники подають більш розгорнуте визначення цього поняття, пов'язуючи його або з рівнем розвитку здібностей, або з успішністю здійснюваної діяльності. Зокрема, В. Войтко наводить таке визначення: обдарованість – високий рівень задатків, схильностей. Вона є результатом і свідченням високого рівня інтелектуального розвитку індивіда [4, с. 107]. Водночас у психології побутує трактування обдарованості як рівня розвитку здібностей, який визначає діапазон діяльності, в яких людина може досягнути великих успіхів [13].

У педагогічній енциклопедії розмежовуються поняття “обдарованість інтелектуальна” та “обдарованість загальна”. У першому випадку це такий стан індивідуальних психологічних ресурсів, який забезпечує можливість творчої інтелектуальної діяльності, тобто діяльності, пов'язаної зі створенням суб'єктивно і об'єктивно нових ідей, використанням нестандартних підходів до розробки проблем, чутливістю до ключових, найбільш перспективних ліній пошуку розв'язків у тій чи іншій предметній галузі, відкритістю до будь-яких інновацій тощо. Загальна ж обдарованість – це високий рівень розвитку загальних здібностей, що визначає порівняно широкий діапазон, у яких людина може досягнути великих успіхів. Загальна обдарованість є основою розвитку спеціальних здібностей, але сама – фактор, незалежний від них [15, с. 395–396].

“Український педагогічний словник” подає таке визначення: “обдарованість – індивідуальна потенційна своєрідність задатків людини, завдяки яким вона може досягти значних успіхів у певній галузі діяльності. Необхідні для розвитку обдарованості природні задатки самі по собі не визначають її. Обдарованість розвивається в процесі засвоєння індивідом духовних та інших надбань людства, його творчої діяльності” [7, с. 236–237].

Виходячи з чинників, що сприяють розвитку обдарованості, А. Лосова вказує, що обдарованість – це складне психофізіологічне явище, яке визначається взаємодією таких чинників, як домінуюча роль пізнавальної мотивації, інтелектуальний розвиток, творча активність, розвиток спеціальних здібностей, особистісні прояви. Особливості прояву обдарованості визначаються розвитком творчих можливостей дитини і залежать від умов соціального оточення [12, с. 45].

Відштовхуючись від наведених вище визначень, можемо ствердити, що обдарованість до вивчення іноземних мов – це індивідуальна потенційна своєрідність задатків людини, завдяки яким вона може досягти значних успіхів у опануванні ними. Вона визначається взаємодією провідної ролі пізнавальної

мотивації, інтелектуальним розвитком, творчою активністю, розвитком іншомовних здібностей, особистісними проявами.

Поняття обдарованості тісно пов'язане з поняттям здібностей, яке розглядається як індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну людину від іншої; це саме ті особливості, які мають стосунок до успішності виконання будь-якої діяльності чи багатьох діяльностей. При цьому необхідно пам'ятати, що поняття “здібність” не зводиться до тих знань, навичок чи умінь, які вже вироблені у даної людини. Отже, здібності – це такі індивідуальні особливості, які не зводяться до наявних навичок, умінь чи знань, але які можуть пояснювати легкість і швидкість їх набуття [21, с. 281–282]. Визначальними у розвитку здібностей є умови життя і взаємодія з навколишнім середовищем. Здібності розвиваються у процесі засвоєння людиною суспільного досвіду, виховання, навчання, у процесі трудової діяльності [7, с. 135].

Здібності не є вродженими. Такими можуть бути лише анатомо-фізіологічні та функціональні особливості людини, які створюють задатки, тобто певні передумови для розвитку здібностей. Зокрема, С. Рубінштейн писав, що в основі здібностей є спадково закріплені передумови для їх розвитку у вигляді задатків. “Розвиваючись на основі задатків, здібності все ж є функцією не задатків самих по собі, а розвитку, в який задатки входять як вихідний момент, як передумова” [18, с. 533]. При цьому задатки стають реальними здібностями, реалізуються та перетворюються на дійсність тільки через діяльність [1, с. 124].

Розрізняють загальні та спеціальні здібності. Загальні, чи загальні розумові, інтелектуальні здібності проявляються у багатьох видах та галузях діяльності, у т.ч. і в навчанні. Спеціальні здібності проявляються в окремих видах діяльності, наприклад, у різних видах мистецтва, вивченні мов, математичні, технічні тощо [17, с. 238].

Зупинимось детальніше на трактуванні сутності поняття “здібності до іноземних мов”. Психологи вважають, що в основі здібностей до іноземних мов лежать когнітивні здібності. Відтак виділяють принаймні чотири спеціальні когнітивні здібності, які детермінують успішне вивчення іноземних мов. Здібність до фонетичного кодування є різновидом мнемонічної здібності, завдяки якій людина сприймає звуки іноземної мови і звукові форми слів та виразів, “кодує” їх у довготривалій пам'яті, а надалі відшуковує й відтворює їх. Граматична чутливість чи здібність сприймати граматичні відношення в іноземній мові і розуміти роль граматики у перекладі висловлювань та речень. Механічна асоціативна пам'ять необхідна для засвоєння великої кількості довільних зв'язків між словами та їх значеннями, які належить засвоїти. Індуктивна здібність – це здатність бачити і формулювати правила, які керують формуванням патернів стимулів [20].

Російський вчений Б. Беляєв виділяє іншомовно-мовленнєві здібності, які поділяє на мовні та мовленнєві, а в їх межах виокремлює: а) фонетичні (дають змогу ефективно оволодіти фонетикою іноземної мови); б) лексичні (забезпечують успішне опанування іншомовної лексики); в) граматичні (відповідають граматичним особливостям іноземної мови); г) стилістичні (сприяють здатності узагальнювати лексичні і граматичні особливості певного стилю, а також розпізнавати та відтворювати різноманітні стилі в усному й писемному мовленні. Центральними іншомовними здібностями вчений вважає мислення іноземною мовою і почуття мови [2, с. 192].

Натомість колектив науковців під керівництвом Є. Голубевої стверджує два види здібностей до іноземних мов: комунікативні (індивідуально-психологічні та психофізіологічні особливості особистості, які забезпечують її успішну взаємодію з іншими людьми та ефективно розв'язання комунікативних завдань), а також

лінгвістичні (індивідуальні психофізичні особливості, які є умовою успішного оволодіння мовою) [19, с. 108].

Зі свого боку, М. Каспарова поняттям “іншомовні здібності” позначає сукупність індивідуально-психологічних якостей інтелекту, що визначають легкість засвоєння навчального матеріалу та його використання у мовленнєвій діяльності іноземною мовою. Вчена виділяє низку компонентів іншомовних здібностей, до яких належать вербальна пам'ять, вербальне мислення, слухове сприйняття (інтелектуальний бік іншомовних здібностей, ядром яких виступають мислення, слухове сприйняття, пам'ять) [10, с. 26].

Поділяючи точку зору О. Леонтьєва, Н. Гальскова стверджує, що поняття “іншомовні здібності” втілює: 1) комплекс особливостей типу вищої нервової діяльності й інші індивідуальні особливості, що визначають психологічні процеси (загальний тип нервової системи, темперамент, характер); 2) індивідуальні відмінності у протіканні процесів пам'яті, уваги, сприймання, мислення, уяви тощо; 3) відмінності в особистісних особливостях, пов'язаних з процесом спілкування (толерантність, розкутість тощо).

Основними компонентами іншомовних здібностей, які можуть бути розвинуті у дітей у процесі вивчення іноземних мов, учена називає пам'ять, увагу і мислення. Саме рівень їхнього розвитку визначає успішність формування навичок та умінь іношомовного спілкування, легкість і швидкість їх набуття [6, с. 63].

У контексті сказаного важливо пам'ятати, що нема людей без будь-яких здібностей, але є люди зі слабо вираженими здібностями. Вони при їх якісній (порівняльній!) характеристиці називаються нездібними, тобто не володіють можливістю досягнути високого результату у будь-якій діяльності [8, с. 127]. Скажімо, малоздібний до вивчення іноземних мов учень – це дитина, в якій слабо розвинені пам'ять, мислення і увага [6, с. 63].

Загалом, Н. Гальскова з рівнем розвитку іншомовних здібностей співвідносить поняття “сильний”, “середній” та “слабкий” учень, які є відносними і залежать від певного еталону. “Сильний”, на її думку, – це учень, який володіє раціональними прийомами навчальної діяльності, має значний обсяг вербальної пам'яті, добре розвинені аналітико-синтетичні операції мислення і високий рівень уваги. “Середнім” може виявитися учень, який не володіє значним показником вербальної пам'яті, а також здатністю до вірогіднісного прогнозування, не має сильної внутрішньої мотивації та волі. Проте часто буває, що такі учні мають іншомовні здібності, але недостатньо володіють прийомами навчальної діяльності. “Слабким” є учень, у якого погано розвинені навички навчальної діяльності, слухова пам'ять, аналітико-синтетичні операції мислення, увага характеризується низьким рівнем стійкості і концентрації [6, с. 64].

Контингент учнів спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов складають учні з різним рівнем розвитку іншомовних здібностей, про що свідчить їхня різна успішність у вивченні іноземних мов у межах кожного з класів. Хоча, безперечно, конкурсний відбір школярів до такого типу навчальних закладів дає змогу забезпечити більшу вірогідність вступу до них обдарованих дітей, здатних швидко й ефективно вивчати іноземні мови.

Серед низки трактувань поняття “обдаровані діти” є більш чи менш широкі визначення. Зокрема доволі вузьким є таке: це діти, які виявляють ту чи іншу спеціальну чи загальну обдарованість [13; 15]. Більш детальним вважаємо таке трактування: “обдаровані діти – діти, у яких в ранньому віці виявляються здібності і здатність

до виконання певних видів діяльності” [4, с. 106] (зокрема, до вивчення іноземних мов). Або ж “обдарована дитина – це дитина, яка виділяється яскравими, очевидними, іноді видатними досягненнями (чи має передумови для таких досягнень) у тому чи іншому виді діяльності [8, с. 130] (у нашому випадку, у вивченні іноземних мов). Дж. Рензулі запропонував “модель” обдарованої дитини. Вона повинна одночасно мати інтелект вищого за середній рівня, сильну захопленість завданням і високий творчий потенціал. Наявність лише одного з цих компонентів не робить дитину обдарованою [22]. Проте, як писав Н. Лейтес, оскільки мова йде про дітей, ці характеристики мають значення чогось попереднього: здібності, які проявилися, можуть не отримати очікуваного розвитку, залишитися нереалізованими [11, с. 106].

Умовно виділяють три категорії обдарованих дітей:

1) діти з надзвичайно високим загальним рівнем розумового розвитку при інших рівних умовах (такі діти частіше зустрічаються у дошкільному та молодшому шкільному віці);

2) діти з ознаками спеціальної розумової обдарованості (зокрема, до вивчення іноземних мов) у певній галузі науки (таких учнів найлегше виявити у підлітковому віці);

3) учні, що не досягають з певних причин успіхів у навчанні, але володіють яскравою пізнавальною активністю, оригінальністю мислення, великими розумовими резервами (можливості таких дітей часто розкриваються у старшому шкільному віці) [14, с. 3].

Відтак ознаки незвичайних здібностей у дитини невіддільні від віку: вони зумовлені темпом дозрівання та віковими змінами.

Серед менш здібних однолітків обдарована дитина виділяється такими ознаками: допитливістю, жагою до знань; інтелектуальною активністю, прагненням до пізнання, дослідження навколишнього світу; надчутливістю до проблем, здатністю їх бачити там, де інші не бачать; пізнавальною самостійністю, постійним зануренням у проблему; наданням переваги дивергентним, нетиповим, неформальним завданням з множиною варіантів відповідей; гнучкістю і продуктивністю мислення; легкістю побудови асоціацій, метафоричністю мислення; умінням прогнозувати події; високою концентрацією уваги; відмінною пам'яттю; великим обсягом знань; здатністю систематизувати досвід; критичністю мислення; стійкістю, широтою й усвідомленістю інтересів; перфекціонізмом; соціальною автономією; пізнавальним егоцентризмом; терпимістю до чужих вад; змагальністю; у молодшому віці – прагненням до лідерства; умінням бути у потрібний час у потрібному місці; почуттям гумору [5, с. 13–14].

Відчутною ознакою обдарованої дитини є випереджальний розвиток інтелекту щодо її віку. Для обдарованої дитини характерні висока активність розуму, підвищена схильність до розумової діяльності, інтерес до певного виду діяльності, елементи оригінальності в ній, потяг до творчості. Проте вони не позбавлені й негативних рис характеру, серед яких надмірна зосередженість на улюбленій справі і своїх здібностях, байдужість до інших людей і духовних цінностей, слабка комунікабельність [7, с. 235].

На основі узагальнених характеристик інтелектуально обдарованих дітей І. Перішко наводить характеристику дітей, обдарованих до вивчення іноземних мов. Зокрема, науковець зазначає, що “при вивченні іноземної мови обдаровані діти швидко схоплюють зміст прослуханого матеріалу; як правило, з першого разу розуміють основний зміст автентичного тексту, навіть якщо він прочитаний носієм

мови у швидкому темпі. Під час прослуховування тексту обдаровані школярі максимально загострюють увагу на звучанні мови співрозмовника, намагаючись не відволікатися на сторонні подразники. Лінгвістично обдаровані учні оформлюють думку іншомовними засобами, припускаючись при цьому малої кількості помилок. Вони сміливі на вигадку, введення елементів власного мовлення за аналогією з відомим. У процесі читання вони з підвищеною мотивацією до навчання прочитують текст, намагаючись зрозуміти зміст без допомоги словника... лінгвістично обдаровані діти, на відміну від звичайних учнів, люблять писати іноземною мовою, можуть захопитися вивченням другої іноземної мови. У таких дітей відбувається позитивна інтерференція з боку рідної мови, оскільки вони багато читають і добре пишуть рідною мовою” [16, с. 159].

Висновки. Отже, іншомовні здібності – це сукупність індивідуально-психологічних якостей інтелекту, що визначають легкість засвоєння навчального матеріалу та його використання у мовленнєвій діяльності іноземною мовою. Компонентами іншомовних здібностей є вербальна пам'ять, вербальне мислення, слухове сприйняття тощо. Розвиток іншомовних здібностей забезпечує особистості легке засвоєння та використання іноземної мови у різних комунікативних ситуаціях.

1. Ананьев Б. Г. Формирование одаренности / Б. Г. Ананьев // Склонности и способности. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1962. – С. 15–36.
2. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам : [пособие для преподавателей и студентов] / Б. В. Беляев. – М.: Просвещение, 1965. – 227 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / [уклад. і голов. ред. В.Т. Бусол]. – К.; Ірпінь: ЕТФ “Перун”, 2005. – 1728 с.
4. Войтко В. Психологічний словник / В. Войтко. – К.: Вища школа, 1982. – 216 с.
5. Волощук І. С. Обдарованість: сутність і типологія / І. С. Волощук // Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика [збірник наукових праць]. – Випуск 2. – К.: Інститут обдарованої дитини АПН України, 2009. – С. 9–25.
6. Гальскова Н. Д. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа : [методическое пособие] / Н. Д. Гальскова, З. Н. Никитенко. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 240 с.
7. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
8. Ильин П. Е. Психология творчества, креативности, одаренности / П. Е. Ильин. – СПб: Питер, 2009. – 435 с.
9. Івченко А. Тлумачний словник української мови / А. Івченко. – Харків: “Фоліо”, 2002. – 541 с.
10. Каспарова М. Г. О некоторых компонентах иноязычных способностей и их развития у школьников / М. Г. Каспарова // Иностранные языки в школе. – 1986. – № 5. – С. 25–29.
11. Лейтес Н. С. Ранние проявления одаренности / Н. С. Лейтес // Вопросы психологии. – 1988. – № 4. – С. 98–107.
12. Лосева А. А. Психологическая диагностика одаренности / А. А. Лосева. – М.: Академический проект, Трикста, 2004. – 176 с.
13. Мещеряков Б. Г. Большой психологический словарь / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – М.: Прайм-Евроснак, 2003. – 672 с.
14. Одаренность: диагностика и технологии / В. Васильев, А. Доровской и др. – Воронеж: ВОИПКРО, 2003. – 127 с.
15. Педагогика: Большая современная энциклопедия / [сост. Е. С. Рапацевич]. – Мн.: “Современное слово”, 2005. – 720 с.
16. Перішко І. Характерні особливості школярів, обдарованих до вивчення іноземних мов / І. Перішко // Навчання, виховання обдарованої особистості: теорія та практика: [зб. наук. праць]. – К., 2008. – Вин. 1. – С. 150–163.
17. Рабочая книга школьного психолога / [И. В. Дубровина, М. К. Акимова, Е. М. Борисова и др. ; под ред. И. В. Дубровиной]. – М.: Просвещение, 1991. – 303 с.
18. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М.: Изд-во Наркомпрос РСФСР, 1940. – 595 с.

19. Способности и склонности: Комплексные исследования / [под. ред. Э.А. Голубевой]. – М.: Педагогика, 1989. – 200 с.
20. Способности к иностранным языкам [Электронный ресурс] // Академик. – Режим доступа: dic.academic.ru
21. Теплов Б. М. Способности и одаренность / Б. М. Теплов // Хрестоматия по психологии / [сост. В. Мироненко ; под ред. А. Петровского]. – М.: Просвещение, 1987. – С. 281–286.
22. Renzulli J.S. The tree-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity / Renzulli J.S. // R.I. Sternberg, J.E. Davidson (eds.). Conceptions of giftedness. – Cambridge: Cambridge University Press, 1986. – P. 53 – 92.

In the article analysed essence of concepts “gift”, “capabilities”, “foreign capabilities” et al. It is set that the successful study of foreign languages is determined at least by four special когнитивные abilities (capacity for phonetic encryption, ability to perceive grammatical relations in a foreign language and understand the role of grammar in translation of expressions and suggestions, mechanical annex storage, inductive ability). Given of description of gifted. including to the study of foreign languages, children.

Key words: foreign capabilities, capabilities, gift, gifted children.

УДК 373.21.2:004

ББК 74.102.53.

Оксана Чекан

ІНТЕГРУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРОЦЕС ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті обґрунтовано роль і місце інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі сучасного дошкільного закладу. Проаналізовано способи інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховний процес дошкільного закладу. Проведено аналіз психолого-педагогічної літератури стосовно інформаційно-комунікаційних технологій в освіті. Вивчено теоретичні засади інформаційно-комунікаційних технологій та їх інтеграцію у навчально-виховний процес ДНЗ. Визначено основну мету та завдання до проблеми. Визначено умови застосування інформаційно-комунікаційних технологій в дошкільному закладі. Проаналізовано дидактичні можливості мультимедійних засобів. Обґрунтовано комп'ютерні ігри як чинник розвитку дитини.

Ключові слова: інформаційні технології, інформаційно-комунікаційні технології, інформаційне суспільство, комп'ютерні ігри, мультимедійні засоби.

Постановка проблеми. Ефективним засобом удосконалення сучасної системи освіти є її комплексна інформатизація та комп'ютеризація, починаючи з дошкільних навчальних закладів. Модернізувати зміст дошкільної освіти – означає вдосконалити його, змінивши відповідно до вимог часу, не зачіпаючи основ, сталих і таких, що виправдали себе, положень, збагативши їх новими, прогресивними ідеями. Необхідність комп'ютеризації навчально-виховного процесу дошкільних навчальних закладів підкреслено у законодавчих актах та нормативних документах про освіту, зокрема у Законі України “Про дошкільну освіту” та Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні. У Державній цільовій соціальній програмі розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року зазначено, що одним із способів підвищення якості дошкільної освіти є комп'ютеризація дошкільних навчальних закладів, підключення до Інтернету, впровадження в педагогічний процес сучасних освітніх технологій. У Базовій програмі розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” містяться матеріали й рекомендації щодо конструювання навчально-виховного процесу за сучасними

технологіями (розділ “Дошкільник і комп'ютер”). Автори програми наголошують, що найбільш педагогічно доцільним засобом використання комп'ютера в навчально-виховному процесі дошкільних навчальних закладів є комп'ютерна гра. Комп'ютер ефективно поєднується з іншими дидактичними засобами та методами в комп'ютерно-ігровому комплексі, що дозволяє підтримати інтерес дітей до матеріалу, котрий вивчається, забезпечити активність упродовж всього заняття [4, с. 10–12].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема використання комп'ютера у дошкільній освіті вирішується дослідниками в таких аспектах, як вплив комп'ютерних технологій на загальний розвиток дітей (Ю. Горвиц, К. Зворигіна, О. Кореганова, Г. Лаврентьева); підготовка до навчання в школі (В. Бондаровська, С. Іванова); доцільність застосування комп'ютерів та комп'ютерних ігор у педагогічному процесі дошкільних навчальних закладів (О. Андрусич, Б. Гершунський, О. Кивлюк, Ю. Машбиць, В. Моторин, Ф. Петку); санітарно-гігієнічні умови використання комп'ютера (П. Полька, Л. Чайнова).

Формулювання цілей статті.

Мета: обґрунтувати роль, місце та способи інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховний процес ДНЗ.

Завдання :

- визначити умови застосування інформаційно-комунікаційних технологій в дошкільному закладі;
- проаналізувати дидактичні можливості мультимедійних засобів;
- обґрунтувати комп'ютерні ігри як чинник розвитку дитини.

Виклад основного матеріалу дослідження. Комп'ютер сьогодні посідає значне місце в освітньому процесі. Він є засобом оптимізації навчальної діяльності дошкільників і розвитку їхніх життєвих компетентностей, своєрідним “інтелектуальним знаряддям”. Комп'ютер як інструмент діяльності формує у дітей передумови теоретичного мислення, здатність свідомо обирати спосіб дії та працювати самостійно в індивідуальному темпі. У процесі роботи на комп'ютері розвиваються особистісні якості, які в майбутньому житті сприятимуть реалізації потенціалу особистості дитини та дадуть їй змогу почуватися компетентною.

Застосування ІКТ в дошкільному закладі створює умови для:

- формування у дітей здатності орієнтуватися в інформаційних потоках навколишнього світу;
- опанування практичних засобів роботи з інформацією на рівні вікових можливостей;
- формування вміння обмінюватися інформацією за допомогою сучасних технічних засобів, що сприятиме досягненню успіху в будь-якій діяльності в сучасному інформаційному суспільстві [3, с. 41–46].

З інтеграцією ІКТ в освітній процес з'являються можливості розширення його змістового наповнення. Навчальна інформація при цьому стає доступнішою для сприймання дошкільниками.

ІКТ дає змогу підвищити інтерактивність освітньої системи в дошкільних закладах, перейти від пояснювально-ілюстративного способу навчання до діяльнісного, за якого дитина стає активним суб'єктом, а не пасивним об'єктом педагогічної дії. Тож навчання дітей дошкільного віку із застосуванням інтерактивних комплексів стає якіснішим, цікавішим і продуктивнішим, сприяє усвідомленому засвоєнню знань та формуванню мотивації до навчання, а головне – сприяє адаптації дітей до життя в інформаційному суспільстві [6, с. 16–30].

За даними ЮНЕСКО, коли людина слухає, вона запам'ятовує 15% мовної інформації, коли дивиться – 25% видимої інформації, коли бачить і слухає – 65% усієї інформації. Отже, необхідність застосування в освітньому процесі дітей дошкільного віку мультимедійних ІКТ, які як аудіовізуальні засоби можуть впливати на різні органи чуття, – беззаперечна [2, с. 22–30].

Необхідність застосування ІКТ в дошкільній освіті, насамперед для формування природознавчої компетентності дошкільників, також зумовлена складністю об'єктів вивчення (скажімо, певних явищ довкілля), які неможливо продемонструвати лише вербальними засобами і за допомогою одиничного зображення. ІКТ дають змогу “вийти” за межі навчального середовища на занятті; зробити видимим те, що неможливо побачити неозброєним оком, імітувати будь-які ситуації і процеси в докільці. Мультимедійні технології є одним з найперспективніших і найпопулярніших напрямів інформатизації дошкільної освіти. Вони мають на меті створення продукту, який містить “колекції” зображень і даних, що супроводжуються звуком, відео, анімацією та іншими візуальними ефектами.

Дидактичними можливостями мультимедійних засобів навчання щодо підвищення якості дошкільної освіти є:

- посилення мотивації навчання;
- активізація навчальної діяльності дітей на основі посилення їх ролі як суб'єктів навчальної діяльності;
- розширення меж самостійної діяльності дошкільників;
- індивідуалізація процесу навчання;
- урізноманітнення форм подання інформації;
- урізноманітнення типів навчальних завдань;
- створення навчального середовища, яке забезпечує “занурення” дитини в уявний світ, у певні розвивальні ситуації;
- постійне застосування ігрових прийомів;
- забезпечення негайного зворотного зв'язку, можливість рефлексії [5, с. 9–12].

Варто пам'ятати, що комп'ютер привабливий для дітей, як будь-яка нова іграшка, а саме так найчастіше дошкільники сприймають цей пристрій. Адже спілкування дітей дошкільного віку з комп'ютером здебільшого розпочинається з комп'ютерних ігор. Вихователі ретельно добирають ігри навчальної спрямованості для роботи з дітьми з огляду на вікові особливості дошкільників. І тому використання комп'ютерних ігор у освітній діяльності дітей дошкільного віку є природним для дитини і слугує ефективним способом підвищення мотивації і забезпечення індивідуалізації навчання та розвитку особистісних здібностей. А ще – створює позитивний емоційний фон.

Гра є однією з форм практичного мислення. У грі дитина оперує своїми знаннями, досвідом, враженнями, що відображаються у формі ігрових способів дії, ігрових знаків, які набувають значення в смисловому полі гри. Дослідження російського вченого, доктора психологічних наук Світлани Новосьолової свідчать, що дитина виявляє здатність наділяти нейтральний до певного часу об'єкт ігровим значенням у смисловому полі гри. Саме ця здатність є психологічною базою для введення в гру дошкільника комп'ютера як ігрового розвивального засобу. Зображення, що виникає на моніторі, дитина може наділяти ігровим значенням, коли вона сама будує сюжет гри, оперуючи образними і функціональними можливостями комп'ютерної програми. У процесі ігрової діяльності з використанням комп'ютерних засобів у дошкільника розвиваються:

- теоретичне мислення;

- уява;
- здатність до прогнозування результату своїх дій;
- проектні якості мислення, які є основою формування креативних здібностей дитини [1, с. 37–46].

Висновки. Отже, практика застосування ІКТ в освітньому процесі дошкільного закладу переконливо доводить, що інформаційно-комунікаційні мультимедійні засоби навчання дають змогу:

- підвищити інформативність різних форм роботи з дітьми;
- стимулювати мотивацію навчання;
- поліпшити наочність навчання;
- закріпити найскладніші моменти пізнавального процесу;
- реалізувати доступність сприймання інформації завдяки паралельному представленню інформації в різних модульностях – візуальній і слуховій;
- зосередити увагу дітей у фазі її біологічного зниження за рахунок художньо-естетичного оформлення слайдів або доцільно застосованої анімації та звукового ефекту;
- повторити (перегляд, коротке відтворення) матеріал попередніх занять;
- створити для дітей та педагогів психологічно комфортні умови роботи у процесі пізнавальної діяльності;
- зробити процес навчання і розвитку дітей простим і ефективним, звільнити педагогів від рутинної ручної роботи.

1. Гавриленко, О. Навчання дітей дошкільного віку основ комп'ютерної грамотності [Текст] / О. Гавриленко // Вихователь методист дошкільного закладу. – 2010. – № 1. – С. 37–46.
2. Карпенко Г. Вплив комп'ютерних ігор на формування уявлень про здоровий спосіб життя у дітей [Текст] / Г. Карпенко // Дитячий садок. – 2013. – № 10 (682) – С. 22–30.
3. Кузнєцова І. В. Дитина і комп'ютер: виховання особистості в інформаційному суспільстві [Текст] / І. В. Кузнєцова // Обдарована дитина. – 2010. – № 6. – С. 41–46.
4. Лаврентьєва Г. Комп'ютер – ігровий комплекс у дошкільному закладі [Текст] / Г. Лаврентьєва // Дошкільне виховання. – 2003. – № 1. – С. 10–12.
5. Лапінський В. Мультимедійна дошка [Текст] : апаратні засоби мультимедійних комплексів / В. Лапінський // Інформатика. – 2011. – № 15. – С. 9–12.
6. Ляшенко С. Інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій у освітній процес [Текст] / С. Ляшенко, З. Зінченко // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2013. – №7. – С. 16–30.

In the article the role and place of ICT in the educational process of modern preschool institutions have been outlined. The ways of integration the ICT into the educational process of preschool institutions have been specified. Psychological and educational literature about ICT in upbringing process have been analyzed. Theoretical foundations of information and communication technologies and their integration into the educational process of preschools have been studied. The key goals and objectives of the problem have been determined. The terms of use the ICT in the preschools have been grounded. The didactic capabilities of multimedia technologies have been verified. Computer games as a factor of child's development have been determined.

Key words: information technologies, information and communication technologies, information society, computer games, multimedia.

1. Обсяг оригінальної статті – 6-12 сторінок тексту, оглядових – до 12 сторінок.
2. Статті подаються у форматі Microsoft Word. Назва файлу латинськими літерами повинна відповідати прізвищу першого автора. Увесь матеріал статті слід вмістити в один файл.
3. Текст статті набирати через 1,5 інтервала, шрифт “Times New Roman Cyr”, кегль 14; поля: верхнє, нижнє, ліве – 2,5 см, праве – 1,5 см (30 рядків по 60–64 символи).
4. Малюнки подавати в окремих файлах у форматі *.tif, *.eps, Corel Draw або Adobe Photo Shop.
5. Таблиці повинні мати вертикальну орієнтацію і бути побудовані за допомогою майстра таблиць редактора Microsoft Word. Формули – підготовлені в редакторі формул MS Equation. Статті, що містять значну кількість формул, подавати у форматі LaTeX.
6. Текст статті повинен 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).
7. Стаття повинна бути написана українською мовою (чи іншими мовами, вказаними в рубриці “Про журнал”) вчитана й підписана автором (ами).
8. До публікації необхідно подати дві рецензії провідних учених із порушеної галузі наук.

Схема написання статті:

- 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);
- анотація й ключові слова українською мовою;
- постановка проблеми у загальному вигляді та її зв’язок із важливими науковими чи практичними завданнями;
- аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання порушеної проблеми і на які спирається автор; виокремлення невирішених раніше аспектів загальної проблеми, які суголосні із статтею;
- формулювання цілей статті (постановка завдання);
- виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням одержаних наукових результатів;
- висновки представленого у статті дослідження і перспективи подальших наукових розвідок із зазначеного напрямку;
- список використаних джерел;
- анотація й ключові слова англійською мовою;
- ім’я та прізвище автора, назва статті англійською мовою.

Міністерство освіти і науки України
ДВНЗ “Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника”

НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ

Освітній простір України
Випуск 6

Видається з 2014 року.

Адреса редколегії: 76000, Івано-Франківськ, вул. Мазепи, 10,
Педагогічний інститут
ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника”

Ministry of Education and Science of Ukraine
VASYL STEFANYK PRECARPATHIAN NATIONAL UNIVERSITY

SCIENTIFIC JOURNAL

EDUCATIONAL SPACE OF UKRAINE
Edition 6
Published since 2014.

Editorial Board Address: 76000, Ivano-Frankivsk, 10 Mazepa St.,
Pedagogical Institute
SHEI “Vasyl Stefanyk Precarpathian National University”

Головний редактор *Василь Головчак*
Літературний редактор *Надія Вебер*
Комп’ютерна правка і верстка *Лідія Курівчак*
Коректори *Надія Вебер, Надія Гриців*

*За зміст і достовірність фактів, цитат, власних імен
та інших відомостей відповідають автори статей*

Видавець і виготовлювач
Видавництво ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника”
76018, м. Івано-Франківськ, вул. Бандери 1, тел. 71-56-22

Здано до набору 22.12.2015 р. Підп. до друку 29.12.2015 р.
Формат 60x84/16. Папір ксероксний. Гарнітура “Times New Roman”.
Ум. друк. арк. 15,74. Тираж 100 прим.

(Реєстраційне свідоцтво Серія КВ № 20663-10463Р)

