

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

Освітній простір України

Науковий журнал

(випуск 7)

Івано-Франківськ

2016

**НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ ДВНЗ “ПРИКАРПАТСЬКИЙ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНІКА”.**

(Освітній простір України. 2016 р. Випуск 7, 174 с.)

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

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

Видається з 2014 року.

Журнал включено до переліку наукових фахових видань ВАК України.

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. Стефаніка”

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. К.Юшак.

Адреса редакційної колегії:

76000, Івано-Франківськ, вул. Мазепи, 10, Педагогічний інститут
ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаніка”

З М І С Т

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<i>Бахов Іван.</i> Тенденції розвитку одномовності й двомовності в освітній політиці США.....	7
<i>Сін Чжефу.</i> Педагогічна підтримка адаптації іноземних студентів до навчання у вищих навчальних закладах України: теорія і практика	14
<i>Кобилянська Лілія, Марчук Марина.</i> Висвітлення виховної ролі жінки-матері в українській пресі Буковини (перша третина ХХ століття)	21
<i>Стинська Вікторія.</i> Державна соціальна політика підтримки материнства і дитинства в Німеччині.....	27
<i>Ху Жунсі.</i> Вектори сучасної практики адаптації китайських студентів до навчання в університетах України	32

ВИЩА ШКОЛА

<i>Бадіца Марина.</i> Концептуальні підходи до формування творчих умінь з образотворчої діяльності в професійній підготовці майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.....	40
<i>Борин Галина.</i> Підготовка майбутніх вихователів до керівництва образотворчою діяльністю дітей дошкільного віку: прикладний аспект	45
<i>Войнаровська Наталя.</i> Лінгвістичні та дидактичні основи іншомовної білінгвальної професійної підготовки майбутніх перекладачів	51
<i>Коломоєць Таміла.</i> Організація самостійної роботи в змісті підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів	54
<i>Коновалова Катерина.</i> Теоретичні засади формування професійної культури майбутніх вихователів ДНЗ	59
<i>Кузенко Олександра.</i> Формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх педагогів у контексті інтеграції України в європейський освітній простір.....	65
<i>Лисенко Неллі.</i> Підготовка майбутніх педагогів до організації естетичного виховання дітей із ЗПР у руслі спеціальної педагогіки	70
<i>Ляпунова Валентина.</i> Особливості діяльності викладача в системі підготовки майбутніх вихователів до формування толерантності дітей дошкільного віку.....	75
<i>Мацук Людмила.</i> Педагогічна компетентність як чинник професійної діяльності та майстерності педагога	82
<i>Мелько Марина.</i> Особливості професійної підготовки майбутніх кухарів-кондитерів	87
<i>Плахотнюк Наталя.</i> Іншомовна підготовка майбутніх педагогів засобами навчально-ігрового проектування	92
<i>Терещенко Сергій.</i> Зміст і структура інформатичної компетентності менеджерів у сфері економіки.....	96
<i>Уйсімбаєва Наталя.</i> Чинники ціннісної детермінації особистісного самовдосконалення майбутнього педагога.....	106
<i>Чупахіна Світлана.</i> Підготовка майбутнього педагога до роботи з батьками дітей дошкільного віку в умовах інклюзивної освіти	113
<i>Яшин Надія.</i> Гуманізація освіти як передумова формування толерантності студентів вищих навчальних закладів України	119

ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

<i>Кліш Вікторія, Семенова Наталія.</i> Розвиток творчих здібностей вихованців дошкільного навчального закладу в образотворчій діяльності.....	126
<i>Кравець Надія.</i> Екологічне виховання дітей дошкільного віку: дефінітивно-понятійна сутність проблеми.....	131
<i>Кушнір Алла.</i> Особливості всебічного розвитку дітей дошкільного віку засобами музики.....	138
<i>Семенова Наталія, Лукашук Катерина.</i> Реалізація принципу індивідуального підходу до вихованців дошкільного навчального закладу	143

ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

<i>Алендарь Надія.</i> Використання вчителями початкових класів інтерактивних технологій навчання молодших школярів.....	150
<i>Гавриш Наталя, Брежнєва Олена.</i> Мовленнєвий аспект математичного розвитку дошкільників	155
<i>Лазарович Надія.</i> Особливості діагностики обдарованих дітей дошкільного віку.....	163
<i>Магіар Ірина.</i> Роль і функції засобів освіти дошкільного рівня	167

CONTENTS

THE HISTORY OF PEDAGOGICS

<i>Bakhov Ivan.</i> Trends of development of monolingualism and bilingualism in the educational policy of the United States	7
<i>Xing Chzhefu.</i> Educational support of foreign students' adaptation to learning in higher education institutions: theory and practice.	14
<i>Kobylanska Lilia, Marchuk Marina.</i> Lighting the educational role of mothers in the Ukrainian press of Bukovina (the First Third of the XX Century).	21
<i>Stynska Victoria.</i> Government social policy to support motherhood and childhood in Germany.....	27
<i>Hu Zhunsi.</i> Modern practice vectors of Chinese students adaptation to studying in Ukraine universities	32

HIGHER SCHOOL

<i>Baditsa Marina.</i> Conceptual approaches to formation preschool educational institutions' future educators art nature creative skills	40
<i>Boryn Galina.</i> The organizing-pedagogical conditions of students' training for the leadership of preschool age children' manual work.	45
<i>Voinarovska Natalia.</i> Linguistic and didactic background of foreign bilingual professionally-focused training of future interpreters	51
<i>Kolomoets' Tamila.</i> Problems of organization of independent work in system of preparation of educators preschool educational establishments	54
<i>Konovalova Kateryna.</i> Theoretical foundations of formation professional culture of future teachers of kindergarten	59
<i>Kuzenko Oleksandra.</i> Teacher's informational and communicational competence formation in the context of Ukraine's integration into the European education area	65
<i>Lysenko Nelly.</i> Preparation of future teachers to the organization of aesthetic education of children with mental retardation in the mainstream of modern special education	70
<i>Lyapunova Valentyna.</i> The teacher's activity features in the system of the future teachers' training to form preschool children's tolerance.....	75
<i>Matsuk Lyudmyla.</i> Pedagogical competence as a factor of professional activity and teacher's skills.....	82
<i>Melko Maryna.</i> Features of professional training of future pastry chefs.....	87
<i>Plakhotnyuk Natalya.</i> Foreign language training of future specialists by means of educational playing projecting	92
<i>Tereshchenko Serhiy.</i> The content and structure of information competence of managers in the sphere of economy	96
<i>Uisimbaeva Natalia.</i> Factors of determination values personal's self-perfection of future teachers	106
<i>Chupahina Svitlana.</i> Training future teacher for work with parents of preschool children in conditions of inclusive education	113
<i>Yashyn Nadia.</i> Humanization of education as a prerequisite for forming the students' tolerance in higher educational institutions	119

THE THEORY OF UPBRINGING

<i>Klish Viktoriia, Semenova Nataliia.</i> The development of creative abilities of pupils of preschool educational institutions in artistic activity.....	126
<i>Kravets Nadiya.</i> Ecological education of preschool children: the definitive-conceptual essence of the problem.....	131
<i>Kushnir Alla.</i> The features of comprehensive development of preschool children by means of music.	138
<i>Semenova Nataliia, Lukashchuk Kateryna.</i> Implementation of the principle individual approach to pupils of pre-schools	143

THE THEORY OF EDUCATION

<i>Alendar' Nadiya.</i> Using of elementary teachers' interactive technologies in teaching younger students	150
<i>Gavrysh Nataliia, Brezhneva Olena.</i> Speech aspect of mathematical development of preschool children.	155
<i>Lazarovych Nadiya.</i> Features diagnostics gifted preschoolers	163
<i>Maghiar Irina.</i> Role and functions of preschool education facilities	167

УДК 37.014.53

ББК 74.04(3)

Iwan Bachow

TENDENCJE ROZWOJU MONOLINGWIZMU I BILINGWIZMU W POLITYCE EDUKACYJNEJ STANÓW ZJEDNOCZONYCH

У статті представлений аналіз політики монолінгвізму на противагу політиці білінгвізму в мовній політиці США. Розглядається історичні передумови, проблеми та механізми реалізації політики монолінгвізму в поліетнічній державі, результат якої спрямований проти культурного різноманіття іммігрантських та міноритарних мов. Поведінкова і мовна асиміляція іммігрантів представлена як немінуча складова культурної асиміляції в домінуюче суспільство в результаті визнання англійської мови як мови рівних можливостей.

Ключові слова: *білінгвізм, монолінгвізм, ідеологія, політика, освіта, США, полікультурний, домінуюча мова, асиміляція, державна мова.*

Postawienie problemu. Celem niniejszej publikacji jest badanie mechanizmów funkcjonowania dominującego języka i mniejszościowych języków w wieloetnicznej i wielokulturowej przestrzeni w warunkach prowadzenia polityki językowej na przykładzie Stanów Zjednoczonych. Określony cel znajduje się na płaszczyźnie globalnego tematu “Wzajemne oddziaływanie na siebie języka i społeczeństwa” – kardynalnego socjolingwistycznego i etnolingwistycznego problemu. Badania niniejszego tematu odkrywają społeczny charakter rozwoju i funkcjonowania języków, jak też uzasadniają socjalną motywację sytuacji językowych w warunkach wielojęzyczności. Przedstawia się, że sytuacja językowa w wieloetnicznych regionach zależy również od politycznych i ideologicznych postulatów, wysuniętych przez koła rządzące. Dlatego uważamy, że analiza ideologicznych podstaw polityki językowej może być korzystna dla rozumienia bieżących debat, poświęconych jej, jak też sytuacji językowej, która to powstała w Stanach Zjednoczonych obecnie.

Języki narodowe, jak na przykład amerykański angielski, często stają się oficjalnymi de facto, bez specjalnych rozkazów, dzięki utworzeniu powszechnego ideologicznego nastroju. Istnieją kilka prawdopodobnych przyczyn, określających, dlaczego założyciele Stanów Zjednoczonych postanowili nie uznawać język angielski w charakterze języka oficjalnego: jego przewaga była oczywista, prowadzenie oficjalnej polityki stało nie potrzebne; założyciele szanowali językową różnorodność i prawa mniejszości; nie decydowali się na obrazę rewolucyjnie nastawionych mniejszości i dlatego wybrali tolerancyjne podejście [27, s. 320]. Jednak prawie zawsze w amerykańskiej historii podstawą dominowania i statusu angielskiego jako języka narodowego Stanów Zjednoczonych była zgoda ideologiczna, istniejąca w koloniach brytyjskich przed utworzeniem Stanów Zjednoczonych. W nich język angielski uzyskał status i przewagę bez centralizowanego planowania państwowego. Nikt nie wzywał do ogłoszenia angielskiego oficjalnym językiem Stanów Zjednoczonych, ponieważ dominująca pozycja została osiągnięta drogą nieoficjalną.

Zadania artykułu. Przeanalizować kształtowanie i rozwój ideologii monolingwizmu w polityce językowej Stanów Zjednoczonych.

Analiza badań i publikacji. Jak wskazują amerykańscy badacze, na wysiłki dotyczące planowania i realizacji oficjalnej polityki wielki wpływ wywierali przekonania, ukształtowane, z reguły, pod wpływem ideologii jednojęzyczności [27].

Ideologia jako specyficzna ideologiczna konstrukcja związana wyrażeniem konkretnych grupowych interesów i jest podstawą społecznego działania. Zgodnie z Budonem, ideologia pełni wiele funkcji: sprzyja zwiększeniu zwartości grupy, formułuje i uzasadnia jej oczekiwania społeczne itd. [4].

Dla niniejszego badania najbardziej przydatnym określeniem ideologii jest następujące: “Ideologia to zdolność dominujących grup... do uzyskiwania zgody na istnienie władczych stosunków od tych, które znajdują się w podporządkowanym położeniu” [23, s. 11]. W niniejszej rozprawie w charakterze podstawowego źródła językowej różnorodności będziemy rozpatrywali imigrację.

Streszczenie podstawowego materiału. Ideologia angielskiego monolingwizmu ma długą historię, która się zaczyna od kolonialnego i wczesnego nacjonalistycznego okresów w pracach naukowych takich wpływowych osób jak Benjamin Franklin i Noah Webster. Więc, B. Franklin występował przeciwko osobom posługującym się językiem niemieckim w Pensylwanii w 1753 r. Na początku XIX wieku podejmowali kroki w kierunku zakazu wykorzystania języka francuskiego w Luizjanie. W 1851 roku władze stanu Kalifornia zażądali, żeby wszyscy właściciele ziemscy udowodnili swoje prawo na posiadanie ziemi w sądach, w których to posiedzenia odbywali się wyjątkowo w języku angielskim. Wskutek tego większość właścicieli ziemskich pochodzenia meksykańskiego utracili swoją własność. W 1989 roku wkrótce po zdobyciu Portoryko, w szkołach, położonych na tej wyspie, było zakazano wykorzystania języka hiszpańskiego.

Ideologia angielskiego monolingwizmu też pojawia się u natywinistów, które próbowali zaprowadzić przewagę praw i przywilejów ludności białej, urodzonej w Stanach Zjednoczonych nad prawami imigrantów. Podejmowali próby ustalić znajomość języka angielskiego w charakterze najważniejszego składnika patriotyzmu i amerykańskiej. Neonatywinistom w końcu XIX – na początku XX wieku udało się osiągnąć uznanie konieczności znajomości języka angielskiego dla naturalizacji i nabycia obywatelstwa. W czasach I wojny światowej natywinistyczne założenia wobec języka angielskiego były podstawową częścią porządku dziennego ruchu amerykańskiej, pragnącego do “amerykanizacji” milionów nowych imigrantów. Środki tego ruchu stały się przymusowe, co spowodowało prześladowanie osób posługujących się językiem niemieckim oraz innymi językami [20; 28].

Zwolennicy ideologii angielskiego monolingwizmu trwały czas pozostawali konsekwentni w swoich działaniach [14]. Podstawowe założenia niniejszej ideologii są analogiczne ideologiom monolingwizmu w krajach, gdzie to inne języki dominują i podstawowym źródłem różnorodności jest imigracja. W rezultacie przeprowadzonej analizy ideologii monolingwizmu w takich krajach Ameryki Łacińskiej jak Argentyna i Chile, gdzie językiem dominującym występuje hiszpański, Brazylia z językiem portugalskim w charakterze dominującego, oraz w Stanach Zjednoczonych, gdzie dominuje język angielski, amerykańscy badacze wyodrębnili cztery wspólne *argumenty*, zazwyczaj wykorzystywane celem uzasadnienia tych ideologii [6]. Niżej zbadamy te argumenty oraz kontrargumenty wykorzystywane przez zwolenników bilingwizmu i różnorodności językowej w Stanach Zjednoczonych i Kanadzie.

Po pierwsze zwolennicy monolingwizmu uważają, że imigranci, którzy należą do językowych mniejszości, muszą odmówić się swoich języków w charakterze kompensaty za prawo do imigracji do przyjmującego społeczeństwa. Jednak to przeczy fakt

historycznemu, że wielu emigrantom było zezwolono zachować swój język ojczysty. W Stanach Zjednoczonych Niemcom, Niderlandczykom, Irlandczykom i innym grupom mniejszościowym, w Kanadzie Francuzom, Ukraińcom było pozwolono używać języka ojczystego w szkołach, kościołach i społecznościach. [3; 12]

Wiele uchodźców emigrowali do Stanów Zjednoczonych i Kanady, żeby uniknąć językowych, religijnych oraz etnicznych prześladowań w swojej Ojczyźnie więc nie oczekiwali, że warunkiem emigracji będzie odmowa od języka ojczystego.

W charakterze drugiego argumentu wysunięte twierdzenie, że imigrantom ekonomicznie lepiej żyć w nowym kraju, dlatego powinni przejść na dominujący język oraz odmówić się jakichkolwiek pretensji wobec językowych praw mniejszości. Kontrargumentem jest idea, że to twierdzenie nie uznaje wygody, którą to społeczeństwo uzyskuje na skutek imigracji w rezultacie wykorzystania wiedzy intelektualnej i pracy fizycznej imigrantów, co powoduje nowe możliwości rozwoju ekonomicznego kraju przyjmującego [14].

Trzecim argumentem ideologii monolingwizmu jest fakt, że zachowanie języka i kultury powoduje dobrowolne oddzielenie od dominującej, podstawowej części społeczeństwa, jak też jej języka i kultury. Taka izolacja staje się przyczyną społecznego i kulturowego opóźnienia w rozwoju mniejszości językowych. W Stanach Zjednoczonych taki punkt widzenia był wspierany przez zwolenników ruchu "Tylko angielski", którzy twierdzą, że angielski należy popierać, ponieważ to język równych możliwości. Analogiczne oświadczenia zostały złożone przez zwolenników wysuniętej w Kalifornii propozycji, wzywającej do poważnego ograniczenia dostępu do bilingwalnej edukacji [28]. Jednak twierdzenie, że mniejszości językowe umyślnie izolują się nie odbija historycznego doświadczenia większości grup imigrantów. W amerykańskiej historii były wydarzenia, kiedy mniejszości językowe pragnęły samoizolacji, jak na przykład, konserwatywna sekta amerykańskich mennonitów. Lecz to raczej wyjątek, niż reguła. Zwolennicy językowej różnorodności oświadczają, że nierówne możliwości edukacyjne i narzucona przez społeczeństwo izolacja spowodowały, że wiele dzieci mniejszości językowych w jednakowej mierze mają niedostateczną znajomość języka ojczystego i języka angielskiego [27; 28].

Czwartym i najbardziej rozpowszechnionym argumentem na korzyść asymilacji językowej jest potrzeba jedności narodowej. Zwolennicy monolingwizmu uważają, że wspólny język jest przewagą dla państwa i narodu, a etniczna, rasowa, religijna i językowa różnorodność zagraża jedności narodowej kraju [6, s. 114]. Dwa dziesięciolecia temu badacze zauważyli, że w większości wypadków, kiedy mniejszościom językowym zarzucają brak narodowej lojalności, oni stają się obiektem dyskryminacji ze strony społeczeństwa. "Inaczej mówiąc, większość, niesprawiedliwie postępując z mniejszością, wywołała przejawy zamieszek wśród tej mniejszości, niezadowolonych i odśrodkowych tendencji, które w swój kolej, przedstawili władzom państwowym argumenty (niekiedy niepożądane) dla wzmocnienia swej polityki ograniczenia" [14, s. 257].

Asymilacja językowa mniejszości kulturowych była nieuniknionym składnikiem kulturowej asymilacji w dominującym społeczeństwie. Jednak doświadczenie historyczne wskazuje na konieczność różnicy pomiędzy behawioralną asymilacją a włączeniem strukturalnym [25]. Behawioralna asymilacja jest zgodnością z zewnętrznymi atrybutami obcej językowej i kulturowej normy. W kontekście badania problemów migracji behawioralna asymilacja ma podwójną konotację. Z jednej strony, ona określa proces zaangażowania w przyjmujące społeczeństwo, to znaczy – "asymilacja strukturalna" [10; 11, s.157].

Po drugie, behawioralną asymilację ujmują jako stan podobieństwa wobec sposobu zachowania się, ustaleń, wartości pomiędzy migrantami i przedstawicielami przyjmującego społeczeństwa [9, s. 22], procesu kulturowego “pochłaniania”, podczas którego człowiek, zespół albo społeczeństwo w całości stopniowo przyswaja zwyczaje, wartości, tryb życia i język dominującej kultury [24].

W niniejszym kontekście to znaczy, że człowiek, należący do mniejszości językowej, musi mówić po angielsku i zachowywać się jako Amerykanin angielskiego pochodzenia. Strukturalne włączenie ma na myśli społeczną, religijną, polityczną i ekonomiczną integrację. To znaczy, że imigrant uzyskuje równe prawa z obywatelami Stanów Zjednoczonych. Historycznie dominująca ideologia “Tylko angielski” polecała dekulteryzację dla wszystkich grup mniejszościowych.

Dekulteryzacja powoduje utratę języka i kultury przodków. W Stanach Zjednoczonych wymaganie behawioralnej asymilacji było stosowane jednakowo wobec wszystkich grup, ale strukturalne zaangażowanie było udzielane nie wszystkim imigrantom. Wiele północnych grup europejskich, takich jak Niderlandczycy, Niemcy albo Norwegi, uzyskali dostęp do ekonomicznych i społecznych osiągnięć kraju, to znaczy że rezultatem ich asymilacji behawioralnej stało się strukturalne zaangażowanie. W tym przypadku znajomość bardziej prestiżowego subkodu pozwoliła na dostrzegalne przewagi społeczne.

Inni mieszkańcy, w rezultacie ich różnego rasowego, kulturowego i religijnego pochodzenia często nie mieli dostępu do ekonomicznych i społecznych osiągnięć państwa, nawet po zbadaniu języka angielskiego, to znaczy strukturalnego zaangażowania nie odbyło się, wiele ludzi utracili swój język ojczysty i relacje kulturowe z Ojczyzną, ale nie stały się częścią społeczeństwa [27, s. 324].

Ideologia angielskiego monolingwizmu znów uzyskała popularność w ostatnich dziesięcioleciach XIX wieku, na skutek neonatywizmu, skierowanego przeciwko imigranckim i mniejszościowym językom. W latach 1970 obywatele Stanów Zjednoczonych występowali przeciwko Rozdziału VII Ustawy o edukacji dwujęzycznej przyjętej w 1968 roku. [22].

Niektórzy badacze twierdzili, że federacyjna polityka edukacji dwujęzycznej jest podobieństwem amerykańskiego “tygla narodów”, inni występowali przeciwko dwujęzycznym programom edukacyjnym, popierającym “pozytywną etniczną przynależność” [8].

W roku 1981 senator S. Hayakawa poddał pod dyskusję poprawkę do konstytucji ‘English Language Amendment’ (ELA) celem ogłoszenia języka angielskiego oficjalnym językiem Stanów Zjednoczonych, jednocześnie ignorując państwowe i federalne ustawy wymagające wykorzystania innych języków. Za dwa lata razem z innymi senatorami zorganizował stowarzyszenie “Angielski w Stanach Zjednoczonych”. Oprócz wsparcia federalnej poprawki do konstytucji ta organizacja prowadziła agresywną politykę, oraz w ciągu czterech lat od chwili założenia udało się jej dopiąć, żeby zaproponowane przez nią propozycje zostały rozpatrzone w 48 stanach. Środki, skierowane na udzielenie języku angielskiemu statusu oficjalnego i ograniczające wykorzystania języków mniejszościowych, uzyskały aprobatę w 23 stanach, w 21 – w ciągu lat 1980 oraz lat 1990 [13, s. 258–268]. Jednak w latach 1990 organizacji nie udało się dopiąć celu i uchwalić poprawkę do konstytucji o oficjalnym statusie języka angielskiego.

W roku 1987 przeciwnicy ruchu “Tylko angielski” zjednoczyli się i założyli organizację “Angielski plus” oraz zaproponowali alternatywną poprawkę do konstytucji o prawach kulturalnych. Celem tego zespołu stało się zachowanie językowej i kulturalnej

różnorodności. Ruch “Tylko angielski” został poddany krytyce ze strony liderów etnicznych i imigranckich grup, ich prawników, wielu zawodowych organizacji edukacyjnych, takich jak “Wykładowcy języka angielskiego dla posługujących się innymi językami”, Stowarzyszenia Lingwistycznego Ameryki, Amerykańskiego Stowarzyszenia Lingwistyki Stosowanej, Narodowej Asocjacji Edukacji [2].

Krytycy twierdzili, że organizacje “Tylko angielski” i “Angielski w Stanach Zjednoczonych” ignorują tradycje praw obywatelskich w Stanach Zjednoczonych; nie mogą sprzyjać integracji dzieci mniejszości językowych; lekceważą potrzeby amerykańskiego biznesu w związku z zewnętrznymi rynkami; ograniczają możliwości rządu w sprawie wywierania wpływu na swych obywateli; starają się pozbawić praw obywatelskich obywateli, należących do mniejszości językowych; sprzyjają powstaniu wrogości wobec tych, czyj język ojczysty nie angielski [2, s. 291].

Na początku 21 wieku na całym terenie Stanów Zjednoczonych spozostreżęła się jeszcze jedna fala antyimigranckich nastrojów. Chociaż ten ruch, jak twierdzili, był skierowany tylko przeciwko nielegalnej migracji, zarejestrowani i niezarejestrowani mieszkańcy USA posługujące się językiem hiszpańskim napotkali trudności związane z oficjalnym i nieoficjalnym prześladowaniem przez władze i oddzielne osoby. Znowu zabrzmiały wzywania do uchwalenia języka angielskiego jako oficjalnego języka Stanów Zjednoczonych. W niektórych stanach były przyjęte ustawy, zabraniające używanie języka hiszpańskiego w pracy i w szkołach, nawet w trybie nieoficjalnym.

Mimo wymienione wyżej, R. Tatalowicz [20] i D. Krouford [5] zmniejszają ekstremistyczne skierowanie ruchu. D. Krouford zauważa, że antydwujęzyczne nastroje, jako i idea udzielenia języku angielskiemu statusu państwowego są bardzo popularne dziś [5]. W 2006 roku senator stanu Oklahoma James Inhof kolejny raz zaproponował poprawkę do konstytucji o uznanie angielskiego za język oficjalny Stanów Zjednoczonych. W 2007 roku w USA przy wsparciu członków obu podstawowych politycznych partii był przedstawiony projekt do Ustawy o ochronie jedności języka angielskiego w Izbie przedstawicieli. Język projektu ustawowego został opracowany celem udzielenia angielskiemu statusu oficjalnego języka Stanów Zjednoczonych.

Z nową energią dyskusje wobec tej kwestii zaczęły się po uchwaleniu Ustawy o nielegalnej imigracji w stanie Arizona 27 lipca 2010 roku.

Ruch “Tylko angielski” zostaje aktywny, ponieważ w roku 2010 biznesmen Tim James poddawał swoją kandydaturę na stanowisko gubernatora stanu Alabama z przedwyborczą obietnicą, że w stanie egzamin na uzyskanie prawa jazdy będzie proponowany tylko w języku angielskim.

W stanie Tennessee 24 czerwca 2010 roku po raz pierwszy w historii USA została uchwalona Ustawa o ochronie przedsiębiorstw, realizujących politykę “Tylko angielski”, jeśli tego “wymagają interesy biznesu” [7; 21].

Trzydzieści jeden stan – w tym Alabama – ogłosił język angielski swoim jedynym językiem oficjalnym, a w roku 2012 obie polityczne partie wyrazili uznanie dla języka angielskiego w swoich oficjalnych platformach, Demokraci promowali “rozszerzenie możliwości dla edukacji w języku angielskim oraz integracji imigrantów”, jednocześnie Republikanie ogłosili, że wspierają język angielski w charakterze oficjalnego języka państwa [26].

Powołując się na dane spisu ludności 1997 roku, lingwista historyk Robert D. King zauważył, że 94% ludzi w Stanach Zjednoczonych mówią po angielsku chętnie, w związku z czym ustawa jest w ogóle nie potrzebna. [18].

Maura E. Muhika, prezes grupy prawniczej “Amerykański angielski”, zaprzeczył, że ta liczba naprawdę wynosi 97%, dlatego ustawa po prostu przedstawia zdrowy rozsądek. [26].

Obecnie te dane są podobne. Informacja o spisie ludności, opublikowana w 2011 roku, pokazuje, że około 79% ludzi w Stanach Zjednoczonych używają w domu tylko języka angielskiego. Jeszcze 16% świadczy, że mówią po angielsku “dobrze” albo “bardzo dobrze”. Takie porównanie powoduje wątpliwości wobec przesłanek o “oficjalnej” demarkacji dotyczącej tylko konieczności zrozumiałej komunikacji. W rzeczywistości dla wielu zwolenników ruchu “Tylko angielski” język stał się powtórzeniem mniej przyjemnych nastrojów, wywiera strach zmiany sytuacji demograficznej wśród nich [1].

Narodowe ankiety i referendum, przeprowadzone w stanach, pokazują, że 87% Amerykanów, w tym posługujących się językiem hiszpańskim, popierają język angielski jako państwowy język USA. Za to występują 72% amerykańskiej młodzieży w wieku od 18 do 24 lat oraz 65% dorosłych posługujących się językiem hiszpańskim. Za jedyny język rządu angielski uważają 77% hiszpańskojęzycznych Amerykanów, 82% Amerykanów głosują za to, żeby językiem biznesu był wyłącznie język angielski [1].

Zgodnie z wynikami ankiety przeprowadzonej wśród ludności amerykańskiej w 2007 roku, wśród 52,4 milionów osób (starszych pięciu lat), co wynosi 19,7% ogólnej liczby mieszkańców Stanów Zjednoczonych, tylko 8,1% nie mówili w domu po angielsku. Ogółem około 92% ludności ogłosił, że władają językiem angielskim chociażby w minimalnym zakresie [15].

W marcu 2012 roku republikański kandydat na prezydenta Rick Santorum uległ krytyce niektórych republikańskich delegatów z Portoryko, kiedy publicznie bronił swego stanowiska, że terenom Portoryko mówiącym po hiszpańsku należy postawić jako warunek – przyjąć język angielski jako podstawowy w charakterze warunku identyczności i państwowości [19].

Lingwista Geoffrey Pullum w eseju z nazwą “Lingwistyczni faszyci nacierają” (*Here come the linguistic fascists*) oskarża “Angielski pierwszy” o “nienawiść i podejrzenie wobec cudzoziemców i imigrantów” oraz wskazuje, że język angielski absolutnie nie jest zagrożony w Stanach Zjednoczonych; zauważa, że wezwania natychmiast uchwalić język angielski oficjalnym językiem Stanów Zjednoczonych są równoznaczne wezwaniu pilnie uznać hot-dog za oficjalną potrawę dla meczów baseballowych [16; 17].

Powstaje pytanie o źródłach tej ideologii. Wychodząc z badań empirycznych wobec twymienionych kwestii, R. Tatałowicz zaproponował pięć źródeł ideologii angielskiego monolingwizmu: rasowa wrogość większości wobec mniejszości; konflikty etniczne pomiędzy mniejszościami; antagonizm klasowy grup społeczno-etnicznych, znajdujących się na niższym poziomie dobrobytu; polityczna negatywna reakcja przeciwników dwujęzyczności; negatywny stosunek wobec wszystkiego obcego [20]. Tatałowicz przyszedł do wniosku, że na pierwszym etapie ruchu tą ideologię rozpowszechniała przeważnie elita, drugi zaś etap wyróżniał się bardziej masową aktywnością. W całości, jak widać, istnieje rozbieżność między warstwami elity, które można rozdzielić według przynależności rasowej. Politycy przedstawiające ludność białą sprzyjają oficjalnemu statusowi języka angielskiego, chociaż dyskusja wobec tej kwestii nie jest charakterystyczną dla białej ludności w większości stanów. Społeczeństwo posługujące się językiem hiszpańskim i jego liderzy polityczne przejawiają wrogość i mówią o motywach rasistowskich, chociaż wśród nich brak jednolitego zdania. Ruchy “Angielski plus” i

“Tylko angielski” demonstrują, jak elita manipuluje masami, w szczególności wśród Afroamerykanów. [20, s. 248–249].

Na trzecim etapie odbywa się przemieszczenie akcentów ze stanów na scenę narodową, gdzie te kwestie łatwo skojarzyć z problemem imigracji, który obecnie jest bardziej potencjalnie krytyczny, niż w pierwszej połowie XX wieku. [To samo].

Badając ideologię angielskiego monolingwizmu oraz ruchy “Tylko angielski” i “Angielski w Stanach Zjednoczonych”, którzy są jej przewodnikami, T. Donahue przyszedł do wniosku o funkcjach tej ideologii w Stanach Zjednoczonych. Najpierw, ona jest wykorzystywana, żeby odwrócić uwagę ludzi od naprawdę poważnych problemów, po drugie, sprzyja zdobyciu politycznego kapitału [6, s. 137].

Wnioski. Z wymienionego wyżej możemy wyciągnąć wniosek, że większość obywateli Stanów Zjednoczonych a probuje język angielski jako wspólny język państwa i życia codziennego, w społeczeństwie, jak wcześniej, przeważa ideologia angielskiego monolingwizmu. W końcu możemy mówić o tym, że w ciągu całej historii Stanów Zjednoczonych podstawą polityki językowej pozostawała ideologia angielskiego monolingwizmu, która wywierała wielki wpływ na polityczne, ekonomiczne i społeczne życie imigrantów oraz jej wynikiem stała się aprobata oficjalnego statusu języka angielskiego przez większość mieszkańców państwa.

1. Americans Overwhelmingly Support Official English. Режим доступу: <http://www.opposingviews.com/arguments/americans-overwhelmingly-support-official-english>. Дата звернення 24.03.2016.
2. Baker C., Jones S. P. The Encyclopedia of Bilingual Education and Bilingualism. Clevedon. 1998
3. Bakhov, I. S. Historical dimension to the formation of multicultural education of Canada. Pedagogy, 2015. Vol. 117, No. 1, pp. 7–15. DOI: <http://dx.doi.org/10.15823/p.2015.063>
4. Boudon, R. L'idéologie ou L'origine des idées reçues. Paris, Fayard. 1986
5. Crawford, J. Anatomy of the English-Only Movement. Режим доступу: <http://ourworld.com/serve.com/homepages/JWCRAWFORD/anatomy.html>. Дата звернення 24.03.2016.
6. Donahue, T. American Language Policy and Compensatory Opinion / Power and Inequality in Language Education. Cambridge. 1995
7. English-only fails; lopsided vote ends heated campaign, The Tennessean, 23 January 2009. Режим доступу: <http://www.findingdulcinea.com/news/Americas/2009/jan/English-Only-Measure-Defeated-in-Nashville.html> Дата звернення 24.03.2016.
8. Epstein, N. Language, Ethnicity, and the Schools: Policy Alternatives for Bilingual Education. Washington. 1977
9. Esser, H. Aspekte der Wanderungssoziologie. Assimilation und Integration von Wanderern, ethnischen Gruppen und Minderheiten. Eine handlungstheoretische Analyse. – Neuwied/ Darmstadt, 1980.
10. Gordon, M. Assimilation in American Life. N.Y. Oxford University Press. 1964
11. Gordon, M. Human Nature, Class, and Ethnicity. N.Y. Oxford University Press. 1978
12. Holovaty, M. Multiculturalism as a means of nations and countries interethnic unity achieving. Economic Annals-XXI, 2014. 11-12, 15-18.
13. Huntington, Samuel P. Who are we? The Challenges to America's National Identity. Simon & Shuster. New York, 2004. 428 p.
14. Kloss, H. Language Rights of Immigrant Groups / International Migration Review. 1971. № 5. P. 250–268.
15. Language Use in the United States: 2007 // U. S. Census Bureau. Режим доступу: <http://www.census.gov/population/www/socdemo/language/appendix.html> Дата звернення 24.03.2016.
16. Nunberg, Geoff. Resolution: English Only. Linguistic Society of America. 1986
17. Pullum, Geoffrey K. Here come the linguist fascists. Natural Language and Linguistic Theory 5 (4): 603–9, 1987. doi:10.1007/BF00138990

18. Robert D. King. Should English Be the Law? The Atlantic Monthly. April, 1997. Режим доступу: <http://www.theatlantic.com/magazine/archive/1997/04/should-english-be-the-law/376825/> Дата звернення 24.03.2016.
19. Seelye, Katherine Q.; Parker, Ashley. "For Santorum, Trying to Tamp Down a Firestorm Over Puerto Rico Remarks". New York Times. 2012. Arthur Ochs Sulzberger, Jr.
20. Tatalovich, Raymond. Nativism Reborn?: The Official English Language Movement and the American States. Lexington, Kentucky: University of Kentucky Press. 1995. P. 166.
21. Tennessee becomes first state to protect businesses with English workplace policies. Режим доступу: <http://www.us-english.org/view/780> Дата звернення 24.03.2016.
22. Title VII of the Elementary and Secondary Education Act of 1965; Public Law 90-247. Режим доступу: <https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/STATUTE-81/pdf/STATUTE-81-Pg783.pdf>. Дата звернення 24.03.2016.
23. Tollefson, J. Planning Language, Planning Inequality: Language Policy in the Community. N. Y. 1991
24. Ward, C., Bochner, S., & Furnham, A. The Psychology of Culture shock (2nd ed.). Philadelphia: Routledge. 2001
25. Weiss, B. American Education and the European Immigrant, 1840 – 1940. Urbana. 1982
26. Why would the USA make English as official language? Режим доступу: <https://aeon.co/essays/why-would-the-usa-make-english-an-official-language>. Дата звернення 24.03.2016.
27. Wiley, T. G. Language planning, language policy, and the English-Only Movement / Language in the USA: Themes for the Twenty-first Century. N. Y., 2008. P. 319 – 338.
28. Wong Fillmore, L. W. Language in education / Language in the USA: Themes for the Twenty-first Century. N. Y., 2008. P. 339 – 361.

The article analyzes the monolingualism policy opposed to the policy of bilingualism in the language policy of the United States. The author considers the historical background, issues and implementation mechanisms of the monolingualism policy in the multiethnic state, the result of which is directed against cultural diversity and immigrant minority languages. The article defines sources of English monolingualism ideology, racial hostility of majority toward minority, ethnic conflict between the minorities, class antagonism of socioeconomic groups at a lower level of welfare; political negative reaction of bilingualism opponents; negative attitude to everything that is foreign. The author presents arguments and counterarguments used by bilingualism supporters and linguistic diversity in the United States. Federal policy bilingual education is compared with the American melting pot. Behavioral and linguistic assimilation of immigrants is presented as an inevitable component of cultural assimilation into the dominant society resulting from the recognition of English as the language of equal opportunities.

Key words: *bilingualism, monolingualism, ideology, politics, education, the USA, multicultural, the dominant language, assimilation, the official language.*

УДК 37.014.25

ББК 74.58

Сін Чжефу

ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА АДАПТАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

В статті досліджено погляди науковців щодо сутності та змістовних складових педагогічної підтримки адаптації іноземних студентів до навчання у вищих навчальних закладах. Розкрито окремі вектори педагогічної підтримки іноземних студентів до навчання у вищих навчальних закладах та шляхів її організації.

Ключові слова: підтримка, педагогічна підтримка, адаптація, іноземні студенти, співпраця, мотивація.

Вступ. Іноземні студенти відчувають гостру потребу в допомозі та підтримці, що обумовлено необхідністю соціалізації в нерідній країні, яка включає широкий спектр адаптаційних процесів, перегляд уявлень про життя за кордоном та вироблення стратегії власної життєдіяльності в країні навчання. Ефективність процесу адаптації іноземних студентів в нових умовах залежить від якості педагогічної підтримки. Слід зазначити, що ці процеси взаємопов'язані: процес педагогічної підтримки є важливою умовою успішного входження студента в освітньо-виховне середовище ВНЗ і водночас – адаптація іноземних студентів мотивує ефективність її педагогічної підтримки. Відтак, проблема педагогічної підтримки адаптації іноземних студентів до навчання у вищих навчальних закладах є надзвичайно актуальною.

Метою статті є висвітлення сутнісних характеристик педагогічної підтримки адаптації іноземних студентів до навчання у вищих навчальних закладах.

Основні поняття та сутнісні характеристики. Семантичне значення понять “підтримка”, “підтримати” задає певні педагогічні сенси: допомогти іншому набути впевненості; підкріпити те позитивне, що є в особистості; утримати від того, що заважає розвитку. Про необхідність підтримки людини зазначала значна когорта педагогів та психологів (О. Газман, А. Мудрик, В. Серіков, К. Ушинський та ін.).

Варто зазначити, підтримка людини спрямована на створення умов для самооцінки, рефлексії, належного вибору, відповідальності за свої дії, самостійної діяльності, що є необхідним елементом формування позитивного ставлення до взаємодії на основі допомоги для самопомоги, але не зводиться до неї цілком.

У “Тлумачному словнику” С. Ожегова розкривається сенс терміну “підтримка”. Це – “допомога, сприяння”. Походить від дієслова “підтримати”, яке має кілька значень: 1) підтримати, не дати впасти; 2) надати допомогу, сприяння; 3) виразити згоду, виступити на захист кого-небудь; 4) не дати припинитися чому-небудь [5].

Аналіз літератури останніх років свідчить, що поняття “педагогічна підтримка” з'явилося в середині 90-х рр. ХХ ст. Будучи пов'язаною з традиційним педагогічним “управлінням”, педагогічна підтримка відзначається низкою специфічних теоретико-технологічних характеристик. Їх принципова відмінність виявляється вже на етимологічному рівні. Якщо під управлінням взагалі розуміють здійснення влади, то підтримка трактується як “сприяння”, що відбиває дуже важливий момент безпосередньої відстороненості від процесу управління. Термін “педагогічної підтримки” широко використовується для позначення різноманітних педагогічних, психологічних, соціальних феноменів.

Сенс поняття педагогічна підтримка в Голландії передається словосполученням “school counseling and guidance – and career counseling”, що перекладається як система психолого-педагогічної допомоги і підтримки того, хто навчається в освітньому процесі та у виборі професійного шляху (іноді перекладають як педагогічну допомогу і підтримку в освіті та виборі кар'єри). Інший варіант – “pedagogical support” (педагогічна підтримка) .

У Великобританії сутність педагогічної допомоги і підтримки найбільш точно виражається в поняттях: “pastoral car” – пасторська турбота; “tutoring” – опікунство; “personal and social education” – курс особистісної та соціальної освіти.

В американській системі освіти поряд із згаданими формами підтримки існують такі: радник/консультант – “counselor”, психолог – “psychologist”, соціальний

працівник – “social worker”. У США використання терміну “uidan-se” переважно пов’язують з превентивною роботою, а “counseling” – той, хто обговорює, дає поради (іноді перекладають – “лікувальний” педагог, коректор), “child protection coordinator” – координатор із захисту прав учнів та ін.

Вітчизняні та зарубіжні дослідники (В. Бедерханова, Г. Бондарева, О.Газман, О. Дронова, Н. Єршова, І. Карапузова, О. Кодатенко, Н. Михайлова та ін.) розкрили теоретичні й практичні аспекти педагогічної підтримки. Найчастіше науковці акцентують увагу на теорії та практиці педагогічної підтримки, сутність якої в діяльності дорослих, здатних відкрити шлях дитині до освіти через “научіння” її свободі й вибору. На думку О. Ісаєвої та В. Слободчикова, підтримувати й розвивати варто суб’єктивність, тобто здатність особистості до перетворювального ставлення до власної життєдіяльності, а також індивідуальність, тобто те, що виокремлює її серед всіх інших, дозволяє їй залишатися самою собою. Упевнені, що дане поняття має розглядатися в контексті такої організації навчання й виховання, яка базується на зверненні до внутрішніх сил і здатностей студента та процесуально являє собою ні що інше, як співробітництво, сприяння та співдружність дорослого та дитини у вирішенні її проблеми. За визначенням О.Газмана (першого, хто звернувся до технологій підтримки), її сутність полягає в спільному з вихованцем “визначенні інтересів, цілей, можливостей і шляхів подолання перешкод (проблем), які заважають йому зберігати людську гідність і досягти позитивних результатів у навчанні, самовихованні, спілкуванні, способі життя” [1].

Зауважимо, у психолого-педагогічній літературі не існує єдиного підходу до визначення поняття “педагогічна підтримка”, проте, не дивлячись на деякі різниці в сучасній науковій термінології, усі формулювання так чи інакше акцентують на суттєвій характеристиці педагогічної підтримки, що полягає в підтримці позитивної заданості, прагненні до самостійності, саморуку; наданні студентові допомоги (“сприяння, яке приносить полегшення”) в ситуації, яку він не в змозі сам вирішити, в самопізнанні, розвитку й самореалізації власних можливостей особистості, адекватному сприйманні навколишнього середовища.

Відтак, стає очевидним, що ідеї педагогічної підтримки тісно взаємозв’язані та спираються на педагогічні ідеї, концепції й підходи, які ґрунтуються на гуманістичній парадигмі виховання. За такого підходу варто згадати принцип ініціювання, сутність якого сформулювала ще М. Монтесорі: допоможи мені зробити це самій, нічого не роблячи за мене, спрямуй у потрібне русло, підштовхни до рішення, а останнє я зроблю сама. Цей вид педагогічної підтримки вимагає від педагога системного бачення процесу розвитку, прогнозування можливих труднощів особистості. Сутність ідеї педагогічної підтримки (в контексті педагогіки співробітництва) полягає в тому, що викладач і студент разом обговорюють навчальну, особистісну або іншу життєву ситуацію, у якій опинився студент, та спільними зусиллями шукають вихід з неї. Педагогічний ресурс такої підтримки-співробітництва унікальний: педагог допомагає студенту зрозуміти сутність проблеми, яка виникла, розкрити власні реальні й потенційні можливості, побудувати варіанти рішень, вибрати найбільш оптимальний з них. Співробітництво передбачає спільне планування, аналіз, експеримент, співтворчість, тобто рефлексію, потребує дій, що необхідні для наступного самостійного подолання проблем, які виникли.

Отже, можна виокремити три основні підходи до розгляду “педагогічної підтримки”, а саме визначення її як: надання допомоги окремим категоріям людей,

що її потребують (О. Газман, Т. Анохіна та ін.); формування суб'єктної позиції особистості (В. Бедерханова та ін.); принцип системи освіти, фактор оптимізації освітнього процесу та життєдіяльності навчального закладу. Для нашого дослідження значущими є висновки С. Савченка і С. Харченка: “педагогічна підтримка в контексті гуманістичної освітньої парадигми представляє собою спільне зі студентом визначення цілей, інтересів, можливостей, необхідних для реалізації ефективної соціалізаційної траєкторії, подолання наявних труднощів і проблем, забезпечення позитивних результатів у навчанні, самовихованні, спілкуванні, способі життя”.

Ідея педагогічної підтримки не суперечить особистісно орієнтованим підходам до освіти (“гуманістичний метод в особистісно орієнтованій системі виховання та освіти” (І. Бех, В. Бондар, Є. Бондаревська та ін.); “особистісно розвивальна взаємодія в освітньому процесі” (С. Савченко, В. Сериков та ін.).

Дослідники зазначають, що підтримувати студентів при проходженні освітнього маршруту означає надавати їм у тій чи іншій формі пряму, безпосередню чи опосередковану, педагогічну, психологічну, індивідуальну або групову, загальну допомогу. З цих позицій її можна розглядати як “середовище, що підтримує”, де індивідуальна робота вимагає допомоги студенту за такими напрямками: індивідуальний розвиток (освоєння способів продуктивного мислення, раціональних прийомів навчальної діяльності, розумових операцій, адаптація до особливостей організації навчання у ВНЗ); оформлення мотивації вибору професії і підготовки до неї (усвідомлення потреб, мотивів, цілепокладальної діяльності); формування адекватної самооцінки та стану внутрішнього емоційного комфорту (емоційної рівноваги, почуття впевненості у своїх силах); вироблення вольових властивостей, подолання себе (своєї сором'язливості, лінощів, неорганізованості, безвідповідальності); формування саморегуляції (самоорганізації, самоврядування, почуття власної гідності); розвиток творчих здібностей (як спеціальних, так і у сфері життєтворчості, неповторності, оригінальності рішень, індивідуального стилю діяльності та поведінки; залучення до активної навчально- і науково-дослідної роботи); смислова активності (формування плідних ціннісно-смислових орієнтацій професійної діяльності та підготовки до неї). Щодо іноземних студентів, то їх педагогічну підтримку на етапі передвузівської підготовки О. Мариненко тлумачить як “надання комплексної превентивної та оперативної допомоги іноземним студентам у процесі соціалізації засобами освітнього середовища навчального закладу” [3].

Суттєвий інтерес для проведеного дослідження становлять дисертаційні праці, у яких розкрито різні питання підтримки іноземних студентів до навчання у ВНЗ та шляхів її організації. Так, Т. Язвинська [7] акцентувала увагу на виявленні умов соціокультурної підтримки іноземних студентів як фактору їх успішної адаптації до навчання в російському ВНЗ. Дослідниця зазначила, що соціокультурна підтримка іноземних студентів у процесі адаптації до російської освіти являє собою особливий вид посередницької педагогічної діяльності, спрямованої на засвоєння іноземними студентами елементів російської культури через їх участь в різних видах соціально значущої та художньо-творчої діяльності з метою успішної адаптації. О. Мариненко досліджувала педагогічну підтримку адаптації іноземних студентів на етапі довузівської підготовки. Даний феномен вона розглядає як “надання комплексної превентивної та оперативної допомоги іноземним студентам у процесі соціалізації засобами освітнього середовища навчального закладу” [3].

Спираючись на аналіз наукових праць, педагогічну підтримку іноземних студентів у ВНЗ розуміємо як систему взаємодії суб'єктів навчально-виховної діяльності, спрямовану на допомогу іноземним студентам у подоланні комплексу труднощів біологічного, психолого-педагогічного й соціального характеру, пов'язаних із взаємодією з новим соціокультурним та навчально-виховним середовищем для забезпечення високого рівня адаптованості.

Педагогічна підтримка передбачає надання кваліфікованої допомоги іноземним студентам у процесі адаптації до навчання у вищих закладах України, тобто у процесі пристосування студентів до умов життя в іншій країні, її традицій, норм суспільної поведінки, нового соціального оточення; навчально-виховного середовища, що включає нове ставлення до професії, навчальних норм, оцінок, способів та прийомів самостійної роботи; навчального колективу, його звичаїв та традицій; нових зразків студентської культури, форм використання вільного часу; засвоєння та визнання особистістю цінностей, комунікативних норм та вимог нового соціального середовища. Педагогічна підтримка дозволяє в індивідуальному порядку й соціально доцільним способом створити умови для збереження культурної ідентичності адаптантів, отримати інформацію про розмаїття й самоцінність різних культур, усвідомити необхідність толерантного ставлення до інших культур та наявність загальнолюдських цінностей. Реалізація педагогічної підтримки з метою ефективної адаптації особистості вимагає від організаторів цього процесу високорозвиненої творчої діяльності, змістового й неперервного обміну з соціальним середовищем, із суспільством у цілому, сприяє якісному оновленню середовища, особистості студента й переходу їх на новий рівень; переведення стилю взаємовідносин між викладачами й студентами на новий рівень – співробітництво й партнерство. Тому, активна співпраця суб'єктів педагогічної підтримки (ректорату, деканів, кафедр, викладачів іноземних студентів, співробітників ВНЗ, вихователів гуртожитку), що базується на єдності цілей, суб'єкт-суб'єктній взаємодії, чіткому розподілу обов'язків між ними, наявності позитивних міжособистісних стосунків є однією з визначальних основ педагогічної підтримки.

В умовах педагогічної підтримки процесу адаптації іноземних студентів важливою є продумана система, що передбачає чітко визначені функції кожного суб'єкта: ректорат – розглядає та затверджує конкретні навчально-виховні заходи, здійснює контроль за їх виконанням, готує документи директивного й нормативного характеру. Ректор, проректори, декани приймають участь в громадських заходах та індивідуальних зустрічах з іноземними студентами; рада факультету – визначає стратегію навчального та виховного процесу, спрямованих на задоволення потреб особистості в інтелектуальному й культурному розвитку, набутті вищої освіти, кваліфікації в обраній галузі діяльності; деканати – здійснюють основну за об'ємом та змістом організаційно-виховну роботу, зокрема індивідуальну; мають свої структури, взаємодіють та співпрацюють з вузівськими структурами та активом; кафедри – забезпечують умови для вияву та розвитку творчих здібностей студентів через їх включення до навчально-пізнавальної, науково-дослідницької, громадської діяльності; інститут кураторів (тьюторів) – за кожною академічною групою закріплюється куратор з числа викладачів, схильних до виховної діяльності; їх робота має бути спрямована на створення умов для самореалізації творчого потенціалу кожного іноземного студента.

Для функціонування педагогічної підтримки іноземних студентів вагомим роль відіграють органи студентського самоврядування, які забезпечують реальну участь

студентів у вирішенні актуальних проблем вузівського життя: підвищення якості навчальної діяльності, покращення побутових умов, охорона їх здоров'я та ін.; студентські громадські об'єднання – захищають інтереси та права іноземного студентства, сприяють формуванню їх соціальної активності; студентський молодіжний центр – сприяє правильній організації дозвілля студентів, розкриттю їх здібностей, талантів (клуби за інтересами); прес-центр – висвітлює проблеми студентів, їх реальну участь у навчально-виховному процесі ВНЗ, інформує про найважливіші події в житті ВНЗ.

Отже, педагогічна підтримка адаптації іноземних студентів як навчально-педагогічна діяльність, має здійснюватися завдяки співробітництву всіх її суб'єктів (іноземні та українські студенти, викладачі, співробітники університету, органи студентського самоврядування та ін.). Реалізуючись у співробітництві за схемою суб'єкт-суб'єктної взаємодії, педагогічна підтримка іноземних студентів має переваги перед іншими видами діяльності та залежить від форм організації співробітництва, їх ставлення до сумісної діяльності тощо.

Аналіз наукових праць О. Газмана, О. Гукаленко, О. Кодатенко, Н. Останіної, О. Токмакової та інших свідчить про увагу дослідників щодо визначення принципів успішного функціонування педагогічної підтримки.

В дисертації “Теоретико-методологічні основи педагогічної підтримки та захисту учнів-мігрантів в полікультурному освітньому просторі” О. Гукаленко виокремила такі принципи педагогічної підтримки: активності всіх учасників процесу адаптації іноземних студентів; комфортності (створення максимально сприятливих умов для навчання); інформативності (забезпечення іноземних студентів необхідною інформацією); надання максимуму свободи та відповідальності студенту у виборі варіанту вирішення проблем; забезпечення прав для прийняття студентом оптимальних рішень у різних ситуаціях життєвого вибору; опора на позитивне в особистості; взаємодія та співпраця на засадах толерантності [2].

Аналіз досліджень (Б. Ананьєв, Л. Іванова, Н. Ковальчук, А. Маркова, О. Мариненко, Н. Мосол, Н. Сайко та ін.) показав, що науковці по-різному презентують структуру (етапи) педагогічної підтримки. Так, Л. Іванова, Н. Мосол виокреслюють такі етапи: діагностичний (виявлення та фіксація проблеми), пошуковий (спільний пошук причини виникнення проблеми), договірний (проекування дій кожної зі сторін з поширенням функцій і відповідальності), діяльнісний (забезпечення успіху у вирішенні проблеми) і рефлексивний (аналіз досягнутого). На думку Б. Ананьєва, структура педагогічної підтримки складається із таких компонентів: механізми планування, аналіз, моделювання, рефлексія, аналіз педагогічної ситуації, постановка педагогічних цілей і завдань, вибір способів і засобів вирішення поставлених завдань, аналіз і оцінка педагогічної діяльності. Цікавою виявилася думка О. Мариненко, яка акцентувала увагу на трьох етапах педагогічної підтримки іноземних студентів. Перший етап – діагностичний, на якому педагог виявляє особливості розвитку особистості кожного студента. Робити цей аналіз доцільно відповідно до сутнісних сфер особистості людини – це інтелектуальна, мотиваційна, емоційна, вольова, сфера саморегуляції, предметно-практична та екзистенційна. Другий етап – змістовно-процесуальний, на якому безпосередньо проводиться педагогічна підтримка студентів залежно від виявлених результатів на попередньому етапі. Останній етап – аналітико-рефлексивний, на якому педагог, по-перше, проводить повторну діагностику рівня розвитку всіх сфер особистості студента і з'ясовує, які зміни відбулися; по-друге, коригує свою

діяльність відповідно до результатів діагностики; по-третє, організовує рефлексивну діяльність студента, тобто допомагає йому самому себе організовувати. Студент повинен навчитися самостійно аналізувати свої дії, оцінювати способи вирішення власних проблем, пов'язаних із самореалізацією, та одержані результати. Для нас важливою є думка І. Макаренко стосовно того, що загальна мета надання педагогічної підтримки декомпонується на кожному з послідовних етапів її реалізації: організаційно-пропедевтичному, діагностичному, компенсаторно-корекційному, контрольно-підсумковому, що зумовлює своєрідність змісту педагогічної підтримки, добору необхідних засобів, форм взаємодії на кожному з етапів. Н. Сайко визначено такі структурні компоненти системи професійно-педагогічної підтримки соціалізації студентів, як: мета, функції, структура, зміст, форми, методи її реалізації, контроль. Н. Ковальчук складовими структури педагогічної підтримки соціалізації студентської молоді в умовах педагогічного коледжу визначила: мету, зміст, завдання і функції, соціально-педагогічні умови, принципи, форми і методи, результат і, безперечно, суб'єктів соціалізації викладачі і студенти. Спираючись на думки вищезазначених авторів складовими педагогічної підтримки адаптації іноземних студентів до навчання в українських вишах вважаємо такі: мету, завдання, принципи, педагогічні умови, форми й технології педагогічної підтримки.

Висновки та перспективи досліджень. Аналіз наукових праць дає підстави стверджувати, що науковці мають різні погляди щодо організації педагогічної підтримки адаптації іноземних студентів, виокремленню змісту, форм, технологій педагогічної підтримки. Процес педагогічної підтримки адаптації іноземних студентів до навчання в українському ВНЗ є системою неперервного підвищення адаптаційних можливостей студентів на підставі їх включення в різноманітну інтерактивну навчальну й позааудиторну діяльність. Реалізація педагогічної підтримки з метою ефективної адаптації особистості вимагає від організаторів цього процесу пошуку нових форм та методів високорозвиненої творчої діяльності, змістового й неперервного обміну з соціальним середовищем, із суспільством у цілому, сприяє якісному оновленню середовища, особистості студента й переходу їх на новий рівень; переведення стилю взаємовідносин між викладачами й студентами на новий рівень – співробітництво й партнерство.

1. Газман О.С. От авторитарного образования к педагогике свободы / О.С. Газман // Новые ценности образования. – М.: Инноватор, 1996. – С.20–67.
2. Гукаленко О. В. Теоретико-методологические основы педагогической поддержки и защиты учащихся-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве: автореф. дисс... д-ра пед. наук: / 13.00.01 / О. В. Гукаленко. – Ростов-на-Дону, 2000. – 42 с.
3. Мариненко О. П. Педагогическая поддержка иностранных студентов на этапе предвузовской подготовки : Автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. / О. П. Мариненко. – Витебск: ВГУ им. П. М. Машерова, 2012. – 21 с.
4. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учебник для педагогических вузов / А.В. Мудрик. – М.: Академия, 2000. – 191 с.
5. Ожегов С. И. Словарь русского языка: Ок. 57 000 слов / С. И. Ожегов ; под ред. чл.-кор. АН СССР Н. Ю. Шведовой. – М. : Рус. яз., 1988. – 750 с.
6. Савченко С. В. Субъектность личности в контексте социально-педагогического подхода / С. В. Савченко // Соціальна педагогіка: теорія і практика. – 2005. – № 3. – С. 9–13.
7. Язвинская Т. Н. Социокультурная поддержка иностранных студентов в процессе адаптации к российскому образованию: Дис. канд. пед. наук : 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / Т. Н. Язвинская. – Чита: ГОУ ВПО “Читинский государственный университет”, 2009. – 222 с.

In the article are studied the views of scientists on the nature and content components of pedagogical support of adaptation of foreign students to studying in higher educational institutions. Disclosed are separate vectors of pedagogical support for foreign students to study in higher educational institutions and ways of its organization.

Key words: *support, pedagogical support, adaptation, foreign students, cooperation, motivation.*

УДК 376 (477.85)

ББК 433(4УКР – 4 ЧЕН)4/6

Лілія Кобилянська, Марина Марчук

ВИСВІТЛЕННЯ ВИХОВНОЇ РОЛІ ЖІНКИ-МАТЕРІ В УКРАЇНСЬКІЙ ПРЕСІ БУКОВИНИ (ПЕРША ТРЕТИНА ХХ СТОЛІТТЯ)

У статті проаналізовано висвітлення проблеми виховної ролі жінки-матері у періодичній пресі Буковини першої третини ХХ століття. Автори узагальнили публікації в українських часописах і визначили основні питання, які піднімали освітяни й громадські діячі краю. Серед них – значення родинного виховання у становленні особистості; підготовка української дівчини до заміжжя та материнства; розуміння жіночої емансипації, співвідношення природного покликання та громадського обов'язку жінки-матері та інші.

Ключові слова: *жінка-мати, Буковина, преса, виховання, українська дівчина, сімейне виховання.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Об'єктивний суспільний розвиток Української держави призводить не лише до трансформації політичної та економічної сфер, він безпосередньо впливає на соціальну структуру населення, родину, розподіл традиційних ролей і обов'язків у ній. Сучасна жінка у прагненні до особистого успіху та самореалізації (що не може не викликати захоплення) подекуди “відсуває” на другий план завдання побудови щасливої родини, народження й виховання дітей. Виховна роль жінки-матері стала не головною, не єдиною, не пріоритетною, а однією з функцій української жінки початку третього тисячоліття. На початку ХХ століття проблема емансипації, гендерної рівності також гостро стояла у середовищі передового українського жіноцтва. Урівноважити природне покликання жінки – бути матір'ю, дружиною, берегинею сімейного вогнища – та її громадянський обов'язок, стремління до самореалізації, на нашу думку, є важливим аспектом розвитку педагогічної теорії і практики на сучасному етапі. А історико-педагогічний досвід, проаналізований, творчо адаптований та переосмислений, – здатен стати одним із джерел успішної розробки даної проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Комплексний характер даної проблеми потребує залучення до її розгляду наукових праць з історії Буковини (В. Ботушанський, О. Добржанський, А. Жуковський, В. Курило, М. Ліщенко, О. Павлюк, І. Піддубний, М. Романюк, О. Руснак, С. Сірополко та ін.), розвитку національного шкільництва, педагогічної думки краю (С. Далавурак, Л. Кобилянська, В. Колотило, Д. Пенішкевич, І. Петрюк, Л. Платаш, Г. Постевка, І. Руснак, Л. Тимчук, Г. Філіпчук, Т. Шоліна, Д. Щербина), досліджень зарубіжних учених (німецьких, австрійських (Х. Бургер, Р. Вагнер, Х. Енгельбрехт, Е. Лехнер та ін.) та румунських (М. Барбулеску, С. Брезяну, М. Грігоровіца, Е. Іліуц, І. Ністор та ін.).

Сучасні науковці аналізують суспільно-економічну, політичну історію краю, розгортання національно-культурного руху у комплексі зі станом культури, шкільництва, діяльністю товариств, і доводять, що незважаючи на урядову політику австрійського й особливо румунського уряду, онімечення й румунізацію, українці долали перешкоди, розвивали свою культуру, прагнули до національного самозбереження.

Особливу увагу звертаємо на ґрунтовні дослідження, виконані у діаспорі, у яких об'єктивність, незаангажованість, відсутність "ідеологічного підґрунтя" є принциповими у аналізі подій історії краю (Д. Квітковський, Т. Бриндзан, А. Жуковський). Значний інтерес мають наукові праці, присвячені історії жіночого руху на Буковині (О. Гнатчук, В. Звоздецька, З.Нагачевська, та ін.), а також розвиткові періодичної преси краю (М. Романюк).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Відзначимо, що кожна з праць має вартісні наукові ідеї, широку джерельну базу, відповідні методологічні концепти й підходи тощо, тому без їх аналізу й узагальнення неможливо об'єктивно висвітлити підняту проблему. Разом із тим саме у контексті жіночого руху, української преси у першій третині ХХ століття на Буковині питання ролі жінки-матері як головної виховательки дітей та активної учасниці суспільного життя не аналізувалось.

Формулювання цілей статті. З огляду на зазначене, метою публікації є з'ясування основних ідей публікацій у українській періодичній пресі Буковини першої третини ХХ століття щодо виховної ролі жінки та її місця у громадському й національному житті тогочасного суспільства.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Зазначимо, що у досліджуваній період Буковина як коронний край до 1918 р. входила до складу Австро-Угорщини, а після окупації у листопаді 1918 р. і до 1940 р. була частиною королівської Румунії. У ці складні роки українство не лише не занепало, а й створило й зберегло (особливо в румунській період) національне шкільництво, дошкільля, розвитку зазнав громадський рух, зокрема, жіночі культурно-просвітницькі та опікунсько-виховні товариства.

Жіночі організації на Буковині представляли два пріоритетні напрями феміністичного руху: соціально-релігійний ("Мироносиці" та "Товариство православних русинок") і громадсько-суспільний ("Общество русских женщин", "Кружок українських дівчат", "Жіноча громада" та "Кружки Жіночої громади"); вони взаємодіяли між собою, а також з іншими українськими товариствами ("Союз", "Січ", "Музичне товариство"); мали друковані видання ("Самостійна думка української матері", "Жіноча доля"), рубрики на сторінках газети "Час" ("Жіноче діло", "Жіночі вісті", "Жіночі справи"), у яких піднімались актуальні проблеми тогочасного жіноцтва; у педагогічних часописах "Каменярі", "Промінь", "Bukowiner Schule" (журнал видався трьома мовами, у т. ч. й українською) знаходимо численні публікації щодо означених питань. За свідченням М. Романюка, на Буковині, зокрема, у період румунської окупації виходило 34 періодичні видання [12].

Аналіз цих українських часописів дозволяє узагальнити проблематику обґрунтування ролі жінки-матері у вихованні дітей та її місця у житті тогочасного суспільства. Відзначимо, що окремі публікації друкувались під псевдонімами, криптонімами, або зі зазначенням: "Дописувач", "Анонім" та ін. Це було особливо характерним для років румунського владарювання, наприклад, у "Самостійній думці української матері" численні передовиці не підписані, однак ми схилиємось до

думки, що їх автором могла бути редактор Сидонія Никорович. За цих об'єктивних обставин все ж на сторінках часописів чітко звучала позиція щодо ролі і значення жінки матері у сімейному, родинному та громадському, культурно-національному житті.

Розвиток жіночого руху у краї на початку ХХ століття гостро поставив питання про емансипацію української жінки. Буковинський освітянин І. Карбулицький розглядав її як стремління жінки до чесної праці, до освіти, “до примірного виконання найвищого свого природного покликання зглядом людства, своєї народности й своєї родини”, бо лише “праця й освіта роблять жінку незалежною і вільною”, “...розумну та хосенну (корисну – Л. К., М. М.) для суспільства дівчину, добру подругу й умілу господиню, добру маму, вмілу й зручну виховательку не лиш дітей, але і почасти й мужа. Така жінка стається твердиною родинного щастя, основою родинного ладу й добробуту, джерелом національного життя...”, стверджував він [8, с. 5].

У статті Х. Романенко це питання піднято у зв'язку з реалізацією права сучасної жінки та її обов'язків. Авторка пише, що жінки “більш менш зрівнені у правах з чоловіками, треба тільки добре використати свої права”, однак жінки “...разом з добрим придбали жінки і від'ємні риси”. Вона переконана, що добропорядні “жінки не кидають працю по лічницях (лікарнях – Л. К., М. М.), притулках та по інших таких благодійних установах, де місце жінки завше було в перших рядах”. Однак є серед них і злочинниці, причинами цього явища є розкіш, занепад моралі, релігійності. Х. Романенко закликає: “не одвертатись от тих, що схибили на каменистому життєвому шляху. І ось широке поле діяльності для тих жінок, яких добродійність приваблює більш за інші галузі діяльності сучасного жіноцтва” [11, с. 2].

У більшості публікацій автори все ж основну увагу звертали на роль сімейного виховання, родинної атмосфери, спілкування у становленні особистості дитини. М. Сторожук переконував читачів, що виховання дитини значною мірою залежить від “життєвих обставин і зовнішніх впливів, серед яких живе дитина”. Тому однією з цілей “передшкільного виховання” повинно бути усунення причин, які “збільшують нервовість дитини”, а для цього необхідно: “в дома вести життя, яке впливало би успокоючо на діточі нерви. Де в дома неспокій, де чується сварки, де родичі поведуться суворо з дитиною, де воно дрожить перед ними, то там певно діточі нерви підірвуться. Лагідне обходження, відповідні забави, гри як також умірковане заняття дітей, як праця в городі, коло цвітів і т.п.” [13, с. 2].

У статті “Роля матері в домашньому вихованню” анонімний дописувач констатує, що в суспільстві існує чотири “виховавчі інституції: родина, школа, церква і саме життя. Та найважливішою є родина”. І далі: “Дім – це найбільша виховавча святиня, ... тому, що в домі дитина набуває того сильного фундаменту, на якому пізніше школа, церква і саме життя провадять свої надбудови...”, а “Мати – се головний жрець тої святині і тому вона є важніша і вартніша від найліпшого учителя, ... від найученішого професора...”. Анонімний автор переконаний, що “Сама природа віддала сей обов'язок в руки матері, наділивши її... сильною любов'ю до дитини, лагідним характером і добрим серцем”. Навівши такі переконливі аргументи, автор статті робить висновок: “Яка мама – такі діти, яка мама – таке суспільство, яка мама – така й нація”. І далі: “Мусимо признати, що наша українська мати не стоїть на височині свого призначення, і тому ми є свідками наших суспільних неладів і наших національних невдач. Конечною необхідністю є

піднести нашу українську маму до висоти головного виховавчого чинника в родині” [10, с. 2].

Більшість авторів схиляються до думки, що матір-селянка є ідеальною матір'ю. У статті “Жінка в нас” читаємо: “Матір селянка, що жертвує себе своїй родині, своїй рідній хаті і є підставою народнього життя”, “вона рано встає і пізно лягає, а її чорні мозольні руки мало коли відпочивають, хіба в великі свята”; “Вона має багато дітей, але ними всіма займається і однаково їх любить, однаково ними журиться і боліє душею за ними всіми”. “Мати селянка... зберегла в собі багато вартісного, свіжого і сильного, може багато в дечому нам інтелігентам служити за примір”. Саме тому, твердить анонімний автор, “... до жінок належить культура серця, це їх найсвятіше царство виховання дітей, господарство в рідній хаті і культурно-освітня і добродійна праця в громаді” [5, с. 5–6].

Аналіз публікацій в українській періодичній пресі першої третини ХХ століття доводить, що їх автори володіли художнім словом на високому рівні, провадили активне громадське життя. До прикладу, анонім у статті “Українській матері” пише: “Тепер лежить на українській жінці велике завдання перетворити у своїй душі – перетопити психіку раба – на психіку національно-ідейної української матери”. Щоб досягти цієї мети, слід активізувати самовиховання, виховання дітей і громадську діяльність, саме “в такій атмосфері повинна вродитися й виховуватися українська дитина...” [14, с. 3–4]. А у дописі “Жінка та її становище в народньому житті” невідомий автор так розмірковує про природне покликання та громадський обов'язок жінки: “... царство жінки є жива душа”, “Жінка має берегти несплямнену чистоту серця, щоб бути тим чинником в народньому житті, що... об'єднує, що підносить освіту...”. “Місце жінки – це рідня хата, тут її володарство в вихованні дітей. Жінка ... є строгим сторожем громадських і національних чеснот, релігійної етики; вона зберігає і поширює традицію і звичаї”. Разом з тим “український народ конечно потребує ідейного жіноцтва. Жінки виховують нову генерацію, нову суспільність – елемент відродження. Від них залежні сталеві характери, самостійність і героїзм” [6, с. 1–2].

Т. Безпалко обґрунтовує значення родини у становленні особистості дитини: “... перші степені розвою дитини dokonуються під оком родичів, ... родина є пасінем (місцем – Л.К., М. М.) з котрого виростає характер цілого народу. Нарід виходить з кімнати дитиної, в тій кімнаті лежить угольний камінь его великості і сили, або занепаду і смерті”. Щастя суспільства залежить від “матерно-домового виховання”, тому вона підкреслює значення позитивного прикладу сімейного виховання та атмосфери родинних стосунків. Авторка критично висловлюється про вплив міського виховання на сільську дитину, твердить про його відсутність у родинах бідних міських робітників: “дітвора міського пролетаріяту, з якої рекрутується майже ціла маса морально упавших злочинців, що заповняють кримінали і доми божевільних”; “... де нужда і злочини царюють неподільно... від перших хвиль бачить дитина довкола себе бруд моральний... брак естетики та гармонії в оточенню і навзір сего оточення формується і нове се єство людске...” [1, с. 210–211].

Практичні поради щодо виховання дітей для матері дає у своїй статті Н. Дашкевич. Вона пише, що перші вихователі дитини – батьки, їх мета – “приготовити дітей до серйозного пізнання й виповнення своїх життєвих задач”. Однак “дитина потребує помочи, поради, поучення, вона залежна від старших і досвідчених”, тому слід дотримуватись таких правил виховання: доручення давати чітко, спокійно, пояснювати на особистому прикладі, хвалити дитину; бути послі-

довним; “від колиски почавши треба дитину вчити доброї поведінки”; використувати бесіди, розповіді національного змісту, екскурсії в природу, приділяти дитині достатньо часу і уваги. Для дітей “дуже зіпсованих” приклад є найкращим способом виховання, наприклад, матері: “як мати займається в кухні, нехай донечка коло всього помагає..., сінка треба також познакомити з жіночими роботами”. “В цей спосіб стають родичі (батьки – Л.К., М.М.) цікаві і таким примірним своїм поступуванням здобудуть вони собі поволі довір’я, прив’язаність і любов своїх дітей, збудять в дитині свідомість, що вона є українська дитина, повна гідного почуття й поведення і так осягаємо послідовно мету свого виховання” [4, с. 3–4].

Одним із важливих аспектів, піднятих у публікаціях, є питання підготовки дівчат, жінок до материнства та виконання своїх обов’язків. Леся Буковинка у статті “Мати і дитина” пише: “щоб дитину виховати, треба бути характером: бути справедливим, освіченим, треба вміти заглянути дитині в її душу і пізнати добрі і злі її сторони”. Мати не може бути “споглядальницею у вихованні”, вона має займати дитину добрими іграми, казками, руханкою, прогулянками. Авторка критично ставиться до бездумного проведення вільного часу батьками: “родичі... накурять, повно диму, накрутять грамофон, ... регочуться, хаотичний галас, ніхто не чує свого слова”. На такі забави іноді беруть з собою дітей і вони споглядають “на тій некультурній забаві, слухають всякі двозначні грубошкірі жарти”. Саме тому вона рекомендує: “не краще взяти матері свою дитинку за ручку і піти в поле, лісок чи річку і пояснити всі прекрасні твори природи? Там є цвітки, мителики, там просторо, є свіже повітря й там душа стає чистою, можна самому стати дитиною і бавитись разом з дітьми. Чи це не є кращою забавою?” [2, с.17].

Т. Задуровичева дає поради матерям стосовно виховання дівчаток: залучати їх до всіх видів домашніх робіт, дотримуватись порядку в особистих речах, піклуватися домашніми звірятами, виховувати моральність: “заохотити... відвідати свою хору товаришку. Звертати її увагу на дітей, яким гірше поводитьься, які дріжать від голоду і холоду, і заставити щоб сама віднесла їм дещо з свого убрання або їжі”, тобто виховувати дієве милосердя. Міським дівчаткам необхідно прищеплювати любов до народних пісень, їх слухання і співу, сприяти фаховій освіті. Головне – не цуратися спілкування з “бідними сестрами на селі” [7, с. 20]. Суголосою з нею є авторка “Учителька буковинка”, яка пише, що українську дівчинку необхідно змалку при звичаювати до праці, “повинностей і послуху”; вона повинна знати і виконувати свої обов’язки, допомагати матері: “більша донечка, щоб мала весь день своє заняття і щоб не висиджувала в чужих хатах, не байдикувала без потрібно по вулицях і завжди повинна сказати, як іде з дому і куди”. “Дівчина в 15 літ повинна бути свідомою українкою, повинна знати хоч найважливіше з укр. (-аїнської – Л. К., М. М.) історії і літератури, як також добре варити, пекти, прасувати, вишивати і гарно заспівати народню пісню. Чей же для такої знайдеться й жених?”, риторично розмірковує вона [15, с. 20].

Серед проблем, які свідчать про відсутність розуміння авторами міського і сільського життя, відзначимо дописи стосовно недоліків виховання в робітничих родинах, специфіки міського життя та його специфіки тощо. Автори визначають міських жінок як неактивних, байдужих, які “живуть буденним самолюбним життям”. Щоб їм допомогти, слід розповсюджувати часописи, залучати до роботи в товариствах “нудьгуючих панночок або примхуватих, стародавніх жіночок, що пів дня вміють перевести перед дзеркалом, або з сусідками перебалакати, а решту дня займаються дрібницями” [9, с. 1]. Леся Буковинка вважає їх “модерними

інтелігентками переніженими”, саме через недоліки міського виховання. І подає наступні практичні виховні рекомендації батькам: “Любов родичів... лежить не в печенні, ... але в добрім доцільнім вихованню! Задачею родичів і вчителя-педагога є дитину виховати на життєздатну, характерну людину – здібного громадянина своєї нації”. Тому батьки повинні самі “читати виховавчі книжки”, мати власні стійкі переконання, демонструвати дітям “послух доброго і строгу упорядкованість думок і життєвих обставин”, які є законами доброго виховання [3, с. 9–10].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, обґрунтування виховної ролі жінки-матері в українській періодиці Буковини першої третини ХХ століття (часописах “Самостійна думка української матері”, “Час”, “Bukowiner Schule”) охоплювало наступну проблематику: поєднання прав жінки з її традиційною роллю; основні засади виховання української дівчини; розуміння жіночої емансипації, громадянського та сімейного обов’язку та ін. Подальшого аналізу потребують питання розуміння ролі жінки-матері у контексті розвитку суспільного дошкільного виховання у краї, зокрема, діяльності дитячих садків та “захоронок”.

1. Безпалко Т. Вага прикладу у вихованню / Т. Безпалко // Bukowiner Schule. – 1904. – Heft 4. – S. 210–214.
2. Буковинка Л. Мати і дитина / Л. Буковинка // Самостійна думка української матері. – 1931. – Ч. 3–4. – С. 17.
3. Буковинка Л. Педагогічні уваги для виховання в рідній хаті / Л. Буковинка // Самостійна думка української матері. – 1931. – Ч. 5–6. – С. 9–10.
4. Дашкевич Н. Як улаштувати собі виховання дітей / Н. Дашкевич // Самостійна думка української матері. – 1932. – Ч. 5. – С. 3–4.
5. Жінка в нас // Самостійна думка української матері. – 1931. – Ч. 1. – С. 5–6.
6. Жінка та її становище в народньому житті // Самостійна думка української матері. – 1931. – Ч. 2. – С. 1–2.
7. Задуровичева Т. Як виховати наші дочки / Т. Задуровичева // Самостійна думка української матері. – 1931. – Ч. 5–6. – С. 20.
8. Карбулицький І. Емансипація української жінки // Самостійна думка української матері. – 1931. – Ч. 2. – С. 5–6.
9. Озацька Даймо їм у руки “Жіночу долю” / Озацька // Самостійна думка української матері. – 1932. – Ч. 5. – С. 1.
10. Роля матери в домашньому вихованню // Час. – 1929. – Ч. 153. – С. 2.
11. Романенко Х. До жіночої діяльності // Час. – 1929. – Ч. 37. – С. 2.
12. Романюк М. Українська преса Північної Буковини (1918–1940 рр.) : [моногр.] / М. Романюк. – Львів : Фенікс, 1996. – 196 с.
13. Сторожук М. Школа і вік нервовий / М. Сторожук // Час. – 1929. – Ч. 138. – С. 2.
14. Українській матері // Самостійна думка української матері. – 1931. – Ч. 1. – С. 3–4.
15. Учителька буковинка До роздумів, як виховувати свої дочки? // Самостійна думка української матері. – 1931. – Ч. 3–4. – С. 20.

The article analyzes the problem of lighting the educational role of mothers in the press of Bukovina in the first third of the twentieth century. The authors summarized publications in Ukrainian journals and identified the main issues raised by educators and community leaders of the region. Among them – the importance of family education in the development of the personality; preparing of Ukrainian girl for marriage and motherhood; understanding of women’s emancipation, the ratio of the natural vocation and social duty of mothers etc.

Key words: mother, Bukovina, media, education, Ukrainian girl, family education.

ДЕРЖАВНА СОЦІАЛЬНА ПОЛІТИКА ПІДТРИМКИ МАТЕРИНСТВА І ДИТИНСТВА В НІМЕЧЧИНІ

У статті розглянуто особливості державної соціальної політики підтримки материнства і дитинства в Німеччині.

Досліджено, що основними напрямками державної сімейної політики у Німеччині були: зміцнення економічної стабільності родини; гендерна рівність; сприяння узгодженню сімейної та професійної діяльності; охорона здоров'я матері й дитини; підвищення рівня народжуваності, сприяння добробуту дітей, їх пізнавального та соціального розвитку.

***Ключові слова:** соціальна політика, підтримка, материнство, дитинство, Німеччина.*

Постановка проблеми. Сім'я є одним із найважливіших інститутів суспільства, якому належить вирішальна роль у процесі відтворення людського життя, продовженні людського року. Сім'я завжди виступає моделлю конкретного історичного періоду, його розвитку і відбиває його моральні і духовні суперечності, постійно відчуває на собі всі зміни, які відбуваються у суспільстві, і відповідно через членів сім'ї впливають на його розвиток.

Сімейна політика в різних країнах неоднакова. Необхідність сімейної політики в розвинутих країнах зумовлена такими явищами як: старіння суспільства, зміни в структурі сім'ї, професійна активність жінок, що зумовлює прагнення віднайти рівновагу між професійною зайнятістю і родинним життям. У цьому контексті корисним є розгляд питання формування соціальної політики у Німеччині, де охорона материнства та дитинства забезпечується правовою, матеріальною і моральною підтримкою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Огляд науково-методичної літератури засвідчив зростання інтересу багатьох науковців до питання соціальної політики підтримки материнства й дитинства. Різні теоретичні та практичні аспекти сучасної політики Німеччини щодо сім'ї розглядають дослідники Г. Бертрам, М. Вінген, І. Герлях, Ф. Кауфманн, Б. Пфау-Еффінгер та ін. Цінними у дослідженні зазначеної проблематики стали також роботи українських науковців С. Вакуленко, І. Звереві, В. Кравця, І. Постового, І. Трубавіної, О. Яременка та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Водночас, питання соціальної підтримки материнства й дитинства в Німеччині й досі залишається недостатньо висвітленим, що й зумовило вибір теми статті. Зазначимо, що окреслена розвідка є продовження циклу статей автора з окресленої проблематики [1].

Формулювання цілей статті. Мета статті – на основі аналізу джерелознавчих матеріалів окреслити особливості державної соціальної підтримки материнства й дитинства в Німеччині.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Як свідчить аналіз джерелознавчих матеріалів, одним із інструментів державного регулювання демографічних процесів у країнах-членах Європейського Союзу є політика підтримки сім'ї. Вона включає заходи, спрямовані на охорону дитинства, сприятливої для сім'ї політики зайнятості та ін.

Науковці виділяють шість категорій цілей політики підтримки сім'ї:

1. Компенсація сім'ям витрат на дитину (дітей) з метою вирівнювання рівня життя сімей з дітьми та сімей без дітей.
2. Зменшення рівня бідності, з якою стикаються сім'ї з дітьми.
3. Підвищення добробуту дітей, їх пізнавальний та соціальний розвиток.
4. Підтримка рівня фертильності.
5. Підвищення показників жіночої зайнятості, створення балансу між роботою та сімейним життям.
6. Підвищення гендерної рівності, як з точки зору опіки дітей, так і стосовно результатів на ринку праці [10, с. 27].

Розглянемо особливості соціальної політики підтримки материнства й дитинства в Німеччині.

Як свідчить аналіз джерельної бази, після утворення ФРН (1949) держава і суспільство великого значення стали приділяти сімейній політиці. Ст. 6 (§ 1) Основного закону ФРН свідчила: "Шлюб і сім'я знаходяться під особливим захистом державного устрою; кожна мати отримала право на захист і турботу зі сторони суспільства; позашлюбні діти отримали право на рівне положення в суспільстві і рівні умови для фізичного і духовного розвитку" [7, с. 6]. Це зобов'язувало державу не тільки шанувати й захищати сім'ю як важливий соціальний інститут, а й піклуватися про матір і дитину.

Початок офіційної сімейної політики Німеччини як складової загальної соціальної політики держави було покладено в 1953 р. створенням Федерального міністерства у справах сім'ї, завданням якого був захист і утвердження традиційної для Західної Німеччини типу сім'ї, в якій – батько матеріально утримує родину, а мати піклується про дітей та домашнє господарство. Відтак, перші політичні кроки щодо сім'ї були спрямовані на допомогу багатодітним сім'ям, а до кінця 60-х років ХХ ст. в державній сімейній політиці домінували заходи, спрямовані на підтримку сім'ї як соціальної інституції.

Починаючи з 1969 р. в сімейній політиці відбулася зміна пріоритетів: стала проводитися політика вирівнювання сімейних витрат, захист інтересів дітей і жінок-матерів. Допомога в рамках політики вирівнювання сімейних витрат охоплювала допомогу по материнству та на утримання, виховання та навчання дітей. Виплати здійснювалися відповідно до Закону про соціальну допомогу і більшості малозабезпеченим сім'ям.

Важливу частину сімейних витрат в Німеччині виділялося на виплату допомоги на дітей. Перший Закон про допомогу на дітей вступив в силу на початку 1965 р. Ним було обмежено допомогу на третю і наступних дітей. Відтак, з 1 січня 1975 р. допомогу на дітей було відновлено, яку стали виплачувати обом батькам в розмірі 50 марок на місяць – на першу дитину, на другу – 100, на третю – 220 і на кожную наступну – 240 [4, с. 213]. З 1983 р. для сімей з великими доходами допомога на другу і кожную наступну дитину поступово знижувалось, а мінімальні суми – 70 марок на другу і 140 марок на третю і наступну виплачувалися незалежно від рівня доходу.

Рамки доходу вираховувалися в залежності від сімейного стану батьків і кількості дітей в сім'ї до 16 років. Для дітей старше 16 років допомога виплачувалася до 27 років тільки у випадку їх навчання без стипендіальної підтримки.

Центральною подією сімейної політики у 90-х рр. ХХ ст. стало прийняття Закону про захист материнства, котрий з 1 січня 1991 р. діяв для всіх землях

об'єднаної Німеччини і містив положення про захист здоров'я матері і дитини; заборону важкої фізичної праці та шкідливі умови праці для вагітних жінок та ін.

Працюючим жінкам передбачалася виплата допомоги по материнству – 25 марок в день, що складало 1/3 середньоденного заробітку. Закон про реформу охорони здоров'я з 1 січня 1989 р. дозволив виплачувати допомогу по материнству і тим жінкам, що працювали за трудовим договором (якщо вони застраховані на випадок хвороби). З 1 липня 1991 р. працюючим матері і батьку надавалося право на лікарняний листок на 5 днів при хворобі кожної дитини віком до 8 років.

Закон про стимулювання зайнятості від 1 травня 1985 р. передбачав ряд заходів щодо сприяння гендерного рівноправ'я, можливості поєднання освітньої, сімейної сфери та професійної діяльності. Матері мали право на грошову підтримку на період продовження перерваної професійної освіти і перепідготовку в розрахунок по п'ять років на кожну дитину. Допомога мала виплачуватися в кредит при навчанні в різні періоди. З 1990 р. державою було виділено на цю програму 25 млн. марок на 5 років.

Допомога на дітей виплачувалася за дорученням Бюро праці спеціальними касами, а для державних працівників – працедавцями. У вересні 1993 р. допомога на дітей складала: на першу дитину – 70 марок в місяць, на другу – в залежності від рівня доходу – від 70 до 130 марок, на третю – від 140 до 220 марок, починаючи з четвертої – від 140 до 240 марок [8, с. 276].

Крім допомоги по материнству в Німеччині з 1 січня 1986 р. вступив в силу закон про надання допомоги на виховання дітей і про відпустку на виховання. На відміну від допомоги по материнству, котру отримували тільки матері, що працювали до народження дитини, допомогу на виховання в розмірі 600 марок в місяць на кожну дитину виплачували всім матерям чи батькам, що займалися вихованням дітей, незалежно від того, працювали вони до народження дитини чи ні. Допомогу виплачували з 1 січня 1991 р. для всіх дітей до 18 місяців життя, з 1 січня 1993 р. – до двох років. За офіційними даними з 1986 по 1990 рр. таку допомогу отримало понад 2,5 млн. батьків [2, с. 8].

Батьки, що працювали до народження дитини, мали право на відпустку по її вихованню зі збереженням місця роботи. Прикметно, що до середини 80-х років декретна відпустка не враховувалась до трудового стажу. Тільки з 1992 р. за кожну дитину жінці почали нараховувати три роки трудового стажу.

В рамках закону 1990 р. про стимулювання освіти передбачалася допомога на навчання учням загальноосвітніх шкіл з 10 класу, вечірніх шкіл, коледжів, професійних училищ, середніх спеціальних закладів – до 585 марок; студентам вищих навчальних закладів – до 690 марок. У разі погіршення матеріального становища, батькам надавалася податкова пільга на навчання дітей, котра складала для дітей старше 18 років 4200 марок або 2400 марок, якщо дитина навчається за кордоном; для дітей до 18 років – 1800 марок. З 1990 р. пільги надавалися і дітям, що постійно проживали за кордоном, – на суму не більшу 3024 марок.

Суміщення батьками професійної праці з турботою про дітей в Німеччині здійснювалося за двома моделями: “синхронної” (робота і турбота про дітей одночасно) і “послідовної” (робота – турбота про дітей – робота).

При “синхронній” моделі великого значення надавалося дитячим закладам. В Німеччині існувало чотири види дитячих закладів: ясла для дітей до трьох років, дитячі садки для дітей від трьох до шести років; спеціалізовані дитячі садки для дітей з фізичними та розумовими вадами і групи продовженого дня для дітей від 6 до 15 років. За офіційними даними охопленість дітей дитячими закладами в Німеччині

складала: в 1965 р. – 32,7 відсотка, в 1970 р. – 38,4, в 1975 – 65,5 і в 1987 – 79. Така динаміка свідчила про зростання рівня працевлаштування жінок, що складала 75 відсотків у повних сім'ях, а серед одиноких матерів цей показник сягав 80.

Окрім державних форм допомоги в рамках системи вирівнювання сімейних витрат в Німеччині діяло багато способів підтримки сімей на рівні федерації, земель і общин. Зокрема, з 1 січня 1987 р. було введено пільгу на першу дитину через зниження податку на прибуток на 600 марок, а з 1 січня 1990 р. – на 750 марок на кожну дитину впродовж 8 років після придбання власного помешкання сім'єю. За офіційними даними, німецькі сім'ї щороку економили в такий спосіб 405 млн. марок на податках в рік [5, с. 13].

З 1 січня 1990 р. в общинах було введено ще одну пільгу – квартирну – для тих общин, в яких квартплата перевищувала 25 відсотків середньої по федерації. В 1989 р. федерація виділила на будівництво сімейних будинків відпочинку 154 млн. марок. Одинокі батьки з дітьми і багатодітні сім'ї мали змогу відпочивати в них на пільгових умовах.

Ефективності політики підтримки сімей з дітьми сприяла також діяльність багаточисельних фондів. Так в 1950 р. було засновано “Фонд оздоровлення матерів”, котрий щорічно фінансував програму оздоровлення понад 40 тис. матерів в 110 будинках відпочинку. Створений у 1984 р. федеральний фонд “Мати і дитя – захист ненародженого життя”, фінансував програму допомоги матерям, котрі опинилися в скрутному становищі. Так, в 1989 р. фондом було виплачено за цією програмою 130 млн. марок.

Сучасна сімейна політика Німеччини зорієнтована на такі основні критерії, як: зміцнення економічної стабільності родини; сприяння узгодженню сімейної та професійної діяльності; цілеспрямований розвиток дітей у ранньому віці; підвищення рівня народжуваності [6]. У рамках соціальної підтримки материнства і дитинства сім'ї мають право на медичне обслуговування жінок у період вагітності і народження дитини; надання й оплати декретних відпусток; право на відпустку з виховання дітей (батьківська відпустка); сімейну допомогу на дітей; податкові пільги, позики під низькі відсотки (або субсидії) для придбання або оренди житла та ін. У країні діють служби планування сім'ї, жінки одержали доступ до контрацептивів, заборонено звільнення вагітної жінки і гарантовано збереження її місця роботи на період декретної відпустки [3, с. 29]. У Німеччині всім категоріям жінок повністю оплачується відпустка у зв'язку з вагітністю і пологами (від 6 до 8 тижнів після пологів, при ускладненнях або народженні близнят – до 18 тижнів) та відпустки з виховання дітей (батьківські відпустки).

В рамках сімейної політики в Німеччині проводиться підтримка працюючих батьків, самотніх батьків і малозабезпечених сімей. З 1 січня 2007 р. запроваджено нову державну допомогу для батьків, які тимчасово відмовилися від професійної діяльності. Її розмір становить 67 відсотків заробітної плати, але не більше як 1800 євро на місяць. Допомога малозабезпеченим сім'ям складає щомісячно 300 євро, що виплачується впродовж 12 місяців. Встановлено і норму допомоги молодим батькам: упродовж року після народження дитини мати отримує від держави дві третини зарплати. Для батька аналогічна відпустка триває 14 місяців.

Головним завданням, окресленим у восьмій книзі Соціального Кодексу Німеччини є і педагогічна підтримка сучасної сім'ї, котра охоплює: сімейну освіту (готує молодих людей до подружніх відносин, до співпраці з дитячим садком, школою, центром матерів); консультації з загальних питань виховання та розвитку

молоді; сімейне дозвілля та відпочинок (особливо у проблемних родинах, при потребі включає виховний патронаж дітей) [9, с. 238].

Ці форми допомоги сім'ї надають переважно громадські організації, а місцеві державні органи допомоги молоді приймають рішення щодо виду та рівня допомоги, несуть фінансову відповідальність за їх здійснення.

До соціально-педагогічних послуг, що надаються сім'ї в Німеччині, належать також: фахові консультації з питань подружніх відносин; підтримка батьків-одинаків; допомога при народженні позашлюбних дітей; консультування та підтримка щодо налагодження контактів дитини з батьками; забезпечення матерів-одиначок, що виховують дитину до шести років, місцем у закладах матері та дитини; патронаж та надання допомоги дитині в скрутному становищі.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямі.

Таким чином, державна соціальна політика підтримки материнства й дитинства в Німеччині спрямована на зміцнення економічної стабільності родини; сприяння узгодженню сімейної та професійної діяльності; охорону здоров'я матері й дитини; підвищення рівня народжуваності, сприяння добробуту дітей, їх пізнавального та соціального розвитку.

Подальших наукових розвідок потребує дослідження питання соціальної підтримки материнства й дитинства в усіх європейських країнах та США.

1. Стинська В. Соціальна підтримка материнства й дитинства в Бельгії /В.В.Стинська // Людинознавчі студії: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія Педагогіка. – Дрогобич: Видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка. – Вип. 2/34. – 2016. – С. 228 – 235.
2. Blum N. Unsere Leistung – der Aufbau des Sozialstaates / Blum N. // Union in Deutschland. – Bonn, 1990. – № 14. – S. 5 – 8.
3. Effinger H. Soziale Dienste zwischen Gemeinschaft, Markt und Staat / Effinger H., Luthe D. (Hrsg.). Sozialmarkte und Manager. Bremen, 2003. – S. 13 – 40.
4. Familienpolitik // Bonner Almanach 1989 / 1990. – Bonn, 1990. – S. 212 – 222.
5. Familienpolitik der CDU: Edne Leistungsbilanz 1982 – 1990 //Union in Deutschland. – Bonn, 1990. – № 27. – S. 11 – 16.
6. Gerlach I. Familie und staatliches Handeln / Gerlach I. // Ideologie und politische Praxis in Deutschland. – Opladen, 1996. – 383 s.
7. Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. – Bonn: Bundeszentrale für polit. Bildung, 1967. – 60 s.
8. Sudmann H. Familienlastenausgleich im Spannungsfeld von leistungsgerechter Besteuerung und bedarfsgerechter Förderung / Sudmann H. // Sozialer Fortschritt. – München, 1993. – Jg. 42. – H. 11. – S. 276 – 279.
9. Schleicher H. Familie und Recht: Kindschaftsrecht, Jugendhilferecht, Jugendschtrafrecht, Ehe und Scheidungsrecht / Schleicher H. – Köln: Fortis-Verlag, 2003. – 459 s.
10. The Costs of Raising Children and the Effectiveness of Policies to Support Parenthood in European Countries: A Literature Review : (A Report to the European Commission) / M.-T. Letablier, A. Luci, A. Math, O. Thevenon: European Commission, 2009. – 164 p. – Access mode : [europa.eu/epic/ do cs/eu_report_cost_of_children_final_11-05-2009.pdf](http://europa.eu/epic/do cs/eu_report_cost_of_children_final_11-05-2009.pdf).

The article deals with the peculiarities of government social policy to support motherhood and childhood in Germany.

It was defined that the main spheres of government family policy in Germany were the following ones: strengthening economic stability in a family; gender equality; supporting family and professional activity; providing mothers and children with proper healthcare; increasing birth rate; children's welfare, their social and cognitive development.

Key words: government policy, support, motherhood, childhood, Germany.

ВЕКТОРИ СУЧАСНОЇ ПРАКТИКИ АДАПТАЦІЇ КИТАЙСЬКИХ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ В УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ

В статті проведено дослідження сучасної практики адаптації китайських студентів до навчання в університетах України. На основі узагальнення теоретичних даних розроблено критерії та показники, за якими експериментально визначено рівень адаптованості китайських студентів до культурно-освітнього середовища вищих навчальних закладів.

Ключові слова: адаптація, критерії, показники, культурно-освітнє середовище

Вступ. Проблема адаптації іноземних студентів є світовим явищем, характерними ознаками якого постають загальні проблеми, з якими стикаються в новому середовищі іноземні студенти: подолання мовного бар'єра та культурного шоку, пристосування до цінностей нового суспільства, позбавлення стереотипного сприйняття представників іншої культури, необхідність налагодження соціальних контактів, інтеграція у новому соціумі та самореалізація в ньому. Для вищих навчальних закладів надання освітніх послуг для іноземних громадян є можливістю розширити міжнародні зв'язки, отримати певний міжнародний статус серед вищих навчальних закладів, активізувати інтеркультурні соціальні процеси, що є надзвичайно актуальним у сучасних процесах трансформації у освітньому середовищі.

Особливістю вищої освіти в Україні є забезпечення фундаментальності наукових знань як основи професійної освіти, що приваблює китайську молодь, яка бажає зробити власний внесок у економічне зростання Китаю. Разом з тим, отримання китайськими студентами професії ускладнюється суттєвими соціокультурними особливостями китайських студентів, відмінностями освітніх систем, необхідністю сприйняти умови іншої культури, увійти в нову систему культурно-детермінованих цінностей, традицій, норм, правил поведінки та спілкування.

Метою статті є експериментальне дослідження рівня адаптованості китайських студентів до навчання в університетах України в культурно-освітньому середовищі вищих навчальних закладів України.

Основні поняття та сутнісні характеристики. При дослідженні реальної практики адаптації китайських студентів до навчання в університетах України спираємось на дослідження їх соціокультурних особливостей Т. Балихіною, В. Буровим, Л. Бутенко, І. Гребенниковою, Дін Сінь, Донмей Вань, М. Івановою, В. Криська, Т. Кузнецовою, І. Пак, О. Рудницьких, Лі Сюеюань, Лін Яцян, Е. Сарукаєвим, Н. Філімоновою, С. Чулковою, С. Шевельовою, С. Шестопаоловою та інших.

Адаптацію китайських студентів до культурно-освітнього середовища вищих навчальних закладів України розглядаємо як складний процес активного пристосування та розвитку їх особистості до нового соціокультурного середовища завдяки реалізації у вищому навчальному закладі сукупності умов, які забезпечать набуття та актуалізацію китайськими студентами базових елементів інокультури, навичок міжкультурної взаємодії та навчально-пізнавальної діяльності у вищій

школі, що сприятиме їх успішному професійно-особистісному становленню та розвитку у новому соціальному оточенні.

Варто зазначити, що у психолого-педагогічній літературі існує значна кількість методик визначення рівня адаптованості іноземних студентів до нового соціокультурного середовища. Проте, відсутньою є чітка система щодо встановлення критеріїв адаптованості іноземних студентів у новому культурно-освітньому середовищі. У цьому контексті найбільш доцільним є положення про основні вимоги особистісно зорієнтованого підходу до діагностики, викладені М. Шиловой. Відтак, в основу аналізу реального стану адаптації китайських студентів до навчання в університетах України доцільно закласти критерії, які узгоджуються зі структурою самого феномену “адаптація китайських студентів до культурно-освітнього середовища вищих навчальних закладів України”.

Аналіз підходів науковців дає підстави стверджувати, що структурними компонентами феномену “адаптація китайських студентів до культурно-освітнього середовища вищих навчальних закладів України” є соціокультурний, соціально-психологічний та дидактичний.

Зазначимо, соціокультурний компонент є сукупністю уявлень про елементи базової культури українського суспільства, культуру та традиції вищого навчального закладу, властиву для нового соціуму систему цінностей та норм поведінки, які актуалізуються китайськими студентами, стають частиною їх особистості й надають можливість адекватно сприймати дійсність. Соціально-психологічний компонент передбачає наявність мотивів, інтересів, потреби, цілі, ціннісно-змістовні настанови, які забезпечують емоційний комфорт китайських студентів, позитивне сприйняття ними іншої культури, відчуття себе частиною студентського колективу університету, спрямовують на отримання майбутньої професії в існуючих умовах вищого навчального закладу, а також виявляються у можливості ефективно взаємодіяти та спілкуватися з оточенням, займати активну позицію в процесі свого навчання, організації дозвілля та відпочинку. Дидактичний компонент є сукупністю знань, навичок та умінь китайських студентів про форми й методи навчально-пізнавальну діяльність, властиві для вищої школи України, що надає їм можливість ефективно організувати своє навчання та успішно оволодівати майбутньою професією. Означені компоненти утворюють цілісність та єдність феномену адаптації китайських студентів до культурно-освітнього середовища вищих навчальних закладів України.

Відповідно до вищезазначеного стає можливим визначення критеріїв та показників адаптованості китайських студентів у культурно-освітньому середовищі вищих навчальних закладів України. Оцінити рівень розвитку соціокультурного компоненту адаптації китайських студентів можливо завдяки ряду критеріїв: когнітивний критерій, передбачає набуття китайськими студентами знань про особливості культури українського народу, норми, правила та моделі поведінки, властиві для нового соціуму та вищого навчального закладу; прийняття китайськими студентами соціокультурних цінностей нового соціуму, що свідчить про ступень засвоєння китайськими студентами соціокультурних реалій, норм, ціннісних настанов та моделей поведінки в українському суспільстві в цілому та у вищому навчальному закладі зокрема, готовність засвоювати цінності нового середовища та ідентифікувати себе у новому культурно-освітньому середовищі. До критеріїв соціально-психологічного компоненту адаптації китайських студентів до культурно-освітнього середовища вищих навчальних закладів України ми відносимо:

мотиваційно-ціннісний критерій, зміст якого розкривається у сформованій у китайських студентів системі ціннісних настанов, впевнень, мотивів до сприйняття та входження у нове середовище, оволодіння майбутньою професійною діяльністю, наявність власної життєвої концепції та стратегії подальшого особистісного розвитку, невід'ємно пов'язаних з навчанням в університеті та набуттям професії; емоційно-вольовий критерій, який засвідчує про особистісне задоволення та повноту життя китайських студентів у новому середовищі, сприйняття себе як членів студентського колективу, позитивне відношення до оточення, обраній професії та університету, прийняття їх культурної бази, вміння вести себе з членами нової спільноти, налаштовуватись на спільну діяльність та контролювати свою поведінку. Рівень розвитку дидактичного компонента адаптації китайських студентів до культурно-освітнього середовища вищих навчальних закладів України можливо оцінити за допомогою організаційно-діяльнісного критерію, який свідчить про засвоєння китайськими студентами навичок та умінь навчально-пізнавальної діяльності в системі української вищої освіти, їхню можливість самостійно організувати власну навчальну діяльність та здійснювати її самоконтроль.

Відповідно до обраних критеріїв та показників адаптованості китайських студентів до культурно-освітнього середовища вищих навчальних закладів України визначено рівні сформованості досліджуваного феномену: низький, середній та високий.

Для виявлення рівня адаптації китайських студентів до навчання в університетах України було проведено на початку 2010 року спеціальне дослідження. У ньому прийняло участь 45 китайських студентів Державного закладу “Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”, Середній вік респондентів – 20 – 25 років. Середній час перебування в Україні – 0,5 – 1,5 роки, при цьому 40 % респондентів перебувають в Україні більше року. Більшість студентів (79 %) проживають у гуртожитку. Також вивчався досвід адаптації китайських студентів у ДЗ “Луганський державний медичний університет” та Східноукраїнському національному університеті ім. В. Даля. До участі у нашій дослідній роботі ми залучили 19 викладачів ДЗ “ЛНУ імені Тараса Шевченка”, які приймали участь у складанні та обробці анкет, опитуванні, проведенні круглих столів з обговорення проблеми адаптації китайських студентів до культурно-освітнього середовища вищих навчальних закладів України. В цілому, наше дослідження можна умовно розподілити на декілька напрямів.

Перший блок питань опитування та анкет був спрямований на дослідження соціокультурного компонента адаптації китайських студентів у новій країні. Спочатку ми намагались з'ясувати які проблеми, пов'язані з перебуванням в іншій країні, хвилюють китайських студентів. Так на питання “Що вас хвилює у житті сьогодні?” китайські студенти здебільшого вказували на “безпеку свого життя” (79 %). Виявилось, що на цей час менш за все студентів цікавить проблема свого місця у суспільстві (10 %), міжнаціональні конфлікти (6 %), здоров'я (4%), власне житло (2 %). Стало також очевидним, що всі опитувані недостатньо адаптовані до сучасної української культури. Виходячи з отриманих даних до 87 % респондентів відчувають страх, недовіру до українців, відчуження. Однак спілкування під час опитування виявило, що існуючі стереотипи, які склались і у китайських студентів, і у викладачів, не можна проектувати на всіх оточуючих. Цікавим було й те, що на прохання вказати національність своїх трьох близьких друзів, китайські студенти крім представників своєї національності (97 %), вказували українців (55 %). Однак

при оцінці впливу мешкання поряд з українцями, більшість респондентів (86 %) були впевнені, що нічого від них не перейняли. Любов до української кухні відчули тільки 2 % студентів, сприйняли гостинність – 2 %, мову – 4 %, працелюбність – 1 %, звичку до прийняття алкоголю – 2 %, незалежність та свободу у поведінці перейняли від українців 2 % студентів, а 7 % китайських студентів впевнені, що навчилися говорити російською більш менш добре. Досить закономірним було й те, що переважна більшість китайських студентів (94 %) визнає те, що, спілкуючись з ними, українські студенти також нічого від них не перейняли. Втім, 81 % китайських студентів 77 вважають, що володіння російською мовою, яке краще набувається у побутовому спілкуванні, є корисним як для них, так і для їх майбутніх дітей. На питання “Чи змінюється ваша поведінка при спілкуванні з представниками іншої культури?” 79 % респондентів відповіли “Ні”. Ми задавали також питання “Що на вашу думку допоможе китайським студентам зберегти свою культуру в Україні? Чи потрібно це?”. Переважна більшість студентів (95 %) впевнені, що рідну культуру повинно берегти за рахунок постійного спілкування (45 %), поїздок на Батьківщину (87 %), переписці з близькими завдяки Інтернету (91 %). Цікавим були результати опитування, які стосувались відношення китайських студентів до України. Значна частина студентів (57 %) вказала, що в Україні вони відчувають себе у безпеці, а Луганськ, на їх думку є досить комфортним містом (67 %), тут вони відчувають себе вільними (79 %). Тільки для 3 % китайських студентів Україна – це просто місце навчання, і також для 3 % – це місце, де вони нікому не потрібні. Нажаль виявилось, що 58 % китайських студентів у той чи іншій формі відчували на собі у повсякденному житті недобррозичливе ставлення відносно своєї національності. При цьому 30 % студентів сказали, що явних ознак цього не має, однак 28 % китайців стикались з відкритими висловлюваннями у свою адресу, 15 % – з відкритим небажанням розмовляти, а до 4 % – із зневаженням, насмішками, приниженням. При цьому китайські студенти відносно своєї національності відчувають впевненість (52 %), гордість (40 %), вищість (5 %), образу (3 %), сором (1 %). Таким чином, більше половини китайських студентів після року навчання в Україні недостатньою мірою адаптувались до нових соціокультурних умов, відчувають певний дискомфорт при взаємодії з українцями, втім, не намагаються більше пізнати культуру країни, де їм потрібно жити та навчатися ще досить тривалий час.

Другий невеликий блок питань був спрямований на виявлення ціннісних орієнтацій китайських студентів. Для цього ми використовували 78 методика “Ціннісних орієнтацій” М. Рокича. Вона було обрана як найбільш розповсюджена та широко застосована у зарубіжній та українській психолого-педагогічній практиці з метою виявлення ціннісних орієнтацій. Методика основана на прямому ранжируванні переліку цінностей, в який М. Рокич розрізняє два класи: – термінальні цінності – впевнення у тому, що будь-яка кінцева мета індивідуального існування варта того, щоб прямувати до неї; – інструментальні цінності – впевнення у тому, що будь-який образ дій або властивостей особистості є переважним у будь-якій ситуації. Ця класифікація відповідає традиційному поділу на цінності-цілі та цінності-засоби. Респондентам було надано два переліку цінностей (по 18 у кожному), в яких вони повинні були надати ранговий номер кожній з цінностей відповідно до міри їх значущості. Для цього були оголошені правила ранжирування.

Варто зазначити, що серед термінальних цінностей для китайських студентів найбільш значущими у порядку зменшення є здоров'я, любов, життєва мудрість, сімейне життя, активне діяльне життя, воля, цікава робота, наявність друзів,

матеріально забезпечене життя, впевненість у собі. Ця група цінностей яскраво свідчить про культурно-обумовлені особливості, ментальність китайців. Найбільш важливими серед інструментальних цінностей для китайської молоді є ретельність, акуратність, незалежність, чесність, самоконтроль, вихованість, терпимість, життєрадісність, освіченість та міцна воля, сміливість у відстоюванні своєї думки. Ці цінності також відбивають менталітет та культурні особливості китайських студентів, їх етнічну самосвідомість, цінності самореалізації особистого життя. Саме тому, китайські студенти, що навчаються в Україні, відчують труднощі в адаптації до нового культурно-освітнього середовища. Отже, у дослідженні визначена своєрідність ціннісних орієнтацій китайських студентів обумовлених особливістю культури та менталітету китайців, що вказує на необхідність створення особливого мотиваційно-ціннісного підґрунтя їх входження у новий соціум та навчально-пізнавальної діяльності в університеті.

Наступним напрямом дослідження стало виявлення проблем адаптації китайських студентів до навчання у вищому навчальному закладі, що надавало змогу оцінити рівень розвитку дидактичного компонента адаптації китайських студентів до культурно-освітнього середовища ВНЗ. Під час опитування та анкетування ми намагались виявити пізнавальні інтереси китайських студентів, мотиви вибору майбутньої професії, мотивацію навчання в університеті, їх відношення до навчання та чинники, що впливають на його успішність. При виявленні мотивів вибору професії та приїзду на навчання в Україну було встановлено, що 29 % студентів обрало свою професію за порадою батьків, 20 % – за порадою знайомих, на 24 % студентів вплинули певні події життя, інші студенти або не могли точно сформулювати відповідь, або соромились відповідати відверто. Втім, 68 % китайських студентів були впевнені у правильності свого вибору. Вибір конкретного вищого навчального закладу в Україні китайські студенти пояснювали порадою знайомих, які навчаються у цьому університеті (36 %), порадою китайських викладачів (20 %) або рідних (26 %), можливостями оплатити навчання у ВНЗ (49 %), високим рівнем підготовки тут фахівців (21 %). У обраній професії китайських студентів приваблює можливість приносити людям радість (36 %), надавати їм допомогу (8 %), бути корисним (44 %), отримати роботу з високою заробітною платою (36 %), набуття високого соціального статусу (24 %). Втім, 28 % студентам було важко відповісти, що пов'язано з невизначеністю щодо вибору професії. Ще раз було підтверджено, що навчання як цінності сприймають всі китайські студенти, втім за період навчання у 72 % респондентів відношення до навчання покращилось.

За результатами дослідження проблем дидактичної адаптації були виявлено, що навчання дається порівняно легко тільки 39 % китайських студентів. До головних труднощів дидактичної адаптації студенти віднесли нові методи навчання (26 %), відсутність постійного контролю з боку викладачів (9 %), невміння планувати свій час (10 %), відсутність навичок самостійної роботи (20 %), значене нервово напруження, пов'язане із розставанням з близькими (36 %), складність перебування у студентській групі (33 %), незначний рівень доброзичливого, зацікавленого відношення з боку викладачів (52 %). Разом з тим, китайські студенти (72 %) свідчать, що рівень викладання у вищому навчальному закладі є високим. Таким чином, більше третини китайських студентів не впевнені у виборі професії, що зменшує мотивацію їх навчання в університеті, а також мають певні ускладнення навчально-пізнавальної діяльності обумовлені як загальними проблемами адаптації

особистості до навчання у вищій школі, так і відмінностями освітніх систем Китаю та України. Як свідчить дослідження, ускладнення дидактичної адаптації у більшій мірі пов'язане із соціально-психологічними проблемами китайських студентів.

Саме тому, з метою більш глибокого дослідження адаптації китайських студентів до навчання в українських ВНЗ, ми застосували методику діагностики соціально-психологічної адаптації (СПА) К. Роджерса та Р. Раймонда. Опитувальник СПА містить 101 висловлювання про людину, її образ життя, хвилювання, думки, звички, стиль поведінки. Китайським студентам було запропоновано ці висловлювання співвіднести із власним образом життя зараз і визначитись, якою мірою ці висловлення можуть бути віднесені до них. Для того, щоб позначити відповіді, студентам був наданий спеціальний бланк, в якому вони заносили один з шістьох варіантів відповідей. Отримані дані соціально-психологічної адаптації засвідчили, що більшість китайських студентів має інтегральний показник адаптивності, а рівень самоприйняття значно перевищує не тільки показник прийняття інших, але й всі інші показники.

Отже, методика діагностики соціально-психологічної адаптації виявила невисокий рівень адаптації китайських студентів, складність їх взаємодії з іншими членами групи, достатньо високий рівень дискомфорту. При цьому, провину за такий стан речей більшість студентів покладає на себе, про що свідчать показники рівня інтернальності. Було також встановлено, що найбільш проблемним є емоційна комфортність та високий рівень внутрішнього контролю китайських студентів. Тому ми вважали необхідним з'ясувати, наскільки значним є рівень того емоційного дискомфорту, який відчувають китайські студенти у новому для них культурно-освітньому середовищі. Для цього ми використали методику Ч. Д. Спилбергера, яка дозволяє встановити такий емоційний чинник, як тривожність, що відіграє важливу роль у розумінні себе та інших членів колективу, впливає на успішність адаптації. Власне методика дозволяє встановити рівень тривожності у конкретний момент (реактивна тривожність, як стан) та особистісну тривожність (як стійку характеристику людини). Особистісна тривожність – це стійка схильність сприймати велике коло ситуацій як загрозливих, реагувати на такі ситуації станом тривоги, що може викликати конфлікти, емоційні зриви, нервові захворювання. Реактивна (ситуативна) тривожність характеризується напруженням, хвилюванням, нервовістю, що може викликати порушення уваги, координації.

Дослідження виявило, що серед респондентів не було жодного студента, який би виявив низький рівень тривожності. У 46 % студентів спостерігалось поміряний рівень тривожності, а у інших – високий. Це засвідчило, що більшість студентів знаходиться у стані хвилювання, депресії, внутрішнього напруження, дискомфорту, що, безумовно, гальмує процеси адаптації студентів у ВНЗ та у новому соціокультурному середовищі. При цьому високий рівень тривожності властивий студентам, які в Україні навчаються тільки перший рік. Порівняння отриманих результатів за шкалами ситуативної та особистісної тривожності дозволило встановити, що у 75 % респондентів показник ситуативної тривожності перевищує результати за шкалою особистісної тривожності. А це свідчить про наявність зовнішнього конфліктогенного чинника, який викликає реакцію неприйняття та настороги. Середній показник ситуативної тривожності у китайських студентів 84 склав 46 балів, що свідчить про наявність суб'єктивно негативних емоцій: хвилювання, тривоги, напруження, нервовості, які впливають на адекватне сприйняття зовнішнього середовища, нового соціуму, поведінку й адаптацію до

нових умов. Середній бал за шкалою особистісної тривожності склав 44 бали, що є для рівня помірної тривожності високим показником, який свідчить про схильність китайських студентів до тривоги, хвилювань, переживань та свідчить про можливість сприймати ситуації як ризиковані. Відтак, методика Ч. Д. Спилбергера дозволила констатувати нестабільний внутрішній стан китайських студентів, що гальмує процес адаптації до умов нового соціокультурного середовища, а також схильність інтерпретувати умови проживання та навчання як чинники, які викликають негативні емоції.

Таким чином, проведене дослідження різних аспектів, пов'язаних із адаптацією китайських студентів, дозволяє констатувати, що процес їх входження у нове середовище не є простим. Китайські студенти стикаються із декількома групами складностей. Перша група ускладнень відчувають всі особи, які розпочинають навчальну діяльність у вищій школі. Друга група ускладнень при адаптації у новому соціокультурному середовищі характерна для іноземних студентів. Третя група пов'язана з культурно-психологічними особливостями представників Китаю. Саме остання група, з одного боку, може ускладнювати процесу адаптації, з другого, ставати підґрунтям у формуванні студентського колективу, спрямуванні навчально-пізнавальної діяльності студентів у міжнаціональних групах, дозволить оптимізувати процес навчання та урізноманітнити поза навчальне спілкування й суспільну діяльність китайських студентів у вищому навчальному закладі.

Висновки. Проведений аналіз реальної практики адаптації китайських студентів до навчання у вищих навчальних закладах України засвідчив, що основні проблеми адаптації китайських студентів, які приїхали отримувати вищу освіту в Україну, пов'язані з їх соціально-культурними та психологічними особливостями, а також своєрідністю попереднього досвіду навчальної діяльності. Враховуючи це, структуру означеного феномену складають соціокультурний, соціально-психологічний та дидактичний компоненти, рівень розвитку яких можливо оцінити завдяки комплексу критеріїв, а саме: когнітивного, прийняття китайськими студентами соціокультурних цінностей нового соціуму, мотиваційно-ціннісного, емоційно-вольового та організаційно-діяльнісного. Під час констатувального етапу педагогічного експерименту було встановлено, що китайські студенти стикаються з необхідністю інтеграції у новий соціум та засвоєння суспільних норм, моделей поведінки, цінностей, які значною мірою відрізняються від властивих китайській культурі та сучасному китайському суспільству. Означене вимагає знаходження тих механізмів адаптації, які нададуть певних ознак культурно-освітньому середовищу вищого навчального закладу та оптимізують умови успішної адаптації китайських студентів.

1. Бутенко Л. И. Особенности адаптации китайских студентов в учебном процессе технического университета / Л. И. Бутенко: Автореф. дисс ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Р. н/Д., 2008. – 18 с.
2. Гингель Е. А. Педагогическое сопровождение адаптации студентов к культурно-образовательной среде Е. А. Гингель : Дисс ... канд. пед. наук : 13.00.08 /– Омск, 2011. – 226 с.
3. Глазков Э. А. Адаптация иностранных студентов к условиям жизни и учебы (обзор литературы) / Э. А. Глазков // Буковинський медичний вісник. – 2012. – Том 16. – № 2 (62). – С. 149–151.
4. Довгоцько Т. Особливості пропедевтичної підготовки студентів-іноземців та їх психолого-педагогічна адаптація у науковому середовищі вищих навчальних закладів / Т. Довгоцько // Реализация традиционных методов и поиск инноваций в процессе подготовки иностранных студентов в современном высшем учебном заведении : материалы международной научно-методической конференции. – Харьков : НТУ "ХП", 2008. – 362 с.

5. Загвязинский В. И. Исследовательская деятельность педагога : учебн. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский. – М. : Издательский центр “Академия”, 2006. – 176 с.
6. Кияшук Т. В. Теоретические и практические аспекты социально- психологического сопровождения иностранных студентов в учебной деятельности: Учебное пособие / Под общ. ред. В. Н. Селезнева. – М., 2009. – 88 с.
7. Посохова С. Г. Психология адаптирующейся личности / С. Г. Посохова. – СПб., 2001. – 240 с
8. Ясвин В. А. Образовательная среда : от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.

The paper presents the research of the current practices of adaptation of Chinese students to studying in Ukraine. Based on summarizing theoretical data are suggested criteria and indicators to help experimentally determine the level of adaptability of Chinese students to the cultural and educational environment of higher education institutions.

Key words: *adaptation, criteria, indicators, cultural and educational environment*

УДК 378.015.31 : 373.2.011.3 – 051
ББК 74.58 : 74.1 : 85.1

Марина Бадіца

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ УМІНЬ З ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті розкрито концептуальну основу процесу формування творчих умінь образотворчого характеру у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Автором теоретично обґрунтовано сутність системного, особистісно-діяльнісного, культурологічного та компетентнісного підходів як науково-методичного підґрунтя експериментально-дослідної програми.

Ключові слова: *концептуальні підходи, творчі уміння образотворчого характеру, фахова підготовка, система, творча діяльність, культура, компетентність.*

Докорінні зміни в розвитку держави, необхідність інтеграції національної освіти в європейський простір вимагає нових підходів до підготовки педагогів нової генерації. Зміна пріоритетів державної політики спрямована на приведення змісту підготовки педагогічних кадрів у відповідність до вимог суспільства та соціальних змін, що забезпечать професійно особистісний розвиток майбутнього педагога.

Національна доктрина розвитку освіти, закони України “Про освіту”, “Про дошкільну освіту”, “Про вищу освіту”, вихідні положення Концептуальних засад розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір, Концепція державної цільової програми розвитку дошкільної освіти до 2017 року, державні стандарти підготовки вихователя дошкільного закладу освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр” вимагають зміни методології педагогічного процесу, що допоможе цілеспрямовано формувати сучасний тип фахівця дошкільної освіти на засадах творчості.

У контексті сучасної особистісної і компетентнісної парадигми освіти в змісті наукових доробок актуалізується проблема формування творчого фахівця у галузі дошкільної освіти.

Концептуальні основи та особливості професійної підготовки творчого педагога дошкільної освіти представлені в працях Л. Артемової, Г. Беленької, О. Богініч, А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Галаманжук, Н. Голоти, Л. Загородньої, Г. Закорченної, Е. Карпової, О. Коржук, Ю. Косенко, Л. Лохвицької, І. Луценко, М. Машовець, І. Мордоус, Т. Поніманської тощо.

Науковці наголошують на необхідності розв’язання протиріч між вимогами ринка освітніх послуг і рівнем професійної підготовки вихователів у вищій школі.

Контент-аналіз змісту навчальних курсів з фахової підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів дає підстави стверджувати про необхідність забезпечення міжпредметної й внутрішньо-змістової інтеграції творчого процесу трансформації знань у дію відповідно до концептуальних основ творчого процесу.

Нова модель педагога як суб’єкта професійної діяльності вимагає визначення концептуальних підходів до формування творчих умінь образотворчого характеру як інтегрованого показника професійної компетентності майбутніх вихователів.

Таким чином, увиразнюється завдання – охарактеризувати концептуальні підходи до формування творчих умінь образотворчого характеру у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

У результаті аналізу психолого-педагогічної та філософської літератури з проблеми дослідження ми зосередили свою увагу на **системному, особистісно-діяльнісному, культурологічному та компетентнісному** підходах як таких, що забезпечують науково-методичне підґрунтя розробки програми проведення експериментальної роботи. Охарактеризуємо їх.

Системний підхід розглядається як єдиний загальнонауковий методологічний напрям, що ставить своєю метою розробку принципів, методів і засобів дослідження, організації та функціонування педагогічних об'єктів і процесів.

У науковій літературі “система” розглядається як складна єдність і цілісність взаємопов'язаних і взаємодіючих між собою елементів [2], у якості яких можуть виступати будь-які явища, процеси, властивості, відносини, що утворюють у своїй сукупності певне явище, процес, деяку нову властивість, відношення тощо.

У філософському плані системний підхід означає формування цілісного погляду на світ, що бере за основу ідеї цілісності складної організації досліджуваних об'єктів та їхньої внутрішньої активності і динамізму.

Р. Мікулінський зауважує, що системний підхід є природним і необхідним продуктом процесу наукового пізнання.

На значущості застосування системного підходу до вивчення педагогічних явищ наголошував Ф. Корольов. Вчений виділив такі його ознаки: цілісність, евристична взаємодія елементів, зв'язки та відношення, зумовлені структурою системи. Науковець відзначав, що цілісність передбачає підпорядкованість усіх частин складної системи загальній меті. Зміна одного параметра в системі впливає на всі інші.

У сучасній педагогічній та методичній літературі системний підхід трактується як один з найважливіших і найбільш перспективних напрямів методології спеціального пізнання і соціальної практики, в основі якого лежить вивчення об'єктів як систем, а поняття “система” розглядається як центральне поняття методології даного підходу. В. Садовський довів, що системний підхід виходить із багаторівневої ієрархії структурної організації будь-якого педагогічного об'єкта і дозволяє виявити специфіку кожного з цих рівнів та представити їх у єдності. Структуроутворюючими одиницями системи є елементарні складові, які мають функціональну і структурну специфічність, а також функціональну інтегративність. Тому виявлення зв'язків допомагає досліджувати предмети не безпосередньо, а опосередковано, через інші об'єкти, що знаходяться з ними в тому чи іншому поєднанні.

Отже, реалізація системного підходу у процесі формування творчих умінь образотворчого характеру створює найбільш сприятливі умови для всебічного дослідження цього феномену, який характеризується високою динамічністю, складністю і багатofакторністю; дозволяє бачити, сприймати, уявляти як єдине ціле систему (технологію формування творчих умінь) в усій її складності, з усіма зв'язками і змінами.

Особистісно-діяльнісний підхід спирається на суб'єкт-суб'єктну навчальну парадигму. Як зауважують М. Левін, С. Подмазін, І. Якиманська, особистісно-орієнтований підхід передбачає перехід від пояснення до розуміння, від монологу до діалогу, від соціального контролю до розвитку, від управління до самоуправління.

Ключовими елементами парадигми особистісно-орієнтованого підходу вчені визначають гуманізацію та гуманітаризацію навчально-виховного процесу, розвиток відповідно до особистісних здібностей, створення освітнього середовища, в якому відбуватиметься становлення особистості студента.

Сучасне розуміння особистісного підходу визначили в 60-х роках минулого століття відомі зарубіжні вчені А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкль. Основою концепції мотивації та самоактуалізації особистості А. Маслоу є вивчення людини як унікального цілого з специфічними мотивами самоактуалізації. Відтак, принципи гуманістичного напрямку Карла Роджерса ґрунтуються на власному світосприйнятті індивіда, прагненні до самопізнання і самореалізації на основі комунікативного взаєморозуміння, що забезпечує самовдосконалення та саморозвиток особистості відповідно до зовнішньої оцінки. Теоретичні положення К. Роджерса та А. Маслоу лягли в основу особистісно орієнтованої педагогіки.

На думку І. Беґа особистісно орієнтований підхід здійснюється через посилення уваги до педагогічної культури і соціальної зрілості особистості педагога. Г. Балл, Є. Бондаревська, В. Серіков, А. Фурман та ін. особистісно орієнтоване навчання розуміють як органічне поєднання навчання (нормативної діяльності суспільства) і учіння – індивідуально значущої діяльності окремого суб'єкта, в якому реалізується досвід його життєдіяльності.

Значущою для нашого дослідження є думка В. Лозової, яка наголошує на діалектичній єдності особистісного і діяльнісного підходів як необхідній умові спрямованості суб'єкта навчання на саморух, самозростання, самореалізацію своїх можливостей [4].

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що єдиної думки серед науковців щодо визначення поняття “діяльність” немає, тому у своєму дослідженні ми спиратимемось на теорію діяльності О. Леонтьєва, підґрунтям якої є принцип єдності діяльності та свідомості.

Відповідно визначальною ознакою особистісно -діяльнісного підходу можна вважати створення умов для розвитку і саморозвитку особистості студента, реалізацію викладачем відповідальної позиції за результати освітнього процесу, побудову відповідних до рівня розвитку творчих умінь образотворчого характеру студентів видів діяльності на основі діалогу та співробітництва.

Таким чином, особистісно-діяльнісний підхід у професійній підготовці можна розглядати як багатомірну, багатоаспектну, багаторівневу структуру, що відображає змістовну та процесуальну повноту професійної підготовки студентів, спрямовану на розвиток та саморозвиток студента як автора своєї діяльності. Це загальний спосіб педагогічної діяльності, спрямований на інтенсифікацію особистісно -професійної сфери у спільній діяльності викладача і студента через самопізнання, самоорганізацію, самопобудову, самозміну, самоздійснення, через взаємодію і взаємовплив суб'єкт-суб'єктних стосунків, що є умовою особистісного розвитку всіх суб'єктів навчального процесу [4, с. 96–97].

Впровадження такого підходу у процесі фахової підготовки майбутніх вихователів дозволяє забезпечити умови для їхнього інтелектуального, морального, творчого розвитку і, відповідно, формування у них творчих умінь образотворчого характеру. Провідним засобом реалізації ідей особистісно-діяльнісного підходу в нашому дослідженні будуть творчі завдання різного рівня складності.

Звернімося до розгляду наявних у науковій літературі визначень категорії “творчі завдання”. Г. Сирота навчальні творчі завдання розуміє як різноманітні види

творчих робіт, які виконуються абсолютно самостійно. При цьому Г. Сирота наголошує на специфічній особливості творчих завдань: при їх виконанні застосовується перенесення як найбільш висока ступінь навченості. В. Моляко вважає основною особливістю творчого завдання повну або часткову новизну для суб'єкта, що й складає для нього предмет спеціального пошуку нового способу її рішення й припускає значні розумові зусилля. В. Шаталов називає творчим завдання те, для виконання якого потрібна зміна вивчених правил або самостійне складання нових правил і в результаті вирішення якого створюються суб'єктивно або об'єктивно нові системи – інформація, конструкції, речовини, явища, твори мистецтва. Він розрізняє малі творчі завдання (завдання на кмітливість), навідні завдання (що вивчають чутливість до підказки, що міститься в навідному завданні і допомагає вирішити основне завдання), “багатошарові” завдання (у результаті вирішення серії однотипних завдань можна відкрити загальну закономірність, що лежить в основі їх рішення).

Значущою для нашого дослідження є позиція В. Борисової, яка творчі завдання визначає як завдання, котрі потребують роботи уяви, самостійності в підборі матеріалу, в оцінці фактів, подій, вчинків, умінь порівнювати, аналізувати, робити висновки, знаходити нові шляхи отримання результату діяльності. Зауважимо, що самостійність, уява (відтворювальна), необхідні розумові операції більшою чи меншою мірою характеризують виконання будь-якого навчального завдання.

Найбільш важливою ознакою творчих завдань, на наш погляд, є їх спрямованість на пошук нових шляхів отримання результату. Як зауважує О. Матюшкін, ситуація, яка виникла перед суб'єктом при виконанні завдання, яке потребує відкрити або засвоїти деякі суб'єктивно нові, раніше невідомі знання або способи дії, є проблемною. Пошук шляхів виходу з неї вимагає творчого пошуку та активної мисленнєвої діяльності.

Таким чином, навчальні творчі завдання ми можемо визначити як різновиди самостійної роботи, спрямованої на пошук і створення нового (знань, способів дій). При виконанні творчого завдання важливу роль відіграють творче мислення, творча уява, а також інтуїція.

Концептуально важливими для нашого дослідження є положення культурологічного підходу, орієнтованого на особистість, чуттєве начало в людині, на розуміння найважливіших фактів соціального буття, на перетворення знань та умінь, якими володіє педагог, з самоцілі навчання в засіб його професійного розвитку і самовдосконалення.

С. Сисоєва стверджує, що з позиції культурологічного підходу освіта розглядається як соціокультурна система, яка забезпечує трансляцію культурних норм, цінностей, ідей; підготовку людини до успішного існування в соціумі, власній культурі, полікультурному середовищі [7]. І. Зязюн зазначає, що культурологічний підхід змінює уявлення людини про основоположні цінності як виключно інформаційно-знаннєві, знімає вузьку наукову орієнтованість її змісту і принципів побудови навчального плану, розширює культурні основи змісту навчання і виховання, вводить критерії продуктивності та творчості в діяльність педагога і студента [3, с. 7].

Основоположним у розумінні ідеї культурологічного підходу є поняття “культура”.

Під поняттям “культура” в педагогічному словнику розуміється виховання, освіта, розвиток, що є сукупністю практичних, матеріальних і духовних надбань

суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюються в результатах продуктивної діяльності [1, с. 183].

І. Агієнко розглядає культуру як засіб творчої самореалізації кожного члена суспільства та арсенал суспільних нововведень. Науковець стверджує, що особистість соціокультурна за своєю сутністю, але індивідуально неповторна за способом свого існування. У соціальному контексті розглядає концепцію культури і О. Рудницька. Вчена характеризує її як цілісну систему, у полі якої функціонують її окремі види: соціальна, політична, економічна, трудова, етична, естетична, художня тощо [6, с. 42].

Розділяючи таку позицію науковця, зосередимо свою увагу саме на значущості культурологічного впливу мистецтва на становлення особистості.

Соціальна значущість мистецтва визначається рівнем впливу художніх образів на внутрішній світ людини, на всі напрямки її соціальної діяльності. Найталановитіший дослідник цієї проблеми – Л. Виготський відзначав, що мистецтво втягує в коло соціального життя найінтимніші і найособистіші складники нашої істоти. Для цього мистецтво володіє значним арсеналом специфічних засобів, відсутніх в інших формах людської свідомості. Сприйняті і засвоєні художні образи стають мотивуючою силою людської поведінки, смислоутворюючими чинниками життя людей. Художня культура поєднує їх спільністю відношень до соціальних цінностей. Актуалізуючи культурологічний вплив мистецтва на становлення особистості, Г. Падалка підкреслює роль інтегративного характеру художнього виховання, забезпечення цілісності художнього світобачення учнів шляхом використання різних видів мистецтва та широкої палітри художніх образів. Г. Падалка доводить, що ефективною реалізація культурологічного впливу мистецької діяльності може бути за умови усвідомлення не тільки специфічних ознак, а й того спільного в різних видах мистецтва, що забезпечується його художньо-виражальною сутністю [5]. Ми розділяємо представлені думки науковців щодо впливу мистецтва на розвиток особистості і визначаємо їх основоположними в реалізації ідей культурологічного підходу в нашому дослідженні.

Значущими у розрізі проблематики дослідження виявилися і основні положення компетентнісного підходу. Художньо-педагогічна підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до здійснення художньо-естетичного виховання і розвитку дітей здійснюється засобами образотворчої й мовленнєвої діяльності, декоративно-прикладного мистецтва, художньої праці та передбачає розвиток творчих здібностей, професійних якостей майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу, розкриття потенційних можливостей студентів. Інтегрований зміст навчальних курсів взаємодоповнює різні види творчості (художню, технічну, мовленнєву); збагачує мистецькі уявлення та художньо-естетичні узагальнення студентів, стимулює міжсенсорні образні асоціації; сприяє формуванню творчих умінь образотворчого характеру у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Змістовий компонент творчості реалізується у міждисциплінарній (музичне виховання, художня література, розвиток мовлення, декоративно-прикладне мистецтво, психологія творчості, педагогічна творчість та ін.) та внутрішньозмістовій діяльності (синтез форм, засобів, методів і прийомів роботи). Синтезований підхід збагачує вербальний і сенсорний досвід респондентів, забезпечує глибоке пізнання художнього образу; формує наукові поняття та творчі вміння респондентів.

Отже, проаналізовані вище підходи дозволять нам якісно реалізувати структурно-функціональну модель формування творчих умінь образотворчого характеру у майбутніх вихователів, спрогнозувати майбутній результат і спланувати хід діяльності задля його досягнення; наочно продемонструвати для всіх учасників навчального процесу структуру створюваного об'єкта, оцінити результати усіх циклів технології формування творчих умінь образотворчого характеру у студентів.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямку вбачаємо в розробці системи підготовки майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу відповідно до європейських освітніх стандартів шляхом інтеграції й модернізації освітньої діяльності.

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Устинович Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Громова Н. В. Системний підхід до творчої самореалізації учня в евристичному навчанні / Н. В. Громова // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2007. – Ч. 2. – С. 274–278.
3. Зязюн І. А. Культура в контексті політики та освіти / І. А. Зязюн // Мистецтво та освіта. – 1998. – № 2. – С. 2–8.
4. Лозова В. І. Стратегічні питання сучасної дидактики / В. І. Лозова // Розвиток педагогічної і психологічної науки в Україні. – Харків : ОВС, 2002. – Ч. І. – С. 96-97.
5. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва / Галина Миколаївна Падалка. – К.: Освіта України, 2010. – 274 с.
6. Рудницька О. П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної освіти: [навч. посіб.] / О. П. Рудницька. – К. : ІЗМН, 1998. – 248с.
7. Сисоєва С. О. Розвиток освіти в умовах полікультурного глобалізованого світу / С. О.Сисоєва // Проблеми полікультурності у неперервній професійній освіті : наук. видання / за ред. К. В. Балабанова, С. О. Сисоєвої, І. В. Соколової. – Маріуполь : Ноулідж, 2001. – С. 11–18.

The article deals with the conceptual framework of the process of formation preschool educational institutions' future educators' art nature creative skills. The author theoretically grounded nature of the system, person-activity, and cultural competency approaches as scientific and methodological basis of experimental research program.

Key words: *conceptual approaches and art nature creative skills, professional training, system, creativity, culture, competence.*

УДК 378. 14
ББК Ч 74. 261

Галина Борин

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО КЕРІВНИЦТВА ОБРАЗОТВОРЧОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ПРИКЛАДНИЙ АСПЕКТ

В статті обґрунтовано необхідність забезпечення в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу сукупності організаційно-педагогічних умов, які б сприяли успішному формуванню готовності майбутніх вихователів ДНЗ до керівництва образотворчою діяльністю дітей дошкільного віку шляхом засвоєння змісту нормативних навчальних дисциплін.

Ключові слова: *професійна підготовка, діти дошкільного віку, організаційно-педагогічні умови, образотворча діяльність.*

Постановка проблеми. Орієнтація на творчий розвиток особистості є світоглядною засадою сучасного виховання та освіти. Проблема своєчасного

виявлення інтересів, здібностей і нахилів дітей, створення належних умов задля художньо-естетичного виховання та розвитку вихованців є актуальними на сучасному етапі. Означене зумовлює необхідність формування у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів художньо-конструктивної готовності до керівництва образотворчою діяльністю вихованців. У зв'язку з цим вищий навчальний заклад повинен забезпечити відповідні умови, які б сприяли успішному формуванню готовності до майбутньої професійної діяльності в зазначеному аспекті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі питання забезпечення належних умов підготовки студентів у ВНЗ порушено у працях таких учених як О. Абдуліна, О. Бондаренко, М. Манько, О. Рибалка тощо. Педагогічні умови щодо моделювання майбутньої професійної діяльності відображено в дослідженнях А. Кубишевої, А. Кучерявого, Р. Скульського, М. Щербаня тощо. Особливості формування художніх і конструктивних умінь майбутніх педагогів висвітлено у дослідженнях Н. Голоти. Сучасність вимагає від вихователя дошкільного навчального закладу уміння критично оцінити нові факти, ідеї, явища, здатності до сприйняття, осмислення, відбору та використання нової інформації. Знання, набуті студентами за період навчання, мають стати основою задля подальшої самоосвіти, орієнтування та застосування їх у непередбачуваних умовах.

За твердженнями дослідників (Л. Божович, І. Глінська, Л. Коваль та ін.) у дошкільників спонтанно формується естетична оцінка до дійсності, мистецтва, художніх образів. Вивчення стану досліджуваної проблеми в практиці ДНЗ дає підстави стверджувати, що у процесі некваліфікованого керівництва вихователем образотворчою діяльністю дитина втрачає інтерес до образотворчої та конструктивної діяльності, гальмується розвиток її творчих здібностей. Отож опанування необхідними професійними знаннями та вміннями задля належного керівництва художньо-творчою діяльністю дітей дасть змогу майбутньому вихователю успішно вирішувати педагогічні завдання, вміло керувати мистецькою діяльністю вихованців, удосконалювати власну професійну майстерність.

Формулювання цілей статті. В статті проаналізуємо шляхи удосконалення підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до керівництва образотворчою діяльністю дітей дошкільного у процесі засвоєння змісту нормативних навчальних дисциплін.

Виклад основного матеріалу. В основі організації образотворчої діяльності дошкільників покладено тісний взаємозв'язок між поняттями “культура”, “мистецтво” та “освіта”. Практика підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів до керівництва образотворчою діяльністю дітей базується на досвіді, накопиченому педагогікою та психологією у сфері дошкільної освіти на основі вихідних теоретичних положень особистісно-орієнтованих програм і педагогічних технологій розвитку дітей. Образотворча діяльність в сучасних дослідженнях трактується як одна з форм художнього освоєння дитиною навколишньої дійсності, в процесі якої вона за допомогою художніх засобів відображає світ. При взаємозв'язку навчання і творчості, на думку Т.С. Комарової [2], дитина має можливість самостійно освоювати різні художні образи, експериментувати, знаходити способи передачі образу в малюнку, ліпленні, аплікації. Згідно досліджень учених (Т. Доронової, Т. Комарової, Н. Сакуліної), образотворча діяльність дітей дошкільного віку має свою специфіку, структуру і характеризується такими етапами: *репродуктивним* (оволодіння знаннями, вміннями діяти за зразком); *виконавським* (уміння діяти без зразка, застосовуючи засвоєні навички та вміння); *продуктивним* (уміння вносити

власні елементи, діяти без допомоги дорослого при виборі змісту, засобів здійснення поставленої мети); *творчим* (уміння вносити зміни, знаходити оригінальні рішення, перетворювати дійсність). У процесі малювання, ліплення, аплікування дитина відчуває різноманітні почуття: радіє створеному ним красивому зображенню, засмучується, якщо щось не виходить, прагне подолати труднощі або пасує перед ними.

Художньо-естетичне виховання дітей дошкільного віку на сучасному етапі має сприяти розвитку їхніх природних здібностей, уяви, фантазії, формувати творчу особистість дитини. Реалізувати ці завдання варто на основі інтеграції різних форм роботи з дітьми (заняття, самостійна художня діяльність, свята, розваги, гурткова робота). Особливу увагу слід зосередити на комплексному використанні творів музичного, театрального, образотворчого мистецтва в сенсі загальнолюдської і національної культури, організовуючи цілеспрямоване педагогічне спілкування дітей у середовищі мистецтва (живопису, скульптурі, архітектурі, музиці, літературі тощо). Реалізація такого підходу сприятиме збагаченню досвіду дітей щодо естетичного бачення навколишньої дійсності, активізації дитячої творчості в процесі художньо-практичної діяльності шляхом поетапного спостереження об'єктів, явищ довкілля у природному середовищі, розглядання творів образотворчого, декоративно-вжиткового мистецтва, подальшого ознайомлення через музичні й літературні твори. Завершальним етапом цього інтегрованого процесу естетичного пізнання світу має стати творча художньо-практична діяльність дітей дошкільного віку.

Успішне засвоєння студентами навчального матеріалу, розвиток умінь та навичок організації творчої роботи з дітьми дошкільного віку передбачає розробку з подальшою реалізацією педагогічних умов. Вони ґрунтуються на дидактичних принципах, містять певні вимоги до навчально-виховного процесу у ВНЗ, спрямованого на формування професійної готовності майбутніх фахівців до означеного виду діяльності. Нормативна навчальна дисципліна “Основи образотворчого мистецтва з методикою керівництва зображувальною діяльністю дітей” включає п'ять змістових модулів, тематика яких відповідає основним розділам курсу: “Основи образотворчої грамоти” (передбачає оволодіння різноманітними техніками у створенні малюнка, аплікації, витинання та конструювання; уточнення та систематизацію знань студентів про різновиди образотворчого мистецтва, правила і прийоми виконання зображення на площині, виражальні можливості різноманітних технік і матеріалів, художнє сприймання та оцінювання мистецьких творів); “Психолого-педагогічні основи образотворчої діяльності дітей дошкільного віку” (вікові, психологічні та анатомо-фізіологічні особливості розвитку образотворчої діяльності дітей дошкільного віку та методика організації художньо-творчої діяльності вихованців, специфіка оцінювання її результатів); “Педагогічні умови опанування дітьми дошкільного віку основами образотворчої діяльності” (формування у студентів теоретичних знань і практичних умінь, які забезпечують успішне керівництво навчальною й творчою діяльністю дошкільників; “Методика керівництва зображувальною діяльністю дітей дошкільного віку” (ознайомлення студентів з основами теорії та історії образотворчого мистецтва, з особливостями розвитку у дітей дошкільного віку творчих здібностей і шляхів формування у них інтересу до різних видів образотворчої діяльності); “Розвиток особистості дитини засобами образотворчої діяльності” (формування готовності до педагогічної підтримки обдарованих дітей, оволодіння студентами майстерністю виконавської діяльності у відповідних видах художнього процесу, визначення змісту задуму, обрання засобів виразності; володіння культурою сприймання творів образотворчого

мистецтва та дитячої зображувальної продукції; володіння методами стимулювання та активізації творчої діяльності вихованців).

Структуру методичного забезпечення кожного модуля утворюють: зміст теоретичних знань; перелік основної та додаткової літератури; плани практичних та семінарських занять, які включають питання для обговорення та завдання для практичної роботи; перелік завдань для самостійної роботи, а також інструктивно-методичні матеріали щодо їх виконання; завдання для модульного контролю. Задля належного методичного забезпечення курсу “Основи образотворчого мистецтва з методикою керівництва образотворчою діяльністю дітей” розроблено систему завдань для практичної роботи. Зміст кожного завдання побудовано таким чином, щоб створити умови для його раціонального засвоєння. Це передбачає: ознайомлення із основними поняттями певної теми; ознайомлення із творами відповідного виду образотворчого мистецтва; практичну роботу зі створення власного художнього образу згідно до завдання із використанням способів зображення, виражальних засобів та техніки виконання; розробку конспекту заняття задля використання у практичній майбутній діяльності під час проходження виробничої практики у дошкільному навчальному закладі.

Освітній процес у ДНЗ передбачає різні види дитячої діяльності (зокрема і гурткової роботи), адекватні вікові вихованців і сприятливі для подальшого розвитку кожної маленької особистості в усіх сферах життєдіяльності. Задля цього педагог повинен вільно володіти широким арсеналом організаційних форм, засобів, методів і прийомів освітнього впливу на вихованців. Дитяча життєдіяльність у ДНЗ передбачає педагогічно виважене поєднання організованого та самостійного, вільного типів діяльності дошкільників. Тому важливого значення надаємо усвідомленню студентами того, що успішний художньо-естетичний розвиток дітей зумовлено дотриманням низки методичних принципів, це зокрема урахування вікових, індивідуальних особливостей дітей дошкільного віку; врахування національних, культурних, регіональних особливостей і традицій. Про поживлення роботи з естетичного виховання на практиці свідчить поява і розширення мережі дошкільних закладів художньо-естетичного спрямування, при яких функціонує чимало різних гуртків, студій.

Отож завдання вищого навчального закладу вбачаємо в забезпеченні таких організаційно-педагогічних умов, які б сприяли формуванню позитивної мотивації, інтересу до керівництва образотворчою діяльністю дітей дошкільного віку, завдяки яким студенти могли б набувати необхідних знань, умінь та навичок, формувати і розвивати професійно-особистісні якості.

Належного значенню слід приділити формуванню позитивної мотивації щодо формування художніх та конструктивних умінь майбутнього педагога. Під мотивом дослідники розуміють внутрішнє спонукання особистості до певного виду активності (діяльність, спілкування, поведінка), що є неподільний від задоволення певної потреби. Відповідно, пізнавальна мотивація – інтерес до навчання – є важливим фактором досягнення успіхів у навчанні. Поняття мотивації є комплексним і включає в себе мотиви, ціннісні орієнтації, ставлення й інтереси. Отож, під час викладання методик навчання та виховання дошкільників у ВНЗ варто враховувати те, що на мотивацію навчання студентів впливають зміст навчального матеріалу, організація навчально-пізнавальної діяльності, методи оцінювання діяльності студентів та ін. Окрім того, ученими виявлено, що висока позитивна

мотивація функціонує як компенсуючий фактор у випадку недостатньо високих здібностей [1, с. 266].

Розвитку мотивації, що є основою орієнтування студента на професію педагога, зокрема на вивчення та усвідомлення основних аспектів керівництва образотворчою діяльністю дітей дошкільного віку зазвичай сприяють професійна спрямованість педагогічної підготовки, а також професійна спрямованість особистості викладача у ВНЗ, який є особистим прикладом, прагне зміцнити у студентів любов до майбутньої педагогічної діяльності цікавим емоційним викладом навчального матеріалу, застосовує творчі підходи у роботі зі студентами. Тому під час лекцій вводимо такі проблемні запитання, які потребують від майбутніх педагогів припущень, пошуку правильної відповіді, сприяють активізації мислення (Чи змінюються методи та прийоми навчання образотворчому мистецтву впродовж дошкільного віку? Якщо змінюються, то чим це зумовлено? Яку роль у підготовці вихователя відіграє оволодіння художніми і конструктивними вміннями? Назвіть педагогічні вимоги до проведення занять з образотворчого мистецтва на сучасному етапі. Як впливає гурткова робота художньо-естетичного циклу на розвиток творчих здібностей дітей?) Використання різноманітного наочного матеріалу у ході лекції (схеми, таблиці, зразки робіт дітей та вихователів, фотографії, роботи народних умільців тощо) підвищує зацікавленість студентів темою заняття, підсилює їхню активність, сприяє кращому засвоєнню матеріалу. Вивчення та усвідомлення майбутніми педагогами впливу образотворчого мистецтва на формування та розвиток майбутньої особистості спонукатимуть студентів до якіснішого засвоєння знань, формування художніх та конструктивних умінь, активізації навчально-дослідницької діяльності.

Важливого значення варто надавати забезпеченню постійної активності студентів шляхом включення в зміст їхньої підготовки задач, адекватних задачам формування творчого мислення. Задля реалізації такої мети, на практичних заняттях, на яких майбутні вихователі оволодівають навичками виготовлення виробів з різних матеріалів, значна увага приділяється розробці конспектів занять з образотворчого мистецтва, їх моделюванню в аудиторії. Задля реалізації цієї мети студенти виконують наступні завдання: прослідкуйте і запишіть, якими матеріалами і обладнаннями обладнано одну з вікових груп ДНЗ (їх якість, умови зберігання); визначте час проведення занять, кількість присутніх дітей; зробіть фотографічний запис одного з занять (тривалість кожної частини, активність, зацікавленість дітей, етапи виконання роботи, методи і прийоми, які застосовувались вихователем).

Також студенти залучаються до естетичного оформлення приміщень ДНЗ, виконують письмові творчі завдання: скласти колективну творчу композицію; розробити блок запитань, які б дозволили з'ясувати рівень сформованості у дітей уявлень про техніку зображення; оформити альбом із зразками іграшок способом вирізання, комбінування і наклеювання геометричних фігур, казкових персонажів, квітів тощо; дібрати гру, яка б вдосконалювала вміння дітей у виготовленні площинних виробів; запропонувати власну концепцію організації образотворчої діяльності дітей (від одного до трьох років; від трьох до шести років; для різновікової групи); з'ясувати, чому в особистісно-орієнтованій моделі навчання домінуюча роль належить самостійній образотворчій діяльності дітей.

У професійній підготовці майбутніх вихователів до керівництва образотворчим мистецтвом дітей дошкільного віку необхідно забезпечити такі умови, які б переводили навчально-пізнавальну діяльність студентів у пізнавально-професійну діяльність під керівництвом викладача ВНЗ. Тому належну роль відводимо організа-

ції навчально-виховного процесу, в якому студент виступав би в позиції суб'єкта, що усвідомлює цінність набуття художньо-конструктивного досвіду та його професійно-компетентної реалізації в практиці. Включення майбутнього педагога в начально-виховну діяльність супроводжується співвіднесенням індивідуальних можливостей, здібностей з вимогами змісту і умов самої діяльності (навчальної і майбутньої професійної) з погляду успішного її виконання. Задля реалізації такої мети вводимо диференційовані завдання, які забезпечують студенту можливість творчого вибору під час виготовлення того чи іншого виробу, самостійного добору матеріалів. Такій роботі передують оптимальний вибір форм, методів навчання викладачем ВНЗ; систематизація та професійна спрямованість змісту нормативних навчальних дисциплін як основи теоретичної і практичної підготовки майбутніх педагогів-вихователів до керівництва образотворчою діяльністю дітей дошкільного віку; активізація навчально-пізнавальної та навчально-дослідницької діяльності студентів; співтворча суб'єкт-суб'єктна взаємодія викладача зі студентами з урахуванням індивідуальних особливостей та можливостей студентів. Це забезпечує транспозицію реальних ситуацій навчально-виховного процесу ВНЗ у професійну діяльність майбутніх педагогів шляхом моделювання форм роботи з дітьми на практичних заняттях (ділова гра "Дизайн у роботі з викидним матеріалом"), навчально-педагогічні ігри (ділові та рольові), аналіз педагогічних ситуацій майбутньої професійної діяльності; контроль якості навчально-пізнавальної діяльності з подальшим корегуючим впливом під час практики та практичних занять; визнання за студентом права на помилку з обов'язковим аналізом її причин, окресленням шляхів її подолання; налаштування студентів на саморозвиток, самовдосконалення, самореалізацію.

Висновки. Виокремлені нами шляхи удосконалення підготовки майбутніх фахівців до керівництва образотворчою діяльністю дітей дошкільного віку у ВНЗ зумовлюють визнання того факту, що педагог відображає не тільки професійну сутність, а й внутрішньо-особистісну. Відповідність зазначеним аспектам підготовки дасть змогу не лише навчати майбутнього фахівця основним формам, методам, прийомам та принципам керівництва образотворчою діяльністю дітей, а й забезпечуватиме професійний розвиток на особистісному рівні як у навчальній, так і у майбутній професійній діяльності. Подальшого вирішення потребує проблема розвитку творчого потенціалу особистості студента в процесі підготовки майбутнього вихователя ДНЗ до керівництва художньою працею дітей дошкільного віку шляхом засвоєння змісту нормативних навчальних дисциплін.

1. Карпенко О.Г. Соціальний працівник: деякі аспекти професійної підготовки: навчально-методичний посібн. / О.Г. Карпенко. – К.: Держ. ін-т розвитку сім'ї та молоді, 2007. – 144 с.
2. Т. Комарова. Образотворча діяльність в дитячому садку / Т.С. Комарова. – Х.: Видавництво "Ранок", 2007, – 176 с.
3. Мотивация и мотивы / Е. Ильин. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
4. Голота Н.М. Формування художніх і конструктивних умінь у майбутніх вихователів дошкільних закладів: автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд.пед.наук: спец. 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" / Н.М. Голота. – К., 2000. – 21с.

The necessity of security the joint organizing-pedagogical conditions in the educational process of higher educational institution, which would contribute to successful forming of future educators' readiness to leadership of preschool age children' manual work through the mastering of standard subjects' content are substantiated in the article.

Key words: professional training, preschool age children, organizing-pedagogical conditions, manual work.

ЛІНГВІСТИЧНІ ТА ДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ ІНШОМОВНОЇ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Стаття присвячена актуальним проблемам іношомовної білінгвальної професійної підготовки майбутніх перекладачів. Проаналізовано педагогічні та лінгвістичні аспекти формування та розвитку професійної та комунікативної компетенції студентів в межах білінгвального іношомовного навчання. Предметом дослідження також стали теоретично-методологічні основи концепції професійного іношомовного білінгвального навчання та його стадії. Досліджено ознаки білінгвального середовища, сприятливого для навчання. Розглянуто сутність штучного білінгвізму (опанування нових лінгвістично-культурних кодів у спеціально створеному середовищі) та перешкоди на шляху білінгва.

Ключові слова: білінгвальна освіта, професійна підготовка, комунікативна компетенція, професійна компетенція, штучний білінгвізм, природний білінгвізм.

The new paradigm of the higher professional education contemplates reinterpreting of both: content and structural components. New generation's peculiarities include competence approach realization while transferring to the new level of educational system, where the stress is shifted from "educator plus subject content" to "student plus education expected results". Educational goals' transformation in the university from the discipline content (what the teacher is supposed to teach) towards the results (what the student is able to demonstrate at the final stage of the educational process) expects plainly defined results and open evaluation system, which can be followed by changes alongside teaching-educative process.

Increase of international economic and cultural connections has transformed operating and conducting conditions of Foreign Language teaching. One of the most prospective possibilities of teaching process activation and subject (specialized) skills and abilities system development is bilingual teaching. Foreign languages are treated as instruments for drawing into the professional specialized field, while such teaching content is characterized by subject and lingual elements' combination through all the stages of teaching-educative process. The purpose of such education is forming students' professional communicative competence, vital for successful intercultural communication.

Over the last decades a significant number of researches dedicated to issues of professional foreign language training as well as peculiarities of bilingual teaching in higher educational system have been accomplished. I.Bryskina analyzed the role of bilingual education while training specialists of social field; besides, she examined the mechanism of bilingualism and lingual code switching at foreign language classes. P.Größer's work is dedicated to the problems of text interpreting within bilingual teaching. In his research B.Helbig gives recommendations for more efficient bilingual foreign teaching of some specialized subjects. R.Bart underlined such linguistic-cultural codes as: social-historic, scientific, chronological, topographic, onomastic, rhetoric, narrative, emigrational, meta-linguistic and others [2]. V.Krasnyh analyzed linguistic-cultural code as the "net", spread by culture over the environment, separating, categorizing, structuralizing and evaluating it [6]. According to V.Shahovskiy's research, cultural word includes ethnic world image, lingual-national outlook, based on the society history, its stereotypes, traditions, evaluation scale and values. Notwithstanding the significance of completed

researches, not all aspects of foreign language teaching providing specialists' professional development have been analyzed.

While teaching foreign language as a part of bilingual professionally-focused training of non-linguistically specialized students we can witness the phenomenon of artificial teaching bilingualism formation. Bilingualism, in its narrow sense, means comparatively fluent mastering of two languages (native and foreign), and in its wide sense – considerable mastering of the second language and ability to use it in the definite communicative circumstances. Artificial bilingualism denotes grasping two linguistic-cultural codes, one of which has been learned in the conditions of special training. Artificial bilingualism can be both: developed (underlining teaching process results) and developing (still being in process). From the point of view of teaching foreign languages in non-linguistic institutions, usually the second type of bilingualism (developing) falls under consideration, which means investigating the evolution of human communicative personality, obtaining new linguistic-cultural code.

Professional communicative competence of artificial bilingual performer, level of his mastering professional knowledge and skills' system, ability of using linguistic-cultural codes, due to his personal communicative potential, covers three basic elements: lingual element – basic international communication skills (BICS) – language tools, necessary for building efficient common communication; subject element – cognitive academic language proficiency (CALP) – language tools, necessary for professional activity (specialized terms, notions, clichés); bicultural element – knowledge of foreign and native language culture [5].

Major part of the lingual element is the artificial bilingualism opposed to natural two-languages mastering. Being a linguistic phenomenon, bilingualism expects mastering two linguistic-cultural codes and abilities to use these gained signs systems within intercultural communication. The notion of “linguistic-cultural code” highlights close connection and similar importance of both: language and culture, for humans' effective communication. The basic factor of communication efficiency is the unity of separable cognitive-communicative environment. Students master two languages at different levels as far as there are no identical language and culture operation fields. For that reason, bilingualism notion identification is not characterized by the demand of absolute fluent native and foreign languages mastering.

From the point of view of perspective teaching, artificial bilingualism notion can be identified through the concept of “approximate bilingualism”. The level of this approximate goal achievement depends upon some factors: learning material specification, level of foreign language skills and abilities formation, possibility of positive interference in the process of professional discipline mastering.

Foreign bilingual professionally-focused training doesn't expect conducting exclusively all classes in foreign languages, but alternative form of teaching and learning which implies native language in combination with foreign language at comparatively higher level and frequent basis, depending on the students' knowledge level and applied teaching methods. It means that language code switching can be used as professionally-focused training technique. At the initial level of foreign language teaching we consider so-called subordinate bilingualism where dominant role in the bilingual speaker's communication is performed by native language, as far as he hasn't yet firmly mastered the second lingual system and his speech is regulated by the identical native language rules. At the advanced level of foreign language mastering correlation between native and foreign language skills are getting equal and artificial bilingualism is turning into coordinative.

This phenomenon is justified by the difficulties of predicting and overcoming mistakes, even if the bilingual speaker finds himself within foreign environment and speaks this foreign language absolutely correctly [4].

Consequent development of the student's bilingual personality, while learning foreign languages, includes following stages: 1) formal stage of acculturation (formation of the ability to bear oneself in the conditions of foreign culture reality); 2) informal stage (development of the reflexing – ability of self-evaluation from the point of view of native and foreign languages); 2) integration stage (formation and development of bilingual communication ability, skills for interpreting texts with specialized subject content into native and foreign languages, considering cognitive level of bicultural language personality etc.) [3]

Principal idea of bilingual professionally-focused training concept discovers that foreign language along with native language can be applied as the means of learning-cognitive activity of mastering definite specialized subjects knowledges in the process of potential specialists' professional training. At bilingual professionally-focused training the problem of foreign language thinking and speaking process disconnection is removed while there is a non-lingual object for cognition – special professional notions and methods, and cognitive activity is realized together with speech activity; and subject content perception is realized simultaneously with mastering expression means in native and foreign languages [1]. Thus, there are such theoretical-methodological backgrounds of foreign bilingual training concept: 1) personally-focused paradigm of modern education; 2) activity approach as the background for psychological training concept; 3) cognitive-communicative and competence approach; 4) humanization concept; 5) sample of interlingua model of foreign language mastering; 6) sample of professionally-focused (teaching) activity; 7) cultural dialogue concept.

Such complicated social-pedagogic objectives demands corresponding system of teaching process management and quality monitoring, concerning bilingual education model specifications. We consider rating organizational form of module education is the most suitable for better mastering professionally-focused foreign language teaching material and control over it. Integration of bilingual professionally-focused foreign language teaching and module-rating teaching technology within a higher educational institution intends to such teaching goals as: developing interpersonal relationship skills, socially accurate behavior, partnership behavior, tolerance etc.

Conclusion

Foreign bilingual professionally-focused training within non-linguistic higher educational institution is conducted through combined teaching of various types of speech activity: specialized texts usage, composed by representatives of two lingual cultures. While conducting teaching-comparative analyses, we found out that it is possible to estimate a required type of interference for any type of speech activity (at phonetic, lexical and grammar levels). Inclusion of cognitive and affective training factors expects: involving gained specialized professional and foreign language knowledge, its combination with newly-coming knowledge, this knowledge categorizing and recategorizing; discovering new factors, identifying contradictions and its overcoming, considering moral dilemmas and other emotional-willing subjects.

1. Ainutdinova I. Bilingual Vocational-oriented Foreign Language Teaching at the University as the Guarantee of the Implementation of the Competence / Pedagogic and Psychology of Professional Education, 2011. – № 3.
2. Bart R. Semiotics. Poetics. – M.: Progress, 1989.

3. Bryksina I. Bilingual Mechanism Formation and Language “Code Switching” at Foreign Language Classes / Francophone Centre Annual Journal, 2009. – № 2.
4. Gröber P. Linguistic and Social Interaction in Two Communities / American Anthropologist, 1964. – Vol 66. – № 6.
5. Helbig B. Das bilinguale Sachfach Geschichte eine empirische Studie zur Arbeit mit Französischsprachigen Texten, Tuebingen Stauffenburg, 2001.
6. Krasnyh V. Ethnic-psychological Linguistic and Lingual Culture. – M.: 2002.

Current article is dedicated to the authentic problems of foreign bilingual professionally-focused training of future specialists. Pedagogical and linguistic aspects of the process of developing students' professional and communicative competence within bilingual foreign language teaching fall under analyses in this paper. Theoretical-methodological backgrounds of the concept of bilingual professional teaching and its stages also have become the object of the following review. Besides, attributes of favorable bilingual environment, required for learning activation, are being scrutinized. Therefore, attention is drawn to the nature of artificial bilingualism (mastering new linguistic-cultural code in the specifically created environment) and obstacles, opposed to a bilingual speaker.

Key words: *bilingual education, professional training, communicative competence, professional competence, artificial bilingualism, natural bilingualism.*

УДК 378.147.041:373.2

ББК 74 p:74.10

Таміла Коломоєць

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ В ЗМІСТІ ПІДГОТОВКИ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті розглянуто зростаючу роль самостійної роботи у вищій школі в умовах інтеграції України в європейський освітній простір. Обґрунтовано актуальність самостійного навчання як ефективної професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Охарактеризовано мету, зміст, планування та методику організації самостійної роботи студентів.

Ключові слова: *самостійна робота, умови, знання, уміння, планування, контроль, професійна підготовка, фахівці, педагогічна рефлексія, вихователі дошкільних навчальних закладів.*

Актуальність. Сучасні швидкі темпи розвитку суспільства, технологічні, економічні і соціально-політичні умови, сформовані процеси глобалізації освіти вимагають перегляду наших уявлень щодо традиційних освітніх практик, які не повною мірою відповідають соціальному замовленню. Сьогодні очевидно для всіх: вища освіта України перебуває в епіцентрі суспільних змін, пов'язаних з інтеграцією держави до європейського освітнього простору. Саме тут формується нове покоління професіоналів освіти і виховання, які будуть будувати суспільство майбутнього. Як влучно зазначає Л.В. Рускуліс: “Освіта стає головним показником інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства та держави” [6, с. 82].

Модернізаційні процеси, що відбуваються в державній освіті під впливом інтеграційних змін у країні, обумовлюють такі основні напрями вдосконалення професійної підготовки студентів, майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів (ДНЗ), у вищих навчальних закладах:

- підготовка кваліфікованих і компетентних фахівців з високим рівнем освіти, з широкими знаннями у дошкільній педагогічній сфері та багатофункціональною компетенцією;
- забезпечення держави висококваліфікованими фахівцями з проектним типом мислення, рефлексивною компетентністю, які, по-перше, здатні найбільш ефективно проявляти велику ініціативність, творчий підхід у професійній діяльності; по-друге, зможуть самостійно вирішувати професійно важливі проблеми з максимальною ефективністю і результативністю; по-третє, прагнуть до неперервної самоосвіти, здатності швидко адаптуватися до змін і коригувати навчальну діяльність відповідно до реальних умов [2, с. 266].

Реалізація вищезазначених напрямів передбачає пошук нових шляхів трансформації й удосконалення процесу навчання у ВНЗ на основі зростання частки самостійної роботи студентів. Саме тому вища школа послідовно переходить від передачі інформації до керування навчально-пізнавальною діяльністю студентів і формування у них навиків самостійної роботи [3, с. 90].

Визначенню сутності категорії самостійної роботи як однієї із форм навчання присвячено дослідження таких відомих педагогів і психологів, як А. Алексюк, В. Астахова, Ю. Бабанський, В. Бондар, М. Барахтян, О. Горошкіна, В. Ортинський, В. Козаков, В. Лозова, В. Нагаєв, А. Нікітіна, С. Караман, О. Караман, Т. Коршун, М. Пентилюк та ін.

Власне, у педагогічному аспекті, самостійна робота студентів розглядається як самостійна діяльність-навчання студента, яку науково-педагогічний працівник планує разом із ним, але виконує її студент самостійно за завданням та під керівництвом і контролем керівника без прямої його участі [1, с. 50]. Звичайно, теорія та методика навчання у вищій школі має певний науковий доробок, який тлумачить та аналізує різні аспекти самостійної роботи студентів. Однак як сама практика її організації, так і дидактика ще далекі від ефективного розв'язання завдань високопрофесійної підготовки сучасних фахівців та вимагають перегляду концепції самостійної навчальної роботи.

Тому вважаємо доцільним: по-перше, обґрунтувати необхідність якісно нового рівня організації самостійної навчальної діяльності студентів, який урахував би попередній педагогічний досвід та останні наукові досягнення в галузях педагогіки і психології; по-друге, довести зростаючу роль самостійної роботи студентів у навчально-виховному процесі вищів при підготовці майбутніх кваліфікованих професіоналів-вихователів ДНЗ.

Метою статті є формування наукових уявлень про зміст, форми, методи і умови сучасних підходів до організації та управління самостійної роботи студентів вищих педагогічних закладів освіти.

Основний виклад матеріалу. Як показав аналіз досліджуваної проблеми, у вищих навчальних закладах водночас збільшується обсяг знань і навчальний час самостійної роботи студентів у загальному обсязі годин навчального плану.

Метою самостійної роботи студентів, майбутніх висококваліфікованих вчителів і вихователів дітей дошкільного віку є:

- мотивоване, усвідомлене отримання знань, умінь і навичок у процесі самостійної роботи з навчальним матеріалом під час лекцій та в процесі пошуку необхідної інформації під час підготовки до практичних, лабораторних занять, контрольних заходів тощо;

- розвиток професійної рефлексії майбутнього вихователя, як суб'єкта діяльності, а саме, здатності до планування діяльності, уявлення про її етапи, передбачення її результатів, аналізу і оцінці вже виконаної діяльності, пошук і виправлення помилок;
- формування здібностей до встановлення позитивних міжособистісних контактів в процесі спілкування зі студентами та викладачами;
- реалізація індивідуальних можливостей студентів, формування навичок самоосвіти і мотивації до неї [5].

Викладач визначає основні цілі вивчення навчальної дисципліни, теми та обсяг змістовних модулів, форми і методи роботи, які використовуються в роботі із студентами, в тому числі і самостійної роботи студентів. Досягнення поставлених цілей певною мірою залежить від ефективності планування, яке повинно відповідати структурно-логічній схемі процесу підготовки фахівця і ґрунтуватися на принципах цілісності, наступності, оптимізації.

Планування самостійної роботи студентів має певні особливості у кожному конкретному вищому навчальному закладі. Так, на факультеті дошкільної і технологічної освіти Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ “Криворізький національний університет” навчальна дисципліна “Декоративне мистецтво та основи дизайну” (ДМіОД) розрахована на 90 навчальних годин (3 кредити ECTS), з яких 42 години відведено на самостійну роботу, а 48 годин (16-лекцій, 32-практичних) становить аудиторне навантаження.

Поділяємо думку А. Артемової стосовно того, що завдання самостійної роботи повинні реалізовуватися на всіх заняттях. Так на першій лекції студенти отримують установчу інформацію про співвіднесення аудиторних годин і годин, відведених на самостійну роботу, кількість кредитів, вимоги до знань, що вони мають опанувати, що від них вимагається у виконанні самостійних індивідуальних завдань, якими будуть критерії оцінювання їхніх знань, скільки балів і за що вони можуть отримати під час поточних та підсумкових контрольних заходів, а також тематичний план, який розподілено на чотири змістовні модулі. Перші три модуля призначені для теоретичного і практичного опанування студентами навчальної дисципліни. Четвертий спрямований на засвоєння студентами методики ознайомлення дошкільників з ДМіОД.

Відповідні навчально-методичні матеріали розміщуються в навчально-методичному посібнику, розробленому викладачем, на сайті кафедри та в Інтернет-джерелах [4]. Така інформація мобілізує почуття відповідальності, істотно впливає на мотивацію і допомагає студентам налагодити систематичну послідовну самостійну роботу.

Читання курсу лекцій ДМіОД побудовано таким чином, щоб спонукати студентів до самостійної роботи: пов'язувати новий матеріал із попередньо набутими знаннями; визначати головне і другорядне у матеріалі; висвітлювати свою думку стосовно теми; робити висновки з отриманих знань. Пропонуються короткотривалі самостійні завдання: робота з семантичним текстом, заповнення опорних схем і таблиць, дискусії, бліц-опитування, студент як лектор (висвітлення окремого питання лекції шляхом самопідготовки).

Самостійна робота на семінарських і практичних заняттях включає в себе різноманітні завдання творчого і пошукового характеру з використанням ефективних форм, методів, і дидактичних прийомів навчання студентів. Основними з них є: обговорення теоретичних питань з теми; науково-методичний аналіз нормативних

документів, програм виховання і навчання дітей дошкільного віку; розробка структурно-опорних схем; практичне виконання індивідуального чи групового завдання: складання і проведення фрагментів занять з дошкільниками, анкет для батьків, планування гурткової роботи, розробка дидактичної моделі розвитку творчих здібностей дітей засобами декоративного мистецтва; розробка завдань для діагностики знань умінь і навичок дітей; розробка декоративних композицій та знаходження нового способу вирішення композиційних проектних завдань; створення дизайн проектів та виробів з різноманітних матеріалів для оформлення інтер'єру дошкільного закладу; підготовка відео презентацій; вирішення педагогічних задач та проблемних ситуацій з обґрунтуванням своїх шляхів її розв'язання, досліди, експериментування. Під час проведення практичних занять завдання з самостійної роботи постійно чергуються (теоретичні і практичні, короткотривалі і довготривалі) з метою запобігання втомлюваності студентів і зростання творчої апатії.

Найбільш трудомістким за обсягом у самостійній роботі є підготовка студентів до практичних занять та контрольних заходів. Запорукою успішного її виконання є ефективне управління викладачем самостійною роботою студентів та створення спеціальних умов для самостійного навчання студентів. На цьому етапі визначаються обсяги, послідовність самостійної роботи (відповідно до запланованих змістовних модулів, індивідуальних потреб і побажань студентів); створюються умови для самостійної роботи студентів – забезпечення відповідною навчально-методичною і інформаційною літературою, створення робочих місць в читальних залах, забезпечення персональними комп'ютерами і програмним забезпеченням, доступу до Інтернету; матеріально-технічне оснащення навчальних кабінетів, лабораторій; здійснюється організація консультацій викладачів, відповідних наукових досліджень, які дозволять підвищити ефективність самостійної роботи.

Організація самостійної роботи студентів передбачає також встановлення взаємодії, оскільки процес навчання двосторонній. Істотну роль в ньому має зворотній зв'язок, а саме, отримання викладачем інформації про якість знань і практичних умінь студентів, набутих як на занятті, так і самостійно.

Розрізняють два види контролю самостійної роботи студентів – поточний і підсумковий. Перший здійснюється на практичних, семінарських, лабораторних заняттях. Другий – реалізується за підсумками вивчення тем, модулів, дисципліни загалом. Такий контроль здійснюється за допомогою тестування, термінологічних диктантів, перевірки конспектів, рефератів, індивідуальних самостійних завдань, оцінки виготовлених студентами художніх виробів декоративно-ужиткового мистецтва, дизайн-проектів, модульних контрольних завдань. Крім педагогічного контролю, широко використовується самоконтроль і взаємоконтроль студентів, який значно розширює можливості взаємодії студентів. Разом з тим, треба пам'ятати, що такий контроль не тільки дозволяє накопичувати бали підсумкової оцінки знань з дисципліни, але й повинен стимулювати і заохочувати студентів до оволодіння новими знаннями, проявляючи пізнавальний інтерес і власну ініціативу в навчанні, привчаючи себе працювати наполегливо, самостійно оволодіваючи новими надбаннями світового декоративного мистецтва.

Висновки. Таким чином, в умовах інтеграції України в європейський освітній простір, необхідно приділяти велику увагу науково-методичним дослідженням із питань удосконалення змісту і методів, оптимізації самостійної роботи студентів.

Викладені нами міркування дають змогу стверджувати, що самостійна робота майбутніх вихователів ДНЗ має важливе значення у системі професійної підготовки до організації і проведення освітнього процесу.

Організацію самостійної роботи студентів слід розглядати як систему взаємодії студента та навчального матеріалу з дисципліни, яка за умови її чіткої організації викладачем забезпечить активізацію підготовки висококваліфікованих і компетентних майбутніх фахівців з проектним типом мислення і рефлексивною компетентністю.

Отже, можна зробити висновок, що науково організована самостійна робота обумовлює мотивовану активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів; навчає самостійно працювати з науково-методичною літературою, усвідомлено здобувати необхідні знання, набувати практичні вміння й навички естетичного сприйняття і творчого відтворення художніх виробів декоративного мистецтва, реалізації індивідуальних можливостей студента і формування здатності до міжособистісної комунікації в професійній діяльності.

Подальші шляхи розв'язання означеної проблеми **передбачають подальше дослідження** сучасного стану організації самостійної роботи майбутніх педагогів та вдосконалення теоретико-методологічних основ щодо розвитку складного процесу організації самостійної роботи студентів у вишах.

1. Алексеева Л. І. Самостійна навчальна діяльність як професійна компетентність майбутнього фахівця / Л. І. Алексеева, І. В. Малецька, О. І. Ярмолівч // Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Філологія : зб. наук. праць. – Одеса : Фенікс, 2012. – Вип. №4. – С. 50 – 55.
2. Глобальные проблемы человечества как фактор трансформации образовательных систем : монография / В. И. Астахова, В. В. Астахов, Е. В. Астахова [и др.] ; под общ. ред. В. И. Астаховой. – Харьков : Народная Украинская Академия, 2008. – С. 266–275.
3. Дичківська І. М. Інноваційне навчання у системі підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності / І. М. Дичківська // Науковий вісник : зб. наук. праць ПНПУ ім. К. Д. Ушинського : Спецвипуск. – Одеса : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2010. – С. 90–94.
4. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение / В. А. Козаков. – Москва : Высшая школа, 1990 – 248 с.
5. Калашникова О. В. Рефлексия. Педагогическая рефлексия [Электронный ресурс] / О. В. Калашникова. – Режим доступа : <http://www.vashpsixolog.ru/lectures-on-the-psychology/134-other-psychology/792-refle> .
6. Рускуліс Л. В. Шляхи організації самостійної роботи в системі підготовки учителів української мови [Електронний ресурс] / Л. В. Рускуліс. // Науковий вісник Донбасу. – 2013. – № 2. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2013_2_20 .

In the article the growing role of independent work is considered at higher school in the conditions of integration of Ukraine in European educational space. Grounded actuality of independent studies as effective professional preparation of future educators of preschool educational establishments. A purpose, maintenance, planning and method of organization of independent work of students, is described.

Key words: *independent work, conditions, knowledges, abilities, planning, control, professional preparation, specialists, pedagogical reflection, educators of preschool educational establishments.*

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДНЗ

У статті проаналізовано сутність професійної культури фахівців спеціальності “Дошкільна освіта”. Розкрито зміст таких понять, як: “професія”, “професіоналізм”, “культура”, “професійна культура”, “професійно-педагогічна культура”. Представлено різні наукові підходи до визначення поняття “професійна культура”. Обґрунтовано необхідність формування професійної культури майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Ключові слова: культура, професія, професіоналізм, професійна культура, професійно-педагогічна культура, майбутні вихователі, фахова підготовка.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство, що характеризується стрімким динамічним розвитком усіх сфер життєдіяльності, процесами гуманізації і демократизації, зумовлює необхідність повернення вищої педагогічної освіти в контекст культури. У ситуації, що склалася висуваються нові вимоги до особистості фахівця дошкільної освіти та його професійної діяльності. У зв'язку з цим змінюється підхід до визначення змісту загальнокультурної і фахової підготовки у вищій педагогічній школі. Спеціаліст у галузі дошкільної освіти стає носієм загальнолюдських цінностей, виступає як представник певної культури з розвиненим творчим відношенням до професійно-педагогічної діяльності, досвідом спілкування та гуманним ставленням до дітей. Слід відмітити, що у центрі уваги професійної діяльності майбутніх вихователів – дитина, яка росте і розвивається. Дошкільне дитинство – це сензитивний період у житті людини, коли закладаються основи формування особистості. Досягнення цілей сучасної освіти пов'язане з особистісним потенціалом майбутнього вихователя, створенням ефективних умов для його становлення і реалізації як суб'єкта професійної культури.

Актуальність дослідження формування професійної культури як необхідної якості в процесі фахової підготовки майбутніх вихователів зумовлена Національною доктриною розвитку освіти, Державною національною програмою “Освіта” (“Україна XXI століття”), Педагогічною Конституцією Європи, Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Галузевим стандартом вищої освіти, Базовим компонентом дошкільної освіти, Концептуальними засадами та напрямками розвитку вищої освіти в Україні, Концепцією розвитку освіти України на період 2015 – 2025 років, Законами України “Про освіту”, “Про дошкільну освіту”, “Про вищу освіту” та іншими державними нормативними документами.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Особливий інтерес для нашого дослідження мають роботи науковців, які досліджують теоретичні засади, сутність, структуру та процес формування педагогічної культури (З. Абросимова, К. Абульханова-Славська, С. Архангельський, О. Барабанщиков, В. Бенін, В. Беспалько, Т. Белоусова, Н. Бібік, Н. Білик, Є. Бондаревська, В. Буряк, Г. Васянович, Т. Власова, Н. Волков, Н. Воробйов, В. Гриньова, С. Дружилов, Є. Захарченко, Г. Звездунова, В. Зелюк, І. Зимня, І. Зязюн, Т. Іванова, Д. Качалов, І. Колеснікова, І. Колмогорова, Н. Крилова, В. Крисько, С. Кульневич, Н. Мойсеюк, О. Попова, В. Радул, Л. Разаєва, А. Резниченко, О. Савченко, Т. Сидоренко,

В. Сластьонін, В. Суханцева, Н. Тарасевич, Т. Устименко), психолого-педагогічної культури (Ю. Гладкова, М. Ляшенко, Л. Машина С. Щербакова).

Дослідження культури праці знаходимо у О. Авраменко, Б. Адаскіна, С. Батишева, Б. Беновицького, В. Жукова, І. Зарецької, В. Капіци, В. Ковальчука, Г. Коджаспірової, В. Кременя, Ю. Кузьменко, С. Матушкіна, В. Струманського, М. Ханіна, Ф. Щербака та ін.

В останні роки загальнотеоретичний підхід до вивчення проблеми професійної культури досліджувався Ф. Аліпхановою, О. Аніщенко, Г. Баллом, С. Батишевим, В. Беніним, В. Белоліпецьким, М. Віленським, В. Виноградовим, Н. Воробйовим, О. Донцем, С. Дружиловим, С. Єлкановим, І. Зарецькою, І. Зязюном, Т. Івановою, В. Ігнатовим, Л. Коганом, І. Колмогоровою, Г. Кочетовим, Н. Кузьміною, Т. Кусковою, В. Кравцовим, Н. Криловою, О. Левановою, А. Лимарь, Г. Марковою, М. Михайліченко, Ю. Мішиним, А. Міщенко, Н. Павелко, О. Піскуновим, В. Подмарковим, О. Пономарьовим, В. Радулом, Г. Сагач, В. Семиченко, А. Синюком, Г. Соколовою, Тінь Ван Нгуен, Ю. Черновою, О. Шабалінім.

Проблема формування професійно-педагогічної (В. Бенін, О. Гаврилов, Г. Гайсіна, С. Гулієва, І. Ісаєв, А. Коломієць, Н. Масленнікова, І. Пальшкова, А. Самородова, О. Сіяєва, В. Сластьонін, Н. Суртаєва, Є. Шиянов, О. Шкилева), професійно-моральної (Є. Богданов, Г. Іванов, І. Майер, Г. Непорожня) і професійно-психологічної культури (Н. Ліфінцева) є предметом дослідження багатьох науковців.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. На сьогодні відсутні наукові дослідження, присвячені спеціальному вивченню формування професійної культури фахівців дошкільної освіти, а саме: поза увагою виявилось обґрунтування поняття “професійна культура майбутніх вихователів”; не повною мірою досліджені компоненти і показники професійної культури майбутніх фахівців спеціальності “Дошкільна освіта”.

Мета статті – проаналізувати підходи до визначення професійної культури, обґрунтувати зміст поняття “професійна культура майбутніх фахівців спеціальності “Дошкільна освіта”.

Виклад основного матеріалу. Для того, щоб визначити сутність поняття “професійна культура майбутніх фахівців спеціальності “Дошкільна освіта”, необхідно актуалізувати термінологічне поле даного феномена, проаналізувавши основні та похідні з ним поняття. Розуміння сутності поняття “професійна культура” загалом базується на значенні поняття “професія”, який розглядається (лат. *Professio* – офіційно вказане заняття, від *profiteor* – оголошую своєю справою) як вид трудової діяльності людини, яка володіє комплексом спеціальних теоретичних знань і практичних навичок, що придбані в результаті цілеспрямованої підготовки, досвіду роботи.

З поняттям “професія” тісно взаємопов’язане поняття “професіоналізм”. Ефективність педагогічної діяльності в умовах дошкільного навчального закладу значною мірою забезпечує професіоналізм вихователя – придбану під час навчальної і практичної діяльності здатність до компетентного виконання оплачуваних функціональних обов’язків; рівень майстерності та вправності у певному занятті, відповідний рівню складності виконуваних завдань. За довідниковими джерелами професіоналізм (лат. *profiteer* – оголошую своєю справою) є сукупністю знань, навичок поведінки та дій, що свідчать про професійну підготовку, навченість, придатність людини до виконання професійних функцій; якісною характеристикою суб’єкта діяльності – представника конкретної професії, що визначає ступінь

володіння ним сучасним змістом і сучасними засобами вирішення професійних завдань, продуктивними способами здійснення професійної діяльності.

Логіка вивчення професійної культури майбутніх вихователів вимагає розкрити зміст поняття “культура”. У філософських енциклопедичних словниках-довідниках поглиблено дане поняття: 1) історично вихідне значення – обробіток і догляд за землею; 2) догляд, поліпшення, ушляхетнювання тілесно-душевно-духовних сил, схильностей і здібностей людини, а отже – і ступінь їх розвитку; відповідно розрізняють культуру тіла, культуру душі і духовну культуру; 3) сукупність способів і прийомів організації, реалізації та поступу людської життєдіяльності, способів людського буття; 4) сукупність матеріальних і духовних надбань на певному історичному рівні розвитку суспільства і людини, які втілені в результатах продуктивної діяльності 5) локалізоване у просторі та часі соціально-історичне утворення, що специфікується або за історичними типами, або за етнічними, континентальними чи регіональними характеристиками суспільства.

У тлумачному словнику зазначено, що культура є сукупністю виробничих, суспільних і духовних досягнень людей. Розширює дане визначення енциклопедія освіти, в якій зафіксовано, що культура (лат. cultura – обробіток, догляд, шанування, виховання, освіта, розвиток) – це система програм людської діяльності, поведінки і спілкування людини для зміни та удосконалення суспільного життя.

У соціологічному плані культура – це творіння людини і використання символів, виробів. У психолого-педагогічному аспекті культура постає як: досягнутий людством рівень розвитку і фонд кращих результатів цього розвитку, опосередкований у формах мистецтва, науки, техніки, який стає умовою подальшого розвитку поколінь, суспільств і окремих особистостей; сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюються в результатах продуктивної діяльності; сукупність досягнень людства в історично певному рівні розвитку суспільства і людини, виражений у типах і формах організації життя і діяльності людей, а також у створюваних ними матеріальних і духовних цінностей.

Отже, у загальнонауковому розумінні професійна культура походить від поняття “культура”, яке безпосередньо пов’язано з діяльністю людини. Слід зазначити, професіоналізм і культура тісно між собою взаємодіють – поняття “професіоналізм” передбачає якісну характеристику суб’єкта діяльності (вихователь) та визначає ступінь оволодіння ним спеціальними знаннями, навичками поведінки та діями, що свідчать про фахову підготовку; поняття “культура” характеризує міру освоєння накопиченого людством соціального досвіду та втілення його в результатах продуктивної діяльності. У результаті поєднання понять, виникає таке соціальне явище, як професійна культура.

Наукова, довідникова література містить чимало визначень змісту поняття “професійна культура”, що говорить про варіативність поглядів на цю проблему. З соціологічної точки зору культура професійна є соціально-професійною якістю суб’єкта праці. Вона передбачає ступінь оволодіння робітниками науково-технічними досягненнями та соціальним прогресом і є особистісним аспектом культури праці. У словнику теорії та історії культури зазначено, що професійна культура – це одна з спеціалізованих форм культури, обумовлена процесами поділу праці та розмежування різних сфер духовно-практичної діяльності людини в сучасній цивілізації. Деякі культурологічні словники-довідники подають такі визначення професійної культури, як: характеристики рівня та якості професійної

діяльності, які залежать від соціально-економічного стану суспільства й сумлінності в оволодінні певними знаннями, навичками конкретної професії та їх практичному використанні; інтегративне поняття, що відображає досягнутий у трудовій діяльності рівень майстерності; означає творчо-споглядальне ставлення до праці, здатність до прийняття рішень і їх оцінки одночасно з двох позицій – конкретно-технологічної і соціокультурної; формується на основі конструктивного об'єднання професійної і соціальної компетентностей.

В енциклопедичних словниках поняття “професійна культура” тлумачиться як характеристика рівня компетентності працівника (спеціаліста) і відносини його до праці і себе як суб'єкта праці; професійна культура включає сукупність принципів, норм, правил, методів, які сформувалися історично, регулюють професійну діяльність людини. Основу професійної культури складають знання та цінності, вироблені конкретною соціально-професійною групою та закріплені у традиціях її життєдіяльності (за О. Донцем, Ю. Мішиним, О. Шабаліним).

Словник професійної освіти описує професійно-педагогічну культуру особистості викладача в контексті професійної школи як спосіб творчої самореалізації у різноманітних формах педагогічної діяльності й спілкування, спрямованих на освоєння, передачу і створення педагогічних цінностей і технологій.

Розглянемо й охарактеризуємо сутність професійної культури у працях вчених для того, щоб визначити найбільш повне і близьке поняття відповідно до мети нашого дослідження. Термін “професійна культура” є порівняно новим, оскільки набув широкого розповсюдження у вітчизняній педагогіці 80-х рр. ХХ століття.

Філософ і соціолог В. Подмарков включає у зміст професійної культури особливе знання даного виду праці, яке складають зміст професії, знання даної виробничої ситуації, у тому числі організаційних зв'язків і їх виконавців.

Уперше широке використання поняття “професійна культура” зустрічається в дослідженнях, які пов'язані з виробничою педагогікою. Г. Соколова пише: “Професійна культура працівника – це ступінь оволодіння ним досягнень науково-технічного і соціального прогресу і повнота реалізації цього досвіду у трудовій діяльності” [4, с. 85].

Вчена Н. Крилова характеризує професійну культуру як систему професійних і ділових якостей фахівця, які реалізуються у його трудовій діяльності.

Учений Н. Воробйов виділяє культуру професійної діяльності як інтегральну якість особистості фахівця, що проектує його загальну культуру в сферу професії. Це синтез високого професіоналізму і внутрішніх властивостей майбутнього фахівця, володіння професійними навичками та наявність культуротворчих здібностей. Це міра творчого присвоєння та перетворення накопиченого людством досвіду. Підкреслимо важливу особливість професійної культури – її інтегральний характер.

Науковець Т. Іванова надає розгорнуту характеристику професійної культури вчителя і визначає її як: засвоєння особистістю професійних знань та навичок, коли вони органічно поєднуються зі знаннями сучасної політичної і соціокультурної ситуації і становлять своєрідний педагогічний світогляд; здатність особистості творчо мислити та постійно самовдосконалюватися, займатися самоосвітою; сукупність соціально значущих якостей (інтелігентність, патріотизм, духовна культура, ерудованість) [2, с. 87].

Розкриваючи зміст професійної культури, варто зважати на думку Ю. Чернової, яка зазначає, що професійна культура – це “міра та спосіб творчої самореалізації фахівця у різних видах професійної діяльності та професійного спілкування,

спрямованих на засвоєння, передачу та створення професійних цінностей і нових технологій” [5, с. 30].

Про динамічний характер професійної культури відзначає О. Піскунов, стверджуючи, що формування професійної культури особистості передбачає тривалий, багатоетапний процес, який протікає під впливом різних соціокультурних та індивідуально-психологічних факторів протягом усієї активної творчої діяльності.

Дослідниця І. Зарецька відмічає, що професійна культура характеризує рівень компетентності робітника та ставлення його до праці й охоплює систему цінностей, переконань, вірувань, уявлень, очікувань, символів, а також ділових і професійних принципів, норм поведінки, стандартів, які мають місце в організації за час діяльності та сприймаються співробітниками.

За твердженням В. Виноградова, А. Синюка, професійна культура є своєрідним інтегральним вираженням таких перерахованих елементів культури в їх соціально-професійному відношенні, як: культура тіла, або фізична культура; духовна культура, що виражається в досвіді емоційно-психічного існування людини і регулювання емоційної взаємодії з оточенням; культура розумової діяльності, що включає в себе логічний, інформаційний, мовний та деякі інші компоненти; духовна культура як досвід ціннісно-нормативної діяльності. Такий підхід, на нашу думку, дозволяє наблизитися до розуміння професійної культури як складного динамічного особистісного утворення, формування якого активно сприяє особистісній самореалізації фахівця дошкільної освіти, його постійному самонавчанню, самовихованню і самовдосконаленню.

Проведений аналіз викликає необхідність визначити сутність поняття “професійно-педагогічна культура” у наукових дослідженнях. Дослідження проблеми формування професійно-педагогічної культури – це один із основних напрямів наукової діяльності професора І. Ісаєва. Досліджуючи онтологічні характеристики професійно-педагогічної культури, І. Ісаєв розглянув культуру та механізм її функціонування на чотирьох рівнях: “На першому рівні культура виступає як діалектична єдність матеріальної і духовної культури; на другому – як прояв професійної культури окремих груп людей; на третьому – як педагогічна культура, носіями якої є люди, які займаються виховною практикою як на професійному, так і на непрофесійному рівнях (вчителі, батьки та ін.); на четвертому – як професійно-педагогічна культура, тобто конкретна педагогічна діяльність на професійному рівні” [1, с. 18].

У праці А. Самородової подано визначення сутності професійно-педагогічної культури вихователя як інтегральної якості особистості, представленої єдністю ціннісного, когнітивного, інноваційно-технологічного, особистісно-творчого компонентів, що забезпечують у своїй взаємодії продуктивну педагогічну діяльність і творчу самореалізацію вихователя дошкільного навчального закладу [3, с.12–13].

Важливим для нас є розгляд визначення І. Пальшкової, яка тлумачить професійно-педагогічну культуру як особливий різновид педагогічної культури, в якому сконцентровано досвід спеціально організованої суспільної практики навчання і виховання підростаючого покоління у створених суспільством закладах освіти для задоволення конкретних потреб, способів реалізації освітньої діяльності, соціальних вимог, що її нормують, та способів оволодіння певною діяльністю.

Висновки і перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Таким чином, поняття “професійна культура” знаходиться на етапі свого становлення, тому що єдиного підходу до його визначення вчені поки ще не запропонували. Розглянуті

різні точки зору на сутність професійної культури лише взаємодоповнюють один одного. Зауважимо, що багато науковців приділяють особливу увагу взаємозв'язку загальної і професійної культури, визначаючи останню невід'ємною частиною загальної культури (Н. Воробйов, І. Ісаєв, В. Кравцов, Н. Крилова, М. Михайліченко, В. Сластьонін, В. Радул, Є. Шиянов та ін.). У дослідженнях науковців загальна культура є основою для професійної культури як певний рівень освіти, характер світогляду, ставлення до праці, загальна вихованість, коло інтересів і запитів, норми повсякденної поведінки. Дослідження тлумачень поняття “професійна культура” дозволяють виділити основні позиції, на яких наголошують більшість науковців: це складова загальної культури суспільства й цілісне особистісне утворення, що характеризує всю сукупність відносин у сфері педагогічної діяльності та відповідний розвиток індивідуальних професійно значущих здібностей, розумових, психологічних і фізичних якостей, мотиваційної сфери, що забезпечує високу якість і позитивне ставлення фахівця до предметів і об'єктів професійної діяльності, самого себе; це ступінь творчого присвоєння та перетворення групою чи особистістю досягнень науково-технічного і соціального прогресу і повнота реалізації цього досвіду у трудовій діяльності; це необхідна умова існування та забезпечення відносин у професійній сфері; це система професійних і ділових якостей фахівця, вихідними елементами якої є спеціальні теоретичні знання та практичні уміння для виконання визначеного виду діяльності, власні соціальні якості, які реалізуються у трудовій діяльності; це інтегральна якість особистості фахівця, що проектує його загальну культуру в сферу обраної професії.

Здійснений нами аналіз дає підстави вивести розуміння сутності поняття “професійна культура майбутніх фахівців спеціальності “Дошкільна освіта”. Вважаємо, що професійна культура майбутніх вихователів – це: базова складова фахової підготовки спеціалістів “Дошкільна освіта”; рівень загальної освіти та загальної культури, що визначає міру освіченості і вихованості фахівця, творчої самореалізації у різних видах професійної діяльності та професійного спілкування; невід'ємна частина педагогічної культури, яка забезпечує усвідомлення і відчуття фахівцем своєї професії і професійної діяльності в умовах дошкільного навчального закладу як однієї із вищих життєвих цінностей; складне інтегральне утворення в цілісній структурі особистості фахівця, що проектує його загальну культуру в сферу педагогічної професії (вихователь); комплекс глибоких і систематизованих професійних знань, спеціалізованих умінь і навичок, світоглядних якостей, які відображають рівень оволодіння фахівцем спеціальною галуззю знань (дошкільна освіта) та знаходять свій прояв у майбутній педагогічній діяльності; результат їх професіоналізму, що обумовлений організацією педагогічної праці. Перспективу подальших розвідок убачаємо у розробці показників і критеріїв професійної культури майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

1. Ісаєв І. Ф. Професійно-педагогічна культура вчителя : Учеб. посібник для студ. высш. учеб. заведений / І. Ф. Ісаєв. – Москва : “Академія”, 2002. – 208 с.
2. Іванова Т. В. Професійна культура майбутнього вчителя / Т. В. Іванова // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 2. – С. 86–93.
3. Самородова А. П. Развитие профессионально-педагогической культуры воспитателей дошкольных образовательных учреждений в условиях института повышения квалификации : автореф. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / А. П. Самородова ; Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина. – Тамбов, 2007. – 28 с.

4. Соколова Г. Н. Труд и профессиональная культура / Г. Н. Соколова. – Минск : БГУ, 1980. – 142 с.
5. Чернова Ю. К. Профессиональная культура и формирование её составляющих в процессе обучения : монография / Ю. К. Чернова. – Москва; Тольятти : Тольят. политехн. ин-та, 2000. – 230 с.

The article is devoted to professional culture of specialist “Preschool education” in pedagogical school of higher learning. The content of the meanings of “profession”, “professionalism”, “culture”, “professional culture”, “professional and pedagogical culture” have been disclosed. The article describes various aspects of professional culture of future teachers of kindergarten in scientific researches. The text goes on to say about necessity of formation professional culture of future teachers of kindergarten.

Key words: culture, profession, professional, professional culture, professional and pedagogical culture, future teachers of kindergarten, professional training.

УДК 378/147+371/315

ББК 378+602

Олександра Кузенко

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ УКРАЇНИ В ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР

Стаття присвячена проблемам формування інформаційно-комунікаційної компетентності студентів-майбутніх педагогів. Розкривається значення інформаційно-технічних технологій у забезпеченні функціонування сучасної системи освіти, в оптимізації навчального процесу студентів ВНЗ та формуванні вміння майбутніх педагогів розв'язувати професійні завдання з допомогою використання інформаційно-комунікаційних технологій.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційна компетентність, інформаційно-технічні технології, педагогічна активність.

Реформування сучасної системи освіти в Україні в контексті приєднання до Болонського процесу вимагає практичних заходів, спрямованих на забезпечення якості освіти згідно з міжнародними стандартами. Параметри міжнародних оцінок якості освіти, зокрема, PISA, TIMSS, CIVIC, PIRLS пріоритетним показником визначають результат освітнього процесу – формування компетентності в професійній діяльності та стійкої мотивації до навчання впродовж усього життя [5, с. 24]. Закономірно, що освітній процес у вищих навчальних закладах України має відповідати цим вимогам, орієнтуватися на сучасні педагогічні інноваційні процеси, активно впроваджувати інформаційно-комунікаційні технології, і, таким чином, створювати освітнє середовище для професійної підготовки педагогів, здатних виконувати суспільне замовлення в умовах динамічних соціальних і науково-технологічних перетворень.

Аналізу сутності поняття “професійна компетентність” присвячено чимало досліджень вітчизняних та закордонних учених. Визначення понять “компетентність”, “професіоналізм”, “професійна діяльність”, їх структурних компонентів, класифікації стали предметом дослідження таких учених, як Н. Бібік, І. Єрмаков, Л. Ващенко, О. Савченко, О. Таїзова, А. Хуторський, М. Арстронг, М. Спенсера та ін. Проблему професійної компетентності педагога досліджують С. Гончаренко, І. Зязюн, І. Тараненко, Н.Ничкало, А. Маркова, А. Михайленко та ін.

[4, с. 17–20]. Зарубіжний досвід запровадження інформаційних технологій в освіті та перспективи їх розвитку в Україні проаналізовано в працях Ю. Богуцького, Р. Гуревича, М. Кадемії, М. Козяра, В. Лугового, В. Шейка.

Метою нашої статті є дослідження сутності поняття “інформаційно-комунікаційна компетентність” та умов її формування в майбутніх педагогів.

Тенденції розвитку сучасної освіти нерозривно пов’язані з умовами існування людини в інформаційній цивілізації, що вимагає активного запровадження інформаційних освітніх технологій, використання яких забезпечує розв’язання принципово нових дидактичних завдань, уможлиблює розвиток нових моделей дистанційної освіти, відкритості освітньої діяльності та забезпечення освітніх потреб особистості на різних вікових етапах її життєдіяльності [9, с. 218].

Перехід до освітньої парадигми ХХІ століття ставить перед педагогами новітні вимоги, зумовлені необхідністю реалізації концепції випереджуючої освіти, орієнтованої на умови існування людини в інформаційному суспільстві, запровадження методів інноваційної і розвиваючої освіти на основі використання перспективних інформаційних технологій, підвищення якості наданих освітніх послуг через розвиток системи дистанційного навчання і засобів інформаційної підтримки навчального процесу сучасними інформаційними і телекомунікаційними технологіями. Необхідною умовою практичної реалізації інформаційних освітніх технологій є підготовка педагогів до виконання професійних обов’язків у новому інформаційному середовищі, а саме формування у студентів-майбутніх освітян інформаційно-комунікаційної компетентності.

Професійна компетентність – це інтегральна характеристики ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає “не лише рівень знань, умінь і навичок, професійного досвіду, достатніх для досягнення цілей професійної діяльності, але і соціально-моральну позицію особистості” [2, с. 59]. Серед інших структурних елементів професійної компетентності (соціальної, психологічної, комунікативної, екологічної та валеологічної) фахівців будь-якої галузі діяльності, вчені означають інформаційну компетентність, яка включає володіння новими інформаційними технологіями [2, с. 60]. Поняття “інформаційно-комунікативна компетентність” трактується як здатність індивіда розв’язувати навчальні, побутові, професійні завдання за допомогою використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) [1, с. 70].

З огляду на те, що освіта перестає бути тільки засобом засвоєння готових загальнонавчаних знань, а стає способом постійного безперервного обміну інформацією, комунікаційна компетентність особистості базується на розвитку здатності систематично самостійно навчатися та орієнтуватися в різноманітних інформаційних потоках, осмислювати їх та адекватно використовувати відповідно до поставлених завдань [6, с. 15].

На думку Л. Лугового, розвиток інформаційно-комунікаційних технологій зобов’язує на новій емпіричній основі переоцінити сутність інформації, її місця та ролі в світобудові, а також особливу увагу звернути на її кількісні та якісні показники. На основі досліджень вченого стає очевидним існування тісного взаємоз’язку між видами соціально-культурної інформації, особливостями психічних процесів людини, і, таким чином, використанням високоефективних технологій опанування інформації в освіті. Кожний із видів соціально-культурної інформації (знання, цінності, проекти, консенсуси, художні образи) опрацьовуються психікою людини: мислення – знання; емоції – цінності, уява – проекти, товариськість –

консенсуси; художня уява – художні образи [6, с. 17]. Аналогічним чином диференціюються новітні високі технології опанування інформації в освіті, зокрема, пізнавально-наукове навчання опрацьовує знання; ціннісно-виховне навчання – цінності; проектно-практичне (репродуктивне й продуктивне) – проекти; навчальне (практичне й духовне) спілкування – консенсуси; художнє (виконавче й творче) навчання – художні образи [6, с. 18]. Таким чином, опанування й впровадження високоефективних педагогічних технологій, що є важливим елементом формування професійної компетентності педагога, вимагає усвідомлення специфіки педагогічних технологій, детермінованих різними видами соціально-культурної інформації, що становлять зміст сучасної освіти.

Важливим чинником формування інформаційно-комунікаційної компетентності є оволодіння студентами навичками розумової праці, уміннями самостійної когнітивної діяльності з використанням сучасних і перспективних засобів ІКТ. Інформаційно-комунікаційні технології – це система інтегрованих методів, виробничих процесів і засобів інформатики (текстових редакторів і процесорів електронних таблиць; графічних редакторів і засобів анімації; мультимедіа-технологій) та телекомунікацій (телефонних ліній та бездротових з'єднань), комп'ютерів, накопичувальних та аудіовізуальних систем, з метою створити умови користувачам для одержання доступу, зберігання, розповсюдження, демонстрації та використання інформації.

Функціонування інформаційних технологій в освіті базується на використанні персональних комп'ютерів, оснащених набором периферійних пристроїв. У навчальному процесі широкого поширення набули універсальні офісні прикладні програми і засоби інформаційно-комунікаційних технологій: текстові процесори, електронні таблиці, програми підготовки презентацій, системи управління базами даних, органайзери, графічні пакети тощо. Використання глобальної телекомунікаційної мережі Інтернет уможливує миттєвий доступ до світових інформаційних ресурсів (електронних бібліотек, баз даних, сховищ файлів та ін.). Найпопулярніший ресурс всесвітньої мережі Інтернет – WWW – містить кілька мільярдів мультимедійних документів [1, с. 42]. Водночас користувачі одержали можливість доступу до різних інформаційних банків даних у всіх куточках світу, з освітньою метою працювати над спільними проектами з ровесниками з інших країн, у межах телеконференції обговорювати проблемні питання, ознайомлюватися з різними точками зору. У таких умовах педагог стає керівником, координатором, експертом, а не тільки джерелом інформації [9, с. 244].

Дослідники стверджують, що зростаюча роль ІКТ у професійній підготовці сучасного фахівця сприяє підвищенню інтересу до новітніх технологій, ознайомленню з правилами їх використання для досягнення навчальних цілей, розв'язанню широкого спектру дослідницько-пошукових і творчих завдань. ІКТ у самостійній навчальній діяльності студентів виступають засобом комунікації, самоорганізації та самовираження. Позааудиторна самостійна навчальна діяльність студентів із використанням ІКТ впливає не тільки на якість знань випускників, але й сприяє їх готовності виконувати професійні обов'язки в інформаційному суспільстві, формуванню їх інформаційної компетентності [1, с. 72].

Самостійна робота студентів у процесі фахової підготовки є дієвим механізмом активізації їх пізнавальної активності, мотивацією до неперервної освіти та самоосвіти. У сучасній дидактиці самостійна робота розглядається як форма навчальної діяльності, котра здійснюється без особистої участі викладача, але під

його безпосереднім керівництвом, а також як засіб залучення студентів до самостійної пізнавальної діяльності [2, с. 236]. У навчальних планах ВНЗ III-IV рівнів акредитації передбачено на самостійну навчальну роботу студентів від 50% до 70 % часу, що, вочевидь, дозволяє вважати її основною формою навчальної діяльності студентів. Ефективність самостійної роботи студентів залежить від організації навчально-виховного процесу, методичного забезпечення та систематичного контролю та оцінювання знань, умінь і навичок, здобутих студентами самостійно.

Доцільно зауважити, що самостійна робота студентів передбачає виконання завдань під керівництвом викладача в аудиторії та організацію роботи студента в поза аудиторний час. Самостійна позааудиторна робота розвиває вміння працювати зі спеціальною літературою, довідниками, періодичними виданнями, із сучасними ІКТ, що сприяє активізації пізнавальної діяльності, вмінню орієнтуватися в інформаційному просторі, використовувати й переосмислювати набуту інформацію [1, с. 71].

Найрозповсюдженішими формами самостійної роботи студентів в умовах інформатизації освітнього простору набули: освоєння ІКТ; пошук необхідної інформації в мережі Інтернет; підготовка до лабораторних, практичних і семінарських занять; підготовка до тестування, аудиторної контрольної роботи; самотестування на комп'ютері; підготовка до ділової гри; виконання курсових, дипломних робіт [1, с. 71].

Використання комп'ютерних технологій в організації самостійної роботи студентів має значні переваги, оскільки, приміром, мультимедійні програми викликають інтерес у студентів, активізують їх пізнавальну активність завдяки таким якісним характеристикам, як наочність і доступність; наявність зручної навігації, можливість перейти в будь-яке місце за гіперпосиланням; проста реалізація зворотного зв'язку; присутність динамічних об'єктів активізує увагу студентів [10, с. 7].

Негативним є те, що інформація, яка одержується в Інтернеті у більшості випадків є несистематизованою. Дослідники стверджують, що для користувачів, які до навчання не працювали з пошуковими Інтернет-системами, цей інформаційний хаос суттєво ускладнює пошуки, спричинює інформаційне перевантаження, яке може викликати серйозні функціональні порушення, котрі фахівці трактують як проблеми психічного здоров'я. Внаслідок цього у тих, хто навчається, може зникнути інтерес і мотивація до використання мережі Інтернет, поверхове засвоєння начального матеріалу або ж спонукати до відмови від практичного використання мережевих технологій у навчанні [1, с. 46].

З огляду на те, що застосування інформаційних технологій не виключає можливих негативних наслідків для здоров'я людини, пов'язаних із шкідливим впливом електромагнітних випромінювань (ЕМВ), а також з активним втручанням у внутрішній світ людини штучних, ілюзорних вражень від екранних віртуальних сюжетів, зневажанням контролем припустимих і безпечних режимів роботи з комп'ютером, то майбутній педагог має бути обізнаний із психологічними впливами та можливими медичними наслідками застосування інформаційних технологій на фізичне і психічне здоров'я учнів.

Вплив ЕМВ на організм людини став предметом дослідження учених США, Японії, України та країн ЄС. Результати доводять негативний біологічний ефект ЕМВ, який має властивість нагромаджуватися, в результаті чого спричинюються

дегеративні процеси ЦНС, рак крові, пухлини мозку, гормональні захворювання. Ознайомлення студентів із результатами досліджень центру електромагнітної безпеки, які доводять, що навіть внаслідок одноденного перебування перед монітором комп'ютера виникає пригнічення гормонального стану користувача, зміна біострумів мозку, негативні зміни в крові, дозволить застерегти молодих людей від не лімітованого користування технічними засобами як у навчальній студентській, так і майбутній педагогічній діяльності. Як аргумент, дослідники наводять таку інформацію щодо стану фізичного здоров'я активних користувачів ПК: 60% з них страждають на захворювання серцево-судинної системи, 40% – на хвороби шлунково-кишкового тракту, 10 % на захворювання шкіри тощо [8, с. 43–44].

Фахівці застерігають, що з метою збереження психічного і фізичного здоров'я користувача новітніх інформаційних засобів необхідно виробити систему скоординованих дій з метою створення спеціальної системи безпеки в освіті задля прогнозування та контролю за впливом інформаційно-освітніх технологій. Особливу небезпеку для дітей та підлітків становить неконтрольована і недозована інформація з Інтернету, що несе реальну загрозу для психічного здоров'я підростаючого покоління. Вчені Пітсбурського університету (США) довели, що в тих, хто перебуває у мережі Інтернет понад двадцять годин на тиждень, ймовірно виникнення синдромів соціальної ізоляції, розвиток алкоголізму тощо. Психологи застерігають, що надмірне захоплення роботою з комп'ютером, ігровими приставками, мережею Інтернет викликають у дітей і молодих людей патологічні стани, які проявляються у психологічному дискомфорті поза "спілкуванням" з комп'ютером, виникнення нервовості й тривоги, труднощів у спілкуванні з ровесниками, різким зниженням інтересу до навколишнього світу. Доступність у Інтернеті матеріалів аморального спрямування, зокрема, порнографічних, агресивних, фанатичних, фашистських тощо, також становить велику загрозу для особистості [7, с. 77–81].

Загалом, науковці доводять, що запровадження інформаційно-освітніх технологій у школах та ВНЗ має чітко узгоджуватися зі створенням відповідних педагогіко-ергономічних умов безпечного і ефективного використання ІКТ. Пріоритетним завданням розв'язання означеної проблеми передусім є створення дійової психолого-педагогічної підтримки дітей та підлітків з метою формування валеологічних знань і навичок самодисципліни.

Таким чином, формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх педагогів є актуальним завданням системи педагогічної освіти України в контексті інтеграції в європейський освітній простір. В умовах активного запровадження ІКТ в усі сфери життєдіяльності людини, здатність розв'язувати навчальні, побутові, професійні завдання за допомогою використання інформаційно-комунікаційних технологій стає невід'ємною професійною якістю. Сучасний стан запровадження інформаційних освітніх технологій у країнах ЄС і перспективи їх подальшого розвитку в Україні зумовлюють необхідність підготовки педагогічних працівників, здатних систематично й неперервно займатися самоосвітою та вирішувати професійні завдання в інформаційному освітньому просторі.

1. Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю, Козяр М.М. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті/ Р.С.Гуревич, М.Ю. Кадемія, М.М.Козяр.– Львів, 2012.– 506 с.
2. Жигір В.І., Чернега О.А. Професійна педагогіка: Навчальний посібник /За ред. М.В. Вачевського/ В.І.Жигір, О.А.Чернега.– К.: ТОВ "Кондор", 2012.– 336 с.
3. Кузенко П.Я., Кузенко О.Й. Актуальні проблеми культури здорового способу життя студентської молоді / П.Я.Кузенко, О.Й. Кузенко // Сборник научных статей Международного

образовательного форуму “Личность в едином образовательном пространстве”. – Запорожье, 5–7 мая 2010 г. – Запорожье, 2010. – С. 226–228.

4. Лалак Н. Формування професійної компетентності у майбутніх учителів як психолого-педагогічна проблема / Н.Лалак // Рідна школа. – 2009. – № 5–6. – С. 17–20.
5. Лігум Ю.С. Якість освіти і новітні технології навчання в контексті інтеграції в європейський освітній простір // Педагогіка і психологія. – 2011. – № 2. – С. 22–27.
6. Луговий В. І. Інформація як чинник організації людини: теоретико-методологічний аспект / Ю.С. Лігум // Педагогіка і психологія. – 2011. – № 2. – С. 14–21.
7. Ткачук В. Комп'ютеризація шкільної освіти: переваги та сфери ризику / В.Ткачук // Вища освіта України. – 2004. – № 4. – С. 77–81.
8. Трубочанінова Н.С., Трубочанінов Ф.М. Комп'ютер та мобільний телефон: благо цивілізації чи небезпека для життєдіяльності людини? / Н.С.Трубочанінова, Ф.М.Трубочанінов // Довкілля та здоров'я. – 2007. – № 3(42). – С. 43–44.
9. Шейко В.М., Богущкий Ю.П. Формування основ культурології в добу цивілізаційної глобалізації (друга половина ХІХ – початок ХХІ ст.) / В.М. Шейко, Ю.П. Богущкий. – К.: Генеза, 2005. – 592 с.
10. Шпонтант І.М. Використання інтерактивних комп'ютерних технологій у навчально-виховному процесі як цілісний творчий підхід щодо формування майбутнього фахівця / І.М. Шпонтант // Безпека життєдіяльності. – 2010. – № 12. – С. 6–8.

Teachers informational and communicational competence formation in the context of ukraine's integration into the European education area Abstract The article deals with the problems of forming informational and communicational competence of students-future teachers. The importance of ICT technologies in provision of modern system of education functioning in optimization of educational process of students of higher education institutions and the formation of skills of future teachers to solve professional problems through the use of informational and communicational technologies are revealed.

Key words: *informational and communicational technology (ICT), ICT competence, pedagogical activity.*

УДК 371.134 : 37.036 : 378

ББК 74р

Неллі Лисенко

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ІЗ ЗПР У РУСЛІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

У статті розглянуто використання окремих підходів у підготовці майбутніх педагогів до естетичного виховання дітей із ЗПР в руслі сучасної спеціальної педагогіки.

Ключові слова: *підготовка педагога, естетичне виховання, варіативність, спеціальна педагогіка.*

Актуальність проблеми. Розвиток різних галузей педагогічної науки зумовлює постійні пошуки шляхів удосконалення її теорії та практики. Вплив соціальної зумовленості (як об'єктивної детермінанти) на розширення проблематики наукових досліджень щодо організації навчання та виховання дітей із ЗПР цілком очевидний, оскільки категорія таких вихованців постійно змінюється не лише у кількісному, а й у якісному співвідношеннях. За таких умов традиційна методика естетичного виховання не в змозі розв'язувати покладені на неї завдання із забезпечення гармонійного розвитку особистості, починаючи з раннього віку. Спеціальна педагогіка покликана увиразнювати шляхи для практичної діяльності з дітьми означеної групи задля того, щоб забезпечити своєчасне внесення коректив у

всі чинники всебічного впливу на них, у т.ч. й у теорію і практику естетичного виховання. Безсумнівний інтерес посилюється до того, як трактуються усталені педагогічні категорії та модифікується їхня варіативність за умови реалізації у навчально-виховному процесі з дітьми групи ЗПР, а також як зароджуються нові, до яких виявляють пильну увагу не лише педагоги, а й представники інших наук – психологи, фізіологи, музиканти та ін.

Аналіз педагогічного аспекта порушеної проблеми визначаємо за **мету** цієї статті.

Виклад основного змісту. Характерною особливістю педагогічної науки загалом та її галузі – спеціальної педагогіки, зокрема, розглядаємо процеси диференціації та інтеграції. Відразу зазначу, що вони стрімко посилюють свій вплив на теорію і практику. Відтак зародилась і набирає актуальності спеціальна педагогіка, окреслюючи межі увиразнення її наукового пізнання, його заглиблення в окремі складові розвитку особистості із ЗПР, стикуючи наукові напрями, яким притаманна значно ширша сфера впливу.

Прогресивні зміни в спеціальній педагогіці останніх десятиріч супроводжуються зародженням нових понять і термінів, які вирізняються, з однієї сторони, вузьким значенням, або ж, з другої сторони, піднімаються до рівня міждисциплінарних понять, спільних для багатьох суміжних наук і при цьому різняться із філософськими категоріями. З'явилась потреба в спеціальному формулюванні понять (категорій), які б віддзеркалювали специфіку сфери свого впливу. У процесі функціонування вони забезпечують перенесення (трансформацію) не лише знань із однієї галузі в іншу, а й інтегруються зі змістом певної науки.

В останні десятиліття загальнонаукового статусу у сфері педагогічних наук набуло поняття “спеціальна педагогіка”. Над трактуваннями її предмета все ще тривають дискусії учених і практиків. У їхніх поглядах прослідковуються і співпадіння, і розбіжності. Спільною і об'єднуючою основою для усіх дискусій розглядаємо розуміння того, які соціальні функції виконуватиме ця галузь педагогічних знань. А реальністю, яка обумовлює її функції, є група дітей із ЗПР, для роботи з якими потрібними є адаптовані методики з усіх розділів навчальних програм, у т.ч. й з естетичного виховання.

Досить усталені форми життєдіяльності дітей із ЗПР передбачають пізнання ними оточуючого світу, який представлено у формі та предметах духовної культури, взаємовідносинах з природою. Відносно дітей цієї групи слід зауважити, що картина їхнього світу складається із специфіки побуту сім'ї, особливостей організації навчально-виховної роботи з ними, налагодження взаємин із однолітками та особами інших вікових категорій. Свою картину світу дитина моделює (укладає) із тієї картини, яка уже існує навколо неї об'єктивно, вона її не вибирає і не створює. Водночас, взаємодіючи з нею у процесі життєдіяльності, кожна дитина по-своєму, відповідно до своїх пізнавальних можливостей, вибірково опановує і засвоює уже існуюче і трансформує свій здобуток у власний образ світу, його риси, поведінкові норми, і, що для нас найважливіше відповідно до теми статті – опановує досвідом, в якому акумульовані духовні та естетичні цінності. Цілком очевидні утруднення на цьому шляху зумовлені притаманними для дітей ознаками. Розглянемо їх.

Як відомо, ліва півкуля мозку дитини врегульовує лінгвістичні та психомоторні функції, послідовно-логічне мислення, а права – музично-емоційні функції, образне мислення і просторово-топографічне сприймання. Відповідно, будь-яка функціо-

нальна асиметрія в розвитку мозку зумовлює сповільнення темпів його фізичного й інтелектуального дозрівання і негативно впливає на якість навчання.

Оскільки порушена нами проблема спирається на художньо-образне сприймання і є емоційно-насиченою в означеному виді діяльності, усе загалом відтворюється в мовленні дітей. Його музичні елементи закладені і супроводжують емоційно процес мовлення. Така функція є значно важливішою, аніж промовляння окремих фраз. Музична будова слова для дитини, яка починає говорити, значно суттєвіша порівняно із його фонетичною будовою. Дитина опановує музичним складом слова чи фрази, наслідуює їхнє звучання попри фонетичну спотвореність музично точно і правильно. Слово у єдності з музикою активізує і стимулює рухову сферу дитини, посилює її пізнавальну діяльність, сприяє глибшим відчуттям музично-емоційних ознак і властивостей його смислів.

Першопочатково дитина зустрічається з ними і виконує чимало ритмічних дій у різних формах їхнього відтворення. Це – крокування, стрибки, танцювальні та ігрові рухи із декламуванням віршів, співу, промовляння чистомовок та ін.

Для дітей із ЗПР утруднення з відтворення ритмічної структури слів і віршованих текстів полягають у тому, що вони не завжди взмозі об'єднати їх із ритмічними рухами.

Естетичне виховання, яке забезпечує дітям спеціальна педагогіка, є очевидним прилученням кожного з них до світу прекрасного. Музична діяльність, до якої схильні діти з раннього віку, посідає важливе місце в роботі з ними. Оскільки мовиться про дітей із ЗПР, то здійснювати таку діяльність засобами і методами нескладної методики досить важко.

Примітивні тексти творів із простим музичним супроводом не можуть бути запорукою успішного естетичного виховання дітей у майбутньому, прогнозування реальних можливостей їхнього розвитку в означеному напрямі. Отож, дуже важливо діагностувати задатки дитини до музичної діяльності якомога швидше і окреслити ті умови, за яких можна їх розвивати. У роботі з такими дітьми, очевидно, педагог виключає тимчасові музичні захоплення, які притаманні дітям із розвитком у межах норми (у т.ч. обдаровані), вузькі музикальні інтереси і потреби, спроби відтворити голосом чи у грі на музичному інструменті особливості тих мелодій, які запам'яталися. Цілком очевидно, що музична діяльність таких дітей має дуже вузькі, суб'єктивно-особистісні значення і їхні прояви аж ніяк не слід розглядати як задатки. Також не варто відносити до таких проявів найменші фрагменти музичної діяльності, адже у певних моментах вони виявляються, а в інших – згасають. Щодо означеної групи дітей, педагогам скоріш за все слід брати до уваги перспективні корективи для кожної дитини у майбутньому, а не лише своєрідність проявів її задатків у сучасному.

Первинні форми музичної діяльності можна розглядати як наявність певних задатків дітей попри інші ознаки ЗПР, або ж як результат впливу певних видів діяльності, що сприятливо позначилися на формуванні першооснов таких задатків. Сутність організації і змісту навчально-виховної роботи педагога від вище зазначеного мало чим різниться. Ясна річ, що у контексті порушеного питання не мовиться про здібності в їхньому широкому трактуванні, самостійна участь таких дітей в музичній діяльності, а також їхній внесок в її перебіг мало значущий, однак, попри все їх слід розглядати як притаманну дитині схильність до розвитку природних задатків, які можуть досягти певного рівня за умови належної організації педагогічного процесу в ДНЗ.

Завданням естетичного виховання у порушеному нами контексті убачаємо у тому, щоб, насамперед, стимулювати розвиток укр. необхідних для означеної категорії дітей міміки (мистецтва виявляти свої думки, почуття, психічний та інші стани за допомогою виражальних рухів м'язів обличчя; її обов'язково слід доповнювати пантомімікою); жестів (рухів (дії) для вираження емоцій чи інформацій замість розмови, або під час розмови; дія чи рух тіла, його окремих частин, має набути для дитини певного значення, сенсу, тобто стати знаком чи символом.

Мова жестів є багатою на способи вираження найрізноманітніших емоцій людини – її образ, ворожості, дружелюбності або схвалення вчинків інших. Здебільшого у розмові жести і мова тіла є доповненням до слів. Їх використовують на рівні підсвідомості, отже вони є сигналами, які можуть повідомити про думки людини у певний час, якщо їх тлумачити правильно. Саме від тлумачення залежить прикінцевий результат розмови, адже мова тіла унікальна і неповторна в кожній реальній ситуації. Враховуючи поради психологів про те, що потрібні жести можна виробити, слід приділяти цьому завданню естетичного виховання чимало часу); уваги, пам'яті та ін.; формувати різні види діяльності, насамперед – рухливі ігри (чисельність учасників – до восьми осіб, що забезпечує багатократне повторення сюжетів, інтегрування у групу гравців аутичної чи гіперактивної дитини, добір дітей із чіткою диференціацією за темпами розвитку: із нормальними показниками інтелекту чи із розумовою відсталістю, які потребують тривалих вправлянь у грі); етюди та ігри-заняття (передбачають різні виховні та психотерапевтичні цілі); заняття з психогімнастики (корегування небажаних рис характеру, поведінки) та ін.

Цілком очевидно, що для досягнення певного позитивного результату в музичній діяльності, насамперед, необхідною є чутливість музичного слуху. Діагностування стану чутливості дітей до музики відбувається на рівні їхньої готовності до відтворення інтонації голосом тих найпростіших і найдоступніших мелодій, які тривалий час створюють фон доквілля, в якому вони перебувають. Важливими у такому способі діагностування є жести і рухи дитини, у них вони теж виявляють свою схильність до запам'ятовування мелодій і пісень. Важливо зрозуміти, що ці та інші ознаки, прояви активності, міміка, рухи все ж є виявом музикальності дитини навіть тоді, коли вона не взмозі обрати її основним видом діяльності у майбутньому, тобто не стане скрипалем чи аккордеаністом.

Природньою вимогою розвитку музикальності, як і умовою будемо розглядати предметне розвивальне доквілля (середовище), в якому така діяльність є доцільно організованою. Із дорослішанням дитини слід мінімізувати спонтанність у такій організації її музикальної діяльності, адже від спрямування педагога у роботі з означеною категорією дітей успіх залежить вирішальним чином. Попри фізіологічну зумовленість, сьогодні важливо говорити не лише про розгорнуту педагогічну корекцію, а й сприяння розвитку фізіологічних механізмів, їхньої структури у динаміці, ураховуючи потенціал кожного вихованця.

І ось тут слід зауважити, що чим дорослішою стає дитина, тим яскравіше змінюються стани її нервової системи, сенсомоторні регулятори діяльності у різних ситуаціях. І якщо дидактико-розвивальне середовище не є агресивним, тобто гармонійно стимулює особистісний потенціал, навіть за умови ЗПР музикальний розвиток дитини не переривається і спроможний досягти досить високих показників, а, інколи стати основою для провідного виду діяльності.

Поступ музикального розвитку, тобто його прогресування не завжди детермінований лише педагогічним впливом, такі функції можна перенести і на

сім'ю, хоча це трапляється значно рідше. Традиційно у сучасних умовах таку дитину зручніше для батьків переорієнтувати, ніж створити для неї умови для розвитку в зазначеному напрямі.

Актуальність порушеної проблеми доводять досить активні дискусії про те, на що конкретно здатні діти дошкільного віку у сфері музикальної діяльності. І педагогам, і батькам, а, передусім, музикантам хочеться бачити той кінцевий результат, якого можна чи, скоріше, треба прагнути. Безумовно, у роботі з означеною категорією дітей прогнозувати очікуваний результат досить проблематично. Не зрозуміло, як саме проявить себе фізіологічна основа дитячого організму. На ці сподівання існує щонайменше два досить протилежні погляди. Перший полягає у тому, щоб для дітей із ЗПР, як і для їхніх однолітків із темпами розвитку згідно норми, забезпечити всебічне формування їх особистісного потенціалу; щодо другого – це підготовка дітей до навчання у школі та забезпечення для їхньої групи із особливими освітніми потребами умов згідно вимог їх інклюзивної освіти. Усталені підходи до роботи з дітьми передбачають окреслений нами аспект як обов'язковий.

Науково-теоретичним і методичним підґрунтям для їхньої реалізації слід розглядати положення психологічної та педагогічної науки про розвиток індивідуальних можливостей особистості за умови її активної діяльності. Його правомірно поширити на роботу з дітьми групи ЗПР, оскільки їхній розвиток оптимізується шляхом залученням до різних видів діяльності, і, передусім, ігрової.

У психологічних і педагогічних працях сучасних учених, як і за минулі десятиліття, неодноразово наголошено на важливості забезпечення взаємозв'язку між ігровою діяльністю та поступом кожного чинника всебічного формування особистості у дошкільному віці. Такий взаємозв'язок розглядаємо актуальним у руслі представленої нами проблеми цієї статті.

Отож, вплив ігрової діяльності на музичний розвиток дітей набуває специфічних особливостей, коли мовиться про групу вихованців із ЗПР. До таких особливостей відносимо трактування окремими авторами ставлення дітей до дидактичних іграшок із музичним супроводом. Подекуди знаходимо твердження, що різниця у ставленні дітей з різними можливостями відсутня. Ми ж радше поділяємо точку зору щодо двостороннього впливу між дитиною та іграшкою, відтак, і ставлення різних дітей різнитимуться: пізнання таких іграшок буде активним (пасивним), постійним (ситуативним), усвідомленим (спонтанним), емоційним (аморфним). Таким чином, розвиток дитини може (не може) стимулювати дидактична іграшка із музикальним супроводом у доцільно спланованій із вихованцем (вихованцями) взаємодії педагога.

У руслі конвергенції факторів впливу на розвиток дитини можемо стверджувати, що необхідними є задатки та умови для їхнього розвитку. Щодо того, як вони взаємодіють між собою все ще тривають наукові дискусії, однак у них вони рівнозначно актуалізовані. Приміром, дитина народжується із певним рівнем слухового аналізатора. Чи передбачає він наявність необхідних умов для подальшого розвитку? Очевидно, що так. У дітей із зазначеними нами особливостями, як і у всіх інших, принципово об'єктивно закладені від народження певний внутрішній потенціал – задатки, який може бути зреалізований лише за дотримання необхідних для цього умов. Від народження дитина успадковує значно ширші можливості, аніж є її актуальні потреби, що визначають її взаємодію із довкіллям.

Отож, оволодіваючи дотично обраними іграшками (із урахуванням віку і стану кожного вихованця), дорослий стимулює розвиток на перший погляд відсутніх, натомість, притаманних дитині задатків. Музичні іграшки (іграшки з музичним супроводом), як засіб організації діяльності дітей у зазначеному напрямі, слід аналізувати і добирати з погляду об'єктивної структури завдань, які вони покликані вирішувати як їхній засіб чи як елемент. Надалі, педагогу слід чітко уявляти зміст фактичної, тобто реальної для дитини ситуації, у яку буде включено іграшку вперше чи повторно; яким обов'язковим мінімумом уявлень (знань), умінь чи навичок повинна оволодіти дитина відповідно до змісту ситуації; як саме буде (може бути) зреалізована пропозиція педагога з використання іграшки: як минулого разу, уже відомими способами і що саме педагог діагностує в особистісному поступі дитини? Чи ж він подасть їй інші способи, які спонукатимуть до вияву нових та яскравіших індивідуальних особливостей? На зазначені й інші запитання сьогодні слід шукати адекватні відповіді.

Висновок. Вивчення механізмів описаної вище взаємодії, окрім загально-розвивального значення, яке вона має у контексті актуальних проблем спеціальної педагогіки, важливе і може суттєво вплинути на розробку значно ширших проблем, які виникають в умовах інклюзивної освіти дітей. Упродовж усього періоду дошкільного дитинства гра і використання її визначального атрибута – іграшки і, у т.ч. із музичним супроводом, неухильно посідає чільне місце у навчанні й вихованні дітей загалом і групи ЗПР, зокрема.

1. Дем'янчук О.Н. Формування художньо-естетичних інтересів учнів спеціальної школи інтенсивної педагогічної корекції: моногр. / О.Н. Дем'янчук, І. Б. Кузава; Волин. держ. ун-т ім. Л.Українки. – Луцьк, 2007. – 84 с.
2. Дмитрієва І. В. Шляхи естетичного виховання розумово відсталих школярів / І. В. Дмитрієва // Дефектологія. – 2006. – № 3. – С.35–39.
3. Кузава І. Б. Формування художньо-естетичних інтересів у дітей із затримкою психічного розвитку: Автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.03 / І. Б. Кузава; Ін-т спец. педагогіки АПН України. – К., 2004. – 21 с.

The article describes the use of separate approaches in the training of future teachers for aesthetic education of children with mental retardation in the mainstream of modern special education.

Key words: *teacher training, aesthetic education, variation, special education.*

УДК [378.091.21:373.2]:316.647.5

ББК 74.58

Валентина Ляпунова

ОСОБЛИВОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті висвітлено окремі аспекти діяльності викладачів вищих навчальних закладів, що впливають на якість підготовки майбутніх вихователів до формування толерантності у дітей дошкільного віку. Показано вплив професійної компетентності та особистісних толерантних якостей викладача на рівень особистісного та професійного розвитку студента, його здатність вибудовувати толерантні взаємостосунки, сформованість сталої, позитивної позиції відносно вихованців на основі прийняття їхньої індивідуальності.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутній вихователь, викладач, педагогічна система, формування толерантності.

Постановка проблеми. Виховання толерантності в людських відносинах, формування менталітету толерантності – найважливіше стратегічне завдання освіти в ХХІ столітті. Місія вирішення цього завдання покладена насамперед на професійно підготовленого до цієї діяльності вихователя дітей дошкільного віку як початкового етапу розвитку основ толерантності у людини. Формування готовності майбутнього вихователя до розвитку толерантності дітей дошкільного віку відбувається через певну систему роботи викладачів вищих навчальних закладів. Особистість викладача повинна являти собою для студентів наочний приклад тих якостей, тих здібностей і компетенцій, які викладач хоче розвинути у студентів. І саме від його зусиль залежить успіх реалізації цієї задачі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування готовності майбутнього вихователя до формування толерантності дітей дошкільного віку належить до числа найменш досліджених аспектів теми, хоча має вагому загальнотеоретичну базу в працях, присвячених питанням формування готовності майбутнього педагога до педагогічної діяльності в цілому Г. Беленької, О. Бондара, О. Дубасенюк, І. Зязюна, Л. Кідіної, Л. Козак, Н. Лисенко, Н. Ничкало, Т. Поніманської, С. Сисоєвої, К. Щербакової та ін. Особистість викладача ВНЗ як фактор формування загальнокультурних та професійних компетенцій майбутніх фахівців стала предметом досліджень Б. Левківського, Г. Матушевського, О. Мороз, В. Слостьоніна, Б. Степанишина, В. Юрченко та ін. Вплив професійної компетентності та особистісних толерантних якостей викладача на якість підготовки майбутніх студентів до формування толерантності у вихованців – мало досліджувана проблема. Потреба заповнити вказану прогалину в науковому знанні визначає актуальність нашого дослідження.

Мета статті: висвітлити окремі аспекти діяльності викладача вищого навчального закладу з реалізації системи професійної підготовки майбутніх вихователів до формування толерантності у дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. На основі системного підходу нами була розроблена система формування готовності майбутнього вихователя до формування толерантності у дітей дошкільного віку. При визначенні структурних компонентів системи формування готовності майбутнього вихователя до формування толерантності у дітей ми, спираючись на ідею В. Беспалько про те, що структура будь-якої педагогічної системи являє собою взаємозв'язок інваріантних елементів: 1) учні; 2) мета виховання; 3) зміст виховання; 4) процеси виховання; 5) вчителі; 6) організаційні форми виховної роботи. Тому структурними компонентами розробленої нами системи було визначено: 1) суб'єкти формування (викладачі ВНЗ, студенти); 2) мета; 3) зміст процесу формування готовності; 4) напрямки діяльності викладачів ВНЗ; 5) методи формування готовності майбутнього вихователя до формування толерантності у дітей дошкільного віку [2, с. 53].

Багато дослідників стверджують, що сьогодні несформованість у людей толерантного мислення призвела до численних криз, в той же час історичний досвід свідчить про складність практичної реалізації цих ідей.

Слід особливо відзначити протиріччя в процесі педагогічної взаємодії суб'єктів вузівського навчального процесу і насамперед протиріччя в системі “викладач – студент”, з якими стикається викладач в процесі професійної підготовки майбутніх

вихователів до формування толерантності у дітей дошкільного віку. До них належать:

1) глобальні протиріччя – це протиріччя, пов'язані з функціонуванням системи вищої професійної освіти як цілого, а саме:

- суперечності, що неминуче виникають при реалізації у навчальному процесі вишу сучасних підходів і парадигм, серед яких: діяльнісна парадигма, особистісно-орієнтований підхід, педагогіка ненасильства, креативна педагогіка і т. п.;
- протиріччя між широко декларованими нині ідеями свободи особистості та вибору шляхів її реалізації і неминучими в навчальному процесі елементами примусу, відповідності тим чи іншим рамкам обмежень, критеріїв, еталонів і стандартів;

2) суперечності більш часткові, що мають обмежену ступінь спільності, прояву значущості – у всякому разі, більш вузьку, ніж виділені в першій групі. До них відносяться, наприклад, протиріччя, що виникають при конструюванні змісту вузівської освіти, складанні конкретних навчальних програм, стандартів освіти, підручників та посібників, а також протиріччя, що породжуються недостатньою конкретно-методичною деталізацією загальних підходів і принципів. До цього типу належать також протиріччя, що породжуються невідповідністю змісту конкретних навчальних програм і форм його засвоєння тим завданням, які повинен уміти вирішувати на високому рівні фахівець – випускник вишу [5, с. 79].

Обговорення проблеми доречно почати з викладачів вищої школи як ключових суб'єктів системи і вести його відповідно до зазначених вище суперечностей.

Напрямами діяльності викладача, які адекватні компонентам готовності випускника вишу до формування толерантності у дітей дошкільного віку, повинні бути: 1) формування уявлень студентів про толерантність, толерантну свідомість, толерантну особистість, толерантну поведінку; 2) формування ціннісних орієнтацій студентів; 3) формування досвіду діяльності студентів з розвитку толерантності у дітей, толерантних вчинків, проявів толерантної поведінки, тощо.

Формування знань про толерантність в контексті усвідомлення і продуктивної реалізації глобальних протиріч передбачає подання викладачем проблем, які розглядаються різними навчальними дисциплінами з позиції діалектичної єдності протилежностей. Це в свою чергу передбачає виявлення полярних властивостей, сторін, відносин і якостей в будь-якому цілісному конструкті і перш за все в процесі реалізації того чи іншого сучасного підходу у вузівському освітньому просторі.

Зокрема, останнє передбачає усвідомлення викладачем того факту, що будь-яка прогресивна сучасна технологія не може розглядатися в якості панацеї від усіх бід та її впровадження в практику обов'язково, наряду з позитивними, містить і негативні складові, причому зумовлені не тільки тим, що та чи інша ідея невміло впроваджується, але і рядом об'єктивних, не залежних від конкретних людей обставин і чинників.

Останнє, наприклад, пов'язане з тим, що будь-який наново запроваджуваний (інноваційний) підхід неминуче вносить руйнівну, деструктивну складову у функціонуючий навчальний процес і для того, щоб він вписався, “прижився” в те, що вже давно існує і діє, необхідний час і спеціальні, часто вельми істотні зусилля того, хто його запроваджує.

Важлива також в плані усвідомлення діалектичної єдності протилежностей зважена, твереза оцінка значущості та можливості практичної реалізації того чи

іншого розробленого теоретиками освіти підходу до організації навчального процесу, способу запровадження в ньому тих чи інших ідей, концепцій і парадигм. Перебільшений гіпертрофований розгляд однієї протилежності в шкоду іншій очевидний.

Однак, особливий інтерес для нашого дослідження представляє проблема насильства і ненасильства в галузі формування особистості тією чи іншою педагогічною системою: так, наприклад, Ж. Ж. Руссо і Л. М. Толстой вважали, що всякий виховний вплив є актом насильства. Не намагаючись встати на якусь крайню точку зору, зазначимо, що сьогодні у світовому педагогічному просторі повинно скластися зважене діалектичне поєднання в розумінні даної проблеми, яке зводиться до того, що уникнути хоча б найменшого насильства в освітньо-виховному процесі неможливо і ступінь шкідливості і згубності насильництва і ненасильства, його злякисності неоднозначна, неоднакова, якісно різна (наприклад, іноді і насильство благо, коли в результаті насильницької дії хворий стає здоровим тощо). Необхідно чесно визнати існування позитивного і особистісного необхідного насильства, разом з тим, обмежуючи його рамками розумності, доцільності та добротворчості, спрямованої на вирішення завдань суспільного і особистісного благополуччя. Іншими словами, відповідно до законів діалектики, правильно зрозуміла і доцільно використана необхідність насильства перетворюється в добро. Однак не можна забувати, що досягнуте шляхом страждання благополуччя недосконале, не абсолютне і не остаточне. Початкова основа буття полягає в тому, що через якийсь час знову виникає боротьба між насильством – злом і ненасиллям – добром, що знову відродяться страждання, а потім знову прийде перемога й відчуття радості буття і як би люди не прагнули до вічного і незмінного, а тому і застійного блаженства, воно не дано живущим поколінням. Ця думка коротко може бути сформована так: у сфері виховання неможливо навіть в ідеальних умовах уникнути насильства добра, насильства в ім'я порятунку, в ім'я людської духовності і самого життя – і саме воно, на наш погляд, є основою “сутнісно толерантного” розуміння співвідношення насильства і ненасильства.

Переходячи у нашому обговоренні на рівень методик формування толерантності у майбутнього вихователя зазначимо, що таке розуміння, яке представлене вище, передбачає паралельну філософську і педагогічну освіту і самоосвіту викладача, у процесі якої в нього сформується близьке до висловленого вище діалектичного бачення проблеми. До числа нерозглянутих прикладів слід віднести діалектичне розуміння викладачем вишу принципу додатковості і його конкретних проявів у вузівському освітньому просторі.

В узагальненому варіанті він звучить таким чином: до багатьох наукових об'єктів і процесів цілком можливий не виключно один-єдиний підхід, а кілька різних підходів, що розглядають в якості основних різні сторони, властивості і відносини досліджуваних об'єктів і явищ. Принцип додатковості був сформульований ще на початку ХХ століття Н. Бором і активно використовувався і розвивався у фізичному, науковому пізнанні – спочатку в квантовій механіці, а потім “проник” і в класичні галузі фізики. Очевидно, що численні приклади, прояву цього принципу можуть бути знайдені і в інших галузях наукового знання, зокрема, в соціально-гуманітарних, до яких належить описувана педагогікою вищої школи система вищої професійної освіти.

Цей принцип має безпосереднє відношення до обговорюваної нами толерантності суб'єктів вищої професійної освіти і перш за все у зв'язку з частим

проявом на практиці – як при впровадженні різних інноваційних проектів: програм, посібників, підручників, посібників, так і при використанні традиційних форм роботи – недіалектичним розумінням даного принципу, що проявляється в заміні підходу за принципом “і-і” дихотомічним “або-або”. Кажучи більш конкретно, це виражається в тому, що реалізуючи той чи інший підхід або спосіб організації навчального процесу, викладач практично начисто відкидає всі інші, часто не розуміючи того, що інші підходи зовсім не суперечать тому, на який він сам орієнтується, оскільки за основу приймають зовсім інші властивості, особливості та вихідні позиції.

У зв'язку з цим у визначених вище формах роботи викладачеві поряд з тим, що вже було викладено, слід використовувати будь-яку можливість, щоб проілюструвати різні ситуації конкретного прояву принципу додатковості – як у сфері, пов'язаній з тим чи іншим предметом викладання, так і в галузі педагогіки вищої школи. Також доцільно розробити спеціальну систему педагогічних завдань для аналізу викладачем ситуацій, суперечливих і спочатку неоднозначних, традиційно розв'язуваних непродуктивно (за принципом “або-або”), але таких, що допускають і рішення з додержанням принципу додатковості: “і-і”. Наведемо приклади: 1) Одним із завдань вузівської природничої освіти є формування наукового світогляду. Припустимо, що особисті світоглядні погляди викладача глибоко матеріалістичні. Однак у процесі практичного викладання він зтикається з тим, що студент є стихійно або глибоко і щиро віруючим. Виникає питання, як в таких умовах вирішувати світоглядні завдання і розбирати світоглядні питання.

Інше педагогічне завдання: в одній зі статей автор ставить питання: чи є артистом викладач вузу? Аналізуючи особливості акторської професії, він вважає однією з основних її складових дар перевтілення. Далі шляхом міркувань автор приходиться до думки про те, що будь-який викладач – сам по собі цікава особистість, і потрібно не намагатися виробляти в собі різні ігрові ефекти, а бути завжди тільки самим собою. Студентам пропонується висловити власну розгорнуту думку з даного питання. В процесі обговорення даної спеціально підібраної педагогічної ситуації на семінарі або практикумі з педагогіки вищої школи доцільно підвести студентів до висновку про те, що проблему бути чи не бути артистом викладачеві не слід вирішувати за принципом “або-або”, а підійти до неї з позиції “і-і”. Безумовно, прояв особистісних якостей викладача цікавий студенту, однак в сьогоденні складних умовах вузівського навчання, численних негативних проявів з боку студентів, фактів девіантної поведінки, слабкої вмотивованості до навчання і т.п. цілком логічним є використання ігрових ефектів як, наприклад: підвищена ступінь невдоволення викладача з приводу знань або поведінки студента, спеціально виконане викладачем переживання з приводу того, що може статися, якщо студент не засвоїть той чи інший навчальний матеріал, спеціально зіграна підвищена ступінь захоплення досягнутим результатом студента, хай невеликим, але важливим для його мотивації до подальших занять і т.п.

На думку Н. Кудзієвої [5], аналіз таких спеціально сконструйованих ситуацій сприяє підвищенню педагогічної кваліфікації як студентів, так і самого викладача вишу, дозволяє сформулювати у нього не тільки розуміння важливості толерантності як соціальної і професійної якості, але і включити в активну діяльність з самоформування цієї якості. Формуванню толерантності самих викладачів вишу сприяють також нетрадиційні форми організації навчального процесу, наприклад, диспути, мініконфлікти з обговоренням актуальних глобальних проблем вузівського

навчального процесу типу: “Віра в Бога і природничо-наукова освіта”, “Свобода та примус у вузівському освітньому процесі”, “Віртуальний простір і реальність у викладанні природничих, технічних і гуманітарних дисциплін у ВНЗ”, “Синергетика в організації вузівського навчання: теорія, наука, практика”.

Традиційний викладач (монополіст у передачі та інтерпретації необхідного знання), в руслі сучасних освітніх парадигм, йде зі сцени. Новий тип навчання характеризується великим обсягом самостійної роботи студентів, їх залученням до реальних проектів, появою колективних форм навчальної роботи. Отже, викладач повинен досконало оволодіти компетентісним підходом до навчання, при якому акцент робиться не на запам’ятовування енциклопедичного набору знань з різних галузей, а на оволодіння фундаментальними знаннями комунікації, аналізу, розуміння, прийняття рішень.

Автори пропонують розглядати як обов’язкові при високій оцінці професіоналізму викладача вищої школи такі компоненти: базові знання інформаційних технологій; розробка і застосування електронних навчально-методичних матеріалів; володіння методичними прийомами використання слайд-лекцій, Інтернет-семінарів, Он-лайн занять та ін.; адаптація наявних психолого-педагогічних принципів (а можливо, і створення нових) до сучасних інформаційних і комунікаційних технологій в освіті.

Організація таких форм роботи вимагає від викладача певної майстерності: йому необхідно знати якомога більше підходів до аналізу обговорюваної проблеми, висвітлених і опублікованих вченими і освітянами, знати конкретні результати їх впровадження в освітній процес і, звичайно, володіти вміннями направляти дискусію, суперечку, діалог в бажане русло, стримувати учасників від прийняття екстремальних висновків і точок зору, всіляко сприяючи тому, щоб студенти приходили зрештою до висновків не по типу “або-або”, а за типом “і те, і інше одночасно”. Усвідомлювати, що навчальний процес з усіма його проблемами є система, яка принципово не допускає конкретних удосконалень зі значними позитивними результатами тільки одним прийомом або способом. Розуміти те, що будь-який “за” – підхід органічно пов’язаний і реалізується паралельно з “проти” – підходом, будучи певною цілісною нерозривною єдністю. Це означає, наприклад, те, що розвивальне навчання є нерозривною логічною єдністю безлічі як інноваційних форм і прийомів організації діяльності учнів, так і традиційних, репродуктивних, давно і широко апробованих та використовуваних. Застосування сучасних інформаційно-комп’ютерних технологій навчання неможливе без використання словесно-паперових форм і прийомів; проблемне навчання не може заповнити собою весь навчальний процес – воно неминуче буде поєднуватися з традиційними, “непроблемними” його компонентами.

Як зазначає Н. Кудзієва [5], тільки на такій філософсько-методологічній основі можливе формування толерантності як здатності продуктивного вирішення часткових протиріч.

Перейдемо до аналізу такого аспекту проблеми професійної підготовки студентів, який умовно можна назвати “практична толерантність”. Дане поняття аналізувалося в дослідженнях Н. Кузьміної, З. Есарєвої, В. Сластьоніна, В. Сітарова, Є. Белозерцевої і багатьох інших.

Слід розуміти, що багато суперечностей вузівського навчального процесу органічно йому притаманні, а часто в принципі не можуть бути вирішені остаточно, і тому реальна практична діяльність викладача вишу повинна будуватися з

урахуванням цих протиріч і усвідомленням необхідності враховувати їх як даність, як об'єктивний факт, а не привід для винаходу швидких поспішних методів їх “ліквідації”.

Основою формування толерантності є розуміння викладачем необхідності виявити справжні причини того чи іншого протиріччя (вони потребують глибокого аналізу і не лежать на поверхні), а також розуміння того, що в переважній більшості випадків для розв'язання протиріч потрібен певний час – миттєве силове їх розв'язання або не призводить ні до якого результату, або ще більше поглиблює існуючі протиріччя. Прийняття даних тез означає, зокрема, необхідність формування у викладача такої якості особистості, як неприйняття беззастережно, на віру інформації, яка надходить ззовні (головним чином негативного характеру, який зараз різко переважає в оцінках ЗМІ), а спроби її всебічного аналізу, з'ясування того, чи все так погано насправді. Воно не передбачає негайну, спонтанну відповідну реакцію, а виважений, спокійний всебічний різноплановий аналіз виявленого негативу. Іноді необхідно відкласти остаточне рішення на деякий час, спокійно подумати, сформулювати ряд альтернативних один одному шляхів рішення проблеми і вибрати з них оптимальний. Таким чином порушується проблема професійної компетентності викладача вищої школи, оскільки все означене вище зачіпає самі різні її складові – починаючи від уміння проектувати зміст вузівської освіти – аж до особистісних комунікативних умінь і навичок у конкретному науково-освітньому процесі. Як впливає з усього щойно зазначеного, “практична толерантність” повинна розглядатися в логіці професійної компетентності викладача ВНЗ. Найважливіша якість компетентного викладача – його високий професійний рівень. Найважливішим критерієм для оцінки кваліфікації викладачів є уміння поєднувати в методиці викладання теоретичні знання і практичні навички. Висококваліфіковані, компетентні викладачі не просто читають лекції: вони залучають студентів до спільної роботи над матеріалом, прищеплюючи їм звичку до самостійності, вміння міркувати, аналізувати і робити висновки. Кваліфіковані викладачі в режимі реального часу слідкують за усіма подіями, що відбуваються в світі економіки, політики і бізнесу, що дозволяє збагачувати теоретичну базу знань живими, реальними прикладами.

Висновки. Сучасна модернізована освіта зараз як ніколи націлена на особистість майбутнього педагога. В даний час в рамках модернізації української системи освіти, однією з важливих задач професійної підготовки у вищих навчальних закладах країни є підвищення компетентності студентів через підвищення компетентності викладачів. Розглянуті у статті окремі психолого-педагогічні та технологічні аспекти діяльності викладачів вищих навчальних закладів сприяють підвищенню якості підготовки майбутніх вихователів до формування толерантності у дітей дошкільного віку. Беззаперечним є вплив професійної компетентності та особистісних толерантних якостей викладача на рівень особистісного та професійного розвитку студента, його здатність вибудовувати толерантні взаєностосунки, сформованість сталої, позитивної відносно вихованців, позиції на основі прийняття їхньої індивідуальності.

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В.П.Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Беленька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання : [монографія] / Г.В.Беленька ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Ін-т педагогіки і психології. – К. : Світич, 2006. – 304 с.

3. Кондрашова Л. В. Концепція “Взаємодії моральних і психологічних якостей у змісті педагогічного професіоналізму” / Л.В.Кондрашова // Професійне становлення майбутнього вчителя: [монографія] огляд // за ред. Л. В. Кондрашової. – Кривий Ріг, 2006. – 327 с.
4. Кривошопка І.В. Виховання толерантності майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури : автореф. дис... канд. пед. наук : спеціальність 13.00.07 – теорія і методика виховання / Ірина Василівна Кривошопка. – Київ, 2015. – 21 с.
5. Кудзиева Н. Ю. Формирование толерантности у субъектов высшего профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук : специальность 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / Наталья Юрьевна Кудзиева. – М., 2003. – 163 с.
6. Підготовка вихователя до розвитку особистості дитини в дошкільному віці : [монографія] / Г.В.Беленька, О. Л.Богініч, З.Н.Борисова та ін. ; за заг. ред. І.І.Загарницької. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 310 с.
7. Фадеева Т.Ю. Формирование педагогической толерантности будущих специалистов сферы образования : автореф. дис... на соиск. учён. степени канд. пед. наук : специальность 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / Татьяна Юрьевна Фадеева. – Саратов, 2012. – 24 с.

The article deals with some aspects of the activity of teachers of higher educational institutions that affect the quality of future teachers' training to the formation of preschool children's tolerance.

It shows the influence of professional competence and personal tolerant qualities of a teacher on the level of personal and professional development of the student, his ability to build tolerant relations, the formation of stable, positive position concerning children on the basis of the acceptance of their individuality.

Key words: professional training, future teacher, teacher, pedagogical system, formation of tolerance.

УДК 371.15 : 37.011.31

ББК 74.04 (4 Укр) п 2

Людмила Мацук

ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА МАЙСТЕРНОСТІ ПЕДАГОГА

У статті окреслено сутність педагогічної компетентності як чинника професійної діяльності та майстерності педагога. Обґрунтовано основні аспекти педагогічної компетентності, напрями професійної діяльності педагога, структуру та критерії його педагогічної майстерності.

Ключові слова: педагогічна компетентність, професійна діяльність, педагогічна майстерність, структура педагогічної майстерності, критерії майстерності педагога.

У сучасних умовах реформування освіти статус педагога, його функції змінюються так само, як і вимоги до рівня його професіоналізму, професійно-педагогічної компетентності. Під професійною компетентністю розуміємо інтегровану особистісну характеристику, що включає психологічну (розуміння та усвідомлення власної діяльності) та теоретичну (набуття особистісно значущих знань та вмінь) готовність педагога до діяльності, здатність вирішувати на практиці педагогічні завдання та виконувати роботу в цілому. Професійна компетентність педагога характеризує його обізнаність у психолого-педагогічній та фаховій галузях знань, професійні вміння та навички, особистий досвід та освіченість, що у сукупності дає змогу говорити про спеціаліста, націленого на перспективність у

своїй роботі, перейнятого процесом збагачення власної культури, впевненого в собі і спроможного досягати високих результатів у професійній діяльності.

Зазначимо, що у працях Н. Кузьміної, М. Лук'янової, В. Сластьоніна, Г. Сухобської та ін. дослідників психолого-педагогічна компетентність педагога розглядається як відносно самостійна й важлива підсистема професійної компетентності. Науковці доводять, що достатній рівень фахових та загальнопедагогічних знань, сформовані вміння та досвід самі по собі не призводять до структурних змін його діяльності. Саме тому педагогічні знання слід розглядати як конкретно-методологічний принцип аналізу практичних ситуацій та критерій оцінювання результативності діяльності педагога. Лише з педагогічної точки зору можна зафіксувати реальні зрушення в рівні знань та вихованості тих, хто навчається, проаналізувати їх особистісне зростання.

На основі досліджень з проблеми формування педагогічної компетентності, можна зробити висновок, що остання інтегрує в собі два аспекти – когнітивний (знання) та діяльнісний (засоби діяльності та готовність до виконання діяльності).

Когнітивний компонент передбачає наявність у педагога теоретичних знань з основних наук, що вивчають особистість людини і забезпечують свідоме визначення викладачем змісту своєї професійної діяльності з виховання та навчання. Мова йде, зокрема про такі психолого-педагогічні знання:

- закономірності навчання й виховання, особливості засвоєння матеріалу;
- загальні характеристики та індивідуальні й вікові особливості особистості (спрямованість, характер, темперамент, здібності тощо);
- особливості навчально-пізнавальної діяльності;
- особливості комунікативної діяльності;
- власні психолого-педагогічні особливості;
- особливості протікання психічних процесів (мислення, пам'яті, уяви тощо);
- методи психологічного дослідження розвитку особистості (спостереження, бесіда, аналіз результатів навчальної діяльності, анкетування, інтерв'ювання, експеримент).

Діяльнісний компонент включає професійні знання та вміння, апробовані в дії, які педагог, засвоює як найбільш ефективні, зокрема: вміння використовувати психолого-педагогічні знання, вміння мислити критично, а також способи й прийоми психічної саморегуляції. Окреслені вміння, підкріплені відповідними навичками, формуються під час здобуття досвіду практичного застосування психолого-педагогічних знань у навчальному процесі.

Педагогічна компетентність перш за все забезпечує процеси міжособистісної взаємодії, тобто процес взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу, де важливими є комунікативні вміння, усвідомлення власної особистості та визнання особистості інших учасників взаємодій.

Завдяки інтеграції когнітивного та діяльнісного компонентів відбувається розвиток педагогічної компетентності педагога: знання трансформуються в реальній діяльності за умови сформованості відповідних умінь. Отже, зазначені компоненти професійної компетентності знаходяться у тісному взаємозв'язку, а тому відсутність чи порушення функціонування хоча б одного з них – когнітивного або діяльнісного – призведе до руйнування цілісної системи, якою є педагогічна компетентність.

Одним з розв'язків проблеми формування педагогічної компетентності педагогів є організація самостійної роботи – самоосвіта, в основі якої лежить акцентуація саморозвитку особистості, тобто процес самопізнання, коли особистість

розуміє вимоги, трансформує їх для себе відповідно до рівня розвитку своїх здібностей, сформованості своїх потреб. Самоосвіта – це не тільки свідомий процес формування професійної майстерності та самовдосконалення, але й мотивований, цілеспрямований вільний вибір і прагнення досягти бажаного рівня професійної компетентності [4, с. 185]. Відповідно, однією з характеристик саморозвитку є здатність до самопізнання, особливості та закономірності якого не можна зрозуміти без аналізу внутрішнього світу людини, до її діяльності.

Отож діяльність розглядаємо як спосіб буття людини у світі, її здатність вносити в дійсність зміни; це складна за функціональною структурою та психологічним змістом праця, яка потребує від педагога прояву всіх властивостей і характеристик його особистості [1, с. 58].

Основні складові професійної діяльності педагога включають низку взаємозумовлених компонентів.

Зокрема, орієнтовно-прогностична діяльність полягає в умінні педагога визначати конкретні цілі, зміст, методiku виховної діяльності, передбачити її результати на основі знання рівня індивідуальної підготовленості окремих вихованців, злагодженості та згуртованості колективу. Наслідком цієї діяльності є конструктивно-проектувальна, яка передбачає постійне вдосконалення педагогом методики проведення різних навчально-виховних заходів.

Організаційна діяльність залежить від умілого планування навчально-виховної роботи і визначення оптимальних шляхів її реалізації.

Діяльність педагога, в першу чергу, пов'язана з людським чинником і передбачає наявність комунікативно-стимулювального компонента. Для його ефективної реалізації педагог повинен мати такі особистісні якості: бути людиною доброю, і позитивно відноситись до кожного вихованця; бути оптимістом; бути творчою людиною; володіти педагогічною технікою, тактом, тактикою тощо.

Аналітично-оцінковий напрям діяльності педагога, зміст якого полягає в аналізі як власних дій, так і дій дітей, виявленні їх позитивних сторін і недоліків; дослідницько-творчий – має пронизувати всі попередні види діяльності та своєчасно наповнювати їх змістом. Отож творчість педагога – це джерело його оптимізму, всебічного розвитку, гуманного мислення, оригінального проведення педагогічних заходів, їх постійного вдосконалення, тощо [1].

Однак основна якість, якою має оволодіти педагог – це педагогічна майстерність, яка характеризується як найвищий рівень педагогічної діяльності, який виявляється в тому, що за відведений час педагог досягає оптимальних наслідків.

Першим ввів поняття “майстерність педагога” і “педагогічна техніка” А. Макаренко у своїй статті “Деякі висновки з мого педагогічного досвіду”, де зазначив, що майстерність педагога не є якимось особливим мистецтвом... але це спеціальність, якій треба вчити, як треба вчити лікаря його майстерності, як треба вчити музиканта [2, с. 246].

Відтак, В.Сухомлинський продовжив розвиток теорії про педагогічну майстерність. У своїх працях “Сто порад вчителю”, “Як виховати справжню людину”, “Розмова з молодим директором школи” та інших велику увагу приділяє творчості педагога у становленні справжньої людини, громадянина, патріота Батьківщини. “Ми маємо справу з найскладнішим, неоцінним, найдорожчим, що в житті, – з людиною. Від нас, від нашого вміння, майстерності, мистецтва, мудрості

залежить її громадянське й інтелектуальне обличчя, її місце і роль у житті, її щастя”, – зазначає учений [5, с. 420].

У 80-ті роки ХХ століття творчі педагоги-новатори об’єдналися у творчий рух “Педагогіка співробітництва” і висунули такі основні ідеї щодо педагогічної майстерності педагога:

- 1) співпраця з усіма учасниками навчально-виховного процесу;
- 2) навчання без примусу, з оптимізмом, без конфліктів;
- 3) використання опори в навчанні;
- 4) система випередження у навчанні;
- 5) гуманістична система оцінювання;
- 6) демократизація виховання особистості;
- 7) самоаналіз, саморозвиток, самовдосконалення особистості тощо.

Отже, педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості педагога, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі. До них відносимо: гуманістичну спрямованість діяльності педагога, професійні знання, вміння та навички, педагогічні здібності (забезпечують швидкість самовдосконалення), педагогічну техніку (гармонізує структуру педагогічної діяльності).

Зокрема, структурними компонентами педагогічної майстерності є:

- 1) гуманістична спрямованість (ідеали, інтереси, ціннісні орієнтації);
- 2) професійна компетентність: знання, вміння, навички, критичні погляди і оцінки, постійне самовдосконалення, високий рівень загальної культури;
- 3) педагогічні здібності (комунікативність, перцептивність (розуміння інших), динамізм особистості (активність, гнучкість впливу), емоційна стабільність (саморегуляція), оптимістичне прогнозування (віра в позитивне в кожній людині, у перспективу її розвитку), креативність (творчість));
- 4) педагогічна техніка (форма організації поведінки педагога) [3, с. 30].

Із структури педагогічної майстерності впливають такі його критерії: доцільність (за спрямованістю), продуктивність (за результатами), діалогічність (характер взаємовідносин з усіма учасниками виховного процесу), оптимальність (у виборі засобів), творчість (за змістом діяльності), які формуються певними шляхами: самовиховання загальної та педагогічної культури (потреба, самопізнання, планування, реалізація, контроль, корекція); засвоєння професійних знань, вмінь, навичок; громадська активність; педагогічна практика; вивчення передового педагогічного досвіду тощо.

Отож майстерність педагога – це вирішення різноманітних педагогічних завдань, успішна організація навчального процесу й отримання відповідних результатів, але її сутність полягає в певних професійних і особистісних якостях, які породжують цю діяльність і забезпечують її ефективність. Важливими професійними якостями педагога ми повинні визнати працелюбність, працездатність, дисциплінованість, відповідальність, уміння поставити мету, вибрати шляхи її досягнення, організованість, наполегливість, систематичне і планомірне підвищення свого професійного рівня, прагнення постійно підвищувати якість своєї праці.

Відтак, складовими педагогічної майстерності є:

- гуманістична спрямованість – найголовніша характеристика майстерності педагога, що будується на основі ціннісних орієнтацій;

- професійна компетентність є підвалиною педагогічної майстерності, зміст її становлять глибокі професійні знання, навички та вміння, професіоналізм у галузі психології та педагогіки;
- здібність до педагогічної діяльності – є дуже важливим елементом, оскільки провідними здібностями вважаються чутливість до людини і до особистості, комунікативність, динамічність, емоційна стабільність;
- педагогічна техніка як форма організації поведінки педагога [3, с. 45].

Відтак, слід зауважити, що в основі педагогічної майстерності закладена педагогічна культура – оволодіння педагогом педагогічним досвідом, ступінь його вдосконалення в педагогічній діяльності, досягнутий рівень розвитку його особистості. Якщо у педагога з'являється творча потреба, то він сам шукає засоби розв'язання тієї чи іншої проблеми, наполегливо, послідовно, терпляче. Такий педагог може відмовитися від стереотипів і штампів у роботі, які йому вважалися не тільки звичайними, але і в якійсь мірі ефективними.

Вступаючи на творчий шлях дослідження, педагог залучається до нового виду діяльності, який відрізняється від звичайної роботи за метою, методами і результатами. Мета його практичної педагогічної діяльності: здобуття нових знань про процеси навчання та виховання, розкриття їх сутності (внутрішня структура, функціонування, виникнення та розвиток), розкриття об'єктивних закономірних зв'язків між педагогічними явищами.

Головне призначення педагога полягає в тому, щоб своєю високою моральністю, любов'ю до людей, знаннями, працелюбністю та іншими якостями стати взірцем для наслідування з боку вихованців.

І підсумовуючи зазначимо – стати майстром – це не самоціль, ця пристрасть має бути притаманна фаху педагога як невід'ємна властивість його любові до своєї професії.

1. Мешко Г.М. Вступ до педагогічної професії / Г.М. Мешко // Навчальний посібник [для студентів для студ. вищих навч. закладів]. – К. : Академвидав, 2012. – 200 с.
2. Мкаренко А.С. Твори: В 7т. / А.С. Макаренко. – К. : Радянська школа, 1954. – Т.5: Деякі висновки з мого педагогічного досвіду. – С. 246.
3. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, І.Ф. Кривонос та ін.; [за ред.. І.А. Зязюна]. – К. : Вища школа, 2004. – С. 30.
4. Семенець Л. М. Педагогічна компетентність викладача як умова формування професійної компетентності майбутнього вчителя / Л. М. Семенець // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. – 2010. – Вип. 53. – С. 183–186.
5. Сухомлинський В.О. Сто порад учителям / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори: В 5т. – К. : Радянська школа, 1976. – Т.2. – С. 420.

The essence of pedagogical competence as a factor of professional activity and skill of the teacher are outlined in the article. Main aspects of teacher competence areas of professional pedagogical activity, structure and criteria of his educational proficiency are justified.

Key words: *pedagogical competence, professional activities, teacher's proficiency, structure of pedagogical proficiency, the criteria of teacher's proficiency.*

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ КУХАРІВ-КОНДИТЕРІВ

У статті проаналізовані інноваційні підходи професійної підготовки конкурентоспроможних кваліфікованих робітників. Виявлені тенденції в професійному навчанні майбутніх робітників кулінарної галузі. Запропоновані професійно-орієнтовані форми організації навчання для творчої самореалізації учнів в процесі фахової підготовки. Виділені особливості професійної підготовки сучасного кухаря-кондитера.

Ключові слова: творчий потенціал, інноваційні технології, кухар-кондитер, професійна підготовка, професійно-технічний навчальний заклад.

У сучасних динамічних умовах розвитку суспільства виникла потреба в переосмисленні професійної підготовки фахівців всіх галузей. Вимогою часу є висока здатність членів суспільства адаптуватися до непрогнозованих соціально-економічних змін. Тому об'єктом дослідження багатьох суспільних наук, в тому числі педагогіки, є особистість. Завдання освіти полягає у формуванні особистості, діяльність якої базується на гуманістичних засадах і визнанні пріоритету людиноцентризму. Не винятком є професійно-практична підготовка кваліфікованих робітників, під час якої робиться акцент на суб'єкта навчання – учня.

Сучасний випускник професійно-технічного навчального закладу згідно Національної доктрини розвитку освіти повинен бути готовим вирішувати нестандартні проблеми, швидко сприймати новації та приймати правильні рішення. Сьогодні є необхідною здатність самостійно здобувати потрібну інформацію, виділяти проблеми та знаходити шляхи їх ліквідації, аналізувати набуті знання і застосовувати їх для розв'язання нових завдань. Також дипломований фахівець повинен мати високі адаптивні здібності і бути підготовленим до виживання у постійно змінному середовищі.

Не винятком є професійна підготовка майбутніх кухарів-кондитерів, під час якої, окрім здобуття базових знань, умінь і навичок, учні повинні бути мотивованими до постійного фахового самовдосконалення як найвищої з усвідомлених форм саморозвитку особистості. Тому виникає потреба під час навчального процесу застосовувати інноваційні технології, що зорієнтовані на розвиток внутрішнього світу індивіда з метою реалізації потреби суспільства у творчо-активних фахівцях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми професійної педагогіки висвітлюються в працях науковців у різних аспектах: філософське обґрунтування підходів до освіти (І. Зязюн, В. Кремень), теоретичні основи професійної педагогіки (С. Батишев, С. Гончаренко, Н. Ничкало) проблеми професійно-технічної освіти (Р. Гуревич, Т. Десятов, Л. Лук'янова, М. Махмутов, І. Носаченко, В. Радкевич, Я. Собко, О. Щербак), професійна підготовка фахівців кулінарного профілю (М. Пальчук, Л. Висоцька, Т. Стахмич, Л. Старовойт). Особлива увага приділяється питанню професійної компетентності та її формуванню під час фахової підготовки кваліфікованих робітників. Проте проблема творчої активності майбутніх кухарів-кондитерів досліджена недостатньо, що ускладнює процес соціалізації випускників ПТНЗ.

Мета статті: визначити особливості професійної підготовки кухарів-кондитерів у контексті сучасних підходів до професійної підготовки.

Завдання: проаналізувати підходи до підготовки сучасних фахівців, виявити тенденції в професійному навчанні майбутніх робітників, виділити особливості професійної підготовки кухарів-кондитерів.

Виклад основного матеріалу. Сучасне життя вимагає від людини гнучкого мислення та творчих підходів до вирішення повсякденних проблем. Тому освіта має бути орієнтована на людиноцентризм, який є необхідною умовою становлення особистості, в тому числі й висококваліфікованого робітника. Перехід до нового “людиноцентричного” та ціннісно-орієнтованого суспільства можливий лише за умови переосмислення системи освіти: “...людиноцентризм філософії як умови розвитку національної духовності знаходить своє логічне продовження в освіті. Сьогодні вона може тільки тоді виконувати своє покликання, коли смислом її розвитку, центром усіх інновацій і стратегій стає людина. Саме така спрямованість освіти дасть змогу подолати існуючий перехідний стан у світогляді і духовності” [5, с. 499]. Формування системи гуманістичних цінностей майбутнього фахівця є не лише запорукою його професійного розвитку, але й розвитку суспільства в цілому.

Один із найбільших внесків у формування та становлення особистості робить система освіти. Саме вона повинна забезпечити такі умови, які сприятимуть формуванню людей з активною життєвою позицією. Але, професійна освіта не може вирішити всі завдання формування особистості, адже творчі риси формуються у довузівський період, як в освітній, так і у соціальній сферах, що необхідно враховувати під час професійної підготовки. Як зазначає І. Зязюн, виникає необхідність “зміни стратегічних, глобальних цілей освіти, перестановки акценту зі знань спеціаліста на його людські особистісні якості, які одночасно є і ціллю, і засобом його підготовки до майбутньої професійної діяльності” [4, с. 76]. Власне, завданням професійної освіти є формування висококваліфікованого робітника з високим рівнем культури, який здатен “принести найбільшу користь собі, а через себе – соціуму” [3, с. 4]. Відповідно, показником якості професійної підготовки є сукупність ціннісних орієнтацій і професійних компетентностей. Орієнтуючись на сучасний ринок праці та вимоги суспільства, доцільно застосовувати особистісно-орієнтований та компетентнісний підходи, які здатні забезпечити підготовку конкурентоспроможного фахівця.

Велике значення для підготовки фахівців сфери обслуговування у контексті компетентнісного підходу має формування ключових компетенцій, які разом утворюють професійну компетентність, зокрема це: вміння користуватись технікою, знання технологій, планування праці, додержування норм, методів і прийомів безпечного ведення робіт, творчий підхід у вирішенні виробничих проблем, знання інформаційних технологій, відповідальність, порядність, прагнення до самоосвіти та вдосконалення, а також компетенції соціальної взаємодії та спілкування. Як зазначає Г. Дегтярьова, “На етапі професійної підготовки окреслюється знаннева основа формування професійно-важливих якостей майбутнього фахівця, виробляються професійні уміння, відпрацьовуються професійні навички, розвиваються професійні здібності та професійно значущі особистісні властивості, що в сукупності формують професійно-особистісні якості.” [2, с. 175] Отже, поєднання професійних та особистісних якостей є запорукою успішної трудової діяльності, конкурентоспроможності та адаптації фахівця сфери обслуговування.

Підготовку робітника, який відповідає сучасній кваліфікаційній характеристиці, необхідно організувати у контексті інтегративного підходу, оскільки цей підхід розглядається, як: “сукупність таких способів і прийомів розгляду процесів чи впливів, які формують у людини уявлення про загальні теорії та комплексні проблеми в сучасній науці та виробництві; забезпечують засвоєння не тільки системи знань, але й системи методів їх здобуття” [6, с. 43]. Інтегративний підхід дозволяє вдосконалювати професійну підготовку кваліфікованих робітників кулінарного профілю в умовах жорсткої конкуренції та постійного підвищення вимог до фахівців галузі на ринку праці.

На сьогоднішній день випускники професійно-технічних навчальних закладів не відповідають поточним і перспективним вимогам суспільства та економіки. З цього приводу Т. Стахмич зазначає, що: “у процесі підготовки кваліфікованих робітників кулінарного профілю залишаються невирішеними деякі проблеми, а саме: підготовка робітників проводиться без чіткого врахування перспектив розвитку підприємств; форми та методи виробничого навчання, які орієнтовані були на планову економіку, а не на ринкову, змінюються повільно; вузькопрофільні професії вже не відповідають потребам сучасного ринку праці; зміст програми та розподіл годин на вивчення окремих тем не дають можливості повною мірою оволодіти вміннями та навичками з сучасних технологій” [7, с. 12]. Це передбачає необхідність застосовувати в процесі професійної підготовки майбутніх робітників кулінарного профілю нових підходів та інноваційних технологій для розкриття і розвитку творчого потенціалу, а також формувати інтегровану систему знань, на основі якої відбуватиметься професійне вдосконалення.

На нашу думку, причинами такої невідповідності є: застаріла матеріально-технічна база більшості навчальних закладів, яка знижує рівень професійної підготовки майбутніх фахівців; недостатнє фінансування, що тягне за собою відставання в економічному плані; неадаптована навчальна програма до вимог сучасного роботодавця; недостатнє застосування інноваційних методів проведення занять, який би активізував творчий потенціал учня; відсутність налагодженої співпраці між навчальним закладом і, безпосередньо, роботодавцем, що призводить до проблем із зайнятістю населення та інші.

Згідно освітньо-кваліфікаційної характеристики кухар-кондитер повинен знати види, властивості, кулінарне призначення та особливості обробки продуктів, повинен вміти проводити процеси первинної обробки сировини, готувати страви, кулінарні та кондитерські вироби тощо. А також володіти загально-професійними вимогами: раціонально та ефективно організувати працю на робочому місці, дотримуватись норм технологічного процесу, не допускати браку в роботі, знати та виконувати вимоги нормативних актів про охорону праці й навколишнього середовища, додержуватись норм, методів і прийомів безпечного ведення робіт, використовувати в разі необхідності засоби попередження та усунення природних і небезпечних негативних явищ (пожежі, аварії, повені тощо), знати інформаційні технології. Та, як показує дійсність, у сучасних динамічних умовах цього не достатньо, адже для мобільності фахівця необхідними ще є: відповідність особистості і професії, свідоме прагнення і постійний розвиток особистості в процесі трудової діяльності, індивідуальний творчий внесок у виробничий процес.

Професійна підготовка майбутніх кухарів-кондитерів має низку особливостей, які необхідно враховувати під час навчального процесу. Сфера харчування є однією з найперспективніших і одна з найбільш динамічніших галузей економіки.

Наприклад, якщо до 90-х рр. ХХ ст. поширеним типом виробництва було масове, яке потребувало великої кількості робітників однієї професії, що готувались у профільному навчальному закладі (кулінарному, радіотехнічному, машинобудівному і т. д.), то із закриттям великих підприємств, закладів громадського харчування ситуація змінилась.

Малі підприємства характеризуються гнучкістю та здатністю реагувати на вимоги ринку, тому за останні роки значно збільшилась кількість закладів ресторанного господарства, які відрізняються між собою не тільки типом, кількістю місць, об'ємом продукції, послугами, що надаються споживачам на підприємствах ресторанного господарства, а також стилем (історичний, модерн, мінімалізм, хай-тек, етнічний стилі). Відповідно, виникла гостра потреба у фахівцях, які можуть швидко адаптуватись до особливостей закладу, застосовують творчий підхід під час виробничих завдань.

На ефективність професійної підготовки також вплинули та продовжують вносити свої корективи техніко-технологічні зміни. На думку Г.Васяновича, техніко-технологічні зміни значно впливають на навчально-виховний процес: “Сьогодні ці зміни відбуваються за умов не лише економічної, а й соціо-політичної, духовно-культурної, морально-психологічної кризи. Однак вихід із цієї ситуації є. Він, на нашу думку, стосується стану професійно-технічної освіти загалом, рівня наукового, технічного і технологічного забезпечення управління, розвитку соціокультурного середовища тощо. Усе це має бути спрямоване на формування цілісної особистості майбутнього кваліфікованого робітника і його професійних якостей” [1, с. 12]. Це свідчить про необхідність удосконалення навчально-виробничого процесу та впровадження інноваційних форм і методів, що розвивають пізнавальну та творчу діяльність майбутніх кухарів-кондитерів.

Під час професійної підготовки необхідно залучати учнів до різноманітних форм організації навчання, особливо тих, які пов'язані з екстеріоризацією навчальних і творчих здобутків. До таких організаційних форм можна віднести: професійні конкурси, фестивалі, тематичні вечори, ярмарки, майстер класи та інші масові святкові дійства, однією з функцій яких є демонстрація та огляд досягнень кулінарного профілю, реалізація творчих задумів учасників. Подібні заходи сприяють прискоренню професійного зростання, виховують творче ставлення до праці, підвищують рівень готовності до майбутньої професійної діяльності, сприяють соціалізації учнів.

Отже, сьогодні в освітній діяльності провідними є такі інноваційні підходи, які спрямовані на розвиток творчої особистості: особистісно-орієнтований, компетентнісний, інтегративний. У зв'язку із динамічними змінами, які відбуваються у суспільстві та економіці, орієнтація професійної підготовки на творчого фахівця є провідною, але вона повинна враховувати низку *особливостей*: зміни форми власності підприємств з державної на приватну чи колективну; зміни обсягів виробництва (від масовості до обслуговування невеликих груп споживачів); розвиток конкурентних відносин і посилення конкуренції між закладами ресторанного господарства; індивідуалізація харчування населення (максимізація кількості послуг, що надаються, зниження їх вартості та оптимізація їх якості); перехід від традиційного до раціонального і здорового харчування; полікультурний вплив на ресторанне господарство; вплив змін в науці, техніці та технологіях; потреба роботодавців у фахівцях нового зразка, які здатні адаптуватись до виробничих умов.

Таким чином, застосування сучасних освітніх технологій є запорукою підвищення ефективності навчально-виховного процесу фахівців кулінарного профілю, що сприяє удосконаленню фахової діяльності кухарів-кондитерів в Україні та наближенню її до світових стандартів. Творчий кухар-кондитер є метою професійної підготовки, яка повинна здійснюватись з урахуванням динаміки галузі та особливостей підготовки, як в професійно-технічній, так і в соціально-виробничій сферах. Під час професійної підготовки педагогам необхідно акцентувати увагу на розкриття особистісного творчого потенціалу кожного учня, оскільки це є передумовою формування здатності до адаптації в різних умовах праці, професійної гнучкості, мобільності, а також конкурентної спроможності на сучасному ринку праці.

До подальших досліджень відносимо вивчення зарубіжного та вітчизняного досвіду розвитку творчого потенціалу майбутніх кухарів-кондитерів в процесі професійної підготовки.

1. Васянович, Г Техніко-технологічні зміни і їх вплив на навчально-виховний процес у вищому професійному закладі сфери обслуговування [Текст] / Г. Васянович, А. Балущак, Т. Мельничук // Проблеми професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах : зб. наук. праць наук.- практ. конф. ЛНПЦ ПТТО НАПН України “Психолого-педагогічне забезпечення підготовки робітничих кадрів” (4 березня 2015 р., м. Львів) та Науково-практичної конференції (у рамках Всеукраїнського фестивалю науки) “Підвищення якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах” (19 травня 2015 р., м. Львів). – Львів, 2015. – С. 7–13.
2. Дегтярьова, Г Формування професійно-особистісних якостей майбутніх фахівців сфери послуг [Текст] / Г. Дегтярьова // Концептуальні засади професійного розвитку особистості в умовах євроінтеграційних процесів: зб. наук. статей / за ред. В. Кременя, М. Дмитриченко, Н. Ничкало – Уклад.: М. Артюшина, В. Тищенко та ін. – К.: НТУ, 2015. – С. 174–179.
3. Зязюн, І. Філософія, освітні стратегії і якість національної освіти [Текст] / І. А. Зязюн // Педагогічна практика та філософія освіти : матеріали Міжнародної наук.-практ. конф. – Полтава : ПОІ ПОПП, 1997, – С. 3–5.
4. Зязюн, І. Технологізація освіти як історична неперервність [Текст] / І. Зязюн // Педагогічні технології у неперервній освіті : монографія / за ред. С. Сисоевої. – К., Вид.-во “ВППОЛ”, 2001. – 502 с.
5. Кремень, В. Філософія управління [Текст] / В. Кремень, С. Пазиніч, О. Пономарьов. – Харків : НТУ “ХП”, 2008. – 524 с.
6. Сліпчишин, Л. Вивчення загальнотехнічних дисциплін у професійно-технічних навчальних закладах: гуманітарно-інтегративний підхід [Текст] : монографія / Л.Сліпчишин – Львів: Сполом, 2007. – 256 с.
7. Стахмич, Т. Інтегративний підхід до підготовки кваліфікованих робітників кулінарного профілю [Текст] / Т. Стахмич // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : збірник наукових праць. / [редкол. : І.А.Зязюн (голова) та ін.] – Київ ; Вінниця : [ТОВ “Планер”], 2010 – Вип. 23. – С. 353–356.

The article analyzes the innovative approaches of the professional preparation of competitive skilled workers. It was identified tendencies in professional training of future workers of the culinary industry. Proposed vocational-oriented learning for creative self-realization of pupils in the process of professional training. It was selected features of professional training of modern cook-confectioner.

Key words: *creative potential, innovative technologies, cook-confectioner, professional preparation, vocational educational establishment.*

ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАСОБАМИ НАВЧАЛЬНО-ІГРОВОГО ПРОЕКТУВАННЯ

У статті розглядаються інноваційні засоби іншомовної підготовки студентів, а саме технологія навчально-ігрового проектування, висвітлюються її методи та форми. Аналізуються принципи відбору іншомовної освіти, згідно з якими будується спецкурс “Іншомовна підготовка майбутніх фахівців засобами навчально-ігрового проектування”. У програмі спецкурсу подано мету, завдання, його зміст, обґрунтовано переваги навчально-ігрового проектування у порівнянні з іншими технологіями. Наведено приклади вправ для розвитку чотирьох видів іншомовної діяльності.

Ключові слова: навчально-ігрове проектування, методи навчально-ігрового проектування, іншомовна підготовка майбутніх фахівців.

Постановка проблеми. В системі вищої освіти України активно відбуваються зміни, пов’язані з її соціально-економічним, культурним, політичним розвитком. Відповідно до цього підвищуються вимоги до спеціаліста, який повинен не тільки опанувати професійні знання, уміння та навички, але й досить вільно володіти іноземною мовою. Фахівець може успішно реалізуватись на ринку праці, якщо він відповідає його сучасним вимогам, серед яких знання іноземної мови займає одне з пріоритетних місць. Тому вищі навчальні заклади активно працюють над покращенням та вдосконаленням іншомовної підготовки майбутніх фахівців, створюючи та запроваджуючи нові програми та спецкурси.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми іншомовної підготовки студентів розглядалися науковцями у таких аспектах: формування готовності фахівців немовних спеціальностей до іншомовного спілкування (М. Бабинець, М. Галицька та ін.), підвищення ефективності іншомовної підготовки за допомогою її профільної спрямованості (В. Александров, О. Бернацька, Ю. Дегтярьова та ін.), формування іншомовної професійної компетентності студентів немовних спеціальностей (Н. Алмазова, А. Андрієнко, Р. Гришкова, Т. Костюкова, Н. Микитенко, А. Морозова, С. Ніколаєва та ін.), використання ділових ігор та проектування у підготовці студентів до іншомовного спілкування (М. Воровка, Ю. Друзь, Т. Качеровська та ін.). Проте, незважаючи на значний доробок вчених, питання підвищення рівня іншомовної підготовки студентів немовних спеціальностей є недостатньо дослідженим у теоретичному і практичному аспектах, якість володіння іноземною мовою має бути набагато кращою.

Формулювання цілей статті. Тому метою нашої статті є висвітлення ролі спецкурсу “Іншомовна підготовка майбутніх фахівців засобами навчально-ігрового проектування” у процесі оволодіння студентами належним рівнем іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Як свідчить аналіз наукових джерел іншомовна підготовка трактується переважно як інтегроване поняття, що відображає здатність і готовність реалізувати міжособистісне і міжкультурне спілкування, засіб здійснення професійної діяльності [2, с. 8–9].

Навчальний процес з іншомовної підготовки має бути побудований на переважно інноваційних методах і засобах, які сприятимуть активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, підвищення їх мотивації до оволодіння іноземною мовою. Зокрема, аналіз конкретних ситуацій, мозкова атака, метод колективного

блокнота, аналіз існуючих рішень, метод конференції ідей, інтерв'ю, анкетування, тощо викликають інтерес у студентів, дозволяють розвинути комунікативні навички, аргументоване висловлювання, сформувані уміння оцінки альтернативних варіантів вирішення поставленої задачі, розвинути творчий, інноваційний потенціал особистості, оригінальність мислення. Зазначені методи знайшли відображення у технології навчально-ігрового проектування, застосування якої у іншомовній підготовці, на нашу думку, забезпечить реалізацію визначених завдань.

Запропонований спецкурс “Іншомовна підготовка майбутніх фахівців засобами навчально-ігрового проектування” побудований з урахуванням принципів відбору змісту іншомовної освіти: принцип особистісно-діяльній орієнтації, який передбачає відповідність змісту навчання інтелектуальному рівню та інтересам студентів; принцип комунікативної спрямованості, на основі якого здійснюються аналіз комунікативних потреб студентів, відбір та конкретизація сфер і ситуацій іншомовного спілкування фахівців, їхніх соціально-комунікативних ролей, комунікативних умінь, організація автентичного навчального матеріалу; навчання іншомовного мовлення, узгодженого зі змістом спеціальних дисциплін; принцип полікультурності, відповідно до якого зміст навчання іншомовного мовлення має відображати специфіку цільової культури фахівців та інших культур з урахуванням динаміки розвитку сучасних тенденцій світового суспільства, сприяти формуванню толерантності, поваги до інших народів; принцип інтегрованості, який передбачає поєднання змісту навчання іншомовного мовлення зі змістом фахових дисциплін; принцип відносної відкритості, який передбачає гнучкість і достатню відкритість змісту для змін та адаптації до конкретних умов [1, с. 68–69].

Загальновідомим є той факт, що мотивація студентів немовних спеціальностей до вивчення іноземної мови є досить низькою, оскільки більшість з них вважає, що оволодіння знаннями і навичками з фахових предметів є головним і достатнім для успішного працевлаштування в подальшому. Крім того, вивчення іноземної мови потребує значних часових затрат, наполегливості, терпіння. Впевненість у неможливості подолати ці перешкоди призводить до зниження зацікавленості в оволодінні іноземною мовою. Тому, вважаємо, що спецкурс з використанням методів і форм навчально-ігрового проектування, які носять проблемний характер, надасть змогу викладачеві створити ситуацію успіху у навчальному процесі, сприятиме розвитку творчої уяви та критичного мислення, вдосконаленню комунікативних навичок та здатності до рефлексії.

Програма спецкурсу спрямована на іншомовну підготовку майбутнього фахівця, на засвоєння лексичного, граматичного матеріалу, розвиток навичок монологічного та діалогічного мовлення, аудіювання, письма та читання у процесі створення та представлення навчально-ігрових проектів.

Процес підготовки передбачає дотримання певних вимог: орієнтування на творчу діяльність студента; забезпечення індивідуального, диференційованого підходів; реалізації інтегрованих знань з загальних та фахових дисциплін; відкритість, динамічність процесу підготовки.

Метою спецкурсу “Іншомовна підготовка майбутніх фахівців засобами навчально-ігрового проектування” є формування у майбутніх спеціалістів мотивів до іншомовного спілкування, розвиток навичок пошуку, аналізу та відбору необхідної інформації іноземною мовою, чотирьох видів іншомовної діяльності (говоріння, читання, аудіювання, письма), розвиток творчих здібностей та рефлексії.

Основними завданнями спецкурсу є: розвиток позитивної мотивації до вивчення іноземної мови; засвоєння лексичних одиниць, граматичних конструкцій, необхідних для іншомовного професійного спілкування, розвиток чотирьох аспектів іншомовної підготовки; оволодіння аналітичними, дослідницькими вміннями, розвиток комунікативних, творчих здібностей; створення ігрових проектів як умови успішної іншомовної підготовки.

В основу змісту спецкурсу покладені праці М. Воровки, Т. Качеровської, В. Платова, С. Сисоевої, Т. Хлебнікової, О. Штепи, П. Щербаня та ін., що зумовило застосування системного, особистісно орієнтованого, діяльнісного та задачного підходів до організації навчальних занять. Процес іншомовної підготовки студентів на основі системного, діяльнісного, особистісно орієнтованого та задачного підходів забезпечує організацію навчально-пізнавальної діяльності студента як суб'єкта власного професійного самовизначення та розвитку, сприяє формуванню аналітичних, пошуково-дослідницьких, креативних здібностей, процесу самореалізації.

Важливою ідеєю спецкурсу є твердження про те, що:

- навчальна діяльність студентів заснована на їх власному досвіді і самостійному пошуку інформації;
- відбувається формування творчої ініціативної особистості майбутніх фахівців у процесі розробки та представлення навчально-ігрових проектів;
- педагог виступає координатором активної навчально-проектувальної діяльності студентів, які творчо вирішують навчально-виховні завдання;
- спеціально організована навчальна діяльність передбачає зворотний зв'язок між всіма її учасниками для досягнення взаєморозуміння та корекції навчального і розвивального процесів.

Навчальний план спецкурсу “Іншомовна підготовка майбутніх фахівців засобами навчально-ігрового проектування” передбачає практичні заняття, побудовані за тематичним принципом.

Тема 1. Підготовчий етап навчально-ігрового проектування. Введення нової лексики, використання методів номінальної групи, аналогій, синектики, мозкової атаки, колективного блокнота, діаграми ідей.

Тема 2. Дослідницький етап навчально-ігрового проектування. Тренування лексики, застосування методів інтерв'ю, бесіди, анкетування, аналізу існуючих рішень, матриці ідей, класифікації проектної інформації.

Тема 3. Розробка навчально-ігрових проектів. Використання методів щоденника, аналізу конкретних ситуацій, графічних робіт зі складання графіків, діаграм, тощо.

Тема 4. Презентація та захист навчально-ігрових проектів. Аналіз досягнутих результатів. Експертна оцінка. Самооцінка.

На початковому етапі навчально-ігрового проектування викладач розподіляє студентів на групи по 3–4 чоловіки, оголошує тематику, критерії оцінювання навчальної діяльності студентів. Так, на 3 курсі студентам журналістам був запропонований проект “The profession of a journalist in the modern world”. Для введення в тематику навчально-ігрового проекту та активізації англомовних навичок на першому занятті майбутні фахівці читають текст про професію журналіста та обговорюють його у парах та групах. Викладач задає дискусійні питання: What is the purpose of journalism? What is the role of a journalist in the society? What is the financial future of professional journalism? What has happened to journalism over the last decade?

Далі викладач пропонує виконання рецептивних, репродуктивних, продуктивних комунікативних вправ, спрямованих на формування мовленнєвих умінь, необхідних для збору, аналізу та переробки проектної інформації. Прикладами рецептивно-репродуктивних комунікативних вправ можуть бути наступні: 1) Fill in the gaps using appropriate words and expressions from the text. 2) Read the text and find English equivalents to the following Ukrainian phrases. Use them in the sentences of your own. 3) Work out which adjectives in the previous exercise (unprecedented, intensive, financial, bleak, vociferous, useful) can be used with the following nouns.

У подальшому студенти виконують рецептивно-продуктивні комунікативної вправи на розвиток необхідних навичок говоріння. Так, наприклад, викладач запропонував наступну вправу: Fill in the logical parts of the following dialogue. Dramatize it with a partner. 1. the role of professional journalism 2. people's right to opinion and expression 3. the media fraternity 4. democratic system 5. media practitioners 6. provides accurate news 7. commercials 8. fair and socially responsible reporting 9. proprietors of media houses 10. the main principles of journalism.

— Mike, I know you have just returned from an international conference dedicated to in the modern society.

— You are right. It was called “Journalists as Bearers and Promoters of Human Rights”. I was happy to take part in it as a professional journalist. It was a great experience.

— Glad to hear that. Were there many people present?

— There were more than a hundred participants including representatives from Civil Society Organizations, Human Rights Organizations,, members of media self-regulatory institutions, academic institutions and the general public.

— Such active participation confirms that there is a general interest in such debates on the side of and human rights activists.

— I agree. The importance of journalism comes from the..... Since right to opinion and expression would not be a reality without the press. People today depend greatly on the press for being informed. Journalism is taken as inseparable part of any.....

— I see your point. The Press plays a vital role in democratic society. What was your report about?

— In my report I stated thatare: accuracy, balance and credibility. One of the important responsibilities of journalists is to maintain their principles in their reporting. The information should be based on truth and facts which

— I am sure it was a great report. Were there any problems of professional journalism mentioned at the conference?

— Some of them were. For example, it was pointed out that many are not professional journalists, but people with private business interests. They are looking for profit fromor breaking news stories instead of

— I see. I wish you professional luck and hope to see you in our local news next week.

— Thank you, Dan.

Подальшою продуктивною вправою на розвиток діалогічного професійно спрямованого мовлення є: Make up dialogues based on the suggested situations. Use the expressions from the dialogue and the text above: 1. The chief editor of a famous newspaper and a journalist have a talk about the role and importance of journalism in modern society. 2. Two journalist students speak about the prospects of their future

profession. 3. The anchor of the CBC TV show and a famous journalist discuss journalism as a profession in the live broadcast.

Для розвитку навичок писемного мовлення студенти мають виконати наступне завдання: Write an opinion essay on the topic “The profession of a journalist — how I see it.” Наприкінці теми Journalism as a Profession студенти представляють навчально-ігровий проект “The profession of a journalist in the modern world”, експертна група оцінює у балах кожен представлений роботу за визначеними критеріями. У подальшому відбувається обговорення навчально-ігрових проектів, самооцінка та корекція досягнутих результатів.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Створення середовища творчого пошуку у процесі навчально-ігрового проектування забезпечує реалізацію творчого потенціалу майбутніх учителів, пошукову активність, оволодіння формами та методами розвивального та проблемного характеру. Реалізація суб’єкт-суб’єктної взаємодії передбачає взаєморозуміння та взаємоповагу викладача і студентів, трансформацію останніх в активних суб’єктів навчальної діяльності, надання викладачем необхідної підтримки та консультацій. Використання дидактичного потенціалу навчально-педагогічних ігор під час розробки та презентації навчально-ігрових проектів стимулює підвищення мотивації до іншомовної підготовки, самооцінки, сприяє вдосконаленню навичок прийняття конструктивних рішень, розвитку інноваційного, аналітичного мислення.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці теоретичних засад впровадження навчально-ігрового проектування в іншомовну підготовку дорослих.

1. Костенко Н. І. Специфіка іншомовної підготовки студентів ВНЗ економічного профілю / Н. І. Костенко // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна". – 2012. – № 6. – С. 67–70. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2012_6_18.
2. Тинкалюк О. В. Педагогічні умови формування готовності майбутніх економістів до професійного іншомовного спілкування : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Оксана Володимирівна Тинкалюк . – Тернопіль, 2014. – 20 с.

The article examines innovative means of students’ foreign language training, such as educational playing projecting, highlights its methods and forms. The principles of selection of foreign language education are analyzed, according to which a special course “Foreign language training of future experts by means of educational playing projecting” is built. The program of the course presents its goals, objectives, its content and grounds. Advantages of educational playing projecting compared to other technologies are proved. Also examples of exercises of four aspects of foreign language learning are given.

Key words: *technique of educational playing projecting, its methods, foreign language training of future specialists.*

УДК 004.853 – 057.212 : 33

ББК 65.05

Сергій Терещенко

ЗМІСТ І СТРУКТУРА ІНФОРМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МЕНЕДЖЕРІВ У СФЕРІ ЕКОНОМІКИ

У статті розкривається зміст і структура інформатичної компетентності майбутніх менеджерів у сфері економіки. Проаналізовано різні підходи науковців щодо визначення та назви компетентності, пов’язаної з управлінням інформацією за

допомогою інформаційно-комунікаційних технологій, структури її компонентів. Обґрунтовано вибір назви означеної компетентності. Встановлено, що інформатична компетентність відноситься до ключових (базових) компетентностей майбутнього менеджера та є основою для здійснення багатьох професійних функцій фахівця.

Ключові слова: компетентність, інформатика, інформатична компетентність, інформаційно-комунікаційні технології, галузеві стандарти.

Постановка проблеми. Епоха інформаційного суспільства, яка наступила в результаті бурхливого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, зумовила світові тенденції модернізації змісту освіти щодо впровадження компетентнісного підходу. Суть цього підходу полягає у формуванні у випускників необхідних для життя та професійної діяльності компетентностей.

Серед великої кількості компетентностей, як зарубіжні, так і вітчизняні науковці виділяють цілий ряд таких, які є ключовими (загальними, універсальними) для забезпечення нормального функціонування людини в соціумі та є базовими для набуття більш специфічних, фахових (спеціальних предметних) компетентностей. До них відноситься і така, яка стосується умінь і навичок знаходити, опрацьовувати та аналізувати інформацію за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій.

Ця компетентність, яку ми назвали інформатичною, є надзвичайно важливою для майбутніх менеджерів у сфері економіки, оскільки у процесі своєї професійної діяльності їм доведеться працювати з великими обсягами економічної та іншого роду інформації, аналізувати її та приймати управлінські рішення, здійснювати комунікації, використовуючи при цьому різні інформаційно-комунікаційні технології та інформаційні системи. У зв'язку з цим досить важливо розкрити зміст та дослідити структуру інформатичної компетентності майбутніх менеджерів економіки.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Питання щодо дослідження змісту та структури компетентностей, пов'язаних з інформаційно-комунікаційними технологіями розкриваються у працях Н.В. Баловсяк, О.М. Гончарової, Є.В. Долинського, В.М. Жукової, С.Г.Литвинової, С.В. Трішиної, Л.Є. Петухової, Є.М. Смірної-Трибульської та ін.

Мета статті – на основі аналізу та систематизації наукових джерел і нормативних документів розкрити зміст поняття “інформатична компетентність майбутніх менеджерів у сфері економіки”, визначити її структуру.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Аналіз сучасних тенденцій в системах освіти розвинених країн свідчить про активне впровадження так званого “компетентнісного підходу” (competence-based education – CBE), який орієнтується на формування у випускників необхідних компетентностей. І це є не просто даниною моди, а відповіддю на зміни, які швидкими темпами відбуваються у світі: глобалізація, демократизація, економічний розвиток, науково-технічний прогрес, створення єдиного інформаційного простору та ін.

Компетентнісний підхід змінює погляд на освітній процес з точки зору результатів навчання. Він спрямовує його на набуття суб'єктами навчання цілого набору компетентностей у вигляді знань, умінь, навичок, ставлень тощо, якими вони повинні оволодіти. Саме тому в сучасних стандартах освіти, зокрема в освітньо-кваліфікаційних характеристиках, у вимогах до результатів навчання відштовхуються не від обов'язкового мінімуму знань, а від переліку і змісту компетентностей.

Практично у всіх розвинених країнах світу за останні десятиріччя відбулась переорієнтація змісту освіти на оволодіння ключовими компетентностями. Серед них США, Канада, Велика Британія, Франція, Бельгія, Нідерланди, Люксембург, Німеччина, Австрія, Польща, Литва, Латвія та інші. Зокрема, переглянуто та внесені зміни до освітніх стандартів та начальних планів, програм щодо досягнення учнями та студентами необхідних компетентностей. Відбуваються спроби узгодження освітніх структур різних країн на основі компетентнісного підходу.

Ці тенденції не минули і нашу державу. Важливим документом щодо підтримки державою запровадження компетентнісного підходу в українській освіті стала “Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року”, схвалена Указом Президента у червні 2013 року. В ній констатується, що “сучасний ринок праці вимагає від випускника не лише глибоких теоретичних знань, а і здатності самостійно застосовувати їх у нестандартних, постійно змінюваних життєвих ситуаціях, переходу від суспільства знань до суспільства життєво компетентних громадян” [18]. У зв’язку з цим, стратегія розвитку національної системи освіти повинна відповідати сучасним інтеграційним та глобалізаційним процесам.

Існує велика кількість варіантів визначення поняття “компетентність”, які дають науковці у своїх працях. Але всіх їх об’єднує те, що вона є набутою характеристикою особи щодо виконання певного виду діяльності та поєднує в собі знання, вміння, навички, досвід, ставлення та мотивацію, які необхідні для її успішного здійснення. Тому наведемо визначення поняття “компетентність” з деяких загальноприйнятих джерел та офіційних документів, які стали результатом узагальнення праць науковців.

Міжнародний департамент стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction – IBSTPI) визначає *компетентність* як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу у відповідності до визначених стандартів у галузі професії або виду діяльності.

У “Словнику професійної освіти” “*компетентність*” трактується як сукупність знань і умінь, необхідних для ефективно професійної діяльності, вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію [15, с. 149].

У новому Законі України “Про вищу освіту” дається таке означення: “компетентність – динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти” [10]. При цьому термін “вища освіта” визначається як сукупність компетентностей, здобутих у вищому навчальному закладі (науковій установі) у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти.

Відомий британський психолог Джон Равен у своїй роботі “Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация” [16] виділив 37 видів компетентностей, які проявляються у всіх сферах життя людини. Для різних видів діяльності виділяються різні види компетентностей. Багато з них незалежні одна від одної, а є такі, які тісно пов’язані між собою.

Зважаючи на таку велику кількість видів компетентностей, вчені та науковці намагаються здійснити їх систематизацію та класифікацію. Для цього

використовуються різні підходи щодо такого поділу. Але майже всі одностайно виділяють **ключові (загальні)** компетентності, володіння якими може забезпечити нормальне функціонування людини у тому середовищі, де вона опинилась і є основою для виконання більш вузьких, специфічних професійних завдань.

Аналіз підсумкових документів різних міжнародних і вітчизняних програм та проектів, які пов'язані з поняттям “ключові компетентності” показує, що до їх складу відносять такі, які стосуються управління інформацією з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Адже в сучасному інформаційному суспільстві вміння опрацьовувати та використовувати інформацію є одним з найбільш необхідних і важливих компонентів життєдіяльності людини як громадянина і як фахівця.

Таблиця 1

Перелік компетентностей, пов'язаних з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, які визначені міжнародними і вітчизняними проектами та програмами

№	Назва програми (проекту)	Рік	Назва компетентності, пов'язаної з інформаційно-комунікаційними технологіями
1.	“Ключові компетенції для Європи”, симпозиум Ради Європи в Берні	1996	Компетенції, пов'язані із виникненням інформаційного суспільства. Володіння технологіями, розуміння їх застосування, сильних та слабких сторін і способів до критичного ставлення по відношенню до інформації, яка розповсюджується масмедійними засобами та рекламою [1, с. 11].
2.	Tuning Educational Structures in Europe	2000	Елементарні комп'ютерні навички; навички управління інформацією [4, с. 67].
3.	Лісабонська стратегія	2001	Компетентність щодо інформаційних та комунікаційних технологій [11, с. 91]
4.	DeSeCo	2002	Здатність інтерактивно використовувати знання та інформацію. Здатність інтерактивно використовувати (нові) технології [2, с. 10].
5.	“Освітня політика та освіта рівний – рівному” за підтримки ПРООН	2004	Компетентності з інформаційних і комунікаційних технологій [11, с. 90]

Необхідно відмітити, що серед дослідників немає одностайної думки щодо чіткої назви цієї компетентності. Серед назв зустрічаємо такі: інформаційна, інформаційно-комунікаційна, інформаційно-технологічна, комп'ютерна, інформаційна та ін. Безперечно, що всіх їх об'єднує те, що передбачається набуття здатності до роботи з інформацією, тобто організація та участь в інформаційних процесах. Крім того сьогодні цей процес немислимий без використання комп'ютерної техніки та засобів комунікації.

Проаналізуємо, як називають та характеризують означену компетентність різні дослідники, та які при цьому використовують аргументи.

Так, Н.В. Баловсяк у своїй роботі визначає означену компетентність інформаційною і дає таке її визначення: “Інформаційна компетентність – це сукупність компетенцій, пов’язаних із роботою з інформацією у всіх її формах і представленнях, які дозволяють ефективно користуватись інформаційними технологіями різних видів як у традиційній друкованій формі, так і комп’ютерними телекомунікаціями, працювати з інформацією в різних її формах і представленнях як у повсякденному житті, так і в професійній діяльності” [3, с. 26]. При цьому у її складі дослідниця виділяє три компоненти: інформаційну, як здатність до роботи з повідомленнями; комп’ютерно-технологічну, як вміння та навички роботи з комп’ютерами та програмним забезпеченням; процесуально-діяльнісну, як здатність застосовувати сучасні технології.

Інша дослідниця С.В. Трішина також називає компетентність інформаційною і вважає її інтегральною якістю особистості, яка є результатом відображення процесів збору, засвоєння, обробки, трансформації та генерування інформації в особливий тип предметно-специфічних знань, які дозволяють прогнозувати, приймати та реалізовувати оптимальні рішення. В її структурі виділяє когнітивний; ціннісно-мотиваційний; техніко-технологічний; комунікативний; рефлексивний компоненти [17].

Розглядаючи інформаційно-комунікаційну компетентність, С.Г. Литвинова розглядає її як здатність орієнтуватися у потоці інформації, вміння працювати з різними видами інформації, знаходити і відбирати потрібний матеріал, класифікувати його, узагальнювати та критично ставитися до нього, на основі здобутих знань вирішувати будь-яку інформаційну проблему, пов’язану з професійною діяльністю [12]. **Ошибка! Источник ссылки не найден.**

В основі всіх визначень означеної компетентності лежить поняття “інформація”, яке в свою чергу походить від латинського “informatio”, що має такі значення: роз’яснення, виклад фактів, подій, витлумачення, ознайомлення, просвіта, представлення, поняття. Те ж саме походження має і термін “інформатика”, яка за своєю сутністю сьогодні має триєдиний зміст: як міжгалузєва наука, як навчальна дисципліна, як сфера людських відносин.

Сам термін “інформатика” виник у Франції та офіційно запроваджено як нове слово Французькою Академією у квітні 1966 році (“Informatique” – злиття слів *інформація* та *автоматика*, що в перекладі означає інформаційна автоматика або автоматизована переробка інформації) для назви галузі науки, яка займається автоматизованою обробкою інформації за допомогою електронних обчислювальних машин. Оскільки інформаційні процеси стали тісно пов’язувати з використанням комп’ютерів, еквівалентним англомовним терміном тоді вживався “*computerscience*” (наука про комп’ютерну техніку).

За визначенням М.І. Жалдака “*Інформатика* – наука, яка вивчає структуру і загальні властивості інформації, а також питання, пов’язані із збиранням, обробкою, зберіганням, пошуком, передаванням і використанням інформації в найрізноманітніших галузях людської діяльності” [8]. Ці питання розглядаються з позицій використання комп’ютерів та інших технічних засобів. Тому інформатика як дисципліна є теоретичною і прикладною (технічною, технологічною), яка вивчає структуру, властивості інформації, методи і засоби, включаючи технічні, для її перетворення, передачі, збереження і використання в різних галузях.

Саме тому у нашій роботі ми використовуємо термін “*інформатична компетентність*”, оскільки вважаємо його найбільш точним для використання під

час дослідження. Таку назву використали науковці, які досліджували формування цієї компетентності для різних спеціальностей: О.М. Гончарова, М.С. Головань (економічні), Є.В. Долинський (перекладач), В.М. Жукова (вчитель математики), Л.Є. Петухова (початкова освіта), Є.М. Смірнова-Трибульська (викладачі природничо-наукових дисциплін) та ін.

Так, у своєму дисертаційному дослідженні О.М. Гончарова в поняття інформатичної компетентності вкладає: “розуміння закономірностей та особливостей проходження інформаційних процесів у професійній діяльності, вміння систематизувати відомості, професійна орієнтація на ринку праці, знаходження оптимальних рішень поставлених задач за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій, володіння різноманітними професійними засобами представлення і передачі даних, знання основних типів інформаційних систем і володіння навичками роботи з ними” [6, с. 107]. Дослідниця пропонує такий склад інформатичної компетентності в контексті економічної діяльності:

- мати уявлення про різноманітні види повідомлень, які можна опрацьовувати за допомогою комп’ютера, та способи оперування інформаційними об’єктами в реальному житті;
- мати уявлення про інформаційну картину світу, загальних поняттях інформатики: інформаційний об’єкт, інформаційний процес, інформаційна модель, алгоритм;
- знати методи системного підходу при вивченні інформаційних об’єктів;
- знати основи економіко-математичного моделювання та формалізації інформаційних об’єктів у професійній діяльності;
- знати методи планування та оптимізації прийняття рішень у професійній діяльності;
- мати уяву про інформаційно-пошукову діяльність, знати програмні засоби для передачі, обробки та збереження даних;
- мати уяву про можливості застосування комунікаційних технологій для інформаційної взаємодії;
- знати основні принципи організації програмного забезпечення електронно-обчислювальних машин;
- знати основні принципи функціонування стандартного та мультимедійного апаратного забезпечення;
- мати уяву про культурно-етичні та гігієнічні норми під час роботи за комп’ютером; мати уяву про інформаційну безпеку та правові аспекти, пов’язані з інформаційними ресурсами;
- вміти створювати та обробляти інформаційні об’єкти (текстові, графічні, динамічні таблиці, звукові, анімаційні, відео);
- мати уяву про існування та функціонування гіпермедійних баз даних та знань, експертних систем, систем штучного інтелекту;
- розуміти соціальні передумови та наслідки інформатизації суспільства.

На думку М.С. Головань, інформатична компетентність є “інтегративною” якістю особистості, яка поєднує знання основних методів інформатики та інформаційних технологій, уміння використовувати ці знання для розв’язування прикладних задач, навички використання комп’ютера і засобів зв’язку, здатності представляти інформацію у зрозумілій для всіх формі. Компетентність, як підкреслює цей науковець, проявляється у прагненні, здатності і готовності до

ефективного використання сучасних засобів інформаційних та комп'ютерних технологій у професійній діяльності і повсякденному житті й має таку її структуру:

- визначення інформації;
- збирання і зберігання інформації;
- пошук інформації;
- сприйняття, розуміння, відбір і аналіз інформації;
- опрацювання інформації;
- організація і представлення інформації;
- використання персонального комп'ютера та програмного забезпечення;
- передавання інформації, комунікація;
- алгоритмізація;
- моделювання;
- проектування;
- управління [5].

Близькою до попереднього визначення є позиція Є.В. Долинського та В.П. Юркової, які визначають інформатичну компетентність майбутнього перекладача як професійну якість особистості, яка ґрунтується на знаннях, уміннях, досвіді в галузі інформаційних технологій, та надає змогу ефективно вирішувати професійні педагогічні завдання [7]. Погоджуємось з їх думкою про те, що володіння цією компетентністю дає можливість фахівцю звільнити час для пошуку творчих підходів у своїй діяльності. А це сприяє вдосконаленню та підвищенню ефективності процесу професійної діяльності. У складі інформатичної компетентності науковці визначають три компоненти: технічний, технологічний та комунікаційний.

Досліджуючи формування інформатичної компетентності у майбутніх вчителів математики В.М. Жукова визначає, що це “професійно-особистісна якість, яка ґрунтується на знаннях, уміннях і досвіді в галузі інформатики та математики, і дозволяє ефективно розв'язувати професійні педагогічні завдання за допомогою засобів інформаційних технологій” [9]. При цьому дослідник у її складі так само відмічає три узагальнені компоненти:

- технічний, що передбачає знання особливостей роботи та набуття навичок і досвіду практичної роботи із сучасною комп'ютерною технікою, вміння вибрати технічні засоби навчання для розв'язання конкретних завдань;
- технологічний – знання технологій та досвід роботи з програмним забезпеченням загального призначення та пакетами прикладних математичних програм, використання засобів інформаційних технологій у навчальній та професійній діяльності, вміння поєднувати традиційні та інформаційні технології навчання;
- комунікаційний – володіння знаннями, уміннями і навичками роботи з інформацією із застосуванням комп'ютера та вміння використовувати електронні засоби зв'язку.

У процесі вивчення сутності інформатичної компетентності у майбутніх вчителів початкової школи Л.Є. Петухова вказує на те, що вона передбачає цілісне формування мотивації, знань, діяльності, досвіду та виділяє такі рівні її діагностики:

- ознайомлювальний (студент має уявлення про інформаційні процеси та може розкрити їх загальні закономірності, розуміє основні поняття і принципи у сфері ІКТ);

- базовий (систематизація знань, елементарні навички роботи на комп'ютері та володіння основними прийомами виконання операцій хоча б в одному програмному продукті);
- стандартизований (знання та вміння студента використовувати інформаційно-комунікаційні технології відповідають міжнародним стандартам, таким як ECDL (European Computer Driving Licence) – Європейські комп'ютерні права чи система сертифікації Microsoft);
- репродуктивно-пошуковий (за чітко визначеним завданням або за зразком студент може самостійно виконати завдання щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій у подальшій професійній діяльності);
- продуктивний або творчий (студент самостійно використовує інформаційних технологій у професійній діяльності) [14, с. 193–198].

Таким чином, узагальнення наукових джерел дає нам змогу розглядати інформатичну компетентність майбутнього фахівця як інструмент для успішного виконання своїх професійних обов'язків, забезпечення власної конкурентоспроможності на ринку праці.

Під інформатичною компетентністю менеджерів у сфері економіки розуміємо спроможність здійснювати управлінську діяльність всіх рівнів з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Вона базується на теоретичних знаннях про методи і засоби обробки інформації, практичному досвіді використання технічних та програмних засобів, психологічній готовності використовувати існуючі та оволодівати новими технологіями.

На нашу думку, рівень інформатичної компетентності на сучасному етапі є одним із головних показників рівня кваліфікації сучасного менеджера.

Крім того, всі, без виключення, науковці, які займаються питаннями компетентнісного підходу в освіті, включають її до складу ключових (загальних) компетентностей, які дають можливість людині бути успішною в міжособистісних стосунках, в професійній діяльності та інших сферах інформаційного суспільства.

В освітньо-кваліфікаційній характеристиці (ОКХ) з напрямку підготовки “Менеджмент”, яка є складовою галузевого стандарту вищої освіти, встановлені освітні та кваліфікаційні вимоги до випускників вищих навчальних закладів у вигляді системи набутих загальних (інструментальних, міжособистісних, системних) та фахових компетентностей бакалавра з менеджменту. Зокрема, до інструментальних компетентностей відносять “здатність працювати з інформацією, у тому числі в глобальних комп'ютерних мережах”. Вона передбачає

- уміння знаходити та аналізувати інформацію з різних джерел;
- уміння будувати комунікаційну мережу для обміну інформацією та налагодження зворотного зв'язку, вести кореспонденцію;
- володіти сучасним рівнем інформаційної та комп'ютерної культури, мати практичні навички роботи на сучасній комп'ютерній техніці [13].

Ще одна інструментальна компетентність, яка виділена в цій ОКХ, – “уміння обґрунтовувати управлінські рішення та спроможність забезпечувати їх правомірність”. До її складу входять:

- уміння на основі інформаційного забезпечення та комп'ютерних технологій розробляти достатню кількість альтернативних варіантів рішень;
- здатність використовувати оргтехніку, універсальні та прикладні програмні продукти з автоматизації виконання функціональних задач відповідно до виду діяльності, документально оформляти управлінські рішення.

Для здійснення адміністративної, інформаційно-аналітичної та підприємницької функцій різні фахові компетентності передбачають вміння та навички, які вимагають застосування інформаційно-комунікаційних технологій. Серед них можна виділити такі:

- вміння створювати та аналізувати бази даних щодо впливу факторів зовнішнього і внутрішнього середовища організацій, структури ринків та стану конкурентного середовища;
- вміння моделювати бізнес-процеси за допомогою комп'ютерної техніки;
- навички володіння методиками та програмними засобами обробки ділової інформації, вміння взаємодіяти із службами інформаційних технологій;
- навички забезпечення ефективного функціонування корпоративних інформаційних систем;
- вміння використовувати сучасні управлінські технології для обґрунтування управлінських рішень;
- вміння застосовувати методики збору, накопичення та обробки інформації з використанням інформаційних технологій;
- вміння використовувати сучасні інформаційні технології та інформаційні системи;
- вміння аналізувати фінансову та статистичну звітність з використанням комп'ютерних технологій;
- вміння формувати на підприємстві систему маркетингової інформації для збору, систематизації та аналізу первинної та вторинної інформації – бази для прийняття обґрунтованих маркетингових рішень;
- здатність організувати підготовку, презентації та поширення спеціалізованої інформації про продукцію, використовуючи комунікації, у т.ч. PR-технології;
- здатність аналізувати, систематизувати інформацію та вітчизняний і зарубіжний досвід з питань розробки та реалізації нової продукції, використовуючи сучасні технічні засоби та інформаційні технології;

Узагальнивши результати наукових праць вітчизняних та зарубіжних дослідників, враховуючи чинні галузеві стандарти освіти, пропонуємо такі компоненти в структурі інформатичної компетентності майбутнього менеджера у сфері економіки:

- інформаційний – вміння знаходити, аналізувати та генерувати інформацію з різних джерел, досвід участі в інформаційних процесах, вміння будувати інформаційні моделі, володіння основами економіко-математичного моделювання, знання про інформаційну безпеку, правові, моральні та етичні аспекти інформаційних ресурсів;
- технічний – знання та досвід роботи з різними видами комп'ютерної техніки, мультимедійного та комунікаційного обладнання, вміння підбирати та використовувати різні пристрої для роботи з інформацією;
- алгоритмічний – здатність до планування, навички складання алгоритмів та програм для розв'язування задач за допомогою комп'ютера;
- технологічний – знання та досвід роботи з різними видами програмного забезпечення, здатність підбирати та використовувати прикладні програми загального та спеціального призначення для розв'язування конкретних задач, вміння використовувати сучасні управлінські інформаційні системи і технології для аналізу та прийняття рішень.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, однією із ключових компетентностей, якою повинні оволодіти майбутні менеджери у сфері економіки в сучасному інформаційному суспільстві є інформатична компетентність. Вона є інструментом щодо управління інформацією, здійснення комунікацій, використання комп'ютерної техніки та програмного забезпечення, а також базою для здійснення фахових функцій менеджера: адміністративної, інформаційно-аналітичної та підприємницької. Перспективи подальших розвідок у даному напрямку вбачаємо у створенні моделі формування інформатичної компетентності майбутнього менеджера економіки

1. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe. Report of the Symposium (Berne, Switzerland, March 27-30, 1996). Secondary Education for Europe Project [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407717.pdf>.
2. The definition and selection of key competencies. Executive summary [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>.
3. Баловсяк Н. В. Інформаційна компетентність фахівця / Н.В. Баловсяк // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – № 5. – С. 21–28.
4. Вступне слово до Проекту ТЬЮНІНГ – гармонізація освітніх структур у Європі. Внесок університетів у Болонський процес [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.unideusto.org/tuningeu/documents.html>.
5. Головань М.С. Інформатична компетентність: сутність, структура та становлення [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.uabs.edu.ua/images/stories/docs/K_VM/Holovan_05.pdf.
6. Гончарова О.Н. Теоретико-методические основы личностно-ориентированной системы формирования информатических компетентностей студентов экономических специальностей : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Гончарова Оксана Николаевна. – Симферополь, 2007. – 471 с.
7. Долинський Є.В. Актуальність дослідження формування інформатичної компетентності майбутніх перекладачів як невід'ємної складової інформатизації суспільства [Електронний ресурс] / Є. В. Долинський, В. П. Юркова. // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2013. – Вип. 2. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_2_9.
8. Жалдак М.І. Інформатика : навчальний посібник для пед. ін-тів / М. І. Жалдак, Ю. С. Рамський. – К. : Вища школа, 1991. – 319 с.
9. Жукова В.М. Формування інформатичної компетентності майбутнього вчителя математики в процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Жукова Вікторія Миколаївна ; М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Луганський нац. ун-т ім. Тараса Шевченка ; наук. кер. Чернуха Н. М. – Луганськ, 2009. – 241 с.
10. Закон України “Про вищу освіту” від 1 липня 2014 року № 1556-VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
11. 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.
12. Литвинова С.Г. Інформаційно-комунікаційні компетентності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів / С. Г. Литвинова // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2011. – №5. – С. 6-10. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/komp_2011_5_3
13. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра. Галузь знань 0306 “Менеджмент і адміністрування”, напрям підготовки 6.030601 “Менеджмент”. ГСВОУ 6.030601-12. – [Чинний від 2012–27–11]. Київ : Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, 2012. – 23 с. – (Галузевий стандарт вищої освіти України).
14. Петухова Л.Є. Становлення поняття “інформатичні компетентності” та рівні їх діагностики у майбутніх вчителів початкової школи / Л.Є. Петухова // Наука і освіта. – 2008. – № 8-9. – С. 193–198.
15. Професійна освіта: Словник [Текст] : навч. посіб. / уклад. С.У. Гончаренко ; ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Вища школа, 2000. – 380 с.

16. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен; пер. с англ. под. общей редакцией В.И.Белопольского – М.: “Когито-Центр”, 2002 – 396 с.
17. Тришина С.В. Информационная компетентность как педагогическая категория [Электронный ресурс] / С.В. Тришина // Интернет-журнал “Эйдос”. – 2005. – 10 сентября. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-11.htm>.
18. Указ Президента України “Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року” від 25 червня 2013 року №344/2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/344/2013/conv#n10>.

The article describes content and structure of informatics competence of future managers in the sphere of economy. Different approaches of scientists were analysed concerning determination and name of competence which is connected with management of information with the help of informatively-communicative technologies, structure of its components. The choice of the mentioned competence name was grounded. It was determined that informatics competence belongs to key (basic) competences of the future manager and is the base for fulfilling of many professional functions of the specialist.

Key words: *competence, informatics, informatics competence, informatively-communicative technologies, industry standarts.*

УДК: 378.14:371.135+37.041

ББК 74.580.44

Наталія Уйсімбаєва

ЧИННИКИ ЦІННІСНОЇ ДЕТЕРМІНАЦІЇ ОСОБИСТІСНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

У статті визначено та обґрунтовано основні чинники ціннісної детермінації особистісного самовдосконалення майбутнього педагога; феномен особистісного самовдосконалення майбутнього педагога розглядається як соціально детермінований процес.

Ключові слова: *цінності, система цінностей, ціннісні орієнтації, самовдосконалення, особистісне самовдосконалення, ціннісна детермінація.*

Постановка проблеми. Як зазначається у Національній програмі виховання дітей та учнівської молоді в Україні: “Формування системи цінностей і якостей особистості передбачає поєднання інтересів особистості – вільного саморозвитку і збереження індивідуальності; суспільства – саморозвиток особистості має здійснюватися на моральній основі; держави і нації – молоді люди мають зростати національно свідомими громадянами, патріотами, здатними забезпечити країні гідне місце у цивілізованому світі” [9, с. 6]. У цьому контексті потребує осмислення природа особистісного самовдосконалення, визначення її сутності як форми усвідомленого саморозвитку особистості та основних детермінант самовдосконалення особистості.

Вихідні концептуальні положення самовдосконалення освітян закладено в Законах України “Про вищу освіту”, “Про загальну середню освіту” та у Державній програмі “Вчитель”.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти системи ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів визначено у дисертаційному дослідженні Ю. Пелиха “Теоретико-методичні засади ціннісно-сміслової готовності майбутнього педагога до професійної діяльності”.

На підставі аналізу проблем формування аксіологічної культури майбутнього вчителя Ю. Соловйова наголошує на тому, що ціннісна система особистості майбутнього вчителя є єдиною соціокультурною основою перетворення внутрішніх можливостей особистості у дійсність здійснюваних нею вчинків і духовно-моральної поведінки в цілому [13].

Найбільш змістовний аналіз процесу ціннісної детермінації особистісного самовдосконалення студентів у навчально-виховному процесі вищих педагогічних навчальних закладів здійснено Т. Северіною. Як зазначає науковець, система ціннісних орієнтацій особистості визначає рівень її особистісного та професійного самовизначення. На основі сформованої системи ціннісних орієнтацій виникає потреба в особистісному самовдосконаленні, яка у подальшому підтримується особистим джерелом активності (переконаннями, почуттям обов'язку, відповідальності, професійної честі, здорового самолюбства тощо) [11].

Мета статті полягає у спробі визначення та обґрунтування основних чинників ціннісної детермінації особистісного самовдосконалення майбутнього педагога.

Виклад основного матеріалу. На нашу думку, цінності – духовне формоутворення, що існує через моральні та естетичні категорії теоретичної системи, утопічні образи, суспільні ідеали та інше. Виступає критерієм оцінки дійсності людиною та джерела смислоутворюючої основи людського діяння. В основі ціннісного ставлення людини до світу лежить значущість [15, с. 651].

Цінність є значущістю, яка відіграє орієнтуючу роль у житті людини, сприяючи її самовизначенню та самореалізації. Система цінностей є основою культури особистості, котра зумовлює її вчинки, формує потреби, впливає на інтереси. Цінності становлять основу внутрішнього світу особистості, зумовлюючи її діяльність. Цінності акумулюють у собі загальну спрямованість потреб, інтересів, та емоційних переживань суб'єкта. Потреби відображають у свідомості ваду будь-чого, спонукають до діяльності з усунення цієї вади. Інтерес фіксує спрямованість діяльності суб'єкта на явище певного колу. Емоційні переживання являють собою внутрішнє опанування життєвих ситуацій, резонанс їх у душі. Задоволення потреб, реалізація інтересу є основою для переживань. Потреби, емоції, переживання, спрямованість у вигляді ціннісних орієнтацій є так чи інакше соціалізованими [14, с. 425, 290].

Феномен особистісного самовдосконалення розглядається нами як соціально детермінований процес, підпорядкований вимогам суспільства до особистості. Як зазначає Л. Сокурянська, “цінність” як концепцію життєвих уподобань особистості, що відображає її здатність осмислення оточуючої реальності, оцінюючого ставлення до неї, а також її емоційний (афективний) стан, волютивні інтенції та виступає головним мотиватором поведінки і діяльності того чи іншого соціального суб'єкту [12, с. 12].

Майбутній учитель, як особистість і професіонал, у своїй діяльності, наголошує Ю. Соловйова, повинен враховувати не лише свої потреби та можливості, але й потреби та можливості інших людей. Система цінностей майбутнього вчителя формується на загальнолюдських цінностях і є основою його внутрішнього світу, світогляду. Загальнолюдські цінності, є стійкими орієнтирами, за якими студент співвідносить своє життя та педагогічну діяльність [13, с. 5].

Важливим, на нашу думку є зауваження Е. Фрома про те, що “відсутність пов'язаності з якими-небудь цінностями, символами, підвалинами переживається як моральна самотність: вона так само нестерпна, як і фізична самотність” [17, с. 26].

Загальнолюдська цінність на абстрактному рівні визначається як ідеал: абсолютна основа обов'язку, критерій розмежування добра та зла, який вбирає вищі моральні вимоги, реалізація яких могла б зробити особистість досконалою [5].

Ідеалі, який стимулює людину, зазначає С. Карпенчук, розвиватися, духовно, збагачуватися, позначаються вимоги суспільства до своїх членів [6, с. 22]. Значимими для індивіда, на думку В. Лозового, “стають цінності тієї спільності, з якими вона сама себе ідентифікує, сприймаючи і переживаючи її інтереси. Чим прогресивніша соціальна спільність, з якою індивід пов'язує свою долю, тим значнішими й крупнішими виявляються масштаби освоєних ним цінностей і тим вище його потенціал” [7, с. 13].

Досліджуючи соціальний контекст формування ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів, Д. Мацько визначає наступні їх складові: потреба у стабільності; превалювання у молодого покоління власних проблем та цілей над проблемами оточуючих (певний ціннісний егоцентризм); бажання самоствердитись у професії та забезпечити себе від соціально-економічних негараздів; ціннісні уявлення референтних груп; ціннісна спрямованість інформаційного простору [8, с. 85].

Як засвідчують результати проведеного нами дослідження, у половини з опитаних майбутніх учителів (52,3 %) за час навчання в університеті змінився ідеал власного розвитку. Основною причиною перегляду ціннісних орієнтацій студентами став вплив соціального середовища навчального закладу, у більшості зі студентів такі зміни відбувалися на другому курсі навчання.

Разом з тим, В. Франкл акцентує увагу на тому, що основними в особистісному зростанні, самовдосконаленні людини визначаються її здатність до “самодетермінації” – вміння “вирішити за себе .., а рішення за себе – завжди формування себе” [16, с. 114].

У контексті проблеми дослідження актуальною є думка А. Фурмана про те, що управління особистістю процесом самовдосконалення “базується на адекватних, далеко перспективних планах і прогнозах, осягненні особистістю своїх сенсожиттєвих і ціннісних орієнтацій” [18, с. 115].

Ціннісні орієнтації – особливий компонент духовного світу людини, що є наслідком вільного обрання ціннісних переваг, на відміну від цінностей, що існують як надіндивідуальні суті, ціннісні орієнтації є засобом залучення індивіда до загального, пов'язаним з формуванням його прихильності до певних ідеалів, духовних пріоритетів, суспільних вимірів буттєвості [15, с. 651].

Система ціннісних орієнтацій, від якої залежить прагнення особистості пізнати свою індивідуальність, відкрити можливості для його реалізації, осягнути свій зв'язок з навколишнім світом та вдосконалити себе впливають на спрямованість та активну позицію особистості студента й у такий спосіб сприяють формуванню потреби в особистісному самовдосконаленні та зумовлюють належну продуктивність професійного майбутнього. До цінностей, формування яких, на думку Т. Северіної, є важливим для особистісного зростання майбутнього педагога у його професійній діяльності можна віднести:

1. Загальнолюдські (віра, чесність, свобода, доброта, краса, любов, сумлінність, справедливість, досконалість, гідність, співчутливість);

2. Національні (почуття національної гідності, національна самосвідомість, громадянська національно-патріотична активність, любов до рідної культури, мови, традицій, сприяння розвитку духовного життя українського народу, патріотизм);

3. Громадянські (свобода, культура соціальних і політичних стосунків, прагнення до соціальної гармонії, відстоювання соціальної справедливості, пошана до закону, самовідповідальність, толерантність, громадянськість; повага до національно-культурних цінностей інших народів);

4. Валео-екологічні (здоровий спосіб життя, усвідомлення своєї єдності з довкіллям, любов і дбайливе ставлення до природи);

5. Родинні (любов та турбота про батьків і дітей, демократизм у стосунках, відповідальність, безкорисливість, щирість, вірність, співчуття, повага, довіра між членами сім'ї);

6. Цінності розвитку (розум, мудрість, творча активність, гуманізм, толерантність, вимогливість, любов та повага до дітей, інтелігентність, особиста безпека, критичність і самостійність мислення, стійкість поглядів і переконань, воля, самодисципліна і самоконтроль, наполегливість, оптимізм, самоповага, прагнення приносити користь людям, працелюбність, самоствердження, самореалізація, самоактуалізація, потреба у збереженні власної індивідуальності, потреба у самовдосконаленні, прагнення до завоювання авторитету, визнання, підтримки власного престижу, професійна честь, професійний обов'язок). Названі цінності утворюють аксіологічну модель, що має синкретичний характер, тому гуманістичні параметри педагогічної діяльності викликають прагнення до самовдосконалення та зумовлюють світоглядне самовизначення майбутнього педагога [11].

У ціннісних орієнтаціях акумулюється життєвий досвід, світоглядні переконання та моральні принципи майбутнього педагога. У структурі свідомості ціннісні орієнтації виступають у якості особливих критеріїв оцінювання об'єктів оточуючого світу, а також власних якостей і рис характеру.

Процес становлення ціннісних орієнтацій пов'язаний з розвитком потреби у самовдосконаленні та мотиваційної сфери особистості. Так, на думку А. Деркача, у структурі ціннісного ставлення особистості до самовдосконалення виділяються чотири компоненти [3]:

1) мотиваційний (пов'язаний з усвідомленням цінностей саморозвитку, із задоволенням потреб особистості, що визначають напрям її самореалізації);

2) емоційний (проявляється в особливому ставленні до процесу та мети самовдосконалення);

3) інтелектуальний (визначається прагненням до досягнення вищого рівня саморозвитку);

4) вольовий (представлений у здатності переборювати труднощі в процесі самоздійснення).

Відповідно, важливою передумовою процесу формування системи цінностей особистісного самовдосконалення є ставлення самого майбутнього фахівця до власного розвитку. Якщо майбутній педагог усвідомлює значення та прагне до постійного самовдосконалення, то він починає свідомо організовувати своє власне життя, визначати свій власний розвиток, регулювати свою поведінку. Ціннісні орієнтації майбутнього вчителя в цілому співпадають з визначеним ідеалом, формуючи у нього власну ієрархію життєвих завдань (віддалених, близьких і найближчих) щодо самовдосконалення, а також є основою для визначення засобів їх досягнення. Сформована система цінностей спонукає майбутнього вчителя до активної діяльності, спрямованої на досягнення поставлених цілей особистісного та професійного розвитку, максимальну самореалізацію у різних сферах життєдіяльності.

Середовище має значний вплив на особистий та професійний розвиток особистості майбутнього педагога, але воно формує лише основи його системи цінностей, визначає загальнозначущі форми, які можуть в певній мірі відрізнятись від особистісних цінностей. При цьому відбувається зіставлення власної системи цінностей із загальнозначущими нормами та ідеалами. Важливою передумовою процесу формування системи цінностей особистісного розвитку є ставлення самого майбутнього фахівця до власного розвитку. Відповідно, система особистісних цінностей, для яких характерний високий ступінь усвідомленості, складається внаслідок інтеріоризації особистістю змісту суспільних цінностей. Особистісне становлення, зазначає І. Бех, можливе за умови максимально напруженої активності, доступної людині лише у глибинах внутрішнього світу. Внутрішня діяльність набагато складніша і вимагає настійливої напруги волі. Довільна поведінка є людською самодіяльністю, тому що вона найбільшою мірою пов'язана з тими діями і вчинками, які мотивуються осмисленим рішенням. Для вольових проявів суттєве те, що вони перетворюють мислення особистості у вчинкове, дієве, емоційно-вольове. А це – шлях до розвитку активної, творчої особистості [1].

На наш погляд, внутрішні ресурси для саморозвитку закладено в кожній людині, а процес її зростання певною мірою детермінований як об'єктивними, так і суб'єктивними чинниками. Проте визначальна роль у прагненні побудувати траєкторію власного життєвого шляху належить самій особистості, яка здатна змінити власну систему смисложиттєвих орієнтацій та здійснити програму само творення. Поняття “ціннісна детермінація особистісного самовдосконалення майбутнього вчителя” Т. Северіна пропонує розглядати як зумовленість потреби в особистісному самовдосконаленні завдяки сформованості ціннісно-мотиваційної домінанти в структурі його особистості [11, с. 172].

Формування особистісної потреби в самовдосконаленні пов'язане з розвитком самої особистості і передбачає наявність певних етапів [2, с. 26]:

1) досягнення необхідного рівня самосвідомості. Якщо свідомість як здатність фіксувати у внутрішньому плані знання про світ звернено насамперед назовні, то самосвідомість звернено на носія знання. Така спрямованість зумовлює виділення в знанні про світ знання про себе як про частину єдиного світу;

2) на базі самосвідомості формується відносно стійка, деякою мірою усвідомлена, динамічна і живуча система уявлень індивіда про самого себе, на основі якої він буде власне ставлення до навколишнього світу і до себе;

3) постановка мети самовдосконалення, що є складовою соціальної сутності Я-концепції і утворюється в процесі спілкування та діяльності особистості, під час яких суб'єкт “дивиться, як у дзеркало, в іншу людину” і тим самим уточнює, змінює, удосконалює образи свого “Я”;

4) практична реалізація самовдосконалення: самовиховання певних якостей, саморегулювання, самоаналіз, самоконтроль і самокорегування.

Природа явища самовдосконалення обґрунтовується як ціннісно-духовна, що пов'язане із його реалізацією виключно у моральній площині, коли значущою стає не ступінь розвитку особистістю певних якостей чи здібностей, а їх розуміння як моральних, формування біографічного проекту на засадах гуманістичних цінностей [4, с. 68].

Ціннісна детермінація морального становлення особистості, зазначає Н. Павлик, виявляється у такий спосіб: ціннісно-смилова сфера обумовлює розвиток моральної сфери, яка не може формуватись без її ціннісного (смилоутворюючого)

ядра. Засвоєння та актуалізація в поведінці вищих (буттєвих) цінностей детермінує процес морального розвитку особистості. Сполучення особливостей ціннісної системи з особистісними рисами виступають в якості психологічних умов, які визначають характер морального становлення особистості [10].

Ціннісні орієнтації регулюють мотиваційну сферу особистості майбутнього вчителя оскільки саме мотиваційна система – потреби, інтереси, ідеали-цінності є джерелом активності особистості. Під час організації навчально-виховного процесу необхідно підтримувати постійне ефективне стимулювання особистісного розвитку, потребу у цілеспрямованій самостійності. Це відбувається в процесі вибору цінностей для задоволення потреб особистості та в процесі формування ціннісних якостей особистості для її життєдіяльності. Механізм формування ціннісних орієнтацій майбутнього педагога щодо особистісного самовдосконалення пов'язаний з вирішенням конфліктів і суперечностей у мотиваційній сфері, проблемою вибору орієнтирів, на які він спирається у своїй діяльності щодо саморозвитку.

Одним з важливих факторів ефективності мотивації та стимулювання особистісного самовдосконалення студентів є досконале знання педагогами психологічних особливостей “студентського віку”. У вітчизняній психології студентство розглядається як особлива соціальна категорія, специфічна спільність людей, організаційно об'єднаних навчанням у вищому навчальному закладі. Цей вік характеризується високим рівнем інтелектуальних можливостей, творчих і професійних досягнень.

З метою вивчення ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів нами була використана методика М. Рокича, що дозволило визначити змістовну сторону спрямованості студентів на певні цінності. Студентам було запропоновано здійснити ранжування списку термінальних (цінності-цілі) та інструментальних (цінності-засоби) цінностей. До термінальних цінностей, які визначають спрямованість особистості на особистісне самовдосконалення, у межах означеної методики, нами було визначено: розвиток (робота над собою, постійне фізичне і духовне вдосконалення); пізнання (можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури, інтелектуальне розвиток); творчість (можливість творчої діяльності); продуктивність життя (максимально повне використання своїх можливостей, сил і здібностей); життєва мудрість (зрілість суджень і здоровий глузд, що досягаються життєвим досвідом); здоров'я (фізичне і психічне); активна діяльність життя (повнота та емоційна насиченість життя) та суспільне визнання (повага оточуючих, колективу, товаришів по роботі). За результатами опитування студентів можемо констатувати, що головними термінальними цінностями ними визначено: здоров'я 54,18 %; активна життєдіяльність 16,31 %; розвиток 10,36 %, пізнання (можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури, інтелектуальне розвиток) 5,83 %.

За результатами ранжування цінностей-засобів студентами до найважливіших інструментальних цінностей, які є засобом для досягнення мети саморозвитку, віднесено: вихованість (гарні манери) 38,15 %; тверда воля (вміння настояти на своєму, не відступати перед труднощами) 27,11 %; чесність (як риса моральної досконалості) 15,07 %; освіченість (широта знань, висока загальна культура) 12,37 %; самоконтроль (стриманість, самодисципліна) 4,98 % та високі запити (високі вимоги до життя і високі домагання) 4, 21%.

Висновки. Активність майбутнього педагога щодо самовдосконалення неможлива без внутрішніх механізмів, а саме без мотиваційної сфери, яка вміщує в

себе потреби, мотиви, осмислення та прийняття мети самовдосконалення. Мотивація особистісного самовдосконалення майбутнього педагога пов'язана з тим, що у студентські роки зростає усвідомлення особистої значущості самовдосконалення як особистісного, так і професійного. Мотиви, якими керується майбутній педагог у процесі самовдосконалення, залежать від системи цінностей на яку він орієнтується.

1. Бех І. Д. Особистісно орієнтований підхід: Теоретико-технологічні засади / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – Кн. 1. – 280 с.
2. Битянова Н. Р. Культура професійно-психологічного саморозвиття / Н. Р. Битянова. – М.: Академія МВД, 1996. – 128 с
3. Деркач А. А. Акмеологічна культура личности [Текст]: содержание, закономерности, механизмы развития / А. А. Деркач, Е. В. Селезнева. – М.: изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2006. – 496 с.
4. Єрахторіна О. М. Самовдосконалення особистості у науковій рефлексії і реалізації біографічних проєктів: [монографія] / Ольга Єрахторіна. – Х.: Видавництво Іванченка І. С., 2013. – 215 с.
5. Єршова Л. Трансформація виховного ідеалу в Україні (XIX-початок XX століття). Київський, Одеський, Харківський навчальні округи : Монографія / Л. М. Єршова – Житомир: Вид. Євенок О. О., 2015. – 642 с.
6. Карпенчук С. Володіти розумом, почуттям і волею. Моральний ідеал і самовдосконалення особистості / С. Карпенчук // Рідна школа. – 1997. – № 5. – С. 22–25.
7. Лозовой В. А. Самовоспитание личности: философско-социологический анализ: [монография] / В. А. Лозовой. – Харків: Основа. – 1991. – 207 с.
8. Мацько Д. Соціальний контекст формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів [Текст] / Д. Мацько // Соц. педагогіка: теорія та практика. – 2007. – № 2. – С. 80–87.
9. Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні (проєкт) // Освіта України. – 2004. – № 94. – С. 6–10.
10. Павлик Н. В. Ціннісна детермінація морального становлення особистості в юнацькому віці: Автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07 / Павлик Наталія Василівна; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – Київ – 2006. – 27 с.
11. Северіна Т. М. Ціннісна детермінація особистісного самовдосконалення студентів у навчально-виховному процесі вищих педагогічних навчальних закладів [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Тетяна Миколаївна Северіна; Державний педагогічний університет ім. П. Тичини. – Умань. – 2012. – 225 с.
12. Сокур'янська Л. Г. Ціннісна детермінація становлення соціальної суб'єктності студентства в умовах соціокультурної трансформації: Автореф. дис. ... доктора соціологічних наук: 22.00.04 / Сокур'янська Людмила Георгіївна; Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна. – Харків – 2007. – 38 с.
13. Соловійова Ю. О. Формування аксіологічної культури майбутнього вчителя [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Юлія Олександрівна Соловійова. – Харків. – 2005. – 268 с.
14. Філософія: Підручник / Г. А. Заїченко, В. М. Сагановський, І. І. Кольний та ін.; за ред. Г. А. Заїченка та ін. – К.: Вища шк., 1995. – 455 с.
15. Філософський словник соціальних термінів / під заг. редакцією В. П. Андрушенка. Х.: ТОВ "Р.И.Ф.", 2005. – 672 с.
16. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 367 с.
17. Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фром. – М.: Прогресс, 1990. – 272 с.
18. Фурман А. А. Ціннісно-орієнтаційні чинники особистісного розвитку майбутніх психологів [Текст]: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Анатолій Анатолійович Фурман; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2009. – 224 с.

The article identifies and justified the major factors of determination values personal's self-perfection of future teachers; the phenomenon of personal self-perfection of future teachers is regarded as a socially deterministic process.

Key words: values, value system, value orientation, self-perfection, personal improvement, value determination.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ДО РОБОТИ З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

В статті проаналізовано підготовку майбутнього педагога до роботи в умовах інклюзивної освіти, визначено проблеми, напрямки та перспективи удосконалення їхньої компетентності. Доведено актуальність та доцільність дослідження проблеми готовності педагогів до роботи з батьками дітей з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: підготовка майбутнього педагога, співпраця, “особлива” дитина, інклюзивне середовище, освітні практики.

“Найважливіше, що ми можемо зробити для батьків і їхніх дітей – вислухати, зрозуміти, підтримати, дати надію та бути з ними”

Джеймс Димер

Актуальність. “Діти з особливими освітніми потребами” – поняття, яке широко охоплює всіх дітей, чий освітні потреби виходять за межі загальноприйнятої норми. Воно зокрема стосується дітей з порушеннями психофізичного розвитку, дітей-інвалідів, дітей із соціально вразливих груп та інших.

Одна з найтривожніших ознак нинішньої демографічної ситуації – зростання кількості дітей, які мають психофізичні особливості, і тих, яких відносять до “групи ризику”. За офіційними даними департаменту медичної статистики Міністерства охорони здоров'я України 1,5% від загальної кількості дітей країни мають порушення психофізичного розвитку. За статистичними даними, із 129 тис. дітей з особливими освітніми потребами, які інтегровані до загальноосвітніх навчальних закладів, 45 відсотків складають діти з інвалідністю.

Дані психолого-медико-педагогічних консультацій, що функціонують в Україні, засвідчують, що дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку становить 12,2% від загальної кількості дітей у країні.

У межах міжнародного руху “Освіта для всіх” (Education For All (EFA)), ініційованого ЮНЕСКО, першочерговим завданням суспільного розвитку стає забезпечення кожного правом на отримання якісної базової освіти. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема задоволення освітніх потреб дітей і молоді з обмеженими можливостями, зокрема проблема інклюзивної освіти.

Концепція інклюзивної освіти відображає одну з головних демократичних ідей – усі діти є цінними й активними членами суспільства. Навчання в інклюзивних навчальних закладах є корисним, як для дітей з особливими освітніми потребами, так і для дітей з типовим рівнем розвитку, членів родин та суспільства загалом. Якщо інтеграція передбачає спрямовувати зусилля для введення дітей з особливими освітніми потребами у регулярний освітній простір, пристосовуючи дитину до вимог закладу, то інклюзія пристосовує заклади та їх освітню філософію до потреб усіх дитини – як обдарованих дітей, так і тих, котрі мають особливі потреби. Інклюзія – особлива система навчання, яка забезпечує навчання за індивідуальними навчальними планами та систематичним медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом, охоплює різноманітний контингент учнів та диференціює освітній процес, відповідаючи на потреби учнів усіх груп та категорій, формує створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку[2].

З метою організаційно-методичного забезпечення підготовки педагогічних кадрів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в інститутах післядипломної педагогічної освіти створено відповідні структурні підрозділи (лабораторії, сектори). Разом із тим, у системі курсової підготовки передбачено лекційно-практичні заняття для слухачів з теми “Особливості інтеграції дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній простір”.

Інститутом спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України розроблено навчальний курс та навчально-методичний посібник до нього “Вступ до інклюзивного навчання”, який включено до навчальних планів інститутів педагогічної освіти.

Впродовж 2011 року розроблено навчальний курс “Вступ до інклюзивної освіти” та навчально-методичні посібники “Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання”, “Основи інклюзивної освіти”, “Лідерство в інклюзивній школі” та практичні посібники “Інклюзивна освіта”, “Як зробити школу інклюзивною”, “Український жестівник для батьків”.

З метою реалізації Плану організації виконання Указу Президента України від 19 травня 2011 року № 588 “Про заходи щодо розв’язання актуальних проблем осіб з обмеженим фізичними можливостями” Міністерством спільно з Національною академією педагогічних наук України розроблено відповідні заходи щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання, розширення застосування у сфері освіти дактильно-жестової мови як засобу спілкування та розроблення програм для дітей з помірною розумовою відсталістю [3].

Аналіз досліджень. Здебільшого дослідження вчених зосереджено на проблемах навчання, виховання та розвитку дітей з психофізичними вадами в умовах масового навчального закладу (М.Безруких, О.Гонєв, С.Єфімова, Т.Ілляшенко, Г.Кумаріна, Н.Ліфінцева, В.Петрова, Н.Стадненко, В.Тарасун, Н.Ялпаєва), побудові педагогічних моделей інклюзивного навчання дітей з різними типами онтогенезу (В.Бондар, В.Засенко, А.Колупаєва, І.Мамайчук, В.Назарина, Т.Сак, В.Синьов, В.Тарасун, О.Хохліна, С.Шевченко, Л.Шипіцина, Н.Шматко), підготовки педагогічних кадрів до роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти (А.Аніщук, О.Воробйова, О.Мартинчук, Т.П’яткова, Г.Сіліна)[4].

Водночас спеціальних досліджень щодо підготовки педагогів до роботи з батьками в умовах інклюзивної освіти майже не проводиться, системного розгляду означеної проблеми не порушено.

Мета статті – аналіз системи підготовки майбутніх педагогів до роботи з батьками в умовах інклюзивної групи.

Виклад основного змісту. Проблема підготовки педагога до роботи в умовах інклюзивної освіти передбачає перш за все наукове обґрунтування педагогічних наук, соціальних, загальнокультурних та професійних вимог до особистості та професійної діяльності.

Вивчення стану даної проблеми призвело до необхідності багатоаспектного дослідження діяльності педагога ДНЗ, вироблення науково-обґрунтованих вимог до спеціаліста й процесу його формування в умовах інклюзивної освіти.

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

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

Аналізуючи навчально-методичне забезпечення освітнього процесу ДНЗ прослідковуємо у програмі виховання і навчання дітей від 2 до 7 років “Дитина” (2012) розділ “Діти з особливими освітніми потребами”, який охоплює освітні завдання у роботі з дітьми означеної категорії, виділено показники успішної педагогічної роботи, розкрито її зміст, виокремлено показники компетентності дітей з особливими освітніми потребами та подано поради батькам, чиї діти потребують особливої уваги. У Програмі зазначено, що готовність закладу до роботи з дитиною, яка має особливі потреби, насамперед – це психологічна готовність вихователя, що передбачає бажання допомогти такій дитині та її батькам. Окреслено необхідний рівень компетентностей вихователя, який передбачає також проведення просвітницької діяльності з батьками усіх дітей колективу[1].

Важливим завданням ВНЗ в процесі підготовки майбутнього педагога до професійної діяльності в умовах інклюзивного простору є створення моделі підготовки майбутніх педагогів до роботи з батьками дітей в умовах інклюзивного середовища. Доцільним у процесі планування роботи передбачити ознайомлення із нормативно-правовою базою, зосередити увагу на трактуванні понять, особистісно-орієнтованій моделі навчання, обговорити умови співпраці адміністрації, класного керівника, допоміжного персоналу з батьками не лише “особливих” дітей. Досвід такої роботи залежить від того, яким чином загальноосвітні навчальні заклади тлумачать і реалізують своє бачення роботи з батьками.

Завдання вищезначеної підготовки майбутніх педагогів передбачають обговорення чинників, які допомагають закладу освіти, сприяють залученню батьків до активної участі в ухваленні всіх рішень, що стосуються дитини. Як у межах колективу закладу створити сприятливу атмосферу, коли педагогічний колектив та колектив батьків дружньо налаштований і допомагає в усьому; постійне двостороннє спілкування між родиною дітей і закладом; сприймання батьків як колег.

Важливою умовою співпраці є усвідомлення того, що батьки та родини посідають чільне місце в освіті своїх дітей. Основу для розуміння родин та їхньої готовності до співпраці забезпечує сімейна системна теорія. Ця модель складається із сукупності так званих родинних характеристик, що зумовлюють взаємодію, пов’язану з результатами сімейних функцій.

Серед цих характеристик такі:

- Члени сім’ї не діють ізольовано. Діти та батьки перебувають під впливом родинної системи, членами якої вони є.
- Так само як і освітні заклади вони є системами, що об’єднують адміністрацію, педагогів та учнів.
- Сімейні системи керуються у своїй діяльності впливом власної культурної та історичної спадщини, складу родини, де кожний із членів має індивідуальні психологічні та біологічні особливості.
- Сімейні системи створюються на різному ґрунті й характеризуються різноманітністю.
- Якщо діти живуть у сім’ї з певними традиціями поведінки, що відрізняються від правил, усталених у родинах їхніх однокласників, то в них можуть виникнути проблеми адаптації до суперечливих систем, які існують у школі.

- Коли в сім'ї відбуваються важливі події (народження дитини, хвороба одного із членів родини, переїзд на нове місце проживання), родинна система повинна відповідним чином адаптуватись. Ці зміни можуть бути раптовими чи поступовими, позитивними чи негативними. Педагоги мають знати, що відбувається в родині дитини, аби належним чином реагувати на це й надавати їй допомогу.
- Окрім того, сімейна система – відкрита, перебуває в постійному взаємообміні з навколишнім середовищем.

Засади узгоджуються з орієнтованою на сім'ю практикою, що дедалі активніше поширюється у вітчизняній освіті. Вона базується на переконаннях і цінностях, що:

- визнають важливість сімейної системи для розвитку дитини;
- поважають членів родин як людей, котрі ухвалюють рішення щодо дітей і самих себе;
- надають сім'ям допомогу в розвитку та вихованні дітей.

Для педагогів практика, орієнтована на сім'ю, означає визначення цілей і шляхів їх досягнення, узгоджених із родинами, що забезпечує вірогідність отримання бажаних результатів, упевненість і компетентність, здатність батьків і родичів ухвалювати рішення стосовно їхньої дитини та всієї родини впродовж усього життя. Педагоги мають бути підготовлені до роботи з усіма членами родини. Водночас і батьки мають бути готовими до співпраці з колективом закладу. Доведено: батьки беруть участь в освіті своїх дітей, коли переконані, що можуть бути залученими до цієї важливої роботи; коли відчують, що можуть бути корисними для своєї дитини; коли усвідомлюють, що школа спонукає їх до залучення.

Включенням дітей з ООП у загальноосвітній простір безпосередньо пов'язано з розумінням особливостей порушень розвитку дітей та їхніх потреб, а також з мірою здійснення пристосування середовища, з готовністю педагогів працювати з батьками.

Майбутньому педагогу важливо долучатися до освітніх практик, зорієнтованої на сім'ю:

- сім'ю необхідно вважати основним одержувачем послуг. Надаючи освітні послуги, слід враховувати потреби всіх членів родини, які займаються освітою дитини та доглядом за нею;
- підтримувати й шанувати рішення, які приймаються родиною. Що визнає важливість родини та пропонує фахівцям розглядати її як найважливіших учасників освітньої команди – головних людей, котрі відповідають за ухвалення рішень стосовно освіти їхньої дитини та піклування про неї. Діапазон такої співпраці може бути дуже широким: від індивідуальної роботи з педагогами для вирішення конкретних проблем до участі в батьківських радах, які, працюючи спільно з педагогічним персоналом, допомагають приймати рішення про навчальну програму закладу;
- надавати широкий спектр послуг, покликаних поліпшити функціонування дитини та родини; зважати на культурні особливості кожної сім'ї, забезпечувати доступ до офіційних громадських послуг (медичних, соціальних і громадських: бібліотеки, місця для відпочинку тощо).

Важливим завданням педагога є проведення роботи задля подолання упередженого ставлення до проблем сім'ї та дитини з ООП, оскільки інклюзія

передбачає толерантне суспільство, в якому допомога слабшому – обов'язковий елемент культури.

Родини дітей з особливими освітніми потребами відповідальні за них упродовж усього життя, відтак важливим завданням педагогів – допомогти батькам повірити в себе, у власні сили, аби вони могли подолати всі проблеми. До кожної родини слід знайти індивідуальний підхід, оскільки в кожній є свої потреби, можливості та пріоритети.

Отож освітні програми та готовність педагога до їх втілення у практичну діяльність мають впливати і на поведінку батьків, змінюють їхні сподівання щодо своїх дітей.

Важливо, щоб педагоги могли планувати різні види спілкування та взаємодії між родинами: спілкуватись у письмовій формі, особисті зустрічі тощо.

Запорукою добрих стосунків між освітнім закладом та сім'єю є повага, некритичне ставлення (без критики) та співчуття.

Особливістю підготовки майбутнього педагога є його позитивна налаштованість на співпрацю, вміння враховувати сімейні обставини тощо.

Для успішної взаємодії педагогів із сім'ями варто обговорити такі рекомендації:

- Чітке й послідовне наголошування на цінності дитини. Те, як працівники закладу обговорюють проблеми дітей під час формального й неформального спілкування, суттєво впливає на розвиток стосунків із сім'ями цих дітей.
- Ставити себе на місце батьків.
- Уміння бачити індивідуальність, боріться зі стереотипами.
- Наполегливість у створенні партнерства.
- Зацікавленість метою, яку визначено батьками дитини.
- Домовленість з батьками, в який спосіб вони хочуть обмінюватися з вами інформацією.
- Пошук ефективних форм планування й вирішення проблем.
- Розробка загальних рекомендацій на допомогу батькам почуватись у зручніше та впевненіше.

Підготовка майбутнього педагога має передбачати вміння поширювати практику “батьки – батькам” – батьківські групи підтримки дають змогу обмінюватися інформацією, надавати й отримувати емоційну підтримку, працювати разом для подолання спільних проблем.

Діяльність таких груп залежить від потреб і завдань батьків. Ці групи можуть поширювати інформацію, запрошувати фахівців для проведення лекцій і бесід, створювати центри сімейних ресурсів, групи догляду за дітьми тощо.

Поштовхом для створення груп підтримки має бути бажання батьків. Після обговорення організаційних питань можна призначити перші збори батьківської групи підтримки.

Завдання педагога долучитися до створення груп та проведення заходів, надання рекомендацій щодо їх проведення: визначте, хто вестиме перші збори (виберіть лідера або невелику групу батьків, які керуватимуть діяльністю групи); складіть порядок денний зборів (запропонуйте батькам відрекомендуватись і розповісти про себе; після цього можна переходити до вирішення організаційних питань; для обговорення специфічних проблем можна запросити фахівців; в процесі проведення заходу важливо не відхилятися від визначеної теми); визначте місце для зібрання (приміщення має бути зручним і просторим, тобто відповідати кількості людей у групі. За змогою воно має бути доступним для інвалідів); заздалегідь попереджайте

людей про захід (розвісити оголошення у школах, поліклініках, бібліотеках та в інших місцях, де їх можуть побачити зацікавлені особи та можливі майбутні члени групи).

Важливою складовою успішної співпраці є педагогічна толерантність і конфіденційність: родини дітей мають бути впевнені, що будь-яка інформація, яку вони дають усно чи письмово членам педагогічного колективу, не розголошуватиметься; первинним джерелом інформації про батьків мають бути вони самі (необхідно збирати лише ті відомості, які є важливими для роботи з дітьми); батькам не слід дозволяти переглядати записи, що не стосуються їхніх дітей; інформацію, одержану від дітей і батьків, слід надавати членам педагогічного колективу й консультантам лише в тому обсязі, який необхідний для роботи з дітьми; сім'ю слід повідомити про те, що було обговорено іншим працівникам школи чи фахівцям і чому (персонал закладу може давати письмову розписку стосовно того, що інформація не поширюватиметься. Якщо виникають сумніви в можливості передачі конфіденційної інформації іншим, спочатку необхідно спитати дозволу у членів родини. Єдиним винятком із цього правила є випадки можливого насильства та відсутності піклування про дітей).

Підготовка педагога має передбачати його вміння залучати батьків до ухвалення рішень в процесі: відбору, оцінювання й діагностики дітей; ідентифікації сильних якостей дитини та сфер, де вона відстає в розвитку; визначення цілей і завдань на навчальний рік; призначення послуг, які отримуватиме дитина та її сім'я; прийняття рішень про майбутні напрямки роботи з дитиною після завершення навчального року.

Працівники навчального закладу мають вміти створити таке середовище, де б дитина почувалась комфортно й упевнено, тобто враховувати принципи педагогічної діяльності, зорієнтованої на інтереси сім'ї – одне з найважливіших завдань адміністрації та педагогів і, водночас, перший крок на шляху налагодження довірливих, партнерських стосунків з родинами.

Висновок. Отож ефективність створення інклюзивного середовища в сучасних умовах залежить від співпраці колективу закладу з сім'ями дітей, які виховують особливу дитину, що передбачає спеціальні психолого-педагогічну підготовку педагога. Невід'ємною складовою навчально-виховного процесу ВНЗ має стати саме цілеспрямована підготовка майбутнього педагога до планування та організації роботи з батьками, що забезпечить комфортні умови розвитку усіх дітей в умовах інклюзивної освіти.

Саме такий підхід до означеної проблеми охоплює окрему складову моделі підготовки майбутнього педагога в сучасних умовах й може слугувати орієнтиром у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутнього спеціаліста, у системі профорієнтаційної роботи, у процесі вдосконалення кваліфікації працюючих спеціалістів.

1. Дитина: програма навчання і виховання дітей від 2 до 7 років / наук. кер. О.В.Проскура, Л.П.Кочина, У.В.Кузьменко, Н.В.Кудикіна ; Мін. осв. і наук., мол і спорту України, Головна упр. осв. і наук. викон. орг. Київміскради (КМДА), Київ. ун-т. ім. Б.Грінченка. – 3-тє вид. доопр. та доповн. – К. : Київ.ун-т. ім. Б.Грінченка, 2012. – 492с.
2. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія / А.А.Колупаєва. – К. : Саміт-Книга, 2009. – 272 с.
3. Про затвердження “Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009-2012 роки” : / Наказ МОН № 855 від 11.09.09 року.

4. П'яткова Т. Розвиток інклюзивної компетентності: швейцарський досвід / Т.П'яткова // Порівняльно-педагогічні студії. – 2012. – № 1 (11). – С. 93–98.

In the article the preparation of future teachers to work in inclusive education identified problem areas and prospects for improving their competence. The urgency and feasibility study on the readiness of teachers to work with parents of children with special educational needs.

Key words: *training future teachers, cooperation, "special" child, inclusive environment, educational practices.*

УДК 37.015.311

ББК 60.524.251

Надія Яшин

ГУМАНІЗАЦІЯ ОСВІТИ ЯК ПЕРЕДУМОВА ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ

Стаття присвячена дослідженню проблеми формування толерантності студентської молоді у контексті гуманізації сучасної вищої освіти. Здійснено аналіз науково-педагогічної літератури відповідно до теми дослідження. Висвітлено значення понять "гуманізація" та "гуманізм". Розглянуто особливості гуманізації вищої освіти. З'ясовано місце толерантності в системі гуманістичних цінностей.

Ключові слова: *гуманізація, толерантність, гуманізм, вища освіта, людяність, гуманістичний світогляд, особистість, виховання.*

Постановка проблеми. У сучасному світі освіта розглядається як один із основних чинників духовного розвитку суспільства. Мета вищої освіти полягає у формуванні такого практичного світогляду людини, який би гармонійно поєднував у собі її професійну діяльність із загальнолюдськими цінностями. Проте брак культури та етикету, знецінення престижу освіченості та інтелектуальної діяльності, заниження моральних критеріїв поведінки та нетолерантне ставлення до інших людей – це невирішені проблеми у становленні життєвої позиції молоді.

У преамбулі Закону України "Про освіту" зазначається, що "освіта в Україні ґрунтується на засадах гуманізму, демократії, національної свідомості, взаємоповаги між націями і народами", а стаття 6 даного закону пріоритетність загальнолюдських цінностей називає одним із основних принципів освіти [13]. Освіта повинна забезпечити руйнування старих стереотипів мислення, перейти від нівелювання особистості людини до проголошення її найважливішою цінністю держави. Більш того, процес гуманізації освіти й виховання толерантної особистості студента на сучасному етапі постає явищем міжнародного характеру.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемам гуманізації системи освіти взагалі, й вищої школи зокрема, присвячені праці В. Андрущенка, Г. Балла, Е. Барбіної, І. Беха, Л. Богомоллова, А. Бойко, А. Бондар, Т. Буяльської, Е. Варламової, С. Гончаренка, Л. Даниленко, І. Зязюна, А. Касьянова, Б. Коссова, Ю. Костенко, І. Кузнецової, В. Кременя, З. Малькової, О. Мороза, Н. Ничкало, О. Рудницької, В. Семиченко, С. Степанова та ін. Толерантність у педагогічному контексті розглядалася у працях таких авторів, як М. Карандаш, Л. Завірюха, М. Боритко, О. Байбаков, П. Комогоров, Ю. Тодорцева, Т. Білоус, Я. Довгополова, В. Калошин, В. Рахматшаєва та інших. Теоретичні основи толерантності подано у

працях С. Щеколдіної, М. Міріманової, О. Асмолова, В. Бабкіна, В. Горбатенко, А. Зимбулі, В. Золотухіна, О. Байбакова, Н. Круглової, І. Оніщенко, В. Лекторського. Проблеми толерантності молоді досліджували О. Хижняк, О. Зарівна, І. Жданова, О. Грива, Я. Довгополова, О. Батуріна, Ю. Грачова, П. Комогоров, О. Рибак, П. Степанов.

Виділення нерозв'язаних раніше частин загальної проблеми. Аналіз наукових досліджень останніх років свідчить про зростаючий інтерес до проблеми гуманізації освіти та виховання молоді. Однак, як свідчить огляд літератури, у науковому дискусійному полі України кількість наукових робіт, присвячених проблемам виховання особистості, не є достатньою. Зокрема, ґрунтовних досліджень, пов'язаних із питанням формування толерантності студентів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу, на даний момент у нас немає.

Мета статті – дослідити питання формування толерантної особистості у контексті гуманізації вищої освіти, що, ймовірно, дасть згодом змогу використати отримані результати наукових розвідок для вивчення проблеми формування толерантності студентів ВНЗ у процесі гуманітарної підготовки.

Основний виклад матеріалу дослідження. У зв'язку із необхідністю виховання високоморальної особистості студента, у сучасній науці все більшої актуальності набуває питання гуманізації навчально-виховного процесу. Нормативні документи про освіту в Україні (Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття), Закон України “Про освіту”, Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті, Концепція національного виховання студентської молоді) свідчать, що її реформування повинно ґрунтуватися на засадах гуманізму. Окрім того, ціннісні пріоритети сучасних українців залежать від гуманістичної перебудови всіх сфер життя суспільства.

Науково-методична література надає різноманітні точки зору щодо розуміння термінів “гуманізм” та “гуманізація”. У “Великому тлумачному словнику сучасної української мови” поняття “гуманізація” визначається як “поширення та утвердження гуманістичних принципів в якій-небудь сфері суспільного життя”. А поняття “гуманізм” як “ставлення до людини, пройняте турботою про її благо, повагою до її гідності; людяність” [8, с. 266]. “Словник української мови”, в свою чергу, визначає поняття “гуманний” як людяний у своїх діях і ставленні до інших людей [21, с. 193].

Розглянемо детальніше дефініції понять “гуманізм” та “гуманізація”. Гуманізм – це вираження людської людяності в усіх проявах людської поведінки. Людяність спрямована на збереження та захист людини й життя [20, с. 93]. Гуманізм є головним змістом цивілізаційного процесу, в ході якого він проявляється у різноманітних якостях: етична норма, соціальний ідеал, духовна цінність, свобода волі, взаємодопомога і співробітництво, повага до прав і гідності особистості, рівність і рівноправність, справедливість, захист від зла і насилля [9, с. 9]. Гуманізм у широкому контексті – це феномен культури, що стимулює загальний прогрес світової цивілізації. Це система поглядів, уявлень, моральних принципів, що заперечують всі види нерівності між індивідом та суспільством [5, с. 16].

Таким чином, гуманізм лежить в основі процесу гуманізації та формування особистості з багатим духовним світом, високими моральними якостями і належним рівнем розвитку свідомості та світогляду. Він вимагає доброго ставлення до кожної особистості, надання допомоги тим, хто її потребує, рівноправності усіх людей,

узгодження власних потреб і прагнень із потребами і прагненнями оточуючих й орієнтується на благо людини.

Відтак основним завданням вищої освіти виступає реалізація людяності стосовно всіх інших людей, формування гуманістичного світогляду, “втілення його у власний спосіб життя, в міжособистісне спілкування, у взаємодію особистості з усім навколишнім середовищем” [3, с. 274]. І. Бех вказує, що для досягнення цього ідеалу “оптимальним механізмом моральної вихованості необхідно вважати виховання людяності людяністю як співучасть людей у саморозвитку один одного” [3, с. 274]. У зв’язку з таким освітнім завданням, виникає поняття “гуманізація освіти”. Вважаємо, що гуманізація освіти є водночас і гуманізацією усього суспільства.

Державна національна програма “Освіта” (“Україна ХХІ століття”) окреслює поняття гуманізації освіти. “Гуманізація освіти полягає в утвердженні людини як найвищої соціальної цінності, ... забезпеченні пріоритету загальнолюдських цінностей, гармонії стосунків людини і навколишнього середовища, суспільства і природи [11].

О. Барно зазначає, що “гуманізація – це визначення людини як особистості, яка має право на розвиток своїх особливостей та їх реалізацію в суспільстві і утвердження свого місця в житті” [1, с. 6]. М. Добрускін визначає це поняття як “сукупність філософських, гносеологічних, психологічних, соціально-культурних і дидактичних поглядів, що визначають цілі й завдання вищих навчальних закладів у підготовці й вихованні майбутнього фахівця як творчої особистості” [12, с. 5]. П. Давидов зазначає, що “гуманізація – це такий світоглядний і діяльний підхід до освіти, який не тільки визнає, але й стверджує цінність студента як особистості, його право на якісну освіту, на свободу вибору, на розвиток і виявлення своїх здібностей, на визнання єдиним критерієм оцінювання діяльності викладача якості особистості спеціаліста” [10, с. 354]. В. Вакуленко під гуманізацією розуміє “створення умов для формування кращих якостей і здібностей особистості, джерел її життєвих сил; постановку виховання в центр навчально-виховного процесу, повагу до особистості, розуміння її запитів, інтересів, гідності, довіра до неї; виховання гуманної особистості, щирої, людяної, доброзичливої, милосердної” [7, с. 70–71]

На думку Г. Балла, “провідну ідею гуманізації освіти у психолого-педагогічному аспекті можна визначити як орієнтацію її цілей, змісту, форми і методів на особистість того, хто навчається, гармонізацію її розвитку” [2, с. 21].

В. Пастушенко ідею гуманізації системи освіти в сучасному суспільстві трактує як “оптимальний розвиток і поєднання психофізичних, інтелектуальних, моральних і духовних якостей особистості в просторі індивідуально орієнтованого навчально-виховного процесу” [17, с. 44].

Т. Буяльська приходять до висновку, що “гуманізація – це процес одухотворення, олюднення усіх умов життя і праці, усього змісту навчально-виховної діяльності, всіх видів і форм відношень, що складаються в освітянських закладах”. Процеси гуманізації, згідно з автором, значно масштабніші та складніші. Це процеси морально-психологічної перебудови людини, внутрішньої переорієнтації системи духовних цінностей, усвідомлення власної гідності і цінності іншої людини, формування почуттів відповідальності і причетності до минулого, сучасного і майбутнього [6, с. 4–5].

На погляд Б. Корольова, гуманізація передбачає перегляд всіх компонентів навчально-виховного процесу під кутом зору утвердження особистості як найвищої цінності, демократизацію управління у всіх ланках, забезпечення пріоритету

інтересів тих, хто навчається, зокрема досягнення зміни відносин в ланці “викладач-студент”, перетворення студента на повноправного суб’єкта навчального процесу [14, с. 19].

М. Романенко у дослідженні питань гуманізації виділяє кілька особливостей сучасної освіти, які заважають реалізації гуманістичних освітніх ідеалів. Освіта розглядається майже виключно з кадрово-професійної точки зору. Освітні заклади навчають спеціалістів, професіоналів – але не особистостей. Без уваги залишаються здібності та творча енергія людей. Основним завданням вітчизняної освіти до цього часу є надання знань, критерії оцінки та контролю всього навчання націлені на виявлення обсягу знань та навичок по їх використанню. Виходячи з цих же засад оцінюється і робота освітніх закладів та педагогів, формулюються навчальні програми, розробляються та впроваджуються методики. А головне, що знання в якості самоцілі навчального процесу витісняють із студента людину. Система критеріїв оцінки успішності навчального процесу практично ігнорує особистість, потреби її розвитку, характерні особливості, внутрішню мотивацію тощо. Державні стандарти, програми регламентують весь навчальний процес повністю, практично не залишаючи вибору для індивідуального і диференційованого навчання; оцінюється рівень знань, умінь особи, а не те, як вони впливають на її розвиток; педагоги переконані в тому, що їх прямиї обов’язок – постійно контролювати і наставляти особу, при цьому подавляється активність особистості по самостійній організації і власної пізнавальної діяльності, отже не можливим стає виконання завдання формування механізмів самоосвіти як на рівні особистості, так і на рівні навчального закладу. Іншими словами, як зазначає автор, “якщо раніше основним компонентом навчально-виховного процесу були знання, то зараз – особистісний розвиток і формування цілісної особистості” [18].

Виокремимо наступні напрями процесу гуманізації вищої освіти: відродження духовності; виховання навчаючи; визначення траєкторії особистої гуманної педагогіки кожного педагога; прагнення до рівноправного спілкування зі своїми студентами; індивідуалізація навчання; перетворення взаємодії педагога й студентів у процесі навчання на засіб їхнього творчого саморозвитку; демократизація управління освітою [22, с. 196]; національна спрямованість освіти; відкритість системи освіти; перенесення акценту з навчальної діяльності викладача на діяльність студента; перехід від репродуктивного навчання до продуктивного; самоствердження особистості за умов педагогічної підтримки; творча спрямованість навчального процесу; перехід від регламентовано-контрольованих способів організації навчального процесу до активно-розвиваючих; наступність та неперервність освіти [4, с. 21-22].

Б. Коссов аналізуючи існуючий досвід гуманізації освіти, обґрунтовує власне бачення шляхів втілення ідеї гуманізації у навчально-виховний процес. Науковець називає різні стратегії гуманізації вищої освіти. Перша ґрунтується на традиційному інформаційному підході, що складається з передачі ідей гуманізації через гуманітарні знання. Автор стверджує, що потрібно виробити певну системність, тобто ієрархію гуманітарних дисциплін в системі вищої освіти, збільшивши частку гуманітарних предметів. Акцент при цьому робиться на ті гуманітарні курси, які спроможні внести найбільший внесок в гуманізацію вищої освіти, а саме сприяють розвитку і саморозвитку морального та творчого потенціалу особистості студента. Друга стратегія пов’язана зі спробою охопити гуманізацією не лише гуманітарні дисципліни у ВНЗ різних профілів. Ця ідея базується на гуманітарній функції

історико-наукового матеріалу, який допомагає встановити зв'язок між світом науки, техніки та світом людини. Третя стратегія гуманізації спрямована на інтелектуальний розвиток людини [15, с. 12].

Виділяють наступні принципи гуманізації процесу навчання: пізнання і засвоєння студентом в педагогічному процесі істинно людського; пізнання студентом себе як людини; збіг інтересів студента із загальнолюдськими інтересами; неприпустимості використання в педагогічному процесі засобів, здатних спровокувати студента на антисоціальні прояви; надання студентові в педагогічному процесі необхідного громадського простору для найкращого прояву своєї індивідуальності; олюднення атмосфери в педагогічному процесі; визначення якостей особи вихованця, що формується, його вченості і розвитку залежно від якості самого педагогічного процесу [16, с. 227]; нерозривний зв'язок навчально-виховного процесу з життям, відтворенням сенсу праці особистості, практичною доцільністю; стимулювання творчого мислення студента; органічне поєднання вимог і довіри до особистості; відповідність виховного впливу індивідуальним особливостям особистості студента [19, с. 278].

Дослідження особливостей гуманізації освіти дозволяє стверджувати, що толерантність – це складова гуманізації. Людність як практичний засіб реалізації гуманізму та основа формування гуманістичного світогляду сприяє становленню людини на шлях толерантності та є запорукою толерантного ставлення та поведінки.

У формуванні толерантності особливе значення надається сфері вищої освіти, яка може допомогти надати знання про феномен толерантності та ініціювати інтерес до даної проблеми, проаналізувати інші культури, показати шляхи запобігання та вирішення конфліктних ситуацій, запобігти будь-яким проявам расизму, ксенофобії, шовінізму, екстремізму, забезпечити належне міжнаціональне та міжособистісне спілкування, сформувати свідомий, осмислений і відповідальний вибір людини, її власну позицію, особистісні установки, цінності, лінію поведінки, в тому числі й здатність до толерантного відстоювання власної точки зору, готовність до толерантного ставлення щодо висловлювань й думок інших та взаємодії з ними, вміння домовлятися й досягати компромісу.

З метою гуманізації та формування толерантності вища освіта повинна забезпечити виконання таких завдань: забезпечити створення педагогічних умов, які б сприяли формуванню толерантних поглядів і навичок толерантної поведінки у суспільстві; поширювати позитивне ставлення до іноземців та стриманість щодо людей з відмінними переконаннями, соціальним статусом, релігійними віруваннями через створення доброзичливої атмосфери у студентських колективах; задля загальнолюдського єднання та взаєморозуміння акцентувати увагу студентів на тому, що поєднує усіх людей на Землі (приналежність до єдиного людського роду, культурна спадщина, внесок у розвиток науки та мистецтва, спільні вчинки на благо планети і людства); за допомогою змісту навчального матеріалу прищепити студентам поважне ставлення до інших людей, знання їхніх прав та обов'язків, розвивати позитивні риси характеру (доброта, чуйність, щедрість, совісність, чесність, терпимість, співчуття, співпереживання тощо), сприяти розумінню різноманітності людського буття у культурній, релігійній, політичній, соціальній сферах та правил і норм людського співіснування.

Висновки. Отже, гуманізація – це ключова складова нового педагогічного мислення, що змінює погляд на характер та суть навчально-виховного процесу і є одним із аспектів реформування освіти, де центром виступає особистість.

Гуманізація спрямовує вектор освіти на формування толерантної особистості, визнання загальнолюдських цінностей, подальший розвиток українського народу й усього людства, утвердження нового типу духовності, нового менталітету. Виховання толерантності – це формування всебічно розвиненої особистості, підвищення рівня її моральності, прагнення жити в гармонії з іншими членами суспільства, формування свідомої дисципліни, обов'язку, поваги до закону, до інших людей. Таким чином, виховання толерантності – це шлях до гуманізації суспільства і проголошення курсу на гуманізацію вищої освіти є дійсно нагальною потребою для України.

Перспективними напрямками подальших наукових розвідок у напрямку виховання особистості вважаємо дослідження проблеми формування толерантності студентів ВНЗ у процесі гуманітарної підготовки.

1. Барно О. Демократизація та гуманізація вищої освіти – запорука формування високопрофесійного спеціаліста XXI століття / О. Барно // Імідж сучасного педагога. – 2003. – № 5–6. – С. 6–12.
2. Балл Г. Гуманізація освіти в контексті сучасності: психолого-педагогічні орієнтири / Г. Бал // Освіта і управління. – 1999. – Т.3. – С. 21–34.
3. Бех І.Д. Виховання особистості / І.Д. Бех // Особистісно орієнтований підхід: науково практичні засади. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 2. – 344 с.
4. Беланова Р.А. Гуманізація та гуманітаризація освіти в класичних університетах (Україна-США) / Р.А. Беланова. – К. : Центр практичної філософії, 2001. – 216 с.
5. Бітаєв В.А. Естетичне виховання і гуманізація особи / В.А. Бітаєв. – К. : ДАКККиМ, 2003. – 232 с.
6. Буяльська Т. Гуманізація освіти – вичерпане гасло і (не) виконане завдання? /Т. Буяльська // Освіта. – 2006. – № 26–27. – С. 4–5.
7. Вакуленко В.М. Основи педагогіки вищої школи України: Навч. посіб. / В.М. Вакуленко. – Луганськ : Вид-во Східноукр. нац. ун-ту ім. В.Даля, 2001. – 243 с.
8. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К., Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2007. – 1736 с.
9. Вершинина Е.М. Непрерывное воспитание и гуманизация в системе образования – суть социально-экономического и духовного возрождения общества: Концепция: Моногр./ Е.М. Вершинина. – Х. : Регион-информ, 2004. – 430 с.
10. Давидов П.Г. Аксиологічний вимір освіти / П.Г. Давидов // Інтелект. Особистість. Цивілізація: темат. зб. наук. пр. із соціал.-філос. пробл. – Вип. 8. – Донецьк: ДонНУЕТ, 2010. – С. 350–359.
11. Державна національна програма “Освіта” (“Україна XXI століття”) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF>. – Назва з екрану.]
12. Добрусин М.Е. Концептуальные основы гуманизации и гуманитаризации высшего технического образования / М.Е. Добрусин // Гуманізація і гуманітаризація вищої технічної освіти. Збірник праць за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції "Гуманізація і гуманітаризація вищої технічної освіти". – Харків, 2000. – С.5–6.
13. Закон України “Про освіту” [Електронний ресурс]. – Режим доступу. – <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>. – Назва з екрану.
14. Корольов Б. І. Вища школа України на зламі епох / Б.І Корольов // Вища освіта України в умовах трансформації суспільства: стан, проблеми, тенденції розвитку, 1991–2006 рр.: Наук.-допом. бібліогр. покажч. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 487 с.
15. Коссов Б.Б. Обобщенность содержания высшего образования как фактор его развития / Б.Б. Коссов // Вопросы психологии. – 1995. – №2. – С.9–19.
16. Максимова Т.В. Проблемы гуманизации в системе образования / Т.В. Максимова // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. – 2005. – № 22. – С. 225–228.
17. Пастушенко В. Актуальні проблеми та психолого-педагогічні орієнтири гуманізації системи освіти / В. Пастушенко // Нова педагогічна думка. – 2008. – №3. – С. 44–46.
18. Романенко М.І. Гуманізація освіти: концептуальні проблеми та практичний досвід: монографія / М.І. Романенко. – Дніпропетровськ : “Промінь”, 2001. – 160 с.

19. Сиволога В.Ф. Гуманізація та гуманітаризація вищої освіти / В.Ф. Сиволога // Дослідження політичної взаємодії в умовах трансформації суспільства: зб. наук. праць. – Одеса : ОНУ, 2013. – С. 266–286.
20. Скляр П.П. Гуманізація та гуманітаризація: поняття, співвідношення та шляхи впровадження в освіту / П.П. Скляр, Т.О. Уманська // Вісник Національного технічного університету України “Київський політехнічний інститут”. Філософія. Психологія. – 2007. – № 1(19). – С. 92–101.
21. Словник української мови: в 11 томах / за ред. І.К. Білодіда. – К. : Наукова думка, 1971. – Том 2. – 550 с.
22. Часова К.С. Гуманізація освіти в Україні: теоретичний аналіз / К.С. Часова // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2013. – Вип. 4. – С. 194–201.

The article deals with the problem of forming the students' tolerance in the context of humanization of modern higher education. The analysis of the scientific and pedagogical literature on the problem is conducted. The meanings of the concepts "humanization" and "humanism" are determined. The peculiarities of humanization of higher education are examined. The role of tolerance in the system of humanistic values is shown.

Key words: *humanization, tolerance, humanism, higher education, humanity, humanistic outlook, personality, upbringing.*

УДК [373.2.016:74]:159.928 – 053.5

ББК 74.100.22

Вікторія Кліш, Наталія Семенова

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ВИХОВАНЦІВ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В ОБРАЗОТВОРЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

В статті розкрито особливості розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку у образотворчій діяльності. Зокрема, теоретично обґрунтовано організаційно-педагогічні умови розвитку творчих здібностей дітей. Також визначено основу творчого розвитку дитини засобами образотворчої діяльності.

Ключові слова: творчі здібності, образотворча діяльність, дошкільний вік, сенсорне виховання.

На формування особистості дитини впливає багато чинників, серед яких чільне місце посідає культура й мистецтво. Поступово знайомлячись з культурною спадщиною людства, дитина прилучається до її цінностей, збагачує власний життєвий досвід, має можливість творчо застосовувати набуті знання у притаманних їй видах діяльності. Відповідно, розвивається уява, мислення, комунікативні навички, вміння розуміти іншого тощо.

Відомо, що дитяча творчість – явище унікальне. Багато педагогів і психологів, як вітчизняні, так і зарубіжні, підкреслюють велике значення занять художньою творчістю у всебічному, особливо в естетичному розвитку особистості дитини.

Творчі здібності – це створення предметів матеріальної та духовної культури, виробництво нових ідей, відкритті і творів, словом – індивідуальна творчість у різних галузях діяльності [8, с. 16].

Проблема розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку – одна з найактуальніших у світлі концепцій дошкільного виховання. “Художньо-образна природа мистецтва, – говорить у Концепції дошкільного виховання, – робить художню діяльність дітей єдиним у своєму роді засобом формування і творчих здібностей взагалі – продуктивного мислення, уяви, що лежать в основі будь-якого виду творчості” [1, с. 45].

Ми розглянемо такий вид творчості, як образотворча діяльність, адже, образотворча діяльність дошкільнят – це художня діяльність, що сприяє формуванню здібностей і творчому відтворенню враження від навколишньої діяльності в графічній і пластичній формі, а також містить в собі великі потенційні можливості всебічного розвитку дитини. Однак ці можливості можуть бути реалізовані лише тоді, коли діти відчують радість і задоволення від створеного ними продукту діяльності, якщо у них процес творчості викличе гарний настрій.

Малювання є чи не найбільш цікавим видом діяльності дітей дошкільного віку. Проблема в тому, що недостатньо використовуються в дошкільних установах заняття з навчання малюванню дітей дошкільного віку. Аналіз наукових праць засвідчує, що проблема розвитку творчих здібностей має комплексний характер і недостатньо ґрунтовно вивчена, а тому не знайшла повного відображення у

психолого-педагогічній теорії і практиці. А такий її аспект, як функціональний вплив засобів образотворчої діяльності на творчий розвиток дітей старшого дошкільного віку практично залишається поза увагою вчених.

У процесі прилучення дітей до різних видів образотворчого мистецтва відбувається розвиток пізнавальних здібностей, уточнюється знання про навколишній світ: суспільні явища, природу, людей. Сприймання художнього образу в картині, графіці, скульптурі сприяє уточненню багатьох понять, специфічних для образотворчого мистецтва [6, с. 112]. Їх знання робить процес сприймання більш осмисленим, цікавим, тому що дитина розрізняє виразні засоби кожного виду образотворчого мистецтва.

У психолого-педагогічних дослідженнях розкриваються особливості розумового, естетичного, творчого розвитку дітей дошкільного віку. Так в роботах О.В.Запорожця, В.В.Давидова, М.М.Подьякова виявлено, що дошкільники здатні в процесі предметно-чуттєвої діяльності виділяти суттєві властивості, встановлювати зв'язки між окремими предметами і явищами та відображати їх в образній формі. Цей процес особливо помітний в різних видах практичної діяльності: формуються узагальнені способи аналізу, порівняння і співставлення; розвивається вміння самостійно знаходити способи розв'язання завдань, вміння планувати свою діяльність.

Навчаючи дітей сприймати твори мистецтва, дорослі тим самим роблять виразнішою їхню образотворчу діяльність, хоча досить очевидно, що в цьому процесі немає механічного перенесення способів діяльності дорослого художника в діяльність дитини [2, с. 30]. Розглянемо, які встановлюються зв'язки і як необхідно впливати, щоб допомогти дітям у створенні виразного образу в малюнку, ліпленні.

Характерним зображувально-виразним засобом живопису вважається колір, завдяки якому художник має можливість передавати всю різноманітність оточуючого світу (багатство різноколірних відтінків, емоційний вплив кольору на глядача).

Колір у малюнку – найбільш яскравий засіб, що привертає увагу дітей, емоційно впливаючи на їхні почуття. Схильність дітей до яскравих чистих кольорів надає їхнім малюнкам виразність, святковість, яскравість, свіжість.

Так, у групах молодшого дошкільного віку під час малювання візерунків для веселих мотрійок педагог може використовувати чисті кольори фарб, звертаючи увагу дітей на поєднання фону і кольору яскравої плями: саме завдяки цьому відбувається формування сприймання образу веселих мотрійок, одягнутих у красиві сарафани [3, с. 62]. На кожному занятті з малювання або аплікації цей спосіб повинен бути головним.

Порівняно з малятами у дітей старшого дошкільного віку педагог повинен формувати більш диференційоване ставлення до кольору як засобу передачі настрою, почуттів (колір сумний, веселий, темний; колір веселий, радісний, святковий).

Другий виразний засіб – характер лінії, контура, передача руху в малюнку дошкільника – є найбільш специфічним. Характер лінії у дорослого художника визначається рівнем його майстерності, здатністю узагальнення. Малюнок часто буває лаконічним, маючи вигляд ескізу.

Педагог, навчаючи дітей розглядати твори різних видів образотворчого мистецтва, поступово прилучає їх до краси. З іншого боку, це позитивно впливає на

способи образної виразності, якими діти передають свої враження про навколишню дійсність в малюнку, ліпленні.

На основі вивчення досліджень Г.О.Підкурғанної, варто зазначити, що педагогам доцільно здійснювати художньо-творче виховання і розвиток дітей, проводячи їх через п'ять етапів, що передують власне творчій зображувальній діяльності (рис. 1).

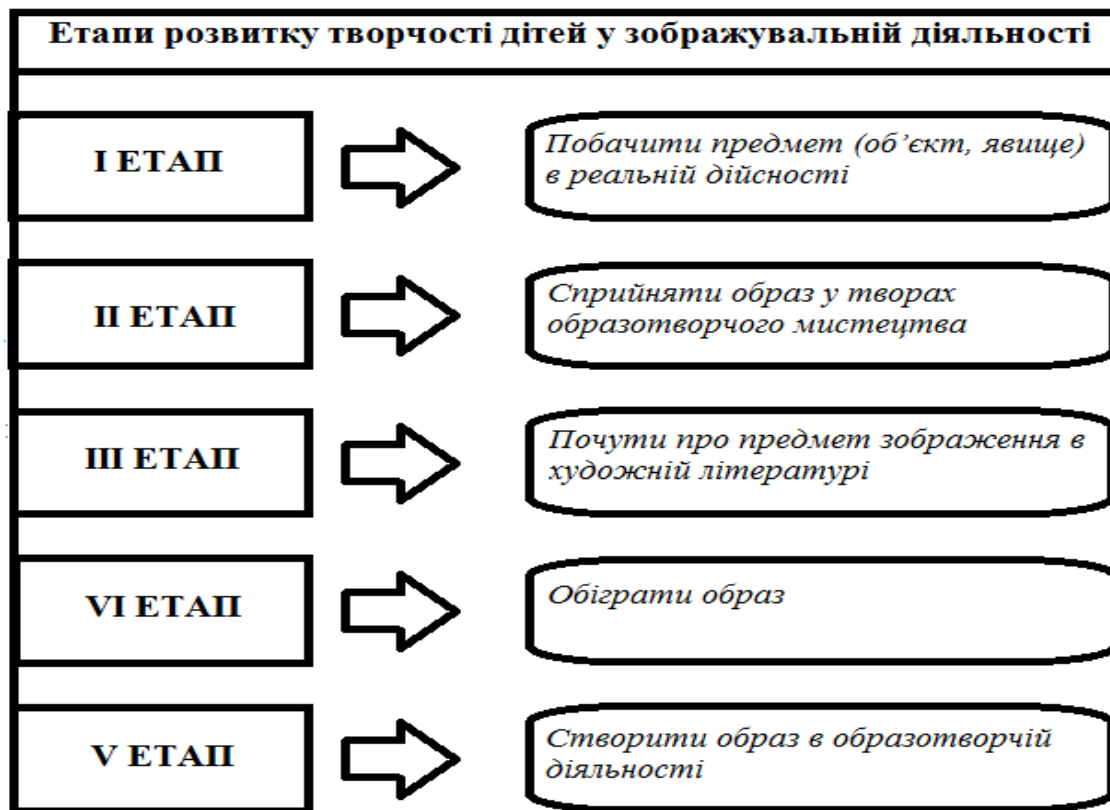


Рис. 1 Етапи розвитку творчості дітей у зображувальній діяльності

На п'ятому етапі дитина повинна залучатися до творчого процесу, що протікає в певній послідовності: виникнення задуму, його реалізація, отримання результату.

Проаналізувавши джерела інформації із проблеми дослідження, ми можемо стверджувати, що ознайомлення дітей дошкільного віку із різними видами образотворчого мистецтва (живописом, графікою, скульптурою, малою пластикою, декоративно-прикладним) створює сприятливі умови для розвитку їхньої художньої творчості.

В основу формування інтересу до зображувальної діяльності ми використовували положення вітчизняних і зарубіжних педагогів та психологів, зокрема, О.В.Запорожець, Н.Г.Морозова, Г.І.Щукіна, Д.Б.Ельконін, і зазначаємо те, що інтереси проявляються і формуються в процесі змістовної, організованої діяльності. Дитина повинна відчувати почуття радісного задоволення від діяльності, від усвідомлення своїх успіхів і досягнень у вибраній діяльності. Закономірно, інтерес до зображувальної діяльності неможливо сформувати без навчання. Положення про залежність інтересу від навчання, який характеризує підхід психологів і педагогів до проблем формування інтересів є принципово важливим.

Поява інтересу – це передумова і своєрідний показник художнього розвитку, формування інтересу, а також засіб підвищення ефективності навчання дітей зображувальній діяльності [5, с. 79]. При формуванні інтересу до зображувальної

діяльності важливим є положення психологів про те, що це не замкнутий в собі автономний процес.

Таким чином, нами було виокремлено умови, які необхідно створити для зображувальної діяльності:

- забезпечити заняття різноманітними художніми матеріалами для зображувальної діяльності;
- підібрати наочний матеріал (твори образотворчого мистецтва, ілюстрації з книг та ін.);
- обладнати куточок (центр) для самостійної зображувальної діяльності.

Це підготує ґрунт для формування інтересу і сприятиме створенню в дітей позитивного ставлення до діяльності.

Варто зазначити, що формування інтересу відбувається найефективніше, якщо спочатку готується ґрунт для цього формування, пізніше створюється позитивне відношення до предмету і діяльності і, на кінець, формуються відповідно інтереси в процесі спеціально організованої, систематичної, пізнавальної, творчої діяльності дітей.

Безмежна дитяча уява і фантазія в змозі відтворити в процесі практичної діяльності на заняттях з конструювання з паперу та промислових відходів предмети навколишньої дійсності, створити цілий світ казкових образів, надати простір для дитячої творчості [7, 8].

Найбільш сприятливим для розвитку творчості дитини є період коли дитина перебуває у дошкільному навчальному закладі. Дошкільний вік – це той період, коли образотворча діяльність може стати і найчастіше є стійким захопленням не тільки особливо обдарованих, але й майже всіх дітей, тобто, вводячи дитину в казковий світ мистецтва, ми непомітно для неї розвиваємо її уяву і здібності.

Одна із умов прояву творчості в художній діяльності – організація цікавого змістовного життя дитини: організація повсякденних спостережень за явищами оточуючого світу, спілкування з мистецтвом, матеріальне забезпечення, а також врахування індивідуальних особливостей дитини, бережливе ставлення до процесу і результату дитячої діяльності, організація атмосфери творчості та мотивація завдання.

Наступним завданням, на якому ми зупинимось більш детально, є формування сприймання, через те, що образотворча діяльність можлива лише на рівні сенсорного сприймання: уміння розглядати предмети, вдивлятися, виділяти частини, порівнювати із сенсорними еталонами форму, колір, величину, встановлювати ознаки предметів і явищ [4, с. 48]. Для створення художньо-виразного образу необхідне емоційне естетичне сприймання, розвиток у дитини вміння помічати виразність форм, кольору і виражати при цьому своє ставлення та почуття.

На цьому етапі, важливим є сенсорне виховання, адже це цілеспрямований розвиток відчуттів і сприймань, з яких і починається пізнання оточуючого світу. Важливим у сенсорному вихованні дітей є засвоєння ними узагальнених і систематизованих знань про якості предметів, які ними сприймаються.

Протягом всього дошкільного дитинства відбуваються зміни в процесі сприймання, від простих спроб розглянути і пощупати, не відповідаючи на запитання, який цей предмет, до прагнення більш планомірно і послідовно обстежити та описати предмет, виділяючи найбільш помітні особливості.

У різних видах образотворчої діяльності мета обстеження буде різною, але перед будь-яким видом діяльності вихователь звертає увагу дітей на форму, розмір,

положення в просторі, а вже перед самим зображенням виділяють контур, частини предмета, уточнюють колір [5, с. 38].

Сам процес обстеження включає кілька етапів, відповідно до досліджень Н.П.Сакуліної, ми виділили п'ять таких послідовних етапів:

1. Сприймання предмета в цілому (вихователь дає яскраву і образну характеристику предмета).
2. Обстеження з аналізом (спочатку виділяють великі частини, потім – малі, визначається їх форма).
3. Визначення будови предмета (співвідношення великих і малих частин).
4. Виділення кольору.
5. Повторний процес обстеження (запитання до дітей, розповіді дітей).

Звичайно, такий поділ процесу сприймання на етапи умовний і не завжди всі вони наявні у сприйманні. Це залежить від досвіду дітей.

Таким чином, ми даємо можливість дітям проявити свої здібності та реалізувати творчі задуми. Розвитку зображувальної творчості дітей сприяє наявність хороших якісних художніх матеріалів (папір, фарба, сангіна, кольорові олівці та фломастери, пластилін, глина, ножиці, клей і т. ін.).

У віці від 5 до 7 років у дітей розвиваються образотворчі здібності, уява, художнє мислення при створенні сюжетних і декоративних композицій; диференціюються переваги на фоні різнобічних інтересів – до живопису, графіки, пластики чи дизайну та головне – оволодіння мовою образотворчого мистецтва [3, с. 64].

Відповідно до вищесказаного, основою художньо-творчого розвитку дитини засобами образотворчого мистецтва і образотворчої діяльності ми визначили такі:

- особистісна позиція дитини, бажання самовиражатися;
- розвиток здібностей до образотворчої діяльності (до їх структури входять: емоційний відгук, сенсорика, творча уява, відчуття кольору, форми, композиції, уміння руки);
- створення художнього образу – особистісне ставлення дитини, емоційний відгук, самоутвердження, вибір і надання переваги засобам виразності (живописних, графічних, пластичних, декоративно-силуетних); взаємозв'язок різних способів та самостійний їх вибір дітьми;
- зміна структури педагогічного процесу і методів педагогічного керівництва. Ця зміна передбачає роль педагога в якості помічника, співучасника творчості. Спільна діяльність дорослого і дитини набуває характеру співтворчості; яка на кожному віковому етапі має свою функцію. На всіх вікових етапах позиція дитини залишається головною, провідною, і педагог повинен був приймати її до уваги.

В рамках дослідження було вивчено психолого-педагогічну літературу з даної проблеми, розглянуто сутність, зміст та основні компоненти розвитку творчих здібностей у дошкільників, а також характеристики дошкільного віку, визначено та вивчено педагогічні умови розвитку творчих здібностей дітей засобами образотворчої діяльності, проведено аналіз, а потім і узагальнено різні погляди на дану проблему в літературі. Ми прийшли до таких **висновків**:

- зміст поняття творчі “здібності” ми інтерпретуємо як динамічний процес формування особистості, спрямований на розширення спектру здібностей та особистісних якостей, які проявляються і збагачуються у практиці різних видів

конструктивної діяльності, результати її характеризуються новизною та оригінальністю.

- ми визначили, що у процесі прилучення дітей до різних видів образотворчого мистецтва відбувається розвиток пізнавальних здібностей, уточнюється знання про навколишній світ: суспільні явища, природу, людей.
- зазначили, що існують п'ять етапів, за допомогою яких педагогам доцільно здійснювати художньо-творче виховання і розвиток дітей, що передують власне творчій зображувальній діяльності.
- вважаємо, що ознайомлення дітей дошкільного віку із різними видами образотворчого мистецтва (живописом, графікою, скульптурою, малою пластикою, декоративно-прикладним) створює сприятливі умови для розвитку їхньої художньої творчості.

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К.: ред. журн. “Дошкільне виховання”, 1999. – 70 с.
2. Ветлугина Н.А. Общие вопросы художественного творчества ребенка. Художественное творчество и ребенок / Под ред. Н.А.Ветлугиной. – М.: Педагогика, 2007. – С. 5–48.
3. Езикеева В.А. Образная выразительность рисунка у детей старшего дошкольного возраста // Художественное творчество и ребенок / Под ред. Н.А. Ветлугиной. – М., 1992. – С. 60–69.
4. Кириченко Н.Т. Естетичне виховання дошкільників засобами образотворчого мистецтва / Н.Т. Кириченко // Наукові записки УДПУ “Українське дошкілля”. – Науковий світ, 2011. – С. 47–50.
5. Котляр В.Ф. Учебное и творческое рисование в детском саду / В.Ф. Котляр // . – Запорожье, 2006. – 116 с.
6. Сакулина Н.П. Изобразительная деятельность в детском саду / Н.П. Сакулина // . – М.: Просвещение, 1999. – 206 с.
7. Шевчук А. Організація мистецьких видів діяльності дітей / А. Шевчук // Дошкільне виховання. – 2008. – № 1. – С. 7–9.
8. Шульга Л.М. Коли оживають речі: розвиток творчих здібностей старших дошкільників на заняттях з малювання / Л.М. Шульга // Дошкільне виховання. – 2013. – № 6. – С. 16–17.

In the article the features of development of creative abilities of children of preschool age in artistic activity. In particular, a theoretically grounded organizational and pedagogical conditions of development of creative abilities of children. Also defined the creative development of the child by means of visual activity.

Key words: *creativity, art, preschool age, sensory education.*

УДК 37.033 : 372.12

ББК 74.100.507

Надія Кравець

ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ДЕФІНІТИВНО-ПОНЯТІЙНА СУТНІСТЬ ПРОБЛЕМИ

У статті проаналізовано сутність понять “екологічне виховання”, “екологічна вихованість”, “екологічна культура”, “екологічна свідомість”, “екологічні знання”, “екологічні уявлення”, “емоційно-ціннісне ставлення”, “екологічно доцільна поведінка”.

Зроблено висновок, що екологічне виховання - багатогранний процес засвоєння екологічних знань із притаманною йому практичною спрямованістю, в якому виняткового значення набуває адекватне сприйняття та усвідомлення кожним вихованцем змісту основних компонентів екологічного виховання, що розглядаємо заपुरкою успішного розв'язання його завдань.

Ключові слова: екологічне виховання, діти дошкільного віку.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Серед найважливіших складових сучасної освіти визначено її екологічний компонент, що охоплює: формування екологічної культури молодих поколінь шляхом опанування екологічних знань й виховання на їхній основі гуманного ставлення до навколишнього середовища як до загальнолюдської цінності, набуття з раннього віку досвіду гармонійної взаємодії з природою, формування навичок здорового способу життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. У сучасній науці означена проблема активно досліджується багатьма вченими, які розглядають екологічне виховання за такими напрямками: формування готовності особистості до реалізації різних функцій екологічного виховання (А. Азархін, В. Вернадський, Дж. Гібсон, О. Горелов, І. Зязюн, С. Кравченко, М. Костицький, Г. Пустовіт та ін.); формування екологічної свідомості (Н. Нестеренко, В. Малахів, М. Печко, Г. Тарасенко та ін.); ознайомлення із закономірностями та взаємозв'язками між чинниками екологічного виховання (Г. Бадигіна, О. Іванов, М. Кісельов, Л. Курок та ін.); формування екологічної культури дошкільників (Н. Горопаха, Н. Лисенко, З. Плохій, Д. Струннікова, Н. Яришева та ін.). У цьому контексті для з'ясування теоретичних засад екологічного виховання дітей дошкільного віку важливо здійснити детальний аналіз основних понять дослідження.

Формулювання цілей статті. Мета статті – на основі аналізу наукової літератури окреслити дефінітивно-понятійний апарат дослідження (*“екологічне виховання”, “екологічна вихованість”, “екологічна культура”, “екологічна свідомість”, “екологічні знання”, “екологічні уявлення”, “емоційно-ціннісне ставлення”, “екологічно доцільна поведінка”*).

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Як свідчить аналіз джерельної бази, у сучасній науково-довідковій літературі відсутні однозначні підходи до трактування поняття *“екологічне виховання”*.

Так, в екологічному енциклопедичному словнику його визначено як процес *“... формування у людини свідомого сприйняття оточуючого природного середовища, переконаності у необхідності бережливого ставлення до природи, розумного використання її багатств, природних ресурсів”* [18.].

У тлумачному словнику з екології поняття *“екологічне виховання”* трактується як процес формування в людини свідомого сприйняття довкілля, почуття особистої відповідальності за діяльність, що так чи інакше пов'язана з перетворенням навколишнього природного середовища, упевненості в необхідності дбайливого ставлення до природи, розумного використання її багатств [10, с. 119].

У словнику *“Людина і світ”* (автори В. Діденко, Л. Діденко, В. Кондрашова-Діденко) екологічне виховання тлумачиться як система впливу на членів суспільства для формування екологічної культури, гуманності, науково обґрунтованого ставлення до природи на основі національних й загальнолюдських цінностей [2, с. 31].

Еколого-економічний тлумачний словник-довідник поняття *“екологічне виховання”* подає як формування у людей потреби в бережливому ставленні до природи й розумному використанні її багатств у своїх власних інтересах та інтересах майбутніх поколінь [3, с. 81].

Неоднотайні у трактуванні поняття “екологічне виховання” і сучасні науковці. Так, на думку М. Фіцули, екологічне виховання – це систематична педагогічна діяльність, спрямована на розвиток екологічної культури [17, с. 282]. С. Ніколаєва під екологічним вихованням розуміє ознайомлення дітей із природою, в основу якого покладено екологічний підхід, за якого педагогічний процес спирається на основні ідеї та поняття екології [12, с. 4].

На думку Н. Лисенко, “сутність екологічного виховання полягає в оволодінні науково обґрунтованими основами взаємодії людини (суспільства) із природою і є цілеспрямованим процесом формування відповідального ставлення до неї, конкретизує і поглиблює всі складові всебічного розвитку особистості” [7, с. 35].

Відтак *екологічне виховання на сучасному етапі розглядаємо як багатогранний процес засвоєння екологічних знань із притаманною йому практичною спрямованістю, в якому виняткового значення набуває адекватне сприйняття та усвідомлення кожним вихованцем змісту основних компонентів екологічного виховання, що розглядаємо запорукою успішного розв’язання його завдань.*

Аналіз наукових досліджень дає змогу стверджувати, що більшість сучасних дослідників (А. Волкова, Н. Горопаха, Н. Кот, Н. Лисенко, В. Маршицька, С. Ніколаєва, З. Плохій, Н. Рижова, Н. Яришева) *мету екологічного виховання* дошкільників вбачають у формуванні основ екологічної культури. Попри те, все ж існує безліч трактувань поняття “*екологічна культура*”. Так, науковці Б. Лихачов, Г. Марочко, А. Печко під екологічною культурою розуміють частину загальнолюдської культури, що тісно пов’язана з розвитком цивілізації й людського суспільства та становить специфічний спосіб діяльності людини у природі за її екологічними законами [8, с. 16]. О. Захлебний, І. Зверев, І. Суравегіна вважають її єдністю раціонального й емоційного, гармонійним поєднанням розуму й почуттів [4, с. 118].

Близькою до них є позиція Н. Лисенко, яка визначає екологічну культуру як соціально значущу діяльність у сфері взаємодії суспільства і природи у взаємозв’язку з її результатами – матеріальними й духовними цінностями, правовими нормами, народними звичаями і традиціями [7, с. 5].

Щодо структури екологічної культури, то її основними елементами, З. Плохій вважає екологічні знання, пізнавальні, морально-естетичні почуття й переживання, обумовлені взаємодією з природою, екологічно доцільну поведінку в довіллі [14, с. 5]. На таких же позиціях стоїть і дослідниця Г. Марочко, віднісши до основних елементів екологічної культури наукові знання про природу, місце у ній людини, морально-ціннісні орієнтації стосовно природи як загальнолюдського надбання, практичні уміння й навички збереження оптимальної життєдіяльності природного середовища [8, с. 16].

Отже, на думку сучасних дослідників, обов’язковим компонентом процесу формування основ екологічної культури є знання, а його основним продуктом – ставлення, які демонструють стабільність екологічно узгодженої поведінки дитини у природі. Відповідно результатом екологічної освіти і виховання є екологічно вихована особистість.

Екологічну вихованість розглядали такі науковці, як Л. Іщенко, Р. Науменко, Г. Пустовіт, Л. Різник та інші.

Так, Р. Науменко трактує екологічну вихованість як якісну характеристику особистості молодших школярів, що складає єдність екологічних знань, емоцій і почуттів, ставлення до природного оточення і практичної екологічної

діяльності [11]. Л. Різник під екологічною вихованістю розуміє особливу властивість, яка характеризується міцними переконаннями в необхідності охорони природи, умінням цілеспрямовано використовувати екологічні знання у повсякденному житті [16]. Л. Іщенко у дисертаційному дослідженні зазначає, що екологічна вихованість – складна полікомпонентна властивість особистості, її інтегральна якість, яка складається із цілого комплексу емоційних, інтелектуальних, характерологічних особливостей і якостей, виявляючись у свідомій внутрішньо-необхідній діяльності щодо перетворення природи [5]. Однак нам ближча наукова позиція Г. Пустовіта, який характеризує екологічну вихованість як більш широке поняття. На його думку, “екологічна культура синтезує в собі найкращі досягнення людської цивілізації з проблем пошуку ефективних шляхів гармонізації стосунків суспільства та природи” і розглядається ним як складова частина загальної культури особистості, а отже, складова її екологічної вихованості [15, с. 62]. Науковець вважає, що екологічна культура особистості змінює поведінку людини у доквітлі, чим забезпечується стабільне формування екологічної вихованості особистості, і її діяльність не порушує рівновагу у природному середовищі [15, с. 64]. Отже, екологічна культура впливає на поведінку дитини в природі, тому вона може виступати критерієм екологічної вихованості.

На думку науковців Н. Виноградової, С. Дерябо, Г. Пустовіта, В. Ясвіна розв’язання екологічних проблем у глобальному масштабі неможливе без зміни панівного на даний час антропоцентричного й формування екоцентричного типу екологічної свідомості, оскільки, як зазначають учені, саме *екологічна свідомість* визначає поведінку людей щодо природного довкілля

Як наголошують І. Зверев і І. Суравегіна, свідомість – це єдність знання й переживання. Засвоєння екологічних знань повинно супроводжуватися емоційними переживаннями і сприяти становленню екологічних переконань як стрижневого компонента екологічної відповідальності [13, с. 13]. А. Волковою проблема екологічного виховання розглядається як проблема формування наукового світогляду, що є ядром свідомості, додає єдності духовному світу людини, озброює її соціально значущими й екологічно допустимими принципами підходу до природного довкілля [1].

Цінним у контексті нашого дослідження є доробок Т. Науменко, яка у дисертаційному дослідженні встановила зв’язок між поняттями “екологічне виховання”, “екологічна свідомість”, “екологічна культура”, “екологічна вихованість” та прослідкувала логіку процесу екологічного виховання дітей дошкільного віку. Науковець довела, що процес екологічного виховання передбачає формування засад екологічної культури, складовими частинами якої є екологічні знання й уявлення, почуття й переживання, обумовлені взаємодією з природою та екологічно доцільна поведінка. Базою та головною складовою екологічної культури виступає екологічна свідомість, основу якої, своєю чергою, становлять екологічні знання й уявлення. Екологічна культура впливає на формування екологічної вихованості, яка є результатом екологічного виховання [11].

Як свідчить аналіз педагогічних досліджень з окресленої проблематики, різні підходи склалися й у визначенні дослідниками компонентів екологічної вихованості. Так, Р. Науменко такими вважає інтелектуальний, емоційний, ціннісний та практичний [11]. А Л. Іщенко виокремлює – афективний (вміння відгукуватися на прояви прекрасного в природі, насолоджуватися її красою), когнітивний (наявність певних екологічних знань, знання норм і правил поведінки), аксіологічний

(розуміння естетичної і практичної цінності природи, уміння давати оцінку своїм та чужим діям у навколишньому середовищі), праксеологічний (позитивне ставлення до діяльності в природі, вияв турботи до живих природних об'єктів) [5].

Науковець Г. Пустовіт компонентами екологічної вихованості визначає інтелектуальний (знання, інтелектуальні уміння і практичні навички з їх застосування), емоційно-ціннісний (ціннісні орієнтації, переконання, екологічні ідеали) та діяльнісно-практичний (практичні уміння і навички з вивчення й охорони природи) [15, с. 65].

Дослідниця Т. Науменко, під екологічною вихованістю дітей дошкільного віку розуміє інтегральну характеристику особистості, компонентами якої виступають екологічні уявлення, емоційно-ціннісне ставлення до природи, поведінка й діяльність у природі [11].

Серед завдань екологічного виховання дітей дошкільного віку більшість дослідників на перше місце ставлять саме формування початкових екологічних знань та уявлень. На думку сучасних науковців С. Ніколаєвої, З. Плохій, Н. Яришевої, знання про природу, пропоновані дошкільникам, повинні становити не суму розрізнених фактів, а взаємозалежний, послідовний ланцюжок уявлень, що розкривають найбільш важливі зв'язки і закономірності природного світу. Якщо розкриваються різноманітні й досить важливі зв'язки, які існують у природі, теоретичний рівень матеріалу підвищується, пізнавальні завдання ускладнюються, а це сприяє розвитку пізнавальної активності дітей. Як зазначають дослідники, без знання екологічних зв'язків важко передбачити можливі наслідки втручання у природні процеси [12; 14].

Вивчаючи проблему формування у дошкільників узагальнених уявлень про природу, Л. Міщик відзначала, що при систематизації знань дошкільників варто виходити з їхніх уявлень [9, с. 3]. Для формування повноцінних уявлень про явища й об'єкти природи необхідним є нагромадження конкретних знань про їхні властивості, ознаки й узагальнення. У ході тривалих ґрунтовних досліджень З. Плохій довела, що для цього дітям необхідні знання, що допоможуть їм розібратися у складній системі зв'язків і залежностей, які існують у природі, а також у впливі на неї діяльності людини. Такі знання мають бути систематизованими, дітей слід підводити до формування узагальнених уявлень світоглядного характеру [14, с. 46].

У багатьох педагогічних дослідженнях також обґрунтована доступність для дітей старшого дошкільного віку знань про зв'язки у природі, серед яких: залежність росту й розвитку живих організмів від чинників середовища (Т. Ковальчук, П. Саморукова, О. Терентьєва, І. Хайдурова і ін.), про залежність будови живих організмів від умов існування (С. Ніколаєва, О. Терентьєва і ін.) тощо.

Особливо цікавим є для нас дослідження З. Плохій, яка переконливо довела, що змістовою основою усвідомленої екологічно доцільної поведінки дітей у природному середовищі є екологічні уявлення про взаємозв'язки в природі [14, с. 38]. Експериментальна робота З. Плохій показала, що при цілеспрямованому навчанні діти 5-го року життя здатні засвоїти зв'язки й залежності між явищами природи й життям тварин. Діти 6-го року життя здатні зрозуміти й більш складні зв'язки між життям тварин та інших живих істот, що перебувають в одному природному угрупованні, а також причиново-наслідкові залежності між діяльністю людини і природою. Усвідомлене ціннісне ставлення до природи можливе за умови сформованості уявлень про цілісність природи. Екологічні уявлення формуються у

процесі навчання дітей умінням встановлювати ланцюжок зв'язків із декількох ланок (від трьох і більше) між життям тварини й інших об'єктів природи, об'єднаних між собою харчовими зв'язками, а також розуміння впливу на них діяльності людини [14, с. 7].

У дослідженні З. Плохій доведено можливість формування у дошкільників узагальненого уявлення про екологічну єдність усіх об'єктів природи. За умови послідовно організованих спостережень у природі, використання динамічних моделей екосистем діти середнього дошкільного віку простежують взаємозв'язки з однієї – двох ланок, а старші – ланцюжок до п'яти ланок: температура повітря – температура ґрунту – стан рослин – поведінка комах – зміна поведінки птахів. До наукового та практичного обігу системи дошкільної освіти вперше було введено терміни “екологічні уявлення”, “екологічне виховання дошкільників”, що вжиті у першому виданні програми виховання дітей дошкільного віку “Малятко” (1991). До З. Плохій завдання формування цілісного ставлення до природи в наукових дослідженнях не ставилося [14, с. 5].

Сучасними дослідниками Н. Горопахою, Н. Лисенко, С. Ніколаєвою, Н. Рижовою визначено зміст і структуру екологічних знань та уявлень для дошкільників. З. Плохій розробила універсальну дидактичну модель системи екологічних уявлень для дошкільників, внесла суттєві корективи в положення попередніх досліджень. По-перше, узагальнені уявлення про взаємозв'язки й залежності у природі можливо сформувані лише у старших дошкільників, хоча елементарні уявлення формуються з перших контактів дитини з природою. По-друге, оскільки ставлення не виробляється лише за наявності знань, до них має приєднуватися суб'єктивний (особистісний) сенс, тому система знань про довкілля має будуватися у такий спосіб, щоб сформовані уявлення трансформувалися у ставлення. По-третє, у моделі З. Плохій більше уваги надано питанням соціальної екології. За концепцією вченої, системоутвірною ланкою екологічних уявлень для дошкільників є уявлення про живий організм [14].

Розглядаючи наступний компонент екологічної вихованості дітей старшого дошкільного віку – *емоційно-ціннісне ставлення до природи* – ґрунтуючись на дослідженнях низки вчених (Г.Марочко, С.Ніколаєва), ми обрали позицію, за якої почуттєва сфера є ланкою, що забезпечує зв'язок між екологічними уявленнями дитини та її поведінкою у природі, надаючи їй усвідомленості та екологічної доцільності. Вихідною позицією слугувала думка С.Ніколаєвої про те, що ставлення, акумулюючи у собі знання та емоції, водночас містить інтелектуальний та почуттєвий компоненти [12, с. 148]. Більшістю дослідників основний акцент у процесі екологічного виховання дітей дошкільного віку робиться на формуванні ставлення до природи, але вчені наголошують, що ставлення, побудоване за межами розуміння зв'язків у природі, не може бути стрижнем екологічної вихованості та не може стати початком розвитку екологічної свідомості, оскільки воно спирається на суб'єктивний фактор [12, с. 156].

Аналіз педагогічних досліджень показав, що формування ставлення дітей дошкільного віку до природи було предметом досліджень багатьох науковців. Так, В. Грецова робила акцент на формуванні бережливого ставлення, М. Ібраїмова, Г. Марочко – дбайливого; І. Комарова – свідомого; М. Роганова досліджувала можливості формування ціннісного ставлення дітей до природи; Т. Мантула – цілісного; З. Плохій – бережливого, дбайливого, пізніше – ціннісного та емоційно-ціннісного; В. Маршицька у своєму дослідженні виокремлювала виховання

емоційно-ціннісного ставлення до природи у дітей старшого дошкільного віку як складової екологічної культури особистості та показника екологічної вихованості старших дошкільників. Ми у своєму дослідженні базувалися на працях З. Плохій та В. Маршицької стосовно виховання позитивного емоційно-ціннісного ставлення дітей до природи.

Таким чином, позитивне емоційно-ціннісне ставлення ми розуміємо як емоційне сприйняття природних об'єктів та явищ, бажання і потреба зберегти природне довкілля, усвідомлення цінності природи для життя людини, її самоцінності. Таке ставлення формується за умови наявності екологічних уявлень і мотивує екологічно доцільну поведінку дітей у природі.

Ученими доведено, що первинні екологічні уявлення, сформовані в дітей, є регулятором їхньої поведінки у природному довкіллі. Наявність таких уявлень допомагає їм передбачати наслідки своїх дій [12]. Тобто *поведінка та діяльність* дітей у природі є заключним компонентом екологічної вихованості. Дослідниця О. Крюкова розглядає екологічно доцільну поведінку як дії і вчинки у довкіллі, що безпосередньо пов'язані із задоволенням життєвих потреб у взаємодії з довкіллям без порушення екологічної рівноваги та гармонійного розвитку особистості і природи як рівнозначних цінностей [6, с. 37].

На думку Н. Лисенко, екологічне виховання здійснюється на рівні формування свідомості та поведінки [7, с. 48]. З. Плохій зазначає, що поведінковий компонент концентрує в собі суб'єктивне ставлення до природного довкілля [14, с. 21]. О. Крюкова займає близьку позицію, вказуючи, що “вироблене ціннісне ставлення реалізується в рішенні що робити і як” [6, с. 36].

Висновки. Таким чином, на основі аналізу теоретичних джерел і їх узагальнення можемо стверджувати, що метою екологічного виховання є формування основ екологічної культури, основна складова якої – екологічна свідомість. Результатом екологічного виховання сучасні науковці вважають екологічну вихованість, яка складається з екологічних уявлень, емоційно-ціннісного ставлення до природи, екологічно доцільної поведінки та діяльності у ній.

1. Волкова А.С. Екологічне виховання школярів / А.С. Волкова. – К. : Знання, 1985. – 48 с.
2. Діденко В.Ф. Людина і світ : словник / В.Ф. Діденко, Л.В. Діденко, В.І. Кондрашова-Діденко. – К. : Віра-Р, 1998. – 88 с.
3. Еколого-економічний тлумачний словник-довідник / А.В. Толстоухов, Л.А. Волкова, Н.М. Білоус. – К., 2003. – 256 с.
4. Захлебный А.Н. Экологическое образование школьников во внеклассной работе / А.Н. Захлебный, Н.Т. Суравегина. – М. : Просвещение, 1984. – 158 с.
5. Іщенко Л.В. Наступність у екологічному вихованні старших дошкільників і першокласників : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Одеса, 1997. – 150 с.
6. Крюкова О.В. Формування екологічно доцільної поведінки молодших школярів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. – К., 2005. – 242 с.
7. Лисенко Н.В. Дошкільник і екологія / Неллі Василівна Лисенко. – К. : РУМК, 1991. – 126 с.
8. Марочко Г.С. Формування у дітей старшого дошкільного віку дбайливого ставлення до природи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / Г.С. Марочко. – К., 1993. – 23 с.
9. Мищик Л.И. Формирование обобщенных представлений о неживой природе у детей дошкольного возраста : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – К., 1976. – 147 с.
10. Мусієнко М.М. Екологія : тлумачний словник / М.М. Мусієнко та ін. – К. : Либідь, 2004. – 376 с.
11. Науменко Р.А. Екологічне виховання учнів 5–9 класів шкіл-інтернатів у позаурочний час : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 1994. – 24 с.

12. Николаева С.Н. Методика экологического воспитания дошкольников / С.Н. Николаева. – М. : Академия, 2001. – 184 с.
13. Отношение школьников к природе / под ред. И.Д. Зверева, И.Т. Суравегиной. – М. : Педагогика, 1988. – 128 с.
14. Плохій З.П. Виховання екологічної культури дошкільників / Зоя Павлівна Плохій. – К. : Дошкільне виховання, 2002. – 175 с.
15. Пустовіт Г.П. Теоретико-методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1 – 9 класів у позашкільних навчальних закладах / Г.П. Пустовіт. – Київ – Луганськ : Альма-матер, 2004. – 540 с.
16. Різник Л.М. Екологічне виховання молодших школярів на народних природознавчих традиціях : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – К., 1995. – 227 с.
17. Фіцула М.М. Педагогіка : навч. посіб. [для студентів вищих педагогічних закладів освіти] / М.М. Фіцула. – К. : Академія, 2000. – 544 с.
18. Экологическое и эстетическое воспитание школьников / под ред. Л.П. Печко. – М. : Педагогика, 1984. – 281 с.

The essence of the concepts of "environmental education", "ecological culture", "environmental consciousness", "environmental knowledge", "ecological representation", "emotionally valuable relations", "environmentally appropriate behavior" are analyzed in the article.

It was concluded that environmental education is a multifaceted process learning of the environmental knowledge with his usual practical focus, in which exceptional importance is the adequate perception and awareness of each pupil contents of the main components of environmental education, considering the key to successfully solving its problems.

Key words: *environmental education, pre-school children.*

УДК 373.2.015.31:78

ББК 74.100.551.3

Алла Кушнір

ОСОБЛИВОСТІ ВСЕБІЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ МУЗИКИ

У статті висвітлюється питання впливу музичного виховання на розумовий, художньо-естетичний розвиток дітей дошкільного віку, зміцнення їхнього психічного та фізичного здоров'я, соціально-морального зростання особистості дитини. Розкрита роль музичного керівника у всебічному розвитку дошкільників засобами музики.

Ключові слова: *музичне виховання, музичний керівник, діти дошкільного віку.*

Постановка проблеми. Сьогодні висуває нові вимоги до цілей, завдань, структури та змісту дошкільної освіти України. Це пояснюється глобальними процесами, зміною світоглядної позиції та ціннісних орієнтацій, прагненням нашої країни інтегруватися у європейський освітній простір.

Дошкільна освіта як перша ланка національної освіти має забезпечувати різнобічний розвиток дітей відповідно до їхніх задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних, психічних та фізичних особливостей, культурних потреб; гнучко реагувати на сучасні соціокультурні запити, збагачувати знання дитини необхідною якісною інформацією, допомагати їй реалізувати свій природний потенціал, орієнтуватися на загальнолюдські й національні цінності.

Усі складові частини виховання дітей дошкільного віку в педагогічному процесі здійснюються в єдності та взаємозв'язку. Як у теорії, так і на практиці

неможливо виділити сфери впливу того чи іншого напрямку виховання на розвиток людини. Розумове, моральне, фізичне, трудове, естетичне виховання мають загальну спрямованість – формування повноцінної всебічно розвиненої особистості дитини, розвиток її індивідуальності.

Створити умови для формування всебічного розвитку дітей дошкільного віку, їхнього позитивного сприйняття та чуттєвого розуміння світу, психологічної рівноваги, усунення комплексів можна у процесі музичного виховання.

Аналіз наукових досліджень. Актуальні питання організації музичного виховання та вплив його на всебічний розвиток дітей в умовах дошкільного навчального закладу розкриваються крізь призму аналізу досвіду музичного виховання, вивчення фахової літератури, розкриття особливостей методики музичної діяльності дошкільників у кожний віковий період.

Різні аспекти музично-естетичного виховання в розвитку дітей дошкільного віку висвітлювали В.Верховинець, Н.Ветлугіна, В.Кукловська, Т.Науменко, С.Нечай, О.Радинова, І.Романюк, Н.Рубальська, С.Русова, Г.Тарасенко, К.Тарасова, А.Шевчук та інші.

Метою статті є розкриття різних аспектів всебічного розвитку дітей дошкільного віку засобами музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Уже в ранньому дошкільному віці у дітей встановлюється зв'язок між характером музики та емоціями, їхніми відчуттями. Музика впливає на психоемоційний стан дитини: може заколисувати, бадьорити, стимулювати або розслабляти. Дошкільнята мають можливість почути різноманітну музику слухаючи радіо чи спів людей з найближчого кола. Музика, яка виконується на будь-яких інструментах в присутності дитини та музика, пов'язана з співом, танцями, грою викликає у дітей різні емоції. І чим більше звуків чує малюк з раннього дитинства, тим емоційнішим зростає.

І.Бех підкреслює, що високі моральні, естетичні та інтелектуальні почуття “не даються в готовому вигляді від народження, а виникають і розвиваються з дитинства” [1, с. 6]. Тому, як зазначає Г.Тарасенко, необхідно створити виховне середовище (на нашу думку музичне), “що передбачає взаємодію дитини з навколишнім світом, який постійно розширюється та збагачується” [6, с. 10]

Психологи доводять, що музика (особливо спів) має позитивний вплив на розвиток мовлення дитини: малюки, які залучені до співочої практики, починають говорити раніше, від інших. Музичні вправи та ігри, які використовуються на заняттях з розвитку мовлення, допомагають краще зрозуміти відмінність між голосними та приголосними, ритміку вірша, а також полегшити і урізноманітнити процес навчання читання. Спеціально підібраний музичний супровід мобілізує увагу дитини, допомагає краще запам'ятовувати віршовані тексти.

Варто відзначити важливість взаємозв'язку музичної та мовленнєвої діяльності дітей, що проявляється у музичних іграх, драматичних іграх з музичним супроводом, народних хороводних іграх зі співом, дитячих оперних виставах за сюжетами казок, інсценізації українських народних пісень.

На заняттях слід використовувати музично-дидактичні ігри, які обов'язково передбачають і завдання з розвитку мовлення дітей – це ігри пізнавального характеру, спрямовані на збагачення й закріплення знань, що пов'язані з музичною діяльністю та поповнення музичного словникового запасу дітей (назви жанрів, музичних творів, музичних інструментів, нот, іграшок, інших музичних термінів).

Важливою частиною будь-якого сценарію музичних свят та розваг є вірші. Щоб дошкільникам було цікаво такі вірші вчити і слухати, педагогу потрібно ставитися виважено до їх добору, враховуючи індивідуальні можливості розвитку кожної дитини,

Музична діяльність у навчанні маленьких дітей допомагає полегшити й урізноманітнити процеси подання навчальної інформації, активізувати не тільки слухові, а й зорові рецептори, оптимізує функцію мозку, в цілому полегшує інтелектуальну діяльність та підвищує здібності до навчання. Крім того музично-естетична діяльність, викликаючи емоційне задоволення, допомагає знімати психічне напруження, що виникає під час великих навчальних навантажень.

Однак, педагог повинен професійно підходити до використання проблемно-ігрових завдань, які спонукають дітей до активізації розумової діяльності, стимулюють їхню творчу самостійну діяльність. Він має добре знати правила побудови процесу навчання дітей з використанням музичної діяльності, враховувати психофізіологічні особливості сприйняття музики дошкільниками, вміти логічно й оптимально планувати і здійснювати навчання дітей з використанням музичної діяльності, творчо використовувати музичний матеріал для досягнення поставленої мети – всебічного гармонійного розвитку особистості дитини.

Музичні фрагменти, супроводжуючи процес образотворчої діяльності дітей, стануть відправною точкою для фантазії, пробудження переживань і думки, поживлять візуальні образи.

У дитини в процесі сприйняття музичних образів виникає почуття співпереживання, до якого вона в своєму повсякденному житті не піднімається і не зможе піднятися. Спираючись на дослідження Г.Іванченко, присвячені вивченню психології сприйняття музики, С.Нечай зауважує, що “чим ширший музичний досвід молодого слухача, тим важче йому віддати перевагу якомусь твору з низки прослуханих” [4, с. 60].

Саме культура і мистецтво, які зберігають цінності загальнолюдського досвіду, допоможуть дитині бачити світ не лише на більш високому рівні осмислення, а й забезпечити гармонію інтелектуального й емоційного.

Дитина прилучається до прекрасного споглядаючи навколишній світ, слухаючи ніжну колискову пісню, радіючи усміхненому відблиску материнських очей. З часом вона починає відокремлювати те, що їй найбільше подобається. Саме у дошкільному віці психіка і розум дитини можуть сприймати, відрізнити прекрасне від потворного і відповідно ставитися до них.

Естетичне виховання передбачає різноманітні знання дошкільників про прекрасне в житті, у природі, у вчинках людей. З раннього віку дітей привчаємо спостерігати за зміною музичних настроїв, вчимо володіти голосом, слухати музику, опановувати навичками гри на найпростіших музичних інструментах, ритмічно узгоджувати рухи тіла з музикою.

Актуальним для сучасного виховання є прилучення підростаючого покоління до національних і загальнолюдських цінностей. Важливо виховувати дітей “на рідному ґрунті”, пробуджувати в них духовні сили, моральні почуття до людей, до світу, до адже за висловом С.Русової “лише національне виховання спроможне виплекати цілісну, високоморальну, патріотично налаштовану особистість” (А.Богуш [2, с. 2]).

На нашу думку необхідно широко використовувати дитячу народну творчість, яка доступна, зрозуміла і цікава дитині. Це ігри, пісні, розваги, гра на народних

музичних інструментах, інсценізації тощо. Важливо, щоб жанри дитячого музичного фольклору входили в життя дитини в певній послідовності, при цьому розв'язувалися виховні завдання, актуальні для конкретного вікового етапу.

Оскільки фольклор є носієм інформації про світосприйняття та національні особливості певного етносу, він допомагає дитині отримувати й засвоювати духовно-ціннісну інформацію про навколишній світ.

Головне призначення забавлянок – виробляти в малят ігрові навички, розвивати мовлення дитини (період раннього дитинства). Через поетичні образи в музичних іграх на основі примовок, приспівок, загадок (молодший і середній дошкільний вік) розвивається у дітей емоційна чутливість, накопичуються уявлення про навколишній світ. Навички спілкування, формування позитивних моделей поведінки виховуються в комунікативних музичних іграх, танцях, читанні казок та інтонаційно-рухових іграх (старший дошкільний і молодший шкільний вік); емоційно-образному осягненню дітьми правил етичної поведінки в довірливій сприяють формування ставлення до природи як до живої істоти через взаємодію з її олююдненими художніми образами в традиційному календарному дійстві.

У процесі ігор, таночків, задовольняючи бажання погратися, дитина запам'ятовує сюжет, музику, рухи. В художніх музично-рухових образах вона переживає різноманітні життєві враження, що сприяє формуванню конкретно-образного мислення. Таким чином, під впливом музично-рухової діяльності у дошкільників поступово розвиваються відчуття, сприймання, увага, пам'ять, мислення. У забавах, хороводах, іграх, танцях створюються сприятливі умови для формування дитячої особистості, її позитивних рис і навіть долання індивідуальних негативних проявів; становлення усіх психічних процесів дитини, її фізичного, морального розумового, естетичного.

Завдання музичного виховання дитини органічно пов'язані із завданням фізичного, морального й розумового виховання, що успішно реалізуються на музичних заняттях. Більшу частину на заняттях діти рухаються під музику у формі гри, танцю, вправ. Розвиваючи музично-ритмічне почуття дитина розвивається фізично.

Потреба єдності виховного і навчального процесу зобов'язує музичних керівників погоджувати свої плани із загальною спрямованістю роботи з дітьми. Першим помічником музичного керівника на музичних заняттях є вихователь. Т.Науменко зазначає, що “роль музичного керівника можна порівняти з роллю диригента в оркестрі”, а вихователь, на її думку, “грає першу скрипку” [3, с. 11].

Проводячи музичні заняття з використанням різних методів організації навчання, організовуючи чітку поетапну роботу з музичним репертуаром, визначаючи різні підходи щодо діагностики музичних здібностей дітей, збагачуючи дитячі музичні враження, розвиваючи музичні здібності та творчу уяву дітей, музичний керівник відіграє велику роль у всебічному розвитку дошкільників.

Звичайно, для виконання поставлених завдань він повинен володіти творчими вміннями в різних видах музичної діяльності – складання поспівок, пісенних імпровізацій на музичних інструментах, показ кількох варіантів танцювальних рухів; розширювати поняття дітей про почуття людини, які виражено в музичному творі, розвивати образне мовлення; використовувати індивідуально-диференційований підхід з урахування вікових можливостей дітей.

Отже, для реалізації завдань всебічного розвитку дітей дошкільного віку музичний керівник повинен володіти не лише фаховими знаннями, уміннями й

навичками, але й високою культурою, ерудованістю, бажанням передавати вихованцям своє захоплення музикою.

Музичний репертуар має включати класичну музику, фольклор, сучасну музику. В його доборі варто послуговуватися орієнтовним переліком поданим у чинних програмах, які керуються у своїй діяльності педагоги дошкільного навчального закладу. Музичний керівник може розширювати музичний репертуар для дітей самостійно, але з врахуванням інтелектуальних та виконавських можливостей. Музика має бути наближеною до емоційного світу та психологічного стану дитини, а музичні твори (прості за формою та збагачені яскравою музичною мовою) – доступними для сприйняття та запам'ятовування.

Важливими для музичного керівника повинні бути наступні якості: творчість, компетентність, здатність до інноваційної діяльності, вміння мобілізувати особистий потенціал, прагнення до постійного вдосконалення професійних знань та умінь.

Грунтовна професійна підготовка музичного керівника, яка є важливою умовою його якісної педагогічної діяльності, полягає у:

- сформованості системи музично-теоретичних знань (загальна музична культура; знання музичних стилів, жанрів та термінології, елементарної теорії музики, гармонії тощо);
- наявності професійних знань і умінь з методики музичного виховання (організація музичного виховання і розвитку дітей), та врахування психофізичного розвитку дітей дошкільного віку;
- досконалому володінні виконавськими навичками (гра на музичному інструменті, спів, хореографія тощо);
- розумінні важливості музичного репертуару у розвитку музичних здібностей дітей на творчому підході до його вибору.

Задля якісного музичного розвитку дітей музичний керівник має творчо ставитись до побудови музичних занять, заздалегідь продумуючи різні його варіанти, а також уміти перебудувати структуру під час його проведення залежно від внутрішніх потреб дитячого колективу (прояв згасання інтересу чи самопочуття дітей), передбачати зміну навантажень.

Для успішного розвитку дітей педагогу необхідно володіти методами індивідуально-диференційованого підходу в організації музичної діяльності, застосовувати різні способи педагогічного впливу. І.Романюк вказує, що недостатня увага до дитини, яка має низький рівень музичного розвитку, може назавжди зачинити перед нею двері у світ музики. Орієнтування педагога на середні показники музичного розвитку негативно позначиться на обдарованих дітях [5, с. 27]. Музичному керівникові необхідно постійно здійснювати облік показників музичного розвитку дошкільнят і навчати дитину виходячи з її можливостей.

Висновки. Всебічний розвиток дітей дошкільного віку засобами музичного мистецтва залежить від особистості педагога, його взаємин з дітьми. Безперечно, кожен талановитий, висококваліфікований, вдумливий педагог повинен поєднувати у своїй практиці загальнотеоретичні досягнення педагогіки, власний досвід, особистісні переваги та особливості дітей, з якими він працює.

Завдання музичного виховання дитини органічно пов'язані із завданнями фізичного, морального й розумового її виховання. Можна з упевненістю стверджувати, що на музичних заняттях необхідно використовувати умови для здійснення всебічного виховання та розвитку дітей. Лише якісна реалізація завдань музичного виховання в дошкільних навчальних закладах сприятиме розумовому,

художньо-естетичному розвитку дітей, зміцненню їхнього психічного та фізичного здоров'я, соціально-моральному зростанню особистості дитини.

1. Бех І. Зростити моральну особистість – головна турбота. / І.Д.Бех // Дошкільне виховання. – 2015. – №4. – С.6–8.
2. Богуш А. Національно-патріотичне виховання в українському дитячому садку. Концепція Софії Русової та сьогодні. / Алла Богуш // Дошкільне виховання. – 2016. – №2. – С.2–5.
3. Науменко Т. Музичне виховання найменших. Інтегровані заняття / Тетяна Науменко – К.: Шк. світ, 2007. – 128 с.
4. Нечай С.П. Музика розвиває, виховує, оздоровлює: навч.-метод. посіб./ Світлана Нечай – К.: Світич, 2012. – 144 с.
5. Романюк І.А. Музичне виховання. Організація роботи у дошкільному навчальному закладі: навчально-методичний посібник / І.А.Романюк. – Тернопіль: Мандрівець, 2014. – 280 с.
6. Тарасенко Г. Щоб серце відгукнулось на красу / Г.С.Тарасенко // Дошкільне виховання. – 2015. – №6. – С.10–13.

The article deals with the influence of music education on mental, artistic and aesthetic development of preschool children; strengthening of their mental and physical health; social and moral growth of the child. The role of music director at the comprehensive development of preschool children by means of music is disclosed.

Key words: musical education, music director, preschool children.

УДК 373.09 – 053.5 : 373.21

ББК 74.100.2

Наталія Семенова, Катерина Лукашук

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДУ ДО ВИХОВАНЦІВ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

В статті розкрито питання реалізації принципу індивідуального підходу до вихованців дошкільного навчального закладу. Нами проаналізовано нормативно-правові документи, ряд наукових підходів щодо зазначеної проблеми. Також визначено ефективні форми реалізації індивідуального підходу до дошкільнят в навчального закладу.

Ключові слова: індивідуалізація, індивідуальний підхід, індивідуальність, здібності.

На сучасному етапі розвитку суспільства гостро постають проблеми у сфері особистісного зростання підрастаючого покоління. Сьогоднішнім соціальним завданням, яке вимагає концентрації суспільних зусиль, є забезпечення принципу індивідуалізації виховання дітей і їх цілісного розвитку. Тому рядом державних документів, зокрема Законом України “Про дошкільну освіту” (2001 р.), Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні (1998 р.), Національною доктриною розвитку освіти (2002 р.), Концепцією дошкільного виховання в Україні (1993 р.), Концепцією громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності (2003 р.) [5; 1; 10; 7; 6] та іншими, однією з основ функціонування освіти, в тому числі, дошкільної, визначено пріоритетність індивідуально-соціального розвитку дітей, духовних цінностей людини та суспільства. Зокрема, у Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ ст. (2002 р.) [10] чітко визначено як одне із стратегічних завдань необхідність формувати високу гуманістичну культуру особистості, а відтак здатність до самореалізації, саморозвитку, самозбереження, починаючи зі старшого дошкільного віку. Базовий

компонент дошкільної освіти в Україні (1998 р.) наголошує на “визнанні своєрідності, унікальності, особливої ролі дошкільного дитинства в становленні особистості, ... формуванні базису особистісної культури дитини” [1, с. 3–4]. Саме цей вік є сенситивним щодо розвитку основ становлення особистості і її індивідуальності.

У структуру особистості в першу чергу входить системна організація її індивідуальності, тобто внутрішньоіндивідна (інтраіндивідна) підсистема, яка представлена в будові темпераменту, характеру, здібностей людини, необхідна, але недостатня для розуміння психології особистості. Особистість в системі своїх дійсних відносин ніби набуває своє особливе буття, яке відрізняється від тілесного буття індивіда, і тому одну із характеристик структури особистості слід шукати в “просторі” поза органічним тілом індивіда, яке складає інтеріндивідную підсистему особистості. Інтраіндивідна та інтеріндивідна підсистеми ще не показують всі явища особистості. На рисунку 1. ми виділили й третю складову структури особистості – метаіндивідную (надіндивідную).

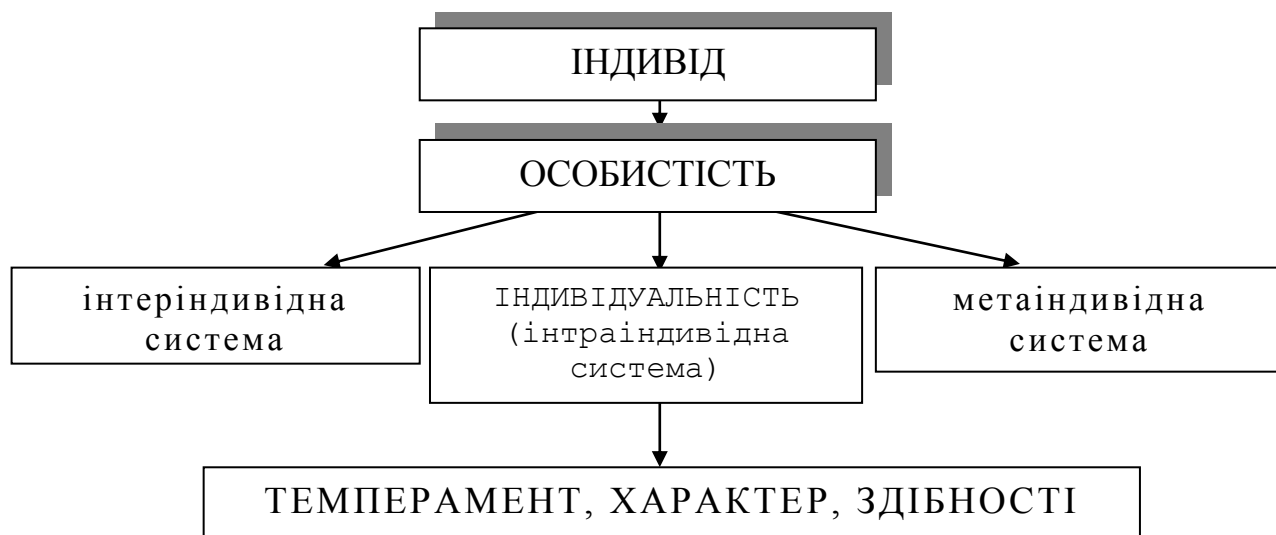


Рис.1. Індивідуальність як інтраіндивідна особистісна підсистема та її показники

Особистість при цьому не тільки виноситься за рамки органічного тіла індивіда, але і переміщується за межі його дійсних, існуючих тут і тепер зв'язків з іншими індивідами. У цьому випадку в центрі уваги психолога опиняються “вклади” в інших людей, які суб'єкт вільно чи невільно виконує під дією своєї діяльності. Індивід як особистість тим самим виступає в якості суб'єкта перетворень інтелектуальної та емоційно-вольової сфери так чи інакше пов'язаних з ним людей. Таким чином, у структуру особистості людини входять три складові, три підсистеми: індивідуальність особистості, її представленість в системі міжособистісних відносин, і нарешті в інших людях (див. рисунок 2.).

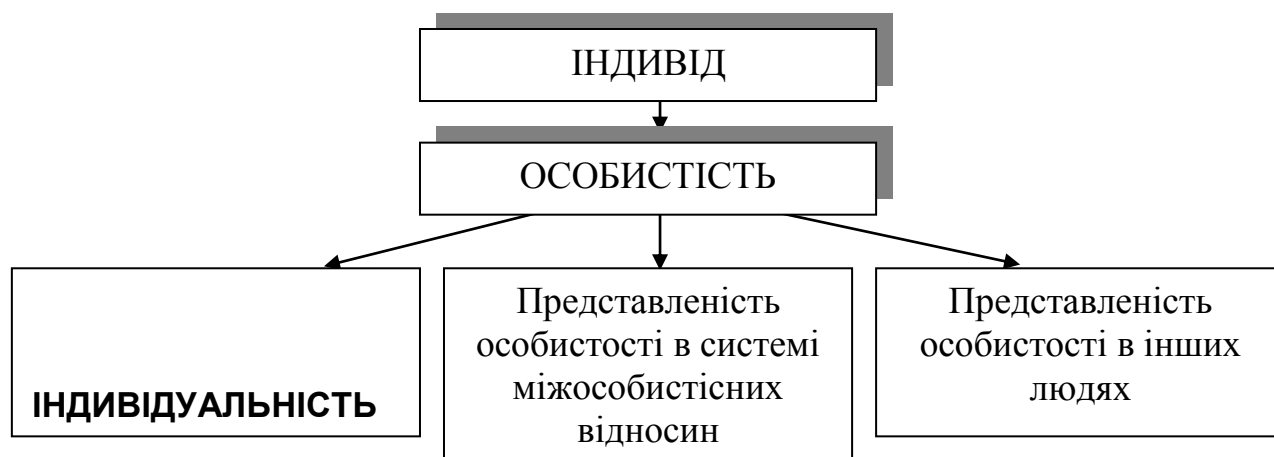


Рис. 2. Структура особистості в системі міжособистісних відносин

Індивідуальність (від лат. *individuum* – неподільне) – рівень розвитку людської особистості, що виражається в неповторності її психічних рис, продуктів діяльності. Ця неповторність впливає із сукупності відношень людини до світу, до природи, суспільства, інших людей і залежить від позиції споглядання, характеру діяльності та рівня її оригінальності. Індивідуальність передбачає усвідомлення індивідом належності до певної суспільної групи, класу тощо і на цій основі є виявом принципу індивідуалізації. Потяг до оригінальності є потягом до поглибленої і розширеної суспільної комунікації людини [4, с. 142–144].

Біля джерел вивчення проблеми формування індивідуальності дітей дошкільного віку у вітчизняній науці лежать праці вчених К.А. Альбуханової-Славської, Б.Г. Ананьєва, А.Г. Асмолова, О.Л. Кононко, В. Кузьменко, В.К. Котирло, С.Є. Кулачківської, С. Ладивір, Г.О. Люблінської, В.С. Мерліна, А. Мудрик, А.В. Петровського, С.Л. Рубінштейна, Т.М. Титаренко та ін. У роботах вказаних авторів висвітлено теоретичні та методологічні аспекти з досліджуваної проблеми. Як бачимо, наукова уява про сутність індивідуальності базується на теоретичній спадщині вчених-психологів, присвяченій проблемі розвитку особистості.

Для того, щоб підійти до проблеми індивідуальності з точки зору цілого, необхідно уявити людину не тільки як відкриту систему, але і як систему “закриту”, замкнену внаслідок внутрішнього взаємозв’язку її властивостей (особистості, індивіду, суб’єкту). Дійсно, такий підхід до людської індивідуальності не є виключенням, оскільки, як справедливо відзначив В.М. Бехтерев: “...світ будується у формі замкнених систем, які представляють собою особливі індивідуальності. Кожна індивідуальність може бути різної складності, але вона представляє завжди визначену гармонію частин і володіє своєю формою і своєю відносною стійкістю системи. Гармонія частин є основа індивідуальності...” [2, с. 66].

Визначення суті індивідуальності та пошук шляхів її формування є важливою проблемою для педагогів. Бо, розбудова сучасної національної системи виховання вимагає прискореного переходу від навчально-дисциплінарної моделі побудови педагогічного процесу до особистісно-розвивальної. Тому вітчизняна наука повинна розробити принципи і шляхи створення такого освітнього середовища, яке б з урахуванням соціально-культурного коріння особистості стимулювало, а не уповільнювало фізичний, інтелектуальний, соціальний і духовний розвиток. Адже названі сфери є системоутворюючими у процесі становлення людської індивідуальності. Як справедливо зазначає В.У. Кузьменко: “У формуванні індивідуальності, розвитку

або нівелюванні індивідуальних відмінностей дитини від 3 до 7 років великого значення набуває організація і зміст навчально-виховної роботи в освітніх закладах, стиль спілкування педагогів з дітьми, характер взаємодії освітян з родинами малюків, наявність та вмiле використання варіативного облаштування, а також узгодженість педагогічних впливів з боку вихователів та ін.” [8, с. 61].

Індивідуалізація роботи з вихованцем – це пильна увага педагога до нього й обережне, тонке врахування особливостей його характеру, звичок, інтересів та поведінки під час організації та проведення специфічно дитячих видів діяльності. Говорячи про те, що індивідуальність потрібно формувати, особливої актуальності набуває проблема особистісно-зорієнтованого навчання і виховання. Тобто, дії педагога потрібно спрямувати на особистість дитини, на її розвиток, враховуючи нахили, здібності, потреби та можливості. Однією з важливих частин цієї загальної програми є використання індивідуального підходу до дітей.

Індивідуальний підхід передбачає врахування диференціально-психологічних особливостей дітей (пам'яті, уваги, типу темпераменту, розвинутості тих чи інших здібностей тощо). Таким чином, на основі вивчення наявних досліджень у галузі індивідуалізації освіти визначимо сутність основних понять:

Індивідуалізація роботи передбачає створення найсприятливіших умов для розвитку кожної конкретної дитини як своєрідної, неповторної, унікальної індивідуальності. У практиці роботи дошкільного навчального закладу індивідуалізація здійснюється в декілька етапів:

1. Систематичні цілеспрямовані спостереження за індивідуальними проявами соціального, інтелектуального, мотиваційного, емоційного, творчого та інших видів розвитку дітей.
2. Створення психологічних характеристик розвитку дітей і комплектування індивідуалізованих програм розвитку для кожної дитини.
3. Реалізація індивідуальних програм у практиці роботи педагогічного колективу, використання найбільш ефективних засобів індивідуального впливу.
4. Аналіз одержаних результатів з метою удосконалення подальшої індивідуальної роботи.

Індивідуальний підхід – більш вузьке поняття, воно є складовою індивідуалізації й, в свою чергу, передбачає використання різноманітних методів і прийомів виховання і навчання залежно від потреб і можливостей кожної дитини.

На основі вищесказаного можна зробити наступні висновки:

- Індивідуальний підхід до дітей – принцип педагогіки, згідно з яким у навчально-виховній роботі з групою дітей досягається педагогічний вплив на кожного дошкільника, який ґрунтується на знанні його особистих рис і умов життя.
- У результаті всебічного вивчення своїх вихованців у педагога створюється чітке уявлення про характер кожного з них, про його інтереси та здібності, що дає змогу зрозуміти вчинки дитини, застосувати найбільш доцільні навчально-виховні засоби, які розвивають творчу активність дітей.
- Знаючи інтереси і нахили дітей, педагог заохочує здібних до успішної роботи в повній відповідності з їхніми можливостями.

Надзвичайно важливо намітити шляхи формування індивідуальності, враховуючи всі її сфери. Головною умовою формування індивідуальності дошкільника є реалізація індивідуального підходу у навчально-виховній роботі .

Розпочинати слід роботу з моменту оформлення дитини у дитячий садок. Триватиме вона продовж усього перебування дитини у садку. На основі даних, зібраних у процесі дослідження індивідуальних особливостей, ми пропонуємо використати у роботі програму корекційної або розвивальної роботи.

У становленні здібностей час дошкільного дитинства відіграє дуже важливу роль, маючи свою специфіку. “Дітям властиві надзвичайна чутливість до образних вражень, багатство уяви, що проявляється у творчій грі, і невтомна допитливість”, – зазначала Г.О. Люблінська [9, с. 246].

Ні одна обдарована дитина не схожа на іншу, але наведені нижче шість сфер обдарованості охоплюють здібності більшої частини дітей.

1. Інтелектуальна сфера. Дитина вирізняється гостротою мислення, спостережливістю та виключною пам'яттю, виявляє допитливість, легко навчається.
2. Сфера академічних досягнень. Добре запам'ятовує начитаний текст, виявляє інтерес до написання імен, букв та слів. Задає питання про походження та функції предметів, демонструє розуміння причинно-наслідкових зв'язків.
3. Творчість (креативність). Дитина заглиблюється в заняття, роботу, часто робить все по-своєму, може з різних боків підійти до проблеми, може продукувати оригінальні ідеї та знаходити оригінальний результат.
4. Спілкування та лідерство. Дитина легко пристосовується до нових ситуацій, в присутності сторонніх зберігає впевненість в собі, легко спілкується з дітьми та дорослими, проявляє в спілкуванні ініціативу.
5. Сфера художньої діяльності. Виявляє великий інтерес до візуальної інформації, ліпить та малює, отримує задоволення від художніх занять, будує композицію картин чи малюнків, легко повторює короткі музичні фрагменти, з задоволенням підспівує, впізнає знайомі мелодії.
6. Рухова сфера. Виявляє хорошу зорово-моторну координацію, любить рух (біг, стрибки, лазіння), прекрасно втримує рівновагу, володіє тілом при маневруванні [3, с. 155–157].

Дещо корисне для себе може взяти вихователь, скориставшись методикою закінчення речень. Він починає речення, а дитина має швидко закінчити його. Наприклад: “Я хочу бути...”, “Для мене найцікавіше...”, “Мої найулюбленіші іграшки...”, “Мені подобається...” тощо. Фіксується час, витрачений на розмірковування, а також зміст сказаного. З аналізу характеристик робиться висновок щодо зацікавлень і нахилів дитини, які вже вказують на певні здібності.

Щоб визначити які саме художні чи мислительські здібності домінують, можна провести серію завдань у формі гри.

- “Оплески”. Зафіксуйте, яка рука накриває другу при плесканні.
- “Кулачки”. Визначте, великий палець якої руки – лівої чи правої буде зверху при схрещенні пальців рук.
- “Пляшечки”. Поспостерігайте, якою рукою виконує активні рухи.
- “Телефон”. У грі з іграшковим телефоном фіксуйте, якою рукою найчастіше бере трубку, набирає номер.

Після проведення серії ігор-завдань зведіть отримані дані, проаналізуйте їх і визначте провідну руку. Якщо такою є ліва, то психофізіологічні показники створюють сприятливий ґрунт для розвитку творчих здібностей: якщо права – можуть розвинутиись інтелектуальні здібності. А коли однаково працюють і ліва, і права рука, це свідчить про рівномірні задатки в обох сферах.

Вербально-ігрова методика “Я люблю..” доцільна для з’ясування дитячих уподобань, зацікавлень і нахилів. Використовуються фішки: на вимовлене речення відкласти червону (позитивно) або чорну (негативно), що дає змогу уточнити інформацію, отриману при попередніх обстеженнях. Речення можуть бути такими: “Я люблю читати.”, “Я люблю малювати.”

Важливе місце у визначенні нахилів та здібностей відіграють графічні методи діагностики, зокрема малювання на вільну тему.

Розумову обдарованість допоможуть виявити: шкала інтелекту Векслера; тест Торренса; шкала інтелекту Станфорд-Біне.

Метод експертних оцінок по з’ясуванню думки різних дорослих, які добре знають дитину щодо її розумових здібностей.

У результаті дослідницької роботи з розробки та теоретичного обґрунтування методичних підходів до здійснення індивідуального підходу у вихованні та навчанні дітей дошкільного віку ми дійшли до таких **висновків**:

1. Проблема реалізації індивідуального підходу тісно пов’язана з питанням формування індивідуальності дітей дошкільного віку, яка на сучасному етапі ще недостатньо вивчена. Про це свідчить перш за все незначна кількість наукових видань, в яких би ґрунтовно та чітко викладалась позиція щодо сутності поняття “індивідуальність” та шляхів її формування. Більше інформації про досліджуване питання міститься у психологічній літературі.

2. Індивідуальність – сукупність рис, що визначають самотність людини, її відмінність від інших людей, своєрідність психіки та особистості індивіда, її неповторність. Риси темпераменту, характеру, специфіка інтересів, якостей, перцептивних процесів, інтелекту, потреби і здібності, нахили, звички, індивідуальний стиль діяльності індивіда, через які проявляється індивідуальність людини, є складовими цього поняття. Індивідуальність одночасно є і результатом розвитку, і результатом формування.

3. Особливості прояву індивідуальності дошкільника полягають перш за все в особливостях цього періоду життя людини. Так, у порівнянні з наступними етапами становлення особистості, дошкільний період забезпечує саме фундаментальний загальний розвиток дитини, який стає основою для набуття спеціальних знань і навичок. Саме в цей період вперше з’ясовуються нахили дитини до тієї чи іншої діяльності, що принципово важливо для педагогічного пізнання.

4. Серед шляхів формування індивідуальності дітей дошкільного віку виступають:

а) забезпечення індивідуального педагогічного впливу (підходу);
б) формування індивідуальності в процесі сімейного виховання;
в) планування педагогічного впливу на дитину на основі ретельної діагностики індивідуального розвитку;

г) розробка програм індивідуального розвитку основних сфер прояву індивідуальності: інтелектуальної, фізичної, психічної, соціальної та духовної.

Таким чином ми з’ясувати що, реалізація принципу індивідуального підходу в умовах дошкільного навчального закладу полягає в обізнаності вихователя про особистісно-індивідуальні риси дітей, утриманні в полі зору кожного вихованця, задоволенні його потреб, інтересів і бажань, розширенні кола знань.

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Дошкільне виховання. – 1999. – № 1. – 30 с.
2. Бехтерев В.П. Избранные труды по психологии личности. – Спб.: Алетейя, 1999. – 255 с.

3. Бурменская Г.В. Хрестоматия по детской психологии.– М.: Инст. практ. психолога, 1996.– 256 с.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
5. Задесенець М.П. Вікові особливості розвитку дітей і формування їх особистості. – К.: Вища школа, 2008. – 255 с.
6. Кононко О. Плекаймо у дітей життєдайне самоствалення // Дошкільне виховання. – 2012. – № 2. – С. 3–6.
7. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності / Творч. кол. О.В.Сухомлинська, М.Й.Боришевський, К.І.Чорна, І.Г.Тараненко, С.Г.Рябов // Дошкільне виховання. – 2013. – №.2. – С.3–8.
8. Кузьменко В. Здібності // Дошкільне виховання.– 1996. – № 10. – С.26–27.
9. Лохвицька Л.В. Пізнавальні інтереси в системі самореалізації особистості дитини // Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного інституту імені Г.С.Сковороди: Науково-теоретичний збірник. – Переяслав-Хмельницький, 2014. – Вип. 1. – С. 82–89.
10. Мухина В.С. Психологія дошкільника. – М.: Просвещение, 1975. – 231 с.

In the article the question of the principle of individual approach to students kindergarten. We analyzed the normative – legal documents, a number of scientific approaches to this problem. Also the implementation of effective forms of individual approach to preschool children in schools.

Key words: *individualization, individual approach, personality, ability.*

УДК 373.3.015.31:004.031.42
ББК 74.202.9

Надія Алєндарь

ВИКОРИСТАННЯ ВЧИТЕЛЯМИ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Найважливішим завданням сучасної школи є виховання творчої особистості, яка вміє самостійно критично мислити, генерувати власні ідеї і втілювати їх у життя. Саме використання у початкових класах інтерактивних технологій навчання забезпечує позитивну атмосферу в колективі для досягнення спільних цілей, відкриває можливості здійснення самостійного навчання та розв'язку життєво важливих проблем.

У статті розкрито сутність поняття “інтерактивні технології”, розглянуті особливості використання інтерактивних технологій навчання у початковій школі та їх вплив на становлення та формування особистості молодшого школяра.

***Ключові слова:** інтерактивні технології, інтерактивне навчання, інтерактивні методи навчання.*

Постановка проблеми. Зміни, які відбуваються в сучасному суспільстві, оновлення всіх сфер його соціального і духовного життя вимагають якісно нового рівня освіти, який би відповідав міжнародним стандартам. Навчально-виховний процес у початковій школі спрямовується на формування у школярів потреби у навчанні та інтересу до здобування знань. Навчання має бути спрямоване не на засвоєння готових знань, а на можливість продукування нових, на розвиток креативності, гнучкості мислення, на моделювання нових способів діяльності, на розвиток вміння навчатися самостійно.

Саме використання інтерактивних технологій дозволяє організувати процес навчання таким чином, що в ньому беруть участь всі учасники навчально-виховного процесу, створюється позитивний настрій для навчання, забезпечується позитивна атмосфера в колективі для досягнення спільних цілей, відкриваються можливості здійснення самостійного навчання та розв'язку життєво важливих проблем.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Усе зазначене вище зумовлює посилення наукового інтересу до застосування інтерактивних технологій вчителями початкових класів у навчанні молодших школярів. Ця проблема досліджується у працях таких науковців, як О. Пометун, Л. Пироженко, О. Біда, І. Осадченко, А. П'ятківська, Л. Роєнко та інші.

Мета статті – розкрити сутність поняття “інтерактивні технології”, особливості використання інтерактивних технологій навчання у початковій школі та їх вплив на становлення та формування особистості молодшого школяра.

Виклад основного матеріалу дослідження. У педагогіці розрізняють кілька моделей навчання:

- 1) пасивна – учень виступає як об'єкт навчання;
- 2) активна – учень виступає як суб'єкт навчання;

3) інтерактивна – процес навчання здійснюється в умовах постійної, активної взаємодії всіх учнів.

Поняття “інтерактивний” походить від англ. “interact” (“inter” – “взаємний”, “act” – “діяти”). Розробку елементів інтерактивного навчання можемо знайти в працях В. Сухомлинського, творчості вчителів-новаторів 70–80-х рр. (Ш. Амонашвілі, В. Шаталова, С. Лисенкової та інших), теорії розвивального навчання.

На думку О. Пометун, інтерактивні технології навчання визначаються як технології, за яких засвоєння матеріалу відбувається в результаті спілкування між тими, хто вчить і хто вчиться, тобто між тими, хто має певні знання й досвід, та тими, хто їх набуває. У процесі такої організації навчально-пізнавальної діяльності її учасники набувають усіх видів людської діяльності, тобто мети й змісту навчання. Проте в цьому випадку засвоєння людської діяльності відбувається в процесі спілкування й через спілкування, “... навчання ми можемо визначати як спілкування, в процесі якого і через яке відбувається відтворення та засвоєння всіх видів людської діяльності” [2].

Так, М. Кларін, розглядаючи проблеми інтерактивного навчання, стверджує, що “це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності учнів, що включає конкретні цілі, а саме створення комфортних умов навчання, за допомогою яких учень відчуває свою успішність, свою інтелектуальну спроможність, що робить продуктивним сам процес навчання” [3]. У свою чергу, Ю. Фокін дає таке трактування інтерактивним методам навчання: “Інтерактивні методи навчання орієнтовані на більш широку взаємодію учнів не тільки з вчителем, а й один з іншим і на домінування активності учнів в процесі навчання” [6]. Він також наголошує на тому, що роль вчителя в інтерактивних уроках зводиться до керування діяльністю учнів на досягнення цілей уроку. Вчитель також розробляє план уроку (інтерактивні вправи і завдання, в процесі розв’язання яких учень вивчає матеріал).

Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу, ми зупинилися на суті інтерактивного навчання. Суть інтерактивного навчання за О. Пометун полягає у тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де і учень і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб’єктами.

Отже, під час інтерактивного навчання взаємодія вчителя і учня сприймається як безпосередня міжособистісна комунікація, найважливішою особливістю якої є здатність особистості “брати на себе роль іншої особи”, уявляти, як її сприймає партнер під час спілкування, відповідно інтерпретувати ситуацію та конструювати власні дії.

Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії, дає змогу педагогу стати справжнім лідером дитячого колективу [4, с. 7].

О. Пометун та Л. Пироженко виділяють чотири групи інтерактивних технологій залежно від мети уроку та форм організації навчальної діяльності учнів [3]:

- інтерактивні технології кооперативного навчання;
- інтерактивні технології колективно-групового навчання;
- технології навчання в грі;
- технології навчання в дискусії.

Кооперативне навчання – це форма організації навчання в малих групах учнів, об'єднаних спільною навчальною метою.

Щоб учні в малій групі працювали в режимі співробітництва, необхідні:

- позитивна взаємозалежність – зусилля кожного члена групи потрібні для успіху всієї групи, тільки завдяки зусиллю кожного може бути виконане спільне завдання;
- особистісна взаємодія, що стимулює діяльність (фізичне розташування “очі-в-очі”, спільна реальна діяльність);
- індивідуальна і групова підзвітність – загальна оцінка залежить від індивідуальних оцінок виконання кожним своєї частини завдань;
- розвиток навичок міжособистісного спілкування і спілкування в невеликих групах;
- обробка, аналіз результатів роботи групи, коли самі учасники роботи рефлексують щодо досягнення цілей і ефективності стосунків [5].

Основні ознаки кооперативної групової роботи:

1. Поділ класу на групи для досягнення конкретного навчального результату.
2. Склад груп змінюється залежно від змісту і характеру навчальних завдань.
3. Завдання, які виконує група, можуть бути:
 - за складністю однаковими або різними;
 - за метою і змістом однаковими;
 - за змістом взаємодоповнюючими або послідовно пов'язаними із завданнями інших груп за логікою матеріалу, що дозволяє вивчити проблему з різних боків;
 - за способом виконання різними або однаковими.
4. Завдання мають виконуватися так, щоб можна було врахувати й оцінити індивідуальний внесок кожного члена групи й групи в цілому.

До технологій кооперативного навчання відносять такі: робота в парах, ротаційні (змінювані) трійки, два – чотири – всі разом, карусель, робота в малих групах (діалог, синтез думок, спільний проєкт, коло ідей), акваріум.

До технологій **колективно-групового навчання** належить інтерактивні технології, що передбачають одночасну спільну (фронтальну) роботу всього класу.

Це такі технології, як:

- обговорення проблеми в загальному колі (її мета – пояснити незрозумілі положення, привернути увагу учнів до складних або проблемних питань, мотивувати пізнавальну діяльність, актуалізувати опорні знання);
- мікрофон (надається можливість кожному сказати щось швидко, по черзі, відповідаючи на запитання або висловлюючи свою думку чи позицію);
- незакінчені речення (надається можливість ґрунтовніше працювати над формою висловлення власних ідей, порівнювати їх з іншими. Робота з такою методикою дає присутнім змогу долати стереотипи, вільніше висловлюватися щодо запропонованих тем, відпрацьовувати вміння говорити коротко, але по суті, й переконливо);
- мозковий штурм (мета – зібрати якомога більше ідей щодо розв'язання проблеми протягом певного періоду часу);
- навчаючи – учись (дозволяє учням узяти участь у передачі своїх знань однокласникам. Використання цього методу дає загальну картину понять і фактів, що їх необхідно вивчити на уроці, а також викликає певні питання та підвищує інтерес до навчання);

- ажурна пилка (технологія використовується для створення на уроці ситуації, яка дозволяє учням працювати разом із метою засвоєння великої кількості інформації за короткий проміжок часу);
- аналіз ситуації (технологія вчить учнів ставити запитання, відрізняти факти від думок, виявляти важливі та другорядні обставини, аналізувати та приймати рішення);
- розв'язання проблем (мета технології – навчити учнів самостійно розв'язувати проблеми та приймати колективні рішення);
- дерево розв'язків (допомагає дітям проаналізувати та краще зрозуміти механізми прийняття складних рішень).

Ситуативне моделювання – це побудова навчального процесу за допомогою включення учнів у гру (ігрове моделювання явищ, які вивчаються).

Завдання педагога полягає у підпорядкуванні гри визначеній дидактичній меті. Учніма надається максимальна свобода інтелектуальної діяльності: учні самі вибирають власну роль у грі, висувають припущення про ймовірний розвиток подій, створюють проблемну ситуацію, шукають шляхи її розв'язання, беручи на себе відповідальність за обране рішення. Вчитель тут виступає як інструктор, тренер, суддя, головуючий, ведучий.

Ігрова модель навчання покликана реалізувати ще й комплекс цілей: забезпечити контроль виведення емоцій; надати дитині можливість самовизначення; надихати й сприяти розвитку творчої уяви; формувати навички співробітництва в соціальному аспекті; навчити дитину висловлювати особисті думки.

Дискусія – широке публічне обговорення якогось спірного питання. Участь у дискусії сприяє розвитку критичного мислення, дає можливість визначити власну позицію, формує навички відстоювати свою думку, поглиблює знання з обговорюваної проблеми.

Сучасна педагогіка визнає важливу освітню і виховну цінність дискусій. Дискусія є важливим засобом пізнавальної діяльності учнів у процесі навчання.

Запорукою успішності дискусії є її чітка організація:

- ретельне планування;
- чітке дотримання правил ведення дискусії усіма її учасниками;
- дотримання визначеного регламенту [5].
- До дискусійних форм роботи відносять:
- метод ПРЕС (навчає учнів знаходити й формулювати аргументи, висловлювати думки з дискусійного питання у виразній стилістичній формі, переконувати інших);
- займи позицію (використовується на початку уроку для демонстрації розмаїття поглядів на проблему, що вивчатиметься, або після опанування учнями певною інформацією з проблеми і усвідомлення ними можливості протилежних позицій щодо її вирішення);
- зміни позицію (метод дозволяє прийняти точку зору іншої людини, розвивати навички аргументації, активного слухання);
- дискусія в стилі телевізійного ток-шоу (учні набувають навичок публічного виступу та дискутування, навчаються висловлювати й захищати власну позицію);
- дебати (у дебатах поділ на протилежні точки зору набуває найбільшої гостроти, оскільки учням необхідно довго готуватись і публічно обґрунтовувати правильність своєї позиції).

Отже, сучасний вчитель початкових класів у навчально-виховному процесі повинен постійно вдосконалювати свою роботу, використовувати нові форми, методи, засоби, прийоми на уроках. Використовуючи інтерактивні технології навчання у початкових класах вчитель неодмінно має враховувати вікові та індивідуальні особливості молодших школярів. Однак, не всі інтерактивні технології можна використовувати під час роботи з учнями початкових класів. Найбільш ефективними, на нашу думку, є такі, як “Робота в парах”, “Мікрофон”, “Робота в малих групах”, “Мозковий штурм”, “Карусель”, “Аналіз ситуації”, “Акваріум”, “Розв’язання проблем”, “Рольові ігри”.

Таким чином, у процесі застосування інтерактивних технологій навчання молодші школярі вчать спілкуватися з однолітками, висловлювати й захищати власну позицію, розвивати навички аргументації й активного слухання, самостійно розв’язувати проблеми та приймати колективні рішення, брати на себе відповідальність за обране рішення. У процесі дослідження було також встановлено, що інтерактивні технології навчання ефективно впливають на:

- формування та розвиток підростаючої особистості, яка здатна визнавати й поважати цінності іншої людини;
- розвиток навичок спілкування та співпраці з іншими учасниками навчально-виховного процесу;
- розвиток взаєморозуміння та взаємоповаги до кожної особистості;
- формування загальнолюдських цінностей та загальноприйнятих норм поведінки;
- уміння об’єднуватися з іншими учнями класу задля розв’язання спільної проблеми;
- уміння робити вільний та незалежний вибір, що ґрунтується на власних судженнях та аналізі дійсності;
- розвиток критичного мислення та творчої уяви.

Тому для успішного застосування інтерактивних технологій вчителю необхідно пам’ятати [5, с. 51]:

- інтерактивне навчання – не самоціль, а лише засіб для досягнення атмосфери співробітництва в класі, реалізації особистісно орієнтованого підходу;
- інтерактивна взаємодія потребує певної зміни всього життя класу, а також значної кількості часу для підготовки як учнів, так і вчителя;
- необхідно провести особливе, організаційне заняття, на якому разом з дітьми створити “правила роботи в класі”, налаштувати їх на взаємодію;
- на одному занятті використовувати лише одну технологію;
- починати з простіших інтерактивних технологій (робота в парах, малих групах, мозковий штурм тощо);
- учні повинні готуватися до інтерактивного уроку, самостійно виконувати певні підготовчі завдання;
- після проведення інтерактивної вправи обов’язково обговорити її результати, акцентуючи увагу на основних моментах опрацьованого матеріалу;
- в кінці уроку варто провести коротку самостійну роботу чи швидке опитування для з’ясування рівня засвоєння матеріалу;
- вчителю необхідно особливо уважно готуватись до інтерактивного уроку: добре продумати матеріал (в тому числі й додатковий), мотивацію роботи, хронометраж уроку, ролі учасників, склад груп, виробити критерії оцінювання роботи учнів, способи підтримання дисципліни.

Висновки. Отже, систематичне застосування інтерактивних технологій дасть можливість вчителю початкових класів навчити учнів вчитися, самостійно здобувати інформацію, дискутувати, обстоювати власну позицію, працювати в умовах конкуренції, спілкуватися, спільно розв'язувати різноманітні проблеми. Інтерактивні технології розвивають та ускладнюють у молодших школярів такі психічні процеси, як: сприймання, пам'ять, увага, уява; забезпечують формування таких інтелектуальних умінь, як: аналіз, уміння порівнювати, виділяти головне.

Таким чином, за умови правильної організації та використання інтерактивних технологій навчання в учнів початкових класів збільшується цікавість до процесу навчання та формується їх світобачення.

1. Застосування інтерактивних технологій у навчанні молодших школярів: Методичний посібник для вчителів початкової школи / [О. І. Пометун, Л. В. Пироженко, О. А. Біда та ін.]. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. – 304 с.
2. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід : метод. посіб. / авт.-уклад. О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : АПН, 2002. – 136 с.
3. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии / М. В. Кларин. – Рига : НПЦ “Эксперимент”, 1995. – 176 с.
4. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання [Текст] : Наук.-метод. посіб. / О. Пометун, Л. Пироженко; За заг. ред.: О. І. Пометун. – К. : А.С.К., 2004. – 192 с :
5. Федорчук Е. І. Сучасні педагогічні технології. Навчально-методичний посібник / Е. І. Федорчук. – Кам'янець-Подільський: АБЕТКА, 2006. – 212 с.
6. Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ю. Г. Фокин. – М.: Издательский центр “Академия”, 2002. – 224 с.

The most important task of the modern school is education of creative personality, able to independently and critically think, to generate their own ideas and implement them. Interactive learning technologies in primary classes provides a positive atmosphere in the group to achieve common objects, opens the possibilities of self-study and solution of vital problems.

The article reveals the essence of the concept of “interactive technology”, examines the features of interactive learning technologies in elementary school and their influence on the formation of primary school children identity.

Key words: *interactive technology, interactive learning, interactive teaching methods.*

УДК 372.47 (045)

ББК 74.102.414

Наталія Гавриш, Олена Брежнєва

МОВЛЕННЄВИЙ АСПЕКТ МАТЕМАТИЧНОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ

Автори статті аналізують проблему розвитку математичного мовлення з позиції теорії формування розумових дій П.Гальперіна. Обґрунтовується роль першої і другої сигнальних систем у засвоєнні дитиною математичних понять, осмислюються особливості засвоєння дітьми раннього і дошкільного віку математичних термінів і понять: число, величина, простір, форма та ін. Засновуючись на теорії поетапного формування розумових дій, автори публікації обґрунтовують власний підхід до забезпечення розвитку активного математичного мовлення; на прикладі інтегрованого дидактичного модуля коментують особливості засвоєння дітьми старшого

дошкільного віку логічних операцій, слів-термінів, словесних конструкцій, наводять приклади ігор і ігрових вправ логіко-математичної спрямованості.

Ключові слова: етапи формування розумових дій, перша і друга сигнальні системи, математичне мовлення дошкільника, математичний розвиток, інтегрований дидактичний модуль

Актуальність проблеми. Необхідність забезпечення математичного розвитку вже на етапі дошкільного дитинства сьогодні не викликає сумніву. На сучасному етапі багатьма провідними українськими і зарубіжними вченими (Н. Баглаєва, Л. Баряєва, Г. Белошиста, Л. Вороніна, Л. Гайдаржийська, Г. Грама, Л. Зайцева, М. Машовець, Л. Плетеницька, С. Татарінова, К. Крутій, Т. Павлюк, Т. Степанова, О. Фунтікова, К. Щербакова та ін.) розроблені і впроваджені різні технологічні підходи до забезпечення математичної підготовки дітей 3-6 років. Разом з тим поза увагою залишається питання встановлення залежності між засвоєнням дітьми словника математичних понять та математичним розвитком дошкільників. Важливість цього аспекту обумовлена низкою причин. Так, протягом дошкільного дитинства інтенсивно розвиваються всі психічні функції, відбувається закладка загального фундаменту пізнавальних здібностей, інтелектуального потенціалу особистості, що неможливо без становлення і розвитку мовленнєвої діяльності. Дійсно, діяльна, мисляча особистість має бути готовою до активного спілкування, обміну ідеями, знахідками, особливо, якщо ці знахідки здобуті у процесі самостійного розв'язання математичних завдань.

Крім того, аналіз успішності першокласників-випускників ДНЗ, засвідчує, що сьогодні кожний третій учень відчуває труднощі в навчанні. Так, дослідження функціональної грамотності молодших школярів (Н. Авдейчук) виявило, що 42,5% учнів не можуть без помилок написати диктант; 36,7% не володіють навичкою вільного читання; 25,1% відчувають труднощі в лічбі і розв'язанні простих арифметичних задач; 30% учнів початкової школи відчувають страх і виявляють небажання навчатися (О. Шаталова, А. Тарасова) [8]. Зв'язок між означеними даними встановити нескладно – його корені в єдності першої і другої сигнальних систем. Отже, науковцями висловлюється припущення щодо залежності між вмінням дітей розмірковувати, висловлюватися в математичному смислі чітко, лаконічно, розумінням математичних понять та засвоєнням математичних знань, математичним розвитком в цілому.

Мета статті полягає в обґрунтуванні цієї ідеї на основі механізму розвитку математичної дії і мовлення (П. Гальперін) та її методичного вирішення засобами пізнавальних завдань, пов'язаних із введенням дітей в активне спілкування, наповнене математичним змістом.

Аналіз досліджень. У педагогіці і психології питання зв'язку мовлення і мислення досліджуються давно. В роботах Л. Виготського, присвячених розвитку вищих психічних функцій, розкривається принцип інтеріоризації, згідно з яким розумова дія формується у внутрішньому плані як перетворення вихідної практичної дії. Отже, відбувається її поетапний перехід від існування в матеріальній формі до форми зовнішнього мовлення, потім від мовлення про себе (внутрішнє промовляння) до згорнутої внутрішньої дії [3]. Більш ґрунтовну реалізацію цей принцип знайшов у працях П. Гальперіна і Н. Талізної. Так, П. Гальперіном було виділено шість етапів формування розумових дій: 1) формування мотиваційної основи дії; 2) попереднє ознайомлення з дією й умовами її виконання; 3) формування дії в матеріалізованому вигляді з розгортанням усіх її внутрішніх операцій; 4) відпрацювання дії в

зовнішньому плані через зовнішнє промовляння; 5) промовляння дії “про себе”, у внутрішньому мовленні; 6) перетворення дії у внутрішній процес мислення, здійснення його “в умі” [4].

Визначений П. Гальперіним механізм поетапного розвитку розумових дій може розглядатися як психологічна платформа розуміння процесу формування у дошкільників уявлень про математичні відношення, відображені в поняттях і засвоєння їх мовленнєвої формули. Так, згідно *першого етапу* відбувається ознайомлення з поняттям і його властивостями: вмикаються орієнтувальні дії, відбувається упізнавання відомого в досліджуваному об’єкті. Ключовим на цьому етапі стає формування мотиваційної основи дії, закладається ставлення суб’єкта до цілей і завдань майбутньої дії, до змісту матеріалу, наміченого для засвоєння. Мотиваційній основі дії в концепції П. Гальперіна надається особливе значення, оскільки мотиви дії визначають як змістові, так і динамічні аспекти її засвоєння. На *другому етапі* відбувається формування матеріальної діяльності, коли дитина виконує певні дії, дорослий відстежує, забезпечує супровід її самостійної дії з математичним матеріалом. *Третій етап* – формування дії в матеріальній (матеріалізованій) формі, що супроводжується зовнішнім мовленням, промовлянням послідовності дій, важливим для сприяння узагальненню елементів діяльності. Зміст *четвертого етапу* становить перенесення дії у план голосного мовлення без опори на предмети. Мова стає самостійним носієм всього процесу: і завдання, і дії. Мовна форма дії виробляється за допомогою промовляння в загальнозначущій і зрозумілій іншій формі. І тут набуває значення словесне вираження суті дії. На *п’ятому етапі* (формування дії у внутрішньому промовлянні – “про себе”) відбувається перенесення голосної мовленнєвої дії у внутрішній план, промовляння дії цілком “про себе”. Мовлення ззовні починає перетворюватися у внутрішнє мовлення. Дія стає автоматизованим внутрішнім процесом, актом думки, хід якої закритий, очевидним стає тільки кінцевий продукт цього процесу. Перехід від першого етапу до всіх наступних являє собою послідовну *інтеріоризацію дій*. Це перехід ззовні всередину. Сама дія не є самоціллю, а викликана певним мотивом тієї діяльності, до складу якої вона входить. Коли мета завдання збігається з мотивом, дія стає діяльною, зрозумілою, усвідомленою. Підтримуємо думку П. Гальперіна про надзвичайне значення мотивації до діяльності, розуміння чого дало змогу вченому вивести шостий етап – формування радісної мотивації учіння.

Попередній аналіз етапів розвитку розумових дій підтвердив нерозривний зв’язок дії і слова в опануванні дітьми, у тому числі й математичним матеріалом і вмінням словесно позначати виконувані операції.

Для більш глибокого розуміння механізмів розвитку кількісних, геометричних, просторових, часових уявлень у дітей дошкільного віку особливе значення має з’ясування ролі слова, що позначає математичне поняття, в ході цього розвитку. Розвиток математичних уявлень і понять, як і весь розумовий розвиток дитини, ми розглядаємо з позицій наукових положень психолого-педагогічної науки про єдність мовлення і мислення. Проаналізуємо фізіологічні механізми цього процесу.

Мовлення, спеціальні математичні назви і терміни, які відбивають засвоєні дитиною математичні відношення, відіграють вирішальну роль у розвитку математичного мислення, в переході від найпростіших наочних уявлень про число, форму, простір до узагальнених понять. Фізіологічною основою цього процесу є утворення в корі великих півкуль головного мозку нових тимчасових зв’язків, що виникають в результаті спільної роботи першої та другої сигнальних систем. Вчення

І. Павлова про першу і другу сигнальні системи утворюють основу для правильного розуміння складних взаємин, що встановлюються між наочним сприйняттям й уявленнями про кількість, форму, час, простір та абстрактними словесними операціями дитини з лічби, порівняння, розрізнення тощо [7]. Слово дитини виступає засобом пізнання навколишньої дійсності, узагальненого і опосередкованого відображення істотних її властивостей, у тому числі і математичних властивостей. Воно супроводжує дитячу пізнавальну діяльність, завдяки чого відбувається узагальнення зовнішніх сигналів, закладаються основи для формування дійсних знань про об'єкти математичної дійсності. У процесі оперування математичним матеріалом у дитини вмикаються обидві системи сигнальних подразників: перша – що визначається безпосереднім впливом внутрішнього і зовнішнього середовища на сенсорні входи, та друга сигнальна система, вона складається переважно зі слів, які позначають ці впливи (І.Павлов). Слово, що означає предмет, не є результатом простої асоціації “слово – предмет”. Зв'язки слова з предметом якісно відрізняються від першосигнальних зв'язків. При цьому слово виступає фізичним подразником (слуховим, зоровим, кінестетичним), воно принципово відрізняється тим, що в ньому відбиваються не конкретні, а найбільш істотні, основні властивості та відносини предметів і явищ, що несуть математичний зміст. Воно забезпечує можливість узагальненого й відстороненого відображення об'єкту, який досліджується дитиною.

З'ясування психолого-педагогічних особливостей засвоєння дитиною раннього і дошкільного віку окремих математичних слів, словесних позначень конкретних математичних понять як слідство засвоєних математичних відношень спирається на зазначені вище фізіологічні основи.

Зауважимо, що на перших порах зв'язки, утворені дитиною між назвою числа і реальною кількістю, ще дуже примітивні і недосконалі. Простежимо як утворюються ці зв'язки. Математичне мовлення (цей умовний термін ми вживаємо для позначення мовлення, що визначає й супроводжує математичну діяльність дитини) формується не одразу, і є однією зі специфічних форм дитячої свідомості і одночасно її наочним виразником. По тому, як дитина висловлюється у вільному спілкуванні (відповідає на питання, розповідає про явища, події, які вразили її), можна скласти досить чітке уявлення про логіку її розмірковувань, особливості сприймання і осмислення навколишнього.

Наші спостереження засвідчують, що математичне мовлення дітей 3–6 років характеризується бідністю мовних форм, обмеженістю лексичного запасу, наявністю аграматичності фраз, при цьому страждає логічність, змістовність, виразність мовленнєвого висловлювання. На нашу думку, причиною цього може бути ігнорування дорослими ролі мови й мовлення як стрижневих елементів і засобів математичного мислення.

Адже, навіть у мовленні маленьких дітей (2–3 роки) зустрічаються слова математичного змісту, що відображають ті математичні відношення й характеристики, які дитині вже стали зрозумілими. Якщо лексика трирічної дитини становить в нормі 1200–1400 слів, то серед них є чимало слів, пов'язаних із засвоєними малюком математичними відносинами: один, багато, мало, великий, маленький, день, ніч, близько, далеко, швидко та інші. У мовленні трирічних малюків зустрічаються числівники “один”, “два”, “п'ять”, “десять” тощо, проте нерідко вони є наслідком запозичення їх з мовлення дорослих (вихователів, батьків, старших дітей). Ще Г. Леушина зазначала, що діти, як правило, називають

числівники хаотично, іноді у загальноприйнятому порядку, однак, це не означає, що вони оволоділи лічбою [6, с. 56–59]. Слова-числівники використовуються дітьми в основному як акомпанемент до дій. Вони підкреслюють ритм рухів дітей, але не узагальнюють кількість (Н. Менчинська). Запозичення слів-числівників створює своєрідний “мовленнєво-руховий стереотип”, а окремі числівники виконують функцію сигналу до зупинки.

За свідченням учених (Н. Бакст, Н. Менчинська, М. Морозова, Г. Писарева, К. Щербакова, М. Ямпольська та ін.) діти дуже рано, майже одночасно, опановують кількісними і порядковими числівниками (два – другий, три – третій). На початку розвитку числових уявлень у дітей обидва ці значення числа виступають в єдності. Про це свідчать слова *багато* і *ще (ось)*, якими діти опановують одночасно. Першим словом вони передають загальне уявлення про множину предметів, звуків, рухів, а за допомогою іншого позначають послідовність елементів у множині.

На четвертому році життя діти також часто відтворюють назви чисел хаотично і не співвідносять їх з переліченими предметами. Для того щоб відбулась необхідна диференціація числових уявлень і відбір правильних зв'язків, які відповідають дійсності, необхідна подальша аналітико-синтетична діяльність. Наші експериментальні дослідження мали на меті простежити шляхи формування у дітей 3–6 років спеціальних термінів і слів, що позначають різні математичні поняття: число, величину, форму, простір. Проведена дослідна робота виявила ряд особливостей, пов'язаних із засвоєнням математичних понять і застосуванням відповідних словесних дитячих формулювань.

Так, нами було відзначено, що у дітей молодшого дошкільного віку (3–4 роки) лічба має спочатку неорганізований характер і рідко використовується для кількісної характеристики перелічуваної групи предметів. Тобто молодші дошкільники не пов'язують назви числівників із конкретними предметами. Однак, під впливом цілеспрямованого навчання діти цього віку доволі швидко переходять до результативної лічби, встановлюючи взаємооднозначну відповідність між числівниками і перелічуваними предметами. Їхній запас числівників значно зростає (до 65%) у ході практико-орієнтованого, ігрового навчання. Аналогічні особливості засвоєння відповідної математичної термінології, відзначені у молодших дошкільників і в засвоєння величини. Початкове невміння диференційовано сприймати величину предметів суттєво впливає на позначення словом предметів різних розмірів, частіше за все діти 3–4 років використовують слова загального значення: “великий – маленький”. Спостереження показують, що в мовленні дітей цього віку присутні й інші слова. Так, вони називають *довгою* шию удава, а *товстим* – шар крему на тістечках. Доволі часто у дітей спостерігається заміна словесних позначень, вони плутають слова, наприклад тонкий і вузький, підміняють їх одне одним. Це пояснюється, перш за все, нечітким уявленнями молодших дошкільників про параметри величини, а також неадекватним застосуванням цих термінів з боку дорослих, що спричинює неточності використання відповідної термінології. Позначені властивості розвитку мовлення характерні і у аспекті форми, простору, часу.

У дітей 5–6 років відбувається подальше формування математичного термінологічного словника за умови раціонального поєднання мовленнєвої і рухової дії (П.Гальперін, І.Павлов та ін.), в результаті чого формування уявлень про лічбу, форму, величину, час проходить загальний шлях розвитку: від зовнішньої, розгорнутої дії до внутрішньої, згорнутої. Рух очей і вимовлене слово виконують функцію дроблення множин, виділення ознак форми, величини тощо. Поступово

слово і рух очей починають замінювати дії руки і стають носіями лічильних, порівнювальних дій, дій групування, серіації, перетворення тощо.

У процесі нашого дослідження виявилось протиріччя між потребою в умінні дошкільників розмірковувати, формувати здатність коментувати, супроводжувати словом математичні дії як умові успішного оволодіння математичними відносинами та незадовільною педагогічною роботою у цьому напрямі. Наявність означеного протиріччя зумовила виокремлення в якості одного із завдань нашого дослідження – визначення педагогічних умов, що забезпечують розвиток математичного мовлення у дітей 3–6 років. Маємо на увазі мовлення, яке супроводжує пізнавальну діяльність математичного змісту і пов'язане з необхідністю виконання пізнавальних завдань на основі роботи дітей з математичним матеріалом.

Зауважимо, що серед актуальних проблем математичного розвитку дітей дошкільного віку означений аспект привертає увагу чималої кількості дослідників, учених у галузі дошкільної освіти, які вважають розвиток мовлення вагомим чинником оптимізації мовленнєвого розвитку дошкільників (Г. Белошиста, О. Білоножко [1], Л. Білоусько [2] та ін.).

Науковці вказують на наявність природних підстав для забезпечення ефективності математичного розвитку дошкільників через оволодіння математичними поняттями. Адже діти мають справу з реальними дидактичними матеріалами, які можна характеризувати як “матеріалізовані абстракції” (М. Монтесорі). Всі предмети реальної дійсності, що знаходяться в оточенні дитини, мають форму, величину, кількісне вираження, місце в просторі. Тобто, хоча такі поняття як “вага”, “величина”, “форма” є абстрактними, але реальні предмети дитина може відчутти через органи чуття і проаналізувати їхні властивості, виразивши власні відчуття словесно. З цього виходить, що мета математичної підготовки має враховувати означену специфічну особливість математики і математичного матеріалу, зокрема, і приділяти увагу формуванню математичних понять, розвитку математичного мовлення. Так, в опануванні дитиною числом і кількістю важливо спочатку забезпечити дитині досвід маніпулювання з різними предметними множинами (кількісними групами), а потім на цій основі переводити кількість у знаки, символи, що позначають число і словесні визначення. Л. Виготський підкреслював ці дві сторони культурної навички оперування числовим рядом, називаючи їх операційно-технічною (вміння переводити кількість у знак) і змістовою (обчислення цього процесу). Лише на основі цих засвоєних дій діти зможуть перейти до абстрактних математичних операцій – обчислювальних дій, супроводжуючи їх відповідними словесними поясненнями.

Здійснений нами аналіз психологічних, фізіологічних і дидактичних особливостей розвитку мовлення і практичних дій у дошкільників дав підстави для моделювання процесу розвитку математичного мовлення у дітей старшого дошкільного віку на основі розроблених вправ, ігрових завдань, спрямованих на активізацію мислення і мовлення старших дошкільників. Головною дидактичною одиницею в цьому процесі виступає Інтегрований дидактичний модуль (ІДМ) як цілісний конструкт, що об'єднує у собі різні форми пізнавальної взаємодії з дошкільниками в межах єдиної теми.

Продемонструємо зміст роботи за темою “Вогонь відомий і невідомий”, тематичними складниками якої стали такі: природа вогню; вогонь у житті людей; небезпечний вогонь; внутрішній вогонь душі і серця; вогонь творить красу. Одним з елементів цілеспрямованої роботи над темою став цикл занять “Ліхтарик як символ

вогню і світла”. Під час проживання теми діти разом із дорослими мали можливість осмислити роль вогню як життєдайної стихії. Вогонь виконує різні функції: обігріває у холоди, на ньому можна готувати їжу, без вогню неможливе було б виробництво багатьох необхідних для життя речей; вогонь є також засобом розваг (феєрверки) тощо. Реалізації змісту сприяла інтеграція різних видів дитячої діяльності, застосування різноманітних пізнавальних занять, дидактичних та рухливих ігор, командних змагань, полілогів, дослідів та інших форм взаємодії дорослих і дітей. Необхідність інтеграції зумовлювалася синкретичною природою дитячого розвитку, особливостями психоемоційного стану. Емоційні враження і сенсорні відчуття дітей, отримані через різні канали (слух, нюх, дотик, смак), ставали стимулами для дітей в оперуванні поняттями, використанні словесних конструкцій, що характеризували ті чи інші математичні відношення. При цьому, слово виступало не тільки засобом вираження думки, а й двигуном процесів мислення дитини, оскільки сама думка формується і здійснюється за допомогою слова.

У процесі виконання розроблених нами пізнавальних завдань ми намагались забезпечити внутрішні операції з предметними образами. Так, гра логіко-математичної спрямованості “Світлячки, шикуйсь” мала на меті розвивати уміння спільно діяти; робити прості умовиводи на основі причинно-наслідкових зв’язків; висловлюватися чітко, аргументовано визначаючи власний вибір; виконувати правильні рухи відповідно до інструкції вихователя. Задум гри полягав у тому, що вихователь пропонував погратися у світлячків. Кожна дитина тримала у руці свій ліхтарик певного кольору і розміру, зображуючи світлячка. По команді вихователя світлячки утворювали малі групи за кольором ліхтарика, гуляли по галявині, вільно пересуваючись. За сигналом всі світлячки завмирили, уважно слухали й виконували завдання і запитання вихователя, наприклад: Скільки ліхтариків? (діти перелічують кольорові ліхтарики); Чи можна розділити їх на групи? За якими ознаками? (за кольором, величиною); Станьте ліворуч від мене всі світлячки із жовтими ліхтариками, а праворуч – із синіми; Станьте в коло усі, в кого не зелені ліхтарики; Об’єднайтеся у пари не червоні і не жовті ліхтарики; Присядьте навприсядки всі світлячки із червоними ліхтарями (синіми, жовтими, зеленими); Об’єднайтеся у групи всі великі (маленькі, середнього розміру) ліхтарики; всі світлячки-хлопчики підніміть ліхтарики вгору, але не жовті; всі світлячки – дівчатка сховайте за спину сині і червоні ліхтарики, але не зелені. Під час проведення гри діти отримали можливість не тільки вільно пересуватися по груповій кімнаті, але й діяти згідно інструкції вихователя. випрацьовувати спільні дії, коментуючи їх словами: світлячки мали оголосити про виконання команди, вживаючи слова *праворуч, ліворуч*, називати ознаки *кольору, величини* або *кількості*. На початку гри ми спостерігали хаотичність, і деяку розгубленість старших дошкільників, які не могли відшукати своєї підгрупи, бігли до друзів, не звертали увагу на колір і величню свого ліхтарика тощо. Але вже у виконанні третього завдання (“Станьте ліворуч від мене всі світлячки із жовтими ліхтариками, а праворуч – із синіми”), діти проявили вміння уважно слухати, виділяти ознаки і домовлятися, утворюючи групки. Після виконання завдань вихователь спонукала дітей до обговорення, уточнювала, чому саме так діяли діти. Для дітей характерними були розгорнуті пояснення під час виконання ігрових дій, які активізують мислення; отже, внутрішня думка переходить у зовнішній план, завдяки чому дитина більш вільно висловлюється, використовуючи розгорнуті словесні конструкції, які засвідчують логіку її розмірковувань. Більшість дітей 6-го

року життя (57 %) у активній фазі гри демонстрували активне мовлення з використанням математичних слів-термінів і позначень.

Наступна ігрова вправа “Кому служу, того люблю” спрямована на розвиток кмітливості, розширення уявлень про професії та роль світла у виконанні професійних обов’язків, розвиток вміння відтворювати образ предмета ліхтарика, вживати різні способи виразності – словесні, емоційні, інтонаційні. Задум гри полягав у тому, що діти обираючи предмет (ліхтарик шахтаря, ліхтарик водолаза, ліхтарик лікаря-окуліста та ін.), за власним бажанням, вживалися в образ обраного ліхтарика і намагалися його відтворити словесно або за допомогою пантоміми. Наприклад: “Я ліхтарик лікаря-хірурга, я дуже потрібний під час операції, коли треба освітити місце операції. Я маленький, але свічу яскраво. Ось так (дитина відтворює яскраве світло, піднімаючи розкинуті руки вгору)”.

Ефективними були вправи проблемно-пошукового характеру. Наприклад, вправа “Що сталося якби...”: якби не було електричного струму? Якби люди не винайшли вогонь? Якби не було Сонця? Якби не було газових плит? Якби не було електричних пристроїв?”. Кожна дитина обирає довільно одну з ситуацій і намагається її розв’язати шляхом розмірковувань, аргументів тощо. Результат пізнавальної діяльності може бути відтворений у малюнках, аплікації, ліпленні за вибором дітей. Наведені приклади не вичерпують всього різноманіття застосовуваних форм та методів.

Висновки. Спрямована робота з активізації мовленнєвої діяльності в процесі виконання математичних дій позитивно вплинула на удосконалення самих дій. Проведене локальне дослідження переконливо засвідчило, що старші дошкільники міцніше та якісніше засвоюють знання, набуті в ході практичних дій, якщо попередньо мають можливість вербалізувати проблемно-пізнавальну ситуацію, проговорити свої дії засобами гучного мовлення. Дитина, яка в зовнішньому плані промовляє, фіксує за допомогою слів свої дії, поступово переходить до дії у внутрішньому плані, виявляючи усвідомленість і впевненість, здатність виявляти креативність у вирішенні навчальних завдань.

1. Білоножко О.А. Формування усного та писемного мовлення на уроках математики в школі / О.А.Білоножко // Основа. – 2015. – № 6 (450). – С. 10–11.
2. Білоусько Л. Розвиток мовлення старших дошкільників у процесі навчання їх елементів математики / Л. Білоусько // Психолінгвістика. Психологія. Мовознавство. Соціальні комунікації: [збірник наукових праць] / Держ. вищ. навч. закл. “Переяслав – Хмельницький держ. пед. ун-ет ім. Г. Сковороди”. Переяслав-Хмельницький, 2012. – Вип. 9. – С. 20–24.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – Издательство “Лабиринт”, М., 1999. – 352 с.
4. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П.Я.Гальперин. – Исследования мышления в советской психологии. – М., 1966 // Введение в психологию. М., 1976. [Електронний ресурс] режим доступу до ресурсу <http://psyjournals.ru/authors/a20642.shtml>
5. Гальперин П.Я. Формирование начальных математических понятий / П.Я.Гальперин, Л.С.Георгиева // Теория и методика развития математических представлений у дошкольников: Хрестоматия в 6 частях. – 1994. – Ч. 3.
6. Леушина А.М. Методика формирования элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста / А.М.Леушина. – М.: Просвещение, 1974. – 368 с. – 56–59 С. [Електронний ресурс] режим доступу до ресурсу http://www.pedlib.ru/Books/5/0311/5_0311-1.shtml
7. Павлов И.П. Физиология больших полушарий головного мозга / И.П. Павлов. – М.: Либроком, 2014. – 82 с.

8. Шаталова Е.В. Развитие математической речи младших школьников в процессе изучения математики / Е.В.Шаталова, А.П.Тарасова // Междунар. науч.-прак. интернет-конференция (Фроловские чтения). – Белгород, 2006. [Электронный ресурс] режим доступа до ресурсу: <http://www.bsu.edu.ru/Nauka/Frolov-Reading/>

Authors of the article analyze the problem of development of mathematical speech from the side of P. Galperin intellectual actions formation theory. The role of first and second signal systems in child's learning of mathematical definitions is being validated and special traits learning of mathematical terms and definitions by children of early and preschool age is being comprehended: figure, quantity, scope, form, etc. Based on step-by-step theory of intellectual actions, publication authors explain their own approach to provision of active mathematical speech development; by the example of integrated didactic module special traits of comprehension by children of senior preschool age of logical operations, word terms, word' constructions are being commented; games and game exercises of logic-mathematical directivity.

Key words: *intellectual actions formation steps, first and second signal systems, preschooler's mathematical speech, mathematical development, integrated didactic module.*

УДК371.212.3 – 053.5

ББК 74.100.44

Надія Лазарович

ОСОБЛИВОСТІ ДІАГНОСТИКИ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті обґрунтовано важливість діагностики рівня обдарованості дітей дошкільного віку для всебічного їхнього розвитку. Проаналізовано напрями використання діагностичних методик для виявлення розвитку всіх здібностей дітей. Наведено і проаналізовано компетенції дітей дошкільного віку в основних документах дошкільної освіти України.

Ключові слова: *діагностика, творчі здібності, інтелектуальні здібності, методики, тести, здібності, дошкільний вік.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Становлення української державності, інтеграція в Європейське і світове товариство, побудова громадянського суспільства, перехід до ринкової економіки, передбачають орієнтацію на особистість, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку, вміє застосовувати здобуті знання, критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, прагне удосконалити власне життя і життя своєї держави.

Високий рівень інтелектуального, творчого потенціалу кожної країни є тим основним фактором, який суттєво впливає на її загальний і економічний розвиток. Це в значній мірі стимулює зацікавленість проблемами обдарованості, творчості, інтелекту, які поступово переростають у послідовну державну політику, спрямовану на пошук, навчання, виховання і розвиток обдарованих дітей, на адекватне стимулювання творчої праці серед фахівців, на захист таланту. Концепція державної цільової програми розвитку дошкільної освіти України до 2017 року визначає одним із пріоритетних завдань освітньої діяльності розвиток здібностей та обдарованості дитини. Незважаючи на постійні наукові дослідження даної проблеми, на сучасному етапі розвитку науки існує цілий ряд невирішених питань методичного та практичного характеру.

Метою даної статті є обґрунтувати методичні особливості виявлення здібностей дітей дошкільного віку, окреслити важливість діагностики рівня обдарованості дітей дошкільного віку для всебічного їхнього розвитку.

Обдарована дитина – рідкісне явище. Але такі діти є, і вони заявляють про себе вже у дошкільному віці. Дослідники стверджують, що багато обдарованих людей не реалізували своїх можливостей через несприятливе виховання в дитинстві [2].

Говорячи про обдарованість як психологічний феномен, на основі аналізу ряду праць провідних вчених можна стверджувати, що дане явище характеризується внутрішньою структурою зв'язків компонентів психіки як диференційованої та організованої цілісної системи, що веде до успішної діяльності (Г.Костюк, С.Максименко, В.Моляко та ін.). Проблема вияву та розвитку творчого потенціалу дітей є досить складною, багатокомпонентною і водночас важливою для сучасної психолого-педагогічної практики педагогічної, в тому числі, і дошкільної освіти. У зв'язку з теоретичним і практичним розширенням поняття “обдарована дитина” і проблемою розпізнавання обдарованих і талановитих дітей в різних групах населення виникає необхідність вдосконалення традиційних методик виявлення юних талантів, спрямованих на виявлення інтелектуального і творчого рівня здібностей дітей, а також тестів на оцінку їх успішності може і повинно бути доповнене використанням оціночних шкал, які заповнюють педагоги, даними систематизованих спостережень і критерійно-орієнтованими тестами [2].

Виклад основного матеріалу статті. Діагностування обдарованої дитини пов'язується з визначенням її соціального статусу і прогнозом її поведінки, а також направлення її до навчального закладу відповідного типу. Діагностування проводиться з метою визначення її рівня розвитку, що допоможе знайти адекватні методи навчання і виховання, створити спеціальні програми, надати підтримку і соціальний захист [2].

Найчастіше використовують такі методи:

1. Стандартизовані методи вимірювання інтелекту. Тести спрямовуються на визначення вербальних і невербальних здібностей дитини. Найбільш поширеними методами є шкала інтелекту Стенфорд-Біне, тест Слоссона, Векслерівська шкала інтелекту та ін.

Шкала Стенфорд-Біне є індивідуальним тестом, спрямованим на вимірювання розумових здібностей як у дітей починаючи з 2-річного віку, так і у дорослих. Цей тест дозволяє визначати розумовий вік досліджуваного.

Тест Слоссона розроблений для індивідуального вимірювання вербального інтелекту як у дорослих, так і в дітей. Цей тест також дозволяє визначати розумовий вік досліджуваних. Побудований на усних відповідях, за виключенням декількох завдань для малих дітей, як потребують рухової реакції.

Шкала Векслера складається з 5 субтестів, спрямованих на оцінку розрізнення зорових стимулів, рухову координацію і вирішення невербальних завдань: складання картинок, лабіринти, геометричні схеми і конструювання з кубиків.

2. Стандартизовані тести досягнень для школярів використовують для виявлення виняткових здібностей з навчальних дисциплін. Тести призначені для вимірювання готовності дітей до школи (володіння основними поняттями, розуміння шкільних інструкцій, слухової пам'яті, копіювання, впізнавання букв і т.д.). До них належать тест загальної підготовки, Стенфордський тест досягнень тощо [4].

3. Стандартизовані тести для перцептивно-рухового розвитку, спрямований на виявлення у дітей дошкільного віку рухових здібностей (вимірюється здатність контролювати і регулювати рухи різної амплітуди, координувати роботу рук, очей).

4. Стандартизовані тести оцінки соціального розвитку, що передбачає визначення навичок спілкування, уміння налагоджувати контакти.

5. Вимірювання творчих здібностей. На практиці найбільш широко використовується характеристика творчості, заснована на дослідженнях Гілфорда, Торренса (оцінка творчих здібностей охоплює такі параметри: легкість, гнучкість, оригінальність і точність мислення, уява). [4]. Тестом передбачено виконання конструювання картин, закінчення розпочатої картинки, використання паралельних кругів або ліній для складання зображень.

6. Спостереження і контрольні записи є додатковими, важливими інструментами виявлення обдарованих і талановитих дітей. Дані, одержані в результаті спостережень і оформлені у вигляді шкал оцінок дозволяють мати уявлення про ті сторони поведінки і діяльності дітей, які, як правило, неможливо оцінити за допомогою стандартизованих тестів.

7. Методика вивчення особистісних характеристик включає вивчення блоків показників-факторів: стурбованість при тестуванні, занепокоєність з приводу шкільних оцінок, загальну стурбованість, стабільність якості мислення, академічну самооцінку, контроль мотивації, потребу в знаннях, побоювання невдач.

8. Методика вивчення оточення: заохочення в сім'ї, освітній рівень батьків, міське (сільське) проживання, шкільна атмосфера, визначальні події в житті, досвід щодо успіху, невдач.

9. Лонгітюдні дослідження. (Л. Герман). Першочерговим, і особливо важливим завданням в лонгітюдних дослідженнях є ідентифікація обдарованості (частіше потенційної) досліджуваних. Сучасні психологічні концепції признають багатомірність або багатофакторність інтелекту. В зв'язку з цим, признається багатофакторність обдарованості і навіть багатство її видів. Ряд психологів підкреслюють роль креативності (творчого потенціалу) як фактора обдарованості, незалежного від інтелекту, а також знання не когнітивних (мотиваційно-особистісних) факторів. Деякі дослідники вважають необхідним включення факторів соціального середовища. – сімейних умов, програм навчання, взаємних стосунків з ровесниками [2].

В результат нерівномірного розвитку психічних функцій в онтогенезі, тестові оцінки інтелекту у менш “видатних” дітей можуть значно розходитись з результатами виміру інших сторін обдарованості, що робить трудомістку процедуру виміру загального інтелекту недостатнім засобом оцінки обдарованості [4].

Альтернативою традиційному підходу до діагностики обдарованості, є полімодальний підхід:

1) невербальний характер використаних методик дозволяє мінімізувати ефект соціокультурних впливів;

2) базовий характер досліджуваних здібностей: вимірюються тільки ті функції, які мають відношення до процесів аналізу і узагальнення найбільш загальних характеристик зорової та акустичної інформації, а також швидкість сенсорно-моторної координації, як показника рухливості нервової системи, психофізичного корелятора успішності в різних видах діяльності;

3) комплексний характер оцінки – використання в якості інтегрального походження суми балів або стандартизованих оцінок в окремих дослідженнях з

метою виявлення дітей з високим рівнем загального розвитку психофізіологічних функцій, як показника загальної обдарованості дітей [2].

Діагностика, а також і подальша робота з обдарованими дошкільниками повинна відповідати програмам розвитку дитини дошкільного віку та програмам розвитку обдарованих дітей.

У Базовому компоненті дошкільної освіти України розвиток творчості виступає як основний показник обдарованості дошкільника: “Розвиненість та зрілість емоційних, когнітивних, вольових психічних процесів надає дитині якісно нові можливості прояву свого “Я” у всіх видах діяльності. Дитина може діяти не тільки за зразком, але й творчо вирішувати завдання, що забезпечує гармонійне поєднання рушійних сил активності дитини, спрямованих на здобуття знань, умінь, навичок та реалізацію особистісних механізмів регуляції своєї поведінки для досягнення поставленої мети. Творчі діяльнісні досягнення дитини характеризують прояв її здібностей (рухових, комунікативних, пізнавальних, мовленнєвих, образотворчих, музичних та інших) [1].

В основному, розвиток творчих здібностей здійснюється за допомогою освітньої лінії “Дитина у світі культури”, що міститься в інваріативній частині Базового компонента. Ця лінія передбачає формування почуття краси в її різних проявах, ціннісного ставлення до змісту предметного світу та світу мистецтва, розвиток творчих здібностей, формування елементарних трудових, технологічних та художньо-продуктивних навичок, самостійності, культури та безпеки праці. Результатом оволодіння дитиною різними видами предметної та художньої діяльності є сформоване емоційно-ціннісне ставлення до процесу та продуктів творчої діяльності, позитивна мотивація досягнень; здатність орієнтуватися в розмаїтті властивостей предметів, розуміти різні способи створення художніх образів, виявляти інтерес до об’єктів, явищ та форм художньо-продуктивної діяльності, а також оволодіння навичками практичної діяльності, культури споживання [1].

По завершенню навчання, у дитини мають бути сформовані певні види компетенцій щодо кожної освітньої лінії розвитку дитини.

Також завдання творчого розвитку особистості дитини розв’язують лінії: “Гра дитини”, “Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі” (інваріативна частина). Варіативна частина Базового компонента може бути доповненою творчими лініями, які будуть розвивати у дітей креативність. Все залежить від індивідуальних інтересів і потреб дітей, запитів і побажань батьків, наявних умов розвитку дошкільників.

Як уже зазначалось, пошук обдарованості в дітей, особливо їх творчого потенціалу, вимагає від педагогів і психологів багато зусиль.

Висновок. Серед провідних підходів діагностики здібностей дітей дошкільного віку вважаємо за необхідне спиратись на положення вікового, системного, діяльнісного, індивідуального, особистісного, розвивального та компетентнісного підходів. Найбільш ефективними методами вивчення здібностей дошкільника вважаємо спостереження, бесіди з дітьми та батьками, експертне оцінювання проявів різних видів здібностей, моделювання експериментальних ситуацій. Віковими особливостями прояву обдарованості дошкільника визначено латентність, гнучкість, креативність.

1. Базовий компонент дошкільної освіти // Дошкільне виховання. – 2012. – №7 – С. 4–19.
2. Лазарович Н. Обдарованість у дошкільному віці: Навчально-методичний посібник. – Берегово, ПНВЗ “Галицька академія”, 2009. – 220 с.

3. Лазарович Н. Природа – джерело обдарованості. – Програма розвитку інтелектуальних та творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку. – Івано-Франківськ, 2006. – 31 с.
4. Тесленко В. Система виявлення обліку та підтримки обдарованої дитини // Рідна школа. – 2000. – №3. – С. 56–60.

In the article the importance of the diagnosis of gifted preschool children for the full their development. The analysis uses of diagnostic methods for detection of all the students. An analysis of competencies and preschool children in the basic documents of preschool education in Ukraine.

Key words: *diagnostics, creativity, intellectual abilities, techniques, tests, abilities, preschool age.*

УДК 373.2
ББК 74.102.1

Ірина Магіар

ROLUL ȘI FUNCȚIILE MIJLOACELELOR DE ÎNVĂȚĂMÂNT LA NIVEL PREȘCOLAR

В статті автор розглядає методи навчання дошкільників та їх ефективність у навчально-виховному процесі. Також автор обґрунтовує положення про те, що освіта повинна полегшувати процес передачі знань.

Ключові слова: *дошкільне виховання, методи навчання, ефективність методів навчання, дидактичні матеріали, виховний момент.*

În momentul în care scriem scenariul unui act educațional trebuie să stabilim și materialele de care avem nevoie pentru ca mesajul transmis copiilor să fie accesibil, nu doar corect și riguros din punct de vedere științific. Cea mai explicită definiție a mijloacelor de învățământ este dată de Ioan Nicola: “prin mijloace de învățământ înțelegem totalitatea materialelor, dispozitivelor și aparatelor cu ajutorul cărora se realizează transmiterea și asimilarea informației didactice, înregistrarea și evaluarea rezultatelor obținute.”

Așadar mijloacele de învățământ reprezintă toate acele lucruri de care ne folosim pe parcursul unei activități, atât în partea de predare a cunoștințelor teoretice sau practice, cât și în partea de verificare a modului de asimilare a acestor cunoștințe. Rolul acestora este de a ușura munca de transmitere de cunoștințe, de a facilita înțelegerea, de a familiariza copilul cu elementele mai mult sau mai puțin noi din fiecare activitate didactică. Ele trebuie să accesibilizeze perceperea cunoștințelor prin înțelegerea lor, să formeze noțiuni, să fixeze și să consolideze informații.

Mijloacele de învățământ își asigură utilitatea prin faptul că ele fac legătura între educator, ca transmițător de informații și copil, ca receptor al acestora. Se interpun între acești factori ai învățării, apropiindu-i în așa fel încât actul educațional să devină eficient.

Un material didactic corespunzător, folosit corect în activitate, își dovedește eficiența prin faptul că:

- suplimentează și completează explicațiile verbale
- familiarizează copiii cu o realitate care nu este accesibilă în momentul respectiv, sau este chiar inaccesibilă (microorganismele sau corpuri cerești)
- conferă cunoștințelor suport intuitiv
- consolidează cunoștințe
- provoacă și susține interese și motivații cognitive

- eficientizează timpul afectat instruirii

Mijloacele de învățământ sunt utile doar atunci când li se conferă o finalitate pedagogică, doar atunci când sunt folosite ca adjuvant în învățare. Momentul integrării lor în activitate trebuie să fie ales cu grijă, gradual, ca să nu perturbe bunul mers al proedcului educativ, să nu distragă atenția de la transmiterea de informații spre creerea unor emoții.

Pentru aceasta ele trebuie să îndeplinească anumite funcții:

- funcția de comunicare, dată de faptul că mijloacele de învățământ au proprietatea de a transmite informații despre obiecte, ființe, fenomene, procese fizice și chimice, fapte sau realități istorice și geografice
- funcția ilustrativ- demonstrativă, care ilustrează faptul că mijloacele trebuie să vină în sprijinul comunicării orale de cunoștințe, completând învățarea cu demonstrații, experiențe, modele de comportament
- funcția formativ – educativă, care este dată de faptul că folosirea acestora urmărește exersarea operațiilor gândirii, focalizează atenția asupra aspectelor importante ale informației, urmărește formarea unor priceperi și deprinderi profesionale, facilitează activitatea independentă, stimulează curiozitatea și suscită interesul pentru cunoaștere
- funcția stimulativă presupune dezvoltarea motivației pentru învățare, pentru înțelegerea anumitor fapte
- funcția de raționalizare a efortului depus în învățare (de către copil) și în predare (de către educatoare)
- funcția de evaluare a randamentului învățării, prin faptul că se poate testa capacitatea copiilor de a utiliza de cunoștințele acumulate, de a le analiza și adapta situațiilor supuse atenției.

Funcționalitatea mijloacelor de învățământ derivă din faptul că acestea contribuie la:

- perfecționarea procesului de transmitere de cunoștințe și formare de deprinderi
- perfecționarea tehnologiei didactice, prin oferirea suportului material necesar stimulării activității copilului
- perfecționarea modalității de realizare a conexiunii inverse, a feed-back-ului
- perfecționarea tehnicilor de evaluare
- perfectarea ergonomiei procesului educativ
- asigură suport material transmiterii de informații
- reprezintă un suport în formarea și exersarea de deprinderi
- ajută în orientarea școlară și profesională
- modernizează procesul de învățământ

Edgar Dale elabora în 1969, “scara lui Dale”, care stipula că, la 2 săptămâni după receptarea unei informații, în funcție de natura pasivă sau activă a modului de accesare a acesteia, reținem:

- 10% din ceea ce citim
- 20% din ceea ce auzim
- 30% din ceea ce vedem
- 50% din ceea ce auzim și vedem
- 70% din ceea ce spunem
- 90% din ceea ce învățăm acționând

Această scară plasează pe 12 trepte “piramida experienței educaționale”, după cum urmează:

- XII. simboluri verbale (orale sau scrise), material citit
- XI. înregistrări sonore, material ascultat

- X. simboluri figurative (imagini, scheme)
- IX. imagini fixe (fotografii, diafilme, diapozitive)
- VIII. imagini mobile (proiecții, filme)
- VII. imagini TV
- VI. imagini statice (expoziții, muzee)
- V. observații intenționate (excursii)
- IV. observații bazate pe experimente științifice (demonstrații)
- III. dramatizări
- II. simularea unei realități
- I. experiența directă (activitate reală)

Așadar, implicând copilul în activitatea de învățare, făcând din el propriul instructor, stimulând învățarea directă, nemijlocită, sporim șansele învățării conștiente, pe termen lung. Învățarea prin acțiune trebuie să stea la baza transmiterii de cunoștințe.

De-a lungul vremii, mijloacele de învățământ au evoluat de la mijloace intuitive la mijloace tehnice moderne.

Mijloacele de învățământ îndeplinesc mai multe funcții:

- funcția informativă, de comunicare
- funcția formativ-educativă
- funcția de activizare a copiilor în actul de predare-învățare
- funcția organizatorică
- funcția de facilitare a comunicării didactice
- funcția evaluativă

Clasificarea acestora se face după mai multe criterii:

1. după natura obiectuală
2. după caracteristicile constructive
3. după prezența sau absența mesajului didactic
4. după analizatorii solicitați
5. după rolul didactic dominant

1. În funcție de natura lor, materialele didactice se clasifică astfel:

a. naturale: – propriu-zise: materiale din natură organizate în colecții de plante, insecte, roci, minerale, substanțe chimice

– confecționate: unelte, obiecte, dispozitive, instalații, aparate

b. de substituție: – a unor obiecte fizice: mulaje, machete, modele, simulatoare, construcții de corpuri geometrice

– iconice, figurative: – prin reprezentări imagistice: fotografii, desene, schițe

– prin reprezentări grafice: planșe, hărți, panouri, tabele

– audio-vizuale: – audio: discuri vinilin, casete, CD-uri audio

– video: folii, imagini retroproiectoare, diapozitive, filme, CD-uri video

– audio-vizuale pentru ecran: filme, casete video, emisiuni televizate

c. logico-matematice: concepte, raționamente, formule și simboluri matematice

d. acționale: lucrări de laborator, modele lucrative simulate și informatice

e. mixte: cărți, reviste, manuale, culegeri, diferite îndrumătoare

f. informatice: softuri, fișiere tematice, baze de date stocate în calculator

g. pentru evaluarea cunoștințelor: modele de evaluare orală și scrisă, practică, informatică

2. În funcție de caracteristicile constructive, materialele se subclasifică în:

- a. aparatură de laborator: truse pentru copii și cadre didactice, aparate, dispozitive, aparate sportive (minge, cordă, saltea, scară, bancă de gimnastică)
- b. utilaje pentru ateliere: scule, instrumente, dispozitive, mașini-unelte
- c. mijloace audio-vizuale: casetofon, magnetofon, pick-up, CD-player, retroproiector, diaproiector, epiproiector, televizor, videoproiector, DVD-player
- d. modele: mulaje, machete, glob terestru
- e. naturalizări: preparate microscopice, împăieri, colecții de roci, plante, semințe
- f. material grafic: tablouri, planșe, atlase, albume, portrete
- g. jocuri didactice pentru diferite activități: pentru dezvoltarea limbajului, jocuri matematice, jocuri practice și de simulare
- h. instrumente muzicale: – de suflat: (din lemn) fluier, nai, fagot, flaut, oboi, (din metal) clarinet, corn, trompetă, trombon, tubă
 - cu coardă: pian, vioară, violă, violoncel, contrabas, țambal, harpă, liră
 - de percuție: tobă, trianțlu, castaniete, timpan
 - complex: orgă electronică
 - pseudoinstrumente, alte obiecte care pot fi utilizate ca instrumente: morișcă, cârâitoare, solz de pește, frunza și altele

3. După prezența sau absența mesajului didactic, mijloacele de învățământ se clasifică astfel:

a. care cuprind mesaj didactic: – obiecte naturale, originale: animale vii sau conservate, diferite colecții de plante și substanțe, diorame, acvarii, colecții de aparate autentice

- obiecte substitutive, acționale, funcționale: machete, mulaje, modele, truse
- materiale grafice și figurative: hărți, planșe, albume, panouri, scheme, tabele, diagrame, grafice, fotografii, tablouri
- simbolice-raționale: tabele cu formule, planșe cu litere și cifre, scheme
- tehnice audio-vizuale: emisiuni radio și TV, discuri, casete, benzi magnetice, proiecții, diapozitive, diafilme

b. care facilitează transmiterea mesajelor didactice: – instrumente, aparate, instalații de laborator

- echipamente tehnice pentru laborator
- instrumente muzicale și aparate sportive
- mașini de instruit și calculatoare electronice
- jocuri didactice, simulatoare, instalații fonice
- tablă magnetică, dispozitive automate

4. În funcție de analizatorii solicitați, subclasificăm mijloacele materiale în:

a. mijloace tehnice vizuale: – aparate: epiproiector, epidiascop, diascol, aspectomat, aspectar, diastar, retroproiector, proiector, documatar, cameră video, monitor TV

- materiale: documente tipărite, documente proiectabile, produse ale activității copiilor

b. mijloace tehnice audio: – aparate: pick-up, magnetofon, casetofon, reportofon, aparat radio

- materiale: discuri, benzi magnetice, casete, emisiuni radio

c. mijloace tehnice audio-vizuale: – aparate: televizor, cineproiector, sistem multimedia (calculator)

- materiale: filme, emisiuni TV, casete video, CD-uri și DVD-uri
5. După rolul didactic dominant, subclasificăm mijloacele de învățământ astfel:
- a. mijloace informativ-demonstrative (toate materialele enumerate)
 - b. mijloace logico-intuitive: – obiecte naturale: colecții, preparate microscopice, organe conservate, diorame, soluții chimice, aparate
 - obiecte confecționate: reproduceri spațiale, modele, machete, mulaje, corpuri geometrice, truse cu instrumente și unelte
 - substituiți imagistici: ilustrații, desene, fotografii, jetoane, documente, tabele, hărți, atlase, planșe, tablouri, panouri, diafilme, folii, filme, emisiuni TV, video, discuri
 - c. mijloace logico-raționale: simboluri vizuale, reprezentări grafice, scheme, simboluri verbale, formule, note muzicale, manuale, cărți, reviste
 - d. mijloace de exersare și formare: aparate sportive și de experimentare, truse, instrumente tehnice, accesorii, instalații, instrumente muzicale, jocuri
 - e. mijloace de raționalizare a timpului în lecție: șabloane, ștampile, contururi, mașini de multiplicat, foarfeci crestați
 - f. mijloace de evaluare a rezultatelor învățării: baterii de teste, mașini de examinare, calculatoare

Orice material folosit în activitatea didactică trebuie să îndeplinească anumite cerințe:

1. să respecte norma de securitate; nu se folosesc în activitate mijloace care pot răni copiii, care prezintă un pericol pentru ei. Educatoarea este cea care va pune în funcțiune aparatele electrice, cea care va acționa întrerupătoarele și prizele.
2. să respecte norme de igienă; materialele folosite de mai mulți copii sau de serii de copii trebuie dezinfectate. Nu se vor folosi materiale uzate sau care atentează la sănătatea copiilor!
3. materialul folosit trebuie să fie veridic, să conțină adevăruri științifice. Nu se admit erori, omisiuni sau greșeli științifice sau de calcul!
4. să ofere acces la cunoaștere prin mai mulți analizatori
5. planșele confecționate trebuie să fie vii colorate, să fie dimensionate în asemenea manieră încât să poată fi percepute de toți copiii, să fie curate și îngrijite
6. mobilierul sălii trebuie să fie ușor, deplasabil, potrivit înălțimii copiilor.

În balanță cu avantajele folosirii mijloacelor de învățământ moderne trebuie să prezentăm și o serie de dezavantaje, de care trebuie să se țină cont:

- folosirea în exces a materialelor în cadrul unei activități poate distra copilul de la scopul activității înspre urmărirea acțiunilor educatoarei sau a observării detaliilor tehnice ale aparatelor
- folosirea calculatorului, vizionarea filmelor îmbie la o învățare pasivă, care nu presupune efort susținut din partea copilului
- unele materiale, mai ales cele simulatoare, pot oferi imagini trunchiate, uneori ireale ale unor situații, conducând spre formarea unor imagini artificiale despre societate.

Ține de personalitatea cadrului didactic, de stilul fiecăruia dintre noi alegerea mijloacelor utilizate. Deasemenea trebuie să ținem cont de pregătirea științifică, de familiarizarea în mânăuirea anumitor aparate.

Un rol aparte între mijloacele de învățământ îl ocupă acele materiale confecționate de copii. Realizate în grădiniță, în timpul procesului de formare – informare, aceste materiale îndeplinesc cu succes mai multe funcții:

- coștientizează noțiunile însușite
- sistematizează și aprofundează cunoștințe

- sporesc interesul pentru cunoaștere
- stipulează o anumită calitate produsului
- oferă și altor copii posibilitatea de a-l folosi
- stimulează dorința de a munci, de a confecționa ceva concret
- oferă satisfacții personale

În ultima perioadă se pune tot mai mare accent pe materialul construit de copii, pe folosirea, pe intergarea în actul educativ a produselor muncii copiilor, atât cu rol de transmitere de cunoștințe, cât și cu rol de instrument evaluator al cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor, dar și al aplicabilității practice a acestor cunoștințe.

1. Sorin Cristea, *Dicționar de pedagogie*, Ed. Litera Internațional, București – Chișinău, 2000
2. Constantin Cucoș, *Pedagogie*, Ed. Polirom București, 2006
3. Elinor Schulman Kolumbus *Didactică preșcolară*, Ed V&I Integral, București, 2000
4. Camelia Munteanu, Eusebiu Neculai Munteanu, *Ghid pentru învățământul preșcolar. O abordare din perspectiva noului curriculum*, Ed. Polirom București, 2009
5. Emil Păun, Dan Potolea, *Pedagogie, științele educației*, Ed. Polirom București, 2002
6. Nicola I. 2003, *Tratat de pedagogie școlară*, Ed. ARAMIS, București
7. Elisabeta Voiculescu, *Pedagogie preșcolară*, Ed. Aramis București, 2001
www.cals.ncsu.edu/agexed/sae/ppt1/sld012.htm

Rolul mijloacelor de învățământ este de a ușura munca de transmitere de cunoștințe, de a facilita înțelegerea, de a familiariza copilul cu elementele mai mult sau mai puțin noi din fiecare activitate didactică.

Cuvinte cheie: *învățământ preșcolar, mijloace de învățământ, act educațional, materiale didactice, funcționalitatea mijloacelor de învățământ.*

Міністерство освіти і науки України
ДВНЗ “Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника”

НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ

Освітній простір України
Випуск 7

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 7
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 10.05.2016 р. Підп. до друку 17.05.2016 р.
Формат 60x84/16. Папір ксероксний. Гарнітура “Times New Roman”.
Ум. друк. арк. 13,95. Тираж 100 прим.

(Реєстраційне свідоцтво Серія КВ № 20663-10463Р)

Вимоги до оформлення публікацій у науковому журналі “Освітній простір України”:

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, лівє – 2,5 см, правє – 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.