

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

Освітній простір України

Науковий журнал

(випуск 8)

Івано-Франківськ

2016

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

(Освітній простір України. 2016 р. Випуск 8, 168 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. Стефаника”

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

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

Адреса редакційної колегії:

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

З М І С Т

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

| | |
|--|----|
| <i>Біницька Катерина, Біницька Олена.</i> Республіка Польща – досвід децентралізації: децентралізація освіти в Україні..... | 7 |
| <i>Глійчук Любомира.</i> Зміст шкільних підручників як чинник екологічного виховання учнів початкових класів у школах Закарпаття (1919-1939 рр.)..... | 11 |
| <i>Лисенко Неллі.</i> Дошкільне дитинство в Україні: етнопедагогічні виміри в сучасному полікультурному просторі | 16 |
| <i>Нагачевська Зіновія, Гривнак Юрій.</i> Внесок видатних педагогів Західної України кінця XIX – початку XX ст. у розвиток теорії та методики викладання історії.... | 22 |
| <i>Нестайко Ірина.</i> Взаємодія вихователя із батьками – реалізація єдиної динамічної та перспективної системи виховання і навчання в дошкільних закладах Польщі..... | 27 |
| <i>Улюкаєва Ірина.</i> Розвиток суспільного дошкільного виховання в Україні у першій половині XX ст..... | 33 |
| <i>Юрченко Ірина</i> Особливості психологічного супроводу сім'ї у сучасних закладах освіти України | 39 |

ВИЩА ШКОЛА

| | |
|---|-----|
| <i>Борин Галина.</i> Обдарована дитина: психолого-педагогічний аспект підготовки майбутнього педагога | 46 |
| <i>Веркалець Марія.</i> Формування готовності майбутніх педагогів до інноваційної діяльності в інформаційному освітньому просторі ЗОШ I ступеня | 52 |
| <i>Гомонюк Олена, Онишко Оксана, Райко Валерій.</i> Емпатійні якості як складові професійно-педагогічної культури майбутнього педагога | 57 |
| <i>Коваль Петро.</i> Особистісно-професійна готовність студентів вищих навчальних закладів як мета і результат професійної підготовки | 63 |
| <i>Криницька Тетяна.</i> Перспективи підготовки менеджерів - професіоналів дошкільної освіти XXI століття: вимоги сьогодення | 70 |
| <i>Лисенко Олександра.</i> Формування професійно-ціннісних орієнтирів у підготовці студентів вищих навчальних закладів..... | 78 |
| <i>Лисенко-Гелемб'юк Катерина.</i> Психологічний аналіз процесів вольової регуляції як ознаки свідомості й розкриття особистісного потенціалу..... | 83 |
| <i>Матішак Маріанна.</i> Формування навичок самоменеджменту майбутніх вихователів ДНЗ..... | 88 |
| <i>Мацук Людмила.</i> Готовність майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення | 93 |
| <i>Мороз-Рекотова Леся.</i> Формування професійно-комунікативної культури мовлення майбутніх вихователів ДНЗ у руслі компетентнісного підходу | 97 |
| <i>Олійник Олеся.</i> Практика дизайн-діяльності у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів..... | 104 |
| <i>Сабат Наталія.</i> Організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх педагогів до роботи з дітьми трудових мігрантів..... | 111 |
| <i>Стамбульська Тетяна.</i> Комунікативна обізнаність у контексті професіограми майбутнього вчителя початкових класів | 117 |

| | |
|---|-----|
| Тур Оксана. Комунікативно-освітній простір як необхідна умова підготовки компетентних фахівців із документознавства та інформаційної діяльності..... | 122 |
| Фроленкова Надія. Інтегрування зарубіжних педагогічних технологій у зміст освітніх програм сучасного українського дошкілля..... | 127 |

ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

| | |
|---|-----|
| Бойко Наталя. Організація гурткової діяльності у педагогічному процесі сучасних ДНЗ України в руслі євроінтеграційних освітніх процесів..... | 133 |
| Семеняко Юлія. Соціально-педагогічні проблеми сучасності: медіабезпека дітей дошкільного віку | 137 |
| Удич Зоряна. Психолого-педагогічний супровід батьків дошкільника з особливими потребами | 143 |

ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

| | |
|---|-----|
| Голота Наталія. Особливості пізнання простору й часу в дошкільному віці як передумова успішного навчання дитини у школі..... | 151 |
| Ковальчук Михайло, Сергієнко Наталія. Діалектне мовне середовище як передумова виникнення комунікативних девіацій у спілкуванні молодших школярів | 158 |
| Марчій-Дмитраш Тамара. Організація дидактичних ігор у навчанні молодших школярів іноземної мови | 162 |

CONTENTS

THE HISTORY OF PEDAGOGICS

| | |
|--|----|
| <i>Binytska Kateryna, Binytska Olena.</i> Analysis of the experience of education decentralization in the republic of Poland..... | 7 |
| <i>Ilijchuk Lubomyra.</i> Contents of school textbooks as a factor of ecological education of junior pupils in Zakarpattia (1919-1939)..... | 11 |
| <i>Lysenko Nelli.</i> Preschool childhood in Ukraine: ethnopedagogical measurement in modern multicultural space..... | 16 |
| <i>Nahachevska Zinovia, Hryvnyak Yurii.</i> Contribution of outstanding teachers from Western Ukraine of late XIX – early XX century to development of theory and methods of teaching history..... | 22 |
| <i>Nestayko Iryna.</i> Interaction teachers and parents - realizing a dynamic and promising of education and training in Poland preschool..... | 27 |
| <i>Ulyukaeva Iryna.</i> Development of preschool education are in Ukraine during XX century..... | 33 |
| <i>Yurchenko Iryna.</i> The peculiarities of families' psychological support in the educational establishments of modern Ukraine..... | 39 |

HIGHER SCHOOL

| | |
|---|-----|
| <i>Boryn Galyna.</i> The gifted child: psychological-pedagogical aspect of future teacher's training..... | 46 |
| <i>Verkalec Maria.</i> Formation of readiness of future teachers to innovative activity in the information educational space of elementary school..... | 52 |
| <i>Gomonyuk Olena, Onyshko Oxana, Raiko Valeriy.</i> Empathic qualities as components of future pedagogue's professional-pedagogical culture..... | 57 |
| <i>Koval Peter.</i> Personal and professional readiness university students as the goal and the result training..... | 63 |
| <i>Krinitska Tetiana.</i> Prospects of training of professional managers of preschool education in XXI century: the demands today/..... | 70 |
| <i>Lysenko Olexandra.</i> Formation of professional and value guidelines in the training of students of higher educational institutions..... | 78 |
| <i>Lysenko-Gelembiyuk Kateryna.</i> "Self – regulation", "self – management", "self – organization": the correlation and psychological substance of the concepts..... | 83 |
| <i>Matishak Marianna.</i> Formation of skills of self-management of future kindergartens educators..... | 88 |
| <i>Matsuk Liudmyla.</i> The willingness of future teachers for professional self-improvement..... | 93 |
| <i>Moroz-Rekotova Lesya.</i> The formation of professional communicative culture of future kindergartens educators in the line with the competence approach..... | 97 |
| <i>Oliinyk Olesia.</i> Practice of design in the training of primary school teachers before constructional skills younger students..... | 104 |
| <i>Sabat Natalia.</i> Organizational and pedagogic conditions of maturing the readiness of future pedagogues to work with labour migrants' children..... | 111 |
| <i>Stambulska Tetiana.</i> Communicative awareness in the context professiogram future primary school teacher..... | 117 |
| <i>Tour Oksana.</i> Communicative-educational space as a necessary condition of training of specialists in documentation and information activity..... | 122 |
| <i>Frolenkova Nadia.</i> Integration of Foreign Educational Technologies in the Content of Program of Pre-School Education in Ukraine..... | 127 |

THE THEORY OF UPBRINGING

| | |
|--|-----|
| <i>Boyko Natalia.</i> The organization of sectarian activities in pedagogical process of modern Ukrainian kindergarten in line with European educational processes | 133 |
| <i>Semenyako Julia.</i> Media-safety of children as important social-pedagogical problem of modern times | 137 |
| <i>Udych Zoryana.</i> Psychological and pedagogical support of parents of preschooler with special needs | 143 |

THE THEORY OF EDUCATION

| | |
|---|-----|
| <i>Golota Nataliya.</i> The peculiarities of preschool child`s space and time perception as a reason of successful learning at school | 151 |
| <i>Kovalchuk Mykhailo, Sergiyenko Nataliya.</i> Dialect language environment as a prerequisite for the rise emergence of communicative deviancy in junior schoolchildren younger students | 158 |
| <i>Marchii-Dmytrash Tamara.</i> Stages of didactic games organizing in junior pupils` foreign language teaching. | 162 |

УДК (438) : 37.014.552 : (477)
ББК 74.04 (0)Ж

Катерина Біницька, Олена Біницька

РЕСПУБЛІКА ПОЛЬЩА – ДОСВІД ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЇ: ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЯ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

У статті досліджено польський досвід децентралізації управління в сфері освіти. Зокрема, розкрито сутність понять децентралізація та децентралізація освіти. Проаналізовано сучасний стан та нормативно-правову базу процесу децентралізації освіти в Україні.

Ключові слова: децентралізація, сфера освіти, Республіка Польща, реформи.

Постановка проблеми. У Національній доктрині розвитку освіти пропонується перехід до децентралізованої системи управління освітою. Так, передбачається оптимізацію державних управлінських структур і децентралізацію; перерозподіл функцій між рівнями влади; зростання автономії навчальних закладів та широку участь громадськості в управлінні загальноосвітніми школами. Так, у розділі “Управління освітою” зазначено, що “модернізація управління галуззю передбачає ефективний перерозподіл функцій і повноважень між центральними органами влади та органами місцевого самоврядування”¹.

17 червня 2014 року Верховна Рада України прийняла перший з пакету “децентралізаційних законів” – Закон України “Про співробітництво територіальних громад”².

Відповідно до концепції реформування місцевого самоврядування та територіальної організації влади в Україні формуються об’єднані територіальні громади, повноваженням яких є забезпечення управління закладами дошкільної, загальної середньої та позашкільної освіти.

Мета дослідження полягає в здійсненні наукового аналізу особливостей процесу децентралізації освіти в Україні та Республіці Польща.

Виклад основного матеріалу

Децентралізація – це спосіб територіальної організації управління, за яким держава делегує право на прийняття рішень з певних питань або в певній сфері структурам регіонального рівня, що знаходяться поза системою виконавчої влади і є відносно незалежними від неї³ 16.

Децентралізація в галузі освіти – це передача повноважень і відповідальності за управління освітою та фінансування освіти демократично обраним органам місцевого самоврядування і школам. Вона передбачає створення фінансово незалежних

¹ Національна доктрина розвитку освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/347/2002> <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>. – 01.02.2016.

² Закон України «про співробітництво територіальних громад» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1508-12>. 12.02.2016.

³ Гриневиц Лілія Михайлівна. Тенденції децентралізації управління базовою освітою в сучасній Польщі: дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / інститут педагогіки апн україни. - К., 2005. – С.16.

громад, які зможуть самотійно і на належному рівні утримувати дитячі садки і школи.

Європейський і світовий досвід свідчить, що місцеві проблеми можуть ефективно вирішуватись тільки на місцевому рівні. Держава ніколи не дійде до проблем кожного села чи міста, кожної вулиці чи двору⁴. Децентралізація управління освітою в Україні має відбуватися на основі врахування особливостей регіонів, інтересів територіальних громад, соціальних прошарків під час вибору моделей управління, реформування змісту освіти, способів її організації і фінансового забезпечення кращого врахування освітніх потреб даної місцевості.

На нашу думку, існує достатньо причин для введення системи децентралізації. Встановлення плюралістичного та демократичного управління у більшості країн Центральної та Східної Європи одразу привело до потреби одночасного проведення реформи місцевих адміністративних органів. Там розглядалися три головних питання, що вимагали вирішення: визначення територіальних структур; розподіл та призначення повноважень; децентралізація фінансування.

Вивчення польського досвіду децентралізації управління базовою освітою обґрунтовано основні висновки і положення щодо їх можливого використання в Україні⁵

Освіта – це галузь, яка відповідає за засвоєння новими поколіннями громадських обов'язків та правил спільної відповідальності за участь в управлінні. Успішність освітньої системи, яка має на меті інтеграцію в суспільство кожного індивіда, та мотивація учнів до навчання залежать від того, наскільки зацікавлені сторони можуть впливати на роботу закладів освіти та визначати їх особливості. Освіта має задовольняти вимоги тих, хто навчається, та тих, хто “споживає” результати освіти (роботодавці, суспільство загалом). Отже, аби бути ефективною, освітня система має враховувати інтереси “споживачів” певного регіону. Тому без залучення до управління освітою громадських організацій регіону школа не може виконати соціальне замовлення держави.

Ефективне управління навчальними закладами створює передумови для покращення внутрішньої культури та атмосфери освітньої організації. Роль керівників навчальних закладів стає все важливішою, оскільки за умови децентралізації освіти вони отримують усе більше повноважень і відповідальності. Удосконалення управління є першим кроком на шляху покращення внутрішньої атмосфери навчального закладу, що сприятиме підвищенню довіри та зацікавленості учнів. Оскільки завданням освіти є підготовка учнів до активного громадського життя в умовах демократичного суспільства, саме демократичні принципи мають стати основою функціонування, організації навчальних закладів та управління ними. За таких умов не тільки керівник закладу, а й викладачі та учні матимуть змогу впливати на процес прийняття рішень. З одного боку, це покращуватиме взаємовідносини всередині організації, з іншого – проводитимете підготовку учнів до самотійного життя.

Корінні зміни, що відбулись в економічному та політичному житті країни, розвиток демократичних принципів управління потребують від керівника використання сучасних методів і форм управління трудовими колективами. Ці зміни,

⁴ Навіщо нам децентралізація? [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.pravda.com.ua/articles/2015/06/22/7072007/?attempt=1>. – 22. 07. 2015

⁵ Юрчук Л. Тенденції децентралізації управління освітою в Україні / Л. Юрчук // Вісник Національної Академії Державного Управління При Президентіві України. - 2009. - Вип. 4. - С. 276-283. , С. 277.

що відбуваються в сучасному середовищі та у процесі виробництва і пов'язані з підвищенням значущості людського фактору, висунули управління персоналом на передній план управлінської діяльності, стимулювали бурхливий розвиток наукових досліджень у цій галузі⁶. Шкільна автономія означає самостійність щодо широкого переліку організаційних питань, зокрема: розробляти і затверджувати свій бюджет в межах державних асигнувань; розробляти тарифікацію педагогічного персоналу відповідно до чинного законодавства і затверджувати штат педагогічного та адміністративно-технічного персоналу відповідно до своїх потреб; преміювати співробітників в межах бюджетного ліміту; визначати позабюджетні джерела фінансування включаючи здачу в оренду незадіяних шкільних площ.

Важливою організаційною умовою шкільної самостійності є посилення громадської складової в управлінні закладу через розширення повноважень і функцій ради навчального закладу, опікунської ради.

Наявність статусу окремою юридичної особи та власної бухгалтерії створює зручності для членів трудового колективу, коли будь які питання можливо оперативно вирішити на місці. Також це дозволить закладам освіти уникнути заплутаної, важкої та неефективної процедури тендерних закупівель. З'явиться можливість самим вирішувати у кого закуповувати товари та послуги на основі прямих договорів, а також контролювати їх якість. Самостійно вирішувати куди направляти кошти, які будуть зекономлені від більш ефективного управління безпосередньо в самих закладах освіти. За управлінням освіти залишиться тільки функція контролю⁷.

У ст. 22 Закону України «Про місцеві державні адміністрації» зазначено, що місцева державна адміністрація «виконує програми щодо обов'язкової повної середньої освіти, здійснює загальне керівництво закладами освіти, що належать до сфери її управління, їх матеріально-фінансове забезпечення; вживає заходів до збереження мережі закладів освіти та розробляє прогнози її розвитку»⁸. Отже, зазначений Закон визначає сферу компетенції державної адміністрації загальноосвітніми школами: виконання делегованих радами повноважень – забезпечує фінансування переданих делегованим самоврядуванням, районами, обласними радами повноважень у сфері освіти.

У «Положенні про загальноосвітній навчальний заклад» зазначено, що «загальноосвітній навчальний заклад є юридичною особою, має рахунки в установах банків, самостійний баланс»⁹.

Нині, коли Україна тримає курс на членство в ЄС, виникає потреба в реформуванні різних галузей і сфер, тому сьогодні триває масштабна реформа освіти¹⁰.

Вивчення європейського досвіду є важливим ресурсом для координації зусиль всіх учасників процесу освітньої децентралізації. На нашу думку, доцільно вивчити досвід Республіки Польща, яка успішно повела реформи в галузі освіти. Слід зазначити, що децентралізація системи освіти дозволила Польщі різко підвищити показ-

⁶ Управління школою на державно-громадських засадах [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita.ua/school/method/1746/>

⁷ Децентралізація в освіті [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://tavriya.ks.ua/index.php?newsid=11>

⁸ Закону України «про місцеві державні адміністрації» [Електронний ресурс] . – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/586-14>

⁹ Про затвердження положення про загальноосвітній навчальний заклад. – П.8. [Електронний Ресурс] . – Режим доступу : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/778-2010-%d0%bf>

¹⁰ Децентралізація чи централізоване управління? Освіта у світі [Електронний ресурс] . – Режим доступу : <http://pedpresa.ua/126611-126611.html> 0 0 0 0

ники країни в Міжнародному рейтингу якості шкільної освіти PISA. Укрупнення шкіл дозволило полякам краще вчити своїх учнів. Польські вчителі стали промоутерами змін на локальному рівні під час адміністративної та освітньої реформ. Міністерство освіти за участі міжнародних донорів провело масштабну роботу, готуючи педагогів управляти змінами на місцях. Поляки були готові до того, що будь-які інновації без належного пояснення і спрямування викликатимуть опір у місцевих громадах ¹¹.

Республіка Польща після розпаду комуністичної системи у 1989 р. пройшла шлях від централізованої системи управління освітою до децентралізованої. Процес децентралізації в країні проходив поетапно. Децентралізацію розпочали з дошкільних навчальних закладів (у 1991 р.), молодшої школи (у 1996 р.), та середніх шкіл та вищої освіти (у 1999 р.). Більшість освітніх завдань від дошкільного рівня до старших класів середньої школи сьогодні вирішуються органами місцевого самоврядування (гмінами або повітами).

Унаслідок реформи системи шкільної освіти двоступенева структура (8+4) трансформувалася у триступеневу (6+3+3) без зміни загального періоду навчання та віку учнів. Своєрідністю загальної системи освіти Польщі є її нова структура: дошкільні навчальні заклади або однорічна підготовка шестиліток до навчання у початковій школі; початкові школи; гімназії – новий тип шкіл, адаптований для навчання учнів молодшого підліткового віку (13–16 р.); ліцеї і технікуми (післягімназійні школи), що надають повну середню освіту (випускники осучаснених професійних шкіл продовжують навчання у додаткових ліцеях або додаткових технікумах); професійні (післяліцейні) школи, вищі навчальні заклади ¹².

Організаційна та фінансова відповідальність місцевих органів влади за розвиток освіти сприяє раціоналізації шкільної мережі. У результаті реформи державного управління та реформи освіти, на центральному рівні тільки розробляється і реалізується національна освітня політика, тоді як функції управління освітою, школами та інших навчальних закладів делеговані гміні та повіту. Воєводства управляють лише школами, що працюють на надрегіональному рівні. Відповідальність за педагогічний нагляд покладається на керівників регіональних органів управління освітою (освітні куратори) 16 воєводств.

Джерелом фінансування сфери шкільної освіти в Республіці Польща є освітня частина загальної субсидії з державного бюджету. Сума загальної субсидії для всіх органів місцевого самоврядування визначається щорічно в законі про державний бюджет, а потім міністр національної освіти встановлює алгоритм розподілу цих коштів між відповідними органами місцевого самоврядування. Органи місцевого самоврядування також встановлюють правила оплати праці вчителів та надання фінансової підтримки студентам, несуть відповідальність за інвестиції в освіту і визначають правила отримання та використання школами отриманих від юридичних та фізичних осіб коштів. Так, у 2013 році освітня субсидія з державного бюджету становила майже 70 % загальних витрат на шкільну освіту. Державні витрати на вищу освіту майже повністю фінансуються з державного бюджету.

¹¹ Результати дебатів «реформа освіти vs децентралізація» [Електронний ресурс] . – Режим доступу : www.irf.ua/knowledgebase/news/rezultati_debativ_reforma_osviti_vs_detsentralizatsiya/

¹² Гречка Я.Р. Особливості державно-громадського управління освітою в Польщі [Текст] : автореф. дис... канд. наук з держ. управління: 25.00.02 / Гречка Яна Романівна ; Академія муніципального управління. – К., 2009., с.8-9

Висновки. Республіка Польща – це приклад успішних реформ в сфері освіти. Врахування польського досвіду, на нашу думку потрібно проводити за такими напрямками як: управління освітою, фінансування освіти та якісний статистичний збір даних в освіті. Фінансування шкіл повинно бути відповідно до потреб місцевої громади. Необхідно активно залучати громадськість до вирішення проблем освіти, зокрема до планування розвитку шкіл та проведення моніторингу роботи закладів. Відповідно до польського досвіду необхідно розширити функції органів державно-громадського управління освітою.

1. Гречка Я.Р. Особливості державно-громадського управління освітою в Польщі [Текст] : автореф. дис... канд. наук з держ. управління: 25.00.02 / Гречка Яна Романівна ; Академія муніципального управління. – К., 2009. – 20 с.
2. Гриневич Лілія Михайлівна. Тенденції децентралізації управління базовою освітою в сучасній Польщі: дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / інститут педагогіки апн україни. – К., 2005. – с.16.
3. Децентралізація в освіті [Електронний ресурс] . – Режим доступу : <http://tavriya.ks.ua/index.php?newsid=11>.
4. Децентралізація чи централізоване управління? Освіта у світі [Електронний ресурс] . – Режим доступу : <http://pedpresa.ua/126611-126611.html> 0 0 0 0 .
5. Закон України “про співробітництво територіальних громад” [Електронний ресурс] . – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1508-12.02.2016>.
6. Закону України “про місцеві державні адміністрації” [Електронний ресурс] . – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/586-14>
7. Навіщо нам децентралізація? [Електронний ресурс] . – Режим доступу : <http://www.pravda.com.ua/articles/2015/06/22/7072007/?attempt=1>. – 22. 07. 2015
8. Національна доктрина розвитку освіти [Електронний ресурс] . – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/347/2002><http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>. – 01.02.2016.
9. Про затвердження положення про загальноосвітній навчальний заклад [Електронний Ресурс] . – Режим доступу : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/778-2010-%d0%bf>
10. Результати дебатів “реформа освіти vs децентралізація”[Електронний ресурс] . – Режим доступу : www.irf.ua/knowledgebase/news/rezultati_debativ_reforma_osviti_vs_detsentralizatsiya/
11. Управління школою на державно-громадських засадах [Електронний ресурс] . – Режим доступу : <http://osvita.ua/school/method/1746/>
12. Юрчук Л. Тенденції децентралізації управління освітою в Україні / Л. Юрчук // Вісник Національної Академії Державного Управління При Президентіві України. – 2009. – Вип. 4. – с. 276-283.

Polish experience of decentralization of management in the sphere of education has been studied in the article. In particular, the essence of the terms decentralization and decentralization of education has been revealed. Modern state and legal framework of the process of education decentralization in Ukraine have been analyzed.

Key words: decentralization, sphere of education, Republic of Poland, reforms.

УДК 37.046.12
ББК 74.03

Любомира Ілійчук

ЗМІСТ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ ЯК ЧИННИК ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ШКОЛАХ ЗАКАРПАТТЯ (1919-1939 рр.)

У статті здійснено аналіз змісту україномовних букварів і читанок та обґрунтовано їхню роль і значення у екологічному вихованні молодших школярів Закарпаття міжвоєнного періоду. Розкрито виховний потенціал художніх творів

природничого характеру, виявлено їх вплив на розширення знань дітей про природу та її охорону, формування у них екологічної культури. Визначено можливості творчого використання історичного досвіду виховання учнів молодшого шкільного віку у сучасній загальноосвітній школі I ступеня.

Ключові слова: *екологічне виховання, шкільний підручник, твори природничого спрямування, молодші школярі, Закарпаття.*

Постановка проблеми. Екологічні проблеми, що досягли сьогодні загальнопланетарного масштабу, утворюють нову соціальну реальність, а їхнє розв'язання залежить першочергово від рівня екологічної культури населення. Тому одним із стратегічних напрямів розвитку освіти в Україні є виховання у підростаючого покоління нового ціннісного ставлення до природи, розвитку світоглядної свідомості особистості, оволодіння нею екологічними знаннями, навичками і переконаннями. Важливим засобом досягнення поставлених завдань в умовах загальноосвітньої школи є підручник, який є своєрідним втіленням не лише навчальних планів і програм, а й системи цінностей певної культури, що бере участь у соціалізації дітей і молоді.

У шкільних підручниках знаходить відображення багатотисячолітня культура народу, його традиції, а багатство і різноманітність змісту, реальна значущість функцій робить шкільну книгу цінним історичним документом. Як носій змісту освіти, підручник завжди є відображенням певної епохи, рівня знань, світогляду і домінуючих стереотипів, а звідси педагогічним документом, вписаним у тривалу педагогічну традицію, невіддільним від часу виникнення, достовірним віддзеркаленням методів викладання в певних історичних умовах. Аналіз змісту шкільних підручників у різні періоди розвитку освіти дає змогу визначити їх вплив на формування загальнолюдських і національних цінностей, переосмислити найкращі здобутки педагогічної теорії і практики задля творчого використання у сучасній загальноосвітній школі I ступеня.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальні положення екологічної освіти і виховання, питання формування екологічної культури особистості вивчали А. Волкова, О. Захлебний, І. Зверев, О. Лабенко, С. Лебідь, Н. Лисенко, І. Матрусов, О. Машенко, Р. Науменко, Л. Печко, О. Пруцакова, Г. Пустовіт, І. Родигіна, М. Соннова, І. Суравегіна та ін. Зміст, форми і методи екологічного виховання молодших школярів досліджували О. Варакута, Г. Волошина, Н. Горобець, І. Жаркова, Г. Ковальчук, О. Крюкова, Д. Мельник, І. Павленко, Л. Різник, Л. Салєєва, Л. Селюкова, Г. Тарасенко, Л. Шаповал та ін.

В останні роки актуальні проблеми історії української педагогіки і виховання відображено у працях А. Вихруща, Д. Герцюка, Т. Завгородньої, С. Золотухіної, М. Євтуха, З. Нагачевської, Ю. Руденка, І. Руснака, Б. Ступарика, О. Сухомлинської, М. Чепіль та ін. Вагомими є праці М. Вегеша, В. Гомонная, А. Ігната, П. Магочія, М. Макари, І. Миговича, В. Росула, П. Ходанича, А. Штефана, в яких розкрито соціально-економічні та культурно-освітні передумови розвитку освіти й культури у Закарпатті.

Сутність, роль та місце підручника у навчально-виховному процесі висвітлюють Ю. Бабанський, О. Бандура, В. Бейлісон, В. Безпалько, В. Горпинюк, І. Донський, Я. Кодлюк, К. Кузьминський, Є. Пасічник, А. Попов, О. Савченко, М. Скаткін, А. Фурман, В. Цетлін та ін. Окремі аспекти змісту українського підручникотворення у різні історичні періоди досліджують І. Баїк, Г. Білавич,

Б. Гречин, О. Каськів, В. Ковальчук, Н. Кузьменко, І. Курляк, Г. Розлуцька, Н. Сабат, Б. Савчук, О. Фізеші, Г. Фрейман та ін.

Метою статті є проаналізувати зміст шкільних підручників Закарпаття міжвоєнної доби та з'ясувати їх вплив на екологічне виховання молодших школярів задля використання їхнього виховного потенціалу в сучасній загальноосвітній школі І ступеня.

Виклад основного матеріалу. Педагоги Закарпаття надавали важливого значення підручнику як засобу навчання і виховання молодших школярів, адже “добра книжка для дитини ще більше, як знаряддя в руках ремісника. Вона їй поміч, порада й розрада” [20, с. 3]. Тому зміст підручника повинен був містити твори, з яких можна “черпати моральний світогляд, дозрілої любови до родини, одушевлення до добродійств” [5, с. 58]. У таких творах художньої літератури знаходить “вдгоголос одвічна боротьба за добро и правду на землі”, а “хто уміє вдчутити подых правдивої поезії, вчиться при том любити и величати красу жита и всі найкрасші моральні здобутки людства. Великі твори красного письменства се буйный цвіт духової культури кожного народа” [10, с. 91].

У школах Закарпаття міжвоєнного періоду для учнів першого року навчання використовували підручник А. Волошина “Азбука карпато-руського и церковно-славянського чтенія” (1921) [3]. Його зміст, “збагачений українським літературним матеріалом” [1, с. 16], спрямовувався на формування у дітей загальнолюдських цінностей, зокрема дбайливого ставлення до природи (“Гніздо потять”, “Осель и конь”, “Ластівочко-щербетушко”, “Поле, луг, ліс”, “Добрий школяр”, “Соловейко”, “Когуть и кури”, “Якоб”, “Городъ”, “Земля і вода”). Укладаючи даний підручник А. Волошин виходив з того, що “кажда статя букваря має бути художественным твором, букварь должен стати дитині дорогою книжкою, близким другом и дати початок любви до читаня” [7, с. 29].

У цьому ж році був виданий “Букварь для народныхъ школь епархіи Пряшевской”, упорядкований І. Кизаком [11]. Підручник був насичений творами, спрямованими на виховання духовності учнів, про що свідчать дитячі молитви, велика кількість біблійних притч. У букварі містилися і твори, які сприяли вихованню патріотичних почуттів, моральних якостей, працелюбства, здійснення практичної діяльності у природі. Зокрема, у творі “Что робяць въ літі на селі?” читаємо: “Безь работы не можно выжити. На работныхъ рукахъ видно Божіяго благословенія” [11, с. 61]. Серед творів природничого характеру на сторінках підручника знаходимо: “Пітушокъ”, “Хлібныя растенія”, “Садовникъ и сыновья”, “Птичка”, “Обработка почвы”, “Галка и голуби”, “Лисица и виноградъ”, “Як на горі калина”, “Волкъ и журавль”.

У підручнику Д. Вислоцького “Карпаторусскій Букварь” [2], який побачив світ у 1922 р., матеріал для читання був поділений на теми – “Мои родні”, “Наши кормильцы”, “Годъ”, “Сказки”, “Басни”, “Стихотворения”, “Карпаты”, “Загадки”, “Пословицы”, “История”. Значна частина творів були спрямовані на опис краси природи рідного краю, виховання у дітей дбайливого ставлення до довкілля, про що йдеться, наприклад, в оповіданнях і віршах “Весна”, “Літо”, “Осень”, “Зима”, “Зимою”, “Приходи весна!”, “Дві козы”, “Ріпка”, “Воль и жаба”, “Ворона и лиса”, “Солнце, морозъ и вітеръ”.

У 1923 р. вийшов підручник “Подкарпаторусскій Букварь” [9], який, за словами О. Маркуша, “приняла практика до тепер найлучшим Букварем у нас” [15, с. 34]. Поряд із оповіданнями і віршами “Каченятка”, “Воробчик”, “Иванко и заяць”,

“Баранчик”, “Стебельце и потя” у букварі містилися і байки та казки для дітей, а також загадки (“Пчола и вол”, “Лев та медвідь”, “Медвідь и пчолы”, “Вол и жаба”, “Вовк та журавель”, “Чиж и голуб”, “Вовк та коза”), які мали значний вплив на формування екологічної культури молодших школярів.

О. Маркуш вважав, що “розбудити любов і інтерес до читання має досягнути вже перша книжка, з якої починаємо вчити читати, писати і значить Буквар” [15, с. 33]. У 1925 р. він видав підручник “Зорниця. Перша книжочка до читання для руських дітей” [14]. Автор зазначав: “Зорницю змагався я скласти так, щоби служила основою для вчителя і полегшила як його роботу, так і роботу дитини” [18, с. 131]. У ньому знаходимо художні твори, які сприяли оволодінню учнями знаннями про природу, вихованню емоційно-ціннісного ставлення до неї, зокрема “Мак”, “Годный хлопчик”, “Жук”, “Оріх”, “Котка та курятко”, “Летіла ворона”, “Вовк та коза”, “Родный край”, “Зайчик”, “Котик”, “Каченятка”, “Воробчик”, “Стебельце и потя”, “В лісі” та ряд інших.

Зазначимо, що при укладанні свого букваря О. Маркуш виходив з того, що “нова педагогія потребує від Букваря, аби був дітям милим і цікавим. Новий Буквар не може містити в собі хаотично зложених слів і складів, шаблонних, банальних описів – але по можливості вже спочатку має давати дітям зрозумілі, цікаві слова, речення, дитячі приповідки, приказки, казочки” [15, с. 33]. Матеріал підручника був насичений прислів’ями, приказками, загадками, казками, пісеньками, дитячими іграми, потішками. Адже буквар повинен був “подати діточий, молодшим школярам милий, веселий матеріал” [15, с. 36]. Крім того, підручник був добре ілюстрований численними ілюстраціями із зображеннями верховинських краєвидів, рослин і тварин, праці людей. Учитель державної народної школи у Великому Березному зазначав, що “сеся книжочка составлена так, что полегшить роботу учителя и работу дитини. Уступы легкі, черпані из діточного світа, ученики радостно читають” [8, с. 89].

У 1931 р. О. Маркуш у співавторстві з Ю. Реваєм видали “Першу читанку для 1. шкільного року руських народних шкіль” [17], у зміст якої входили твори “Як говорять звірята”, “Хлопчик и яблоня”, “Оріх”, “В гаю”, “У садок”, “Як птахи співають”, “В літі”, “Зайчик”, “Черешні”, “Ячмінь та пшениця”, “Калина”, “Перепелка” та ін. Вони поглиблювали знання учнів про природу, виховували емоційно-ціннісне ставлення до неї, стимулювали до здійснення практичної діяльності з охорони природи. Наприклад, в оповіданні “До роботи” читаємо: “Сонце загірло на синім небі. Батько выкопав ямы и посадив яблоні, груші, вишні и черешні. Межи деревами посадив бурак и мак, а на межи соняшники. И я помагав. У нас буде красний садок и огород” [17, с. 22].

У 1921 р. вийшла у світ “Читанка для II классы народных школ” А. Волошина [6], що була “методично добре складена” і якою користувалися у школах, про що свідчать архівні матеріали [7, с. 24]. У змісті даного підручника знаходимо твори “Огородь”, “Гніздо потять”, “Непослушний воробчик”, “Поле, лугь, лісь”, “Пчола”, “Пасіка”, “Прогулька”, “Наша земля”, “Літо”, метою яких було сприяти емоційному сприйняттю молодшими школярами навколишнього світу, формуванню норм і правил поведінки, практичних умінь і навичок у напрямі збереження і охорони природи рідного краю.

У журналі “Учитель” (1923) наголошувалося, що читанка, “особливо в 2. и 3. шк. році, служить як одинственный учебник и основа так шкільному вивчанню, як моральному и національному вихованню. ...має не только дати матеріал до упражненя в читанню, но разом сесь матеріал мусить бути такій, щоби его діти радостно

читали, аби через него полюбили книгу и самостойне читане” [12, с. 162]. Таким підручником була “Зоря. Читанка для 2. и 3. шкільного рока народных шкѳл” Е. Фотула, Б. Заклинського, видана у 1925 р. [19]. В читанку було вміщено “красні народні казки, интересні и милі повісти и добрі стихотвореня, котрі способні заохотити не лиш діточій интерес, но можуть послужити и тому, аби предчиталися и в семействі” [12, с. 162]. Серед них: “Ластовочка”, “Цвіт, листя, овочі”, “Осінна прогулька”, “Ліс и хлопець”, “Ярна природа”, “Пташки”, “Ліс”, “В огороді”, “На полю”.

У 1930 р. вийшов з друку підручник А. Волошина “Мала читанка для II. и III. класы народных школ” [4], який, як і попередні підручники автора, був спрямований на формування екологічної культури учнів, здійснення ними корисної діяльності у навколишньому середовищі. Дана читанка містила твори “Шпак”, “Осіннь”, “Огород”, “Гніздо потят”, “В рѳдном краю”, “Діти и вітер”, “Звѳдки паде дождь?”, “Поле, луг, ліс”, “Земля и вода”, “Прогулька”.

“Друга читанка для 2. поступного рѳчника народных шкѳл” була упорядкована в 1937 р. О. Маркушем у співавторстві з Ю. Реваєм [13], на сторінках якої знаходимо вірші та оповідання “Журавлі”, “Перший сніг”, “Потята зимою”, “Наша кормѳвка”, “До городу”, “Річка”, “Хвора яблѳнка”, “Гніздочко”, “Дощ”, “Сонце и воздух”, “Ягоды”. Дані твори сприяли не тільки вихованню емоційно-ціннісного ставлення учнів до природних об’єктів, любові до них, але й оволодінню уміннями і навичками природоохоронної діяльності.

Для учнів третього класу у народних школах Закарпаття використовували підручник “Отчина. Читанка для 3.- 4. шкільного року народных шкѳл” О. Маркуша та Ю. Ревая, призначений також і для учнів четвертого року навчання, який вийшов з друку у 1931 р. [16]. Матеріал підручника складався з оповідань та віршів, спрямованих на виховання моральних якостей молодших школярів, естетичного сприйняття навколишнього світу, стимулювання до діяльності у напрямі охорони природи, про що дізнаємося із творів “Поворот з ліса”, “В природі”, “Як подорожують животины”, “Птиця в зимі”, “Воробець у зимі”, “Птахи вертають”, “Скажи мені пташку”, “Молодой садѳвник”, “Пташине гніздо”, “Квіты ранком” “Пасіка”, “Як птахи співають” та ін.

Висновки. Аналіз букварів і читанок Закарпаття міжвоєнної доби дає підстави для висновку, що педагоги у досліджуваний період при створенні підручників дотримувалися принципів доступності, цілісності, новизни текстів, регіоналізму, врахування вікових особливостей молодших школярів. Їх зміст був наповнений усною народною творчістю, кращими творами українських письменників, в яких віддзеркалено прагнення авторів дати дітям знання про природу та її охорону, виховати екологічно грамотних членів суспільства, які б усвідомлювали необхідність збереження довкілля рідного краю.

1. Бірчак В. Августин Волошин его жита и діяльність : 3 нагоди 50 літніх уродин и 25 літньої праці / В. Бірчак. – Ужгород : Унію, 1924. – 35 с.
2. Вислоцький Д. Карпаторусскій Буквар / Д. Вислоцький. – Ужгород : Типографія “Школьної помощи”, 1922. – 63 с.
3. Волошин А. Азбука карпато-руського и церковно-славянського чтенія / А. Волошин. – Унгварь : Унію, 1921. – 104 с.
4. Волошин А. Мала читанка для II. и III. класы народных школ / А. Волошин. – Ужгород : Унію, 1930. – 128 с.
5. Волошин А. Методика народно-шкільного навчання / А. Волошин. – Ужгород, 1935. – 113 с.
6. Волошин А. Читанка для II класы народных школ / А. Волошин. – Ужгородь : Изданіе акціонерного товариства “Унію”, 1921. – 80 с.

7. Державний архів Закарпатської області (ДАЗО), ф. 28, оп. 3, спр. 237, 32 арк.
8. ДАЗО, ф. 28, оп. 5, спр. 623, 294 арк.
9. Егрецький Е. Подкарпаторуській Букварь / Е. Егрецький, М. Гулянич, А. Маркуш. – Ужгород : Типографія “Школьної Помощи”, 1923. – 79 с.
10. Заклинський Б. Діточа книжка / Б. Заклинський // Учитель. – 1926. – Ч. 4-6. – С. 90-101.
11. Кизак І. Букварь для народныхъ школь епархій Пряшевской / І. Кизак. – Пряшев : Книгопечатня “Св.Николая”, 1921. – 86 с.
12. Литература и новинки // Учитель. – 1923. – Ч. 7-8. – С. 162-164.
13. Маркуш А. Друга читанка для 2. поступного рѣчника народныхъ школъ / А. Маркуш, Ю. Ревай. – Прага : Державне видавництво в Празі, 1937. – 132 с.
14. Маркуш А. Зорниця. Перша книжочка до читаня для руських дітей / А. Маркуш. – Ужгород : Книгопечатня “Свобода”, 1925. – 128 с.
15. Маркуш А. О научованію читаня / А. Маркуш // Учитель. – 1924. – Ч. 2. – С. 33-40.
16. Маркуш А. Отчина. Читанка для 3.-4. шкѣльного року народныхъ школъ / А. Маркуш, Ю. Ревай. – Прага : Накладом Державного видавництва в Празі, 1931. – 198 с.
17. Маркуш А. Перша читанка для 1. шкѣльного року руських народныхъ школъ / А. Маркуш, Ю. Ревай. – Прага : Накладом Державного видавництва в Празі, 1931. – 47 с.
18. Маркуш А. Читаня-писаня в елементарній класі / А. Маркуш // Учитель. – 1925. – Ч. 6. – С. 129-137.
19. Фотул Е. Зоря. Читанка для 2. и 3. шкѣльного рока народныхъ школъ / Е. Фотул, Б. Заклинський. – Прага : Державне видавництво в Празі, 1925. – 176 с.
20. Ясінчук Л. Український Букварь / Л. Ясінчук // Каменярі. – 1922. – Ч. 11. – С. 3-5.

The article analyzes the content of Ukrainian-language abc-books and Reading books and proved their role and value in ecological education of junior schoolchildren of Zakarpattya of intermilitary period. The educational potential of artistic works of natural character, their effects on children increase knowledge about nature and its protection, the formation of their ecological culture is opened. Possibilities of the creative use of historical experience of education of midchildhood at modern secondary school of I degree are defined.

Key words: *ecological education, school textbook, works of natural direction, junior schoolchildren, Zakarpattya.*

УДК372.3 (477)
ББК 71.1

Неллі Лисенко

ДОШКОЛЬНОЕ ДЕТСТВО В УКРАИНЕ: ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ В СОВРЕМЕННОМ ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

У статті проаналізовані наукові підходи до визначення феномену “дитинство” у його соціально-педагогічному вимірі; розглянуто основні характеристики дитинства як особливого стану дошкільного періоду розвитку людини.

Ключові слова: *дитинство, полікультурний простір, етнопедагогічний вимір.*

Явление социокультурной среды “Детство” в современных психолого-педагогических исследованиях функционирует широко, многопланово и многозначно с целью индивидуального (устойчивая последовательность этапов взросления растущего человека, его состояние “до взрослости”) и обобщенного (дети разного возраста, которые составляют многочисленную популяцию общества) интерпретациях.

Этноментальной характеристике особенностей Детства разных этнографических районов Украины в процессе их развития посвящены исследования с целью определения национальных подходов к периодизации (Б. Ананьев, Д. Брамлей,

Дж. Биррен, П. Блонский, Л. Божович, Ш. Бюлер, А. Валлон, Л. Внготский, А. Гезелл, Р. Заззо, Дж. Коулмен, К. Левин, А. Леонтьев, Ж. Пиаже, Г. Саливен, З. Шпрангер, Д. Зльконин), закономерностей развития Детства в социуме взрослых с учетом превалирующих видов их трудовой деятельности (Н. Миклухо-Маклай, М. Мид), фиксации устойчивости популяций Детства с определёнными процессами их взросления (З. Фрейд, З. Зриксон).

В каждой этнической культуре ребенок ограничен определёнными реальными возможностями, обусловленными не только возрастом, но и всей системой взаимодействия функциональных связей, которые определяют социальное состояние ее Детства в его обобщенном понимании. Последний аспект изучен значительно меньше. Особенно это касается вопросов о связях между разными периодами Детства, которые обеспечивают его общее состояние и выводят его в другой мир – мир взрослых.

Обобщающее понятие “Детство” учёные чаще всего употребляют в социопрактическом, социо-организационном измерениях. Отсутствие этнопедагогического подхода к научному определению “Детства” (функциональное, содержательное), как особого состояния общей системы общества, состоящего из множества этнокультур (например, в Украине XX столетия их количество превышает 121 единицу) всё еще не раскрыты его субстанциональная сущность, не определены общие системы координат для выявления главных смыслов процессов физического и психического созревания, интегрирования в социум, освоения социальных норм ролей, приобретения ценностных ориентаций, социальных установок и позиций, активного саморазвития сознания, креативной самореализации, в последствии личностного выбора, очертания собственного индивидуального жизненного выбора.

Таким образом, можем утверждать, что отсутствие общего видения социо-этнического измерения в характеристике пространства функционирования “Детства” (исторические, географические, климатические и др. состояние среды, качественные определяющие реальное развитие ребенка), общая и главная тенденция его развития как обобщенного субъекта в системе отношений между взрослыми и детьми (этнокультура в такой же мере влияет на содержание и активность Детства, в какой Детство влияет на ее состояние) актуализируем рассматриваемый нами аспект. Между тем, осмысление Детства на основе его интегративных характеристик в определенном обществе совокупно из социальными явлениями и с определёнными внутренними субъективными тенденциями развития в рамках “этно” и “общество” каждый индивид (субъект отношений, развития изменения), осознает близкий и отдаленный социальный мир и его значение для становления себя самого, своей собственной Я-культуры, что в последствии будет весьма продуктивным для его взросления и выбора жизненного пути.

Как особый этно-социокультурный феномен, Детство исторично. На разных этапах развития Украины оно имело не только разную структуру, но и отношение к нему со стороны взрослых было весьма разным (Е. Аркин, С. Бабишин, Н. Богораз-Тан, А. Брайант, Дж. Вайян, В. Зеньковский, Т. Косвен, Н. Миклухо-Маклай, М. Пирен, М. Стельмахович, Л. Штернберг, Д. Эльконин). Собственно эти и другие исследователи Детства подчеркивают его характеристики, как особого явления социального мира.

Функционально они представили Детство как объективное и необходимое состояние в динамической системе безотносительно к какому бы то ни было

обществу, т.е. как процесс вызревания растущего человека и, следовательно, его подготовки к воспроизведению (трансмиссии) культуры общества в его будущность.

В содержательном определении учение называют этот процесс постоянным накоплением новообразований, освоением и моделированием социального пространства, рефлексии на все отношения в нем с учётом деятельности разных возрастных групп и этнических популяций в условиях их взаимодействия и взаимопроникновения. Другими словами – определения в нем себя самого, поиск путей собственной самоорганизации и самореализации, которые происходят в постоянно расширяющихся и усложняющихся контактах ребенка со взрослыми и другими детьми (младшими, сверстниками, старшими), сообществом в целом.

По утверждению М. Стельмаховича, Детство представляет собой форму самопроявления того социального состояния общества, на котором оно находится. Тогда биологические закономерности возрастных изменений проявляют свое действие, “подчиняясь” регулирующему и определяющему действию социального.

Подход учёного во многом объясняет смысл всех содержательных поучений в детском фольклоре, который заключается не только в помощи приобретения (присвоения) ребенком социальных норм, а и в самом развитии социального (социальные свойства и качества человеческой природы) опыта, его обогащения культурой предков. Педагогическая культура каждого этноса в пословицах, колыбельных, сказках, легендах достаточно ситуативная, однако многогранно преисполнена доброй вековой мудростью и гражданской заинтересованностью в судьбах своих преемников. Именно таким подходом и обусловлена нравственность народного этнопедагогического мастерства.

При этом социальное рассматривается как особое состояние эволюции, которое реализуется в развитии каждого общества, когда социализация предполагает не только овладение каждым ребёнком определенным социальным опытом (роли, нормы, позиции), но и осознание им всех смыслов социального как необходимого качества определённого сообщества или общества вообще, включающего духовные, производственные и собственно социальные измерения. Социализация в такой интерпретации представляется нам как вхождение в мир конкретной этнокультуры, её социальных связей, освоение социального как частной и как всеобщей картины Мира всего человечества. Это осознание, освоение ребенком этно-социокультурных достижений общества обеспечивает индивидуализацию и дифференциацию, которые в общественных контактах, диалоге, полилоге, в самоопределении в условиях поликультурного пространства обуславливают рефлексию, развитие самосознание. Поэтому, чем активнее ребёнок социализируется, тем очевиднее он индивидуализируется и идентифицируется. Активность и сила этих процессов достигаются общей и профессиональной культурой взрослых, прежде всего – педагогов, воспитателей, социальных работников, их даром чувствовать состояние каждой детской души – носителя определённой этнокультуры. Иная логика неизбежно влияет пагубно.

Практически достижение определенного уровня социализации, типичного для конкретно-исторического этапа общества и его конкретно-исторического времени требует учитывать не только состояние ребёнка, но и всю его прошлую жизнь, его отношения со взрослыми. Главное – относиться к нему как к самодостаточному “человеку”, способному воспринимать и творить свою картину своего Мира. Одновременно социализация – это и состояние развития социального уровня определённого общества в каждой определённой эпохе, с конкретными качествами в данном случае – современная Украина и её отношение к Детству.

По мере взросления социального начала каждого ребёнка всё активнее на него влияют особенности его функционирования в содержании его среды, которая либо стимулирует развитие его индивидуальности, либо влияет отрицательно (девиация). Детство как сложный и самостоятельный организм функционирует в обществе как его неотъемлемая часть. Это особый обобщенный субъект многоплановых разнохарактерных отношений из объективными целями и задачами взаимодействия со сверстниками и взрослыми, определяя и развивая свой общественный Мир. Получая наслаждение от такого взаимодействия, модулируемая ребёнком картина Мира приносит радость, формирует его лучшие человеческие качества, свойства, делает его по-детски счастливым. Каждый ребёнок стремится выполнить задачу, свой доят, с уважением относиться к тому, к чему сам себя побуждает.

Главной целью Детства, как и каждого ребенка в частности, объективно является взросление. И обеспечить его – главная задача для взрослых. Она беспощадно встает из года в год: а правильно ли мы поступаем, организуя именно таким образом пространство для Детства?

Отношение взрослых к Детству отличается прежде всего стабильностью политики государства к его проблемам. В разные годы разной и изменялась прежде всего в аспекте внутренней дифференциации периодов дошкольного Детства. Их границы четко вычленились (до конца 90-х годов XX века), то начинают размываться (например, в начале XXI века рубеж дошкольного возраста изменен). В современных условиях качественного усложнения всей системы многоплановых общественных отношений проблемы взаимодействия взрослых с детьми ли особую остроту и значимость. Чтобы научить детей жить по законам доброты, милосердия, красоты и человечности деятельность организуется с ними многоаспектна. И прежде всего её обеспечивает многогранность каждой этнокультуры, которая формирует свой эмоциональный строй души, развивает воображение и усовершенствует представления о картине Мира детей и взрослых.

Широкого социокультурного подхода и социально-исторического анализа требует взаимодействие поколений: взрослое сообщество и растущие дети, в условиях объективного реально обусловленного отношения ихних Миров. При этом исключительно важна позиция взрослых по отношению к детям. Прежде всего это ответственность с развитыми формами общения и стремление обеспечить нормальное будущее каждому человеку. У ребёнка жизнь намного сложнее, чем у взрослого. У него самый большой в мире рабочий день: до 14 часов в сутки; не менее сложная работа – собственное взросление (ежеминутно приходится осваивать возможности своего тела, своих желаний); не без труда удастся обеспечить положительный эмоциональный тонус без взрывов и подавления желаний и т.д.

Во всех случаях для взрослого это позиция посредника в освоении ребенком социального мира, посредника, без которого немислим переход детей к взрослости. Подход к каждому должен быть с оптимистической гипотезой. И в этом плане посредничество взрослого практически основывается на знании способов разрешения основных противоречий, характерных для каждой этнокультуры. Как известно, каждая этнографическая группа из 121 официально представленных в Украине, строит свою этнопедагогику на глубоких убеждениях в том, что даже самый запущенный ребёнок несёт в себе много положительного. Его качества – трудолюбие, энергия, воля, сноровка, общительность, самоотверженность – незаменимые гарантии достижения успехов в воспитании. Главное, чтобы взрослые (отец, мать, педагог) могли и умели на них опереться.

Соответственно и раскрыть функциональную нагрузку взрослого на каждого ребёнка. Избитую формулу “Опереться на положительное” очень сложно реализовать в семейном воспитании.

Внимание концентрируется лишь на практической роли ребёнка или взрослого человека, который всегда выступает посредником между ребенком и совокупностью социокультурных ценностей, принадлежащих той или иной этнокультуре, вообще человечеству, их установок, норм, которые определяют условия жизнедеятельности в сообществе, вводя ребенка в его мир: что такое хорошо”, что такое плохо? Ответ у каждого разный и, одновременно – общий.

Между тем, проблема посредничества более сложная, чем поиски ответов на вопросы. Она предполагает единство требований и доверия, уважения не только в плане деятельности конкретных людей (отец, мать, учитель), но и в обществе в целом. Мир взрослых выступает по отношению к растущим детям и целью, и средой и, одновременно, посредником, который вводит их в систему сложных отношений. В случаях провозглашения идеи свободы ребенка, особое значение приобретает принцип свободного развития его духовных и физических сил, что невозможно без волевого, целеустремлённого действия, его самоидентификации, целенаправленной на поиски возможностей и условий не только взаимодействия, а воздействия на детей, т.е. сверстников и взрослых.

Выполняя свою посредническую роль, взрослый всегда занимает по отношению к детям совершенно определенную позицию – ведущего, организующего, обучающего и практически должен относиться к ребенку как к субъекту отношений.

Материалы психолого-педагогических исследований показывают, что даже самые лучшие педагоги, при самой лучшей постановке учебно-воспитательного процесса, практически развивают субъект-объектные отношения. Особенно это четко проявляется, когда речь идёт о воспитании детей в детских дошкольных учебных заведениях. В учебно-воспитательном процессе взрослые отходят от конкретного ребенка и занимают соответствующую позицию по отношению к детям вообще. В таких случаях дети выступают объектом наблюдения, преобразования, педагогически организованного влияния в русле определенного целеполагания.

Принцип такого воздействия является господствующим в отношениях взрослых к детям. Он требует помнить: детское общение бывает злым и беспощадным, в нем нередко возникает атмосфера жестокости. Следует помнить о важности защищённости каждого ребёнка, независимо от его этнопринадлежности (цвет кожи, глаза, волосы, рост, речь). Ведь иногда педагоги, помимо своей воли, оставляя подобное без внимания, поощряют различные формы детской жестокости. Гарантия защищённости личности в дошкольном учреждении является мощным фактором её развития в детские годы. Именно он определяет позицию взрослого, что отражается на построении всей системы образования (обучения и воспитания). Она сориентирована на взаимодействие, поиск путей его осуществления. При этом следует достаточное внимание уделять особенностям, структуре и содержанию реально происходящего саморазвития растущих детей, в том числе и закономерностям этого саморазвития (самосознание, самоопределение). Они выступают внутривнутрирегулирующими моментами процесса развития. Последние учёные анализируют на результативном уровне – не как явления собственно развития со своими особыми характеристиками, а лишь как его факты.

При всем осознании важности взаимных контактов, взаимопонимания, при постоянной защите взрослыми интересов детей, поощрениями им и активной

позиции каждого ребенка в реальном действии и в образовательном процессе (познание закономерностей), в дошкольном воспитании Украины всё ещё преобладает однонаправленность. Она по моему усмотрению, выражается в том, что Детство объективно воспринимается взрослыми как популяция осваивающих, присваивающих знания и умения, опыт взрослых.

Определяя свои исходные позиции при построении отношений с детьми как субъект-субъектные, провозглашая, что ребенок – это субъект фактически (установки, мотивации, отношения) взрослые относятся к ребенку как к объекту, на который направлены их воздействия, ведя речь все время именно о действиях по отношению к ребенку, а не о взаимодействии.

В последнее десятилетие взаимоотношения детей со взрослыми занимают все большее место в психологических, социально-психологических, педагогических исследованиях, все же актуальными остаются поиски путей реализации возможностей ребенка адекватно воспринимать воспитательные влияния взрослых в поликультурном сообществе. И ставя цель активизировать детей, помочь им в самовоспитании, личностном саморазвитии, по-прежнему в большей степени изучаются их потребности, мотивы, состояния, что в меньшей мере побуждает ребенка к активной позиции без анализа “обратных действий”.

Проблема взаимодействия не проработана и даже четко не поставлена на соответствующем научном уровне в новой программе “Я в мире” (2010), всё ещё не определено пространство, его содержание, способы и характер взаимодействия растущих и взрослых людей в педагогическом процессе.

Несмотря на то, что Детство – необходимое условие воспроизводства и дальнейшего развития отношений нашего общества, взрослые слабо учитывают, что в современном мире происходит не просто активный процесс саморазвития ребенка, его самоопределения, но этот процесс реально воздействует и на установки взрослых.

Детство не только очень чувствительно ко всем изменениям в социуме, соответственно реагируя на них, но оно и само ставит перед взрослыми все новые и новые задачи, активно влияя на общество. Это отражается, в частности, в наивных, но по существу глубоко философских вопросах детей: “Почему листья зелёные?”, “Почему в Космосе люди не падают?”, “Почему кровь красная?”, “Почему каждый человек имеет другое лицо?”; т.е. дети ставят вопросы, побуждающие активность взрослых. Им трудно согласиться с тем, что развивающиеся дети стимулируют развитие мира взрослых, их научные поиски.

Проблема взаимодействия детей и взрослых приобретает особую значимость в диспозиции Детство-Взрослость как двух особых социальных структур и реальных субъектов, когда субъектная позиция Детства проявляется достаточно выражено в современном поликультурном мире.

Поэтому мы целенаправленно выделяем Детство как особый субъект, рассматривая общую систему его отношений со взрослыми, а каждого ребенка как индивида, постоянно несущего в себе состояние своей ментальности, присущей этнокультуре в их целостной представленности.

В этом плане представляется чрезвычайно важным выделить и раскрыть пространство их взаимодействия, которое необходимо продуманно структурировать. Оно должно заполняться не только информационными потоками, моделями совершенствующегося образования, но и обеспечивать превращение каждого ребенка в субъект и организатора диалога со взрослыми, ставить его в позицию

реального суб'єкта діалога з урахуванням всього багатства його природи, враховуючи підвищене почуття власної гідності, його можливості.

Поэтому очень важен поиск механизмов формирования отношений, объединяющих этнокультурный потенциал каждого растущего человека в поликультурном общем для всех пространстве.

Развитие Детства вообще и индивидуальное развитие каждого ребенка в частности, предполагает такое построения отношений между отдельными взрослыми и детьми и между ихними Мирами, которое стимулирует взаимодействие. Только оно порождает диалог и трансмиссию культуры между поколениями и между народами. Однако, в нашем обществе все ещё прослеживается качественно иная картина – картина деформированных взаимоотношений взрослых и детей. Это проявляется в слабой структурированности сложной системы отношений украинского общества, нашего государства и конкретных взрослых с детьми (взаимоотношения на общественном, государственном и индивидуальном уровнях). Внутренний мир ребёнка нежен и хрупок. Как сам ребёнок относиться к миру вообще и к миру взрослых, в т.ч., что его мучит или приводит в восторг – от этого знания во многом зависит педагогическое мастерство каждого взрослого, его щедрость, широта общекультурных ориентаций, гармонии.

Таким образом, этнопедагогическое измерение современного Детства в Украине, в нашем поликультурном обществе очень важно учитывать не только в социально-психологических факторах его развития и функционирования, но и как его нравственную, этноментальную основу. Она таит множество механизмов, регулирующих детское общение, характер притязаний, интересов и мотивов их поведения, без чего невозможно воспитать человека XXI века. Именно в этнопедагогическом измерении каждого растущего человека находится ключ к формированию его характера и сильной активной личности.

The scientific approaches to defining the phenomenon of "childhood" in its social and educational dimension are analyzed in the article; the basic characteristics of childhood as a special state of preschool period of person's development are considered.

Key words: *childhood, multicultural space, ethnopedagogical measurement.*

УДК 372.893

ББК 74.03(4Укр)

Зіновія Нагачевська, Юрій Гривнак

ВНЕСОК ВИДАТНИХ ПЕДАГОГІВ ЗАХІДНОЇ УКРАЇНИ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ ст. У РОЗВИТОК ТЕОРІЇ ТА МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ

У статті проаналізовані положення праць визначних представників педагогічної думки Західної України кінця ХІХ – початку ХХ ст., дотичні до розробки проблем навчання історії у початкових і середніх школах регіону. Зосереджено увагу на актуалізації питань про зміст і методи її викладання В. Вільшанецькою-Жуковецькою, А. Копистянським, М. Кордубою, К. Малицькою.

Ключові слова: *початкові і середні школи (гімназії), навчальні плани, зміст, принципи і методи викладання історії, шкільні підручники, антропологізація та гуманізація історії, краєзнавство.*

Проблема вивчення внеску педагогів у створення нової системи викладання історії в закладах освіти України є актуальною у зв'язку із суттєвими змінами у змісті навчального матеріалу, окресленими в освітніх документах сучасності, та інноваційними методиками її студіювання. Дослідженнями у цій сфері займаються такі науковці, як У. Великопольська, Т. Савшак, Я. Серкіз, Р. Федорищак та інші. Вагомий внесок у повернення імен і творчих здобутків учителів-істориків нашого краю кінця XIX – початку XX ст. здійснила кафедра педагогіки імені Богдана Ступарика ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника”, силами викладачів якої видано монографію “Українська педагогічна думка в іменах (Східна Галичина – українське зарубіжжя XX ст.)”.

Метою статті є аналіз поглядів визначних західноукраїнських педагогів кінця XIX – початку XX ст. на проблеми змісту і методів викладання історії у початкових і середніх школах.

Відповідно до освітніх реформ Австро-Угорської імперії останньої третини XIX ст. вивчення навчальних дисциплін історичного циклу було передбачене навчальними планами вищих початкових, неповних середніх (виділових) шкіл, “доповнювального” навчання (як правило, в поєднанні з географією), а також гімназій, ліцеїв, учительських семінарій, де учні опановували історію як окремий предмет. Кількість годин на її вивчення у різних типах навчальних закладів коливалася в межах семи-десяти відсотків від загального тижневого навчання. Так, у перших учительських семінаріях Східної Галичини на її вивчення відводилося по 2 год. на першому і третьому й 1 год. – на четвертому курсах.

Більшість тогочасних підручників були перекладами з австрійських, німецьких і польських видань, які не сприяли національному вихованню української молоді, а відтак – і досягненню мети їхнього навчання та виховання, на що неодноразово звертали увагу галицькі педагоги. Перші українські підручники з історії побачили світ на початку XX ст. (як “Оповідання з рідної історії” Б. Барвінського, Жовква, 1911 р.)

Нові підходи до організації та змісту вивчення історії представлені у працях Мирона Кордуби (1876–1947) – видатного українського історика, письменника та суспільно-політичного діяча Північної Буковини і Східної Галичини. Зауважимо, що дослідники тільки розпочинають осмислення педагогічної складової його багатогранної натури, попри те, що все свідоме життя вчений присвятив викладанню: спочатку в гімназії й університеті у Чернівцях, згодом – у середніх і вищих навчальних закладах Львова, Холма та Варшави [5, с. 179].

Осмислюючи проблему створення українських шкільних підручників з історії, педагог висловив цікаві методичні ідеї у статті “Наука історії рідного краю в буковинських народних школах”, яка з’явилася друком в науковому педагогічному журналі “Bukowiner Schule” (“Буковинська школа”), що виходив друком у Чернівцях на початку XX ст. як пресовий орган офіційної шкільної влади краю. У цій статті М. Кордуба порушує питання про методику викладання історії, яка, на його переконання, повинна будуватися не на простому запам’ятовуванні дат і подій, а має пробуджувати інтерес до минулого рідного краю, а вже потім – до розгляду історії інших народів. Педагог стверджував, що в школі історію можна вивчати двома способами: один – методом загального аналізу подій і фактів із наступним зосередженням уваги на окремих важливих історичних подіях і його видатних репрезентантах; другий метод – синтетичний – передбачає вивчення історії шляхом докладного монографічного опрацювання важливих подій, фактів і діяльності

визначних діячів, а згодом – загального осмислення історичних явищ, що вивчаються.

На думку М. Кордуби, другий метод найбільш відповідний дидактичним завданням, які повинна вирішувати школа. Учений також наголошував на підборі цікавого ілюстративного матеріалу, який силою візуальної експресії пробудить інтерес до минулого рідного краю. Ділячись власним досвідом, М. Кордуба вважав, що найкраще “... в’язати буковинську історію з рускою, лучити історію краю з національною” [3, с. 209].

Саме такий шлях, переконував педагог, є одним із найбільш ефективних для засвоєння історичних знань. Згідно з поглядами М. Кордуби, вивчення історії повинно починатися з найближчого оточення дитини: села, повіту, краю, адже “... у виробленні патріотизму, бажання служити своїй вітчизні не послідну вагу має історія рідного краю”. Автор вбачав у такому підході запоруку формування історичного мислення. Він розглядав краєзнавство не як чинник національної окремішності, а як засіб пробудження інтересу до історії інших народів [3, с. 208].

З огляду на викладені вище міркування, М. Кордуба запропонував доповнити другу і третю частини “Читанки для шкіл народних” відомого на Буковині освітнього діяча і педагога О. Поповича усними оповіданнями з історії України загалом і рідного краю зокрема. Педагог вважав, що історію Буковини варто пов’язувати з історією Київської Русі, ознайомлювати учнів з географічним описом, із племенами, які населяли цю давньоукраїнську державу. Далі в хронологічному порядку треба розкрити такі теми: “Свята Ольга”, “Як русини стали християнами”, “Ярослав Мудрий”, “Похід Ігоря на половців”, “Напади татар”, “Король Данило”, “Вірний союзник”, “Руський князь Лев”. Особливу увагу М. Кордуба звертав на характеристику періоду роздробленості Київської Русі після смерті Ярослава Мудрого та функціонування Галицько-Волинського князівства, до складу якого увійшла Буковина. Педагог вважав також за необхідне вивчати історію козацтва, визвольної війни проти Польщі, ролі церкви в історії України тощо [6, с. 211].

М. Кордуба обґрунтував дві принципово важливі умови, які засвідчують про гуманістичну спрямованість викладання історії: впливати на учнів не описами кривавих битв, а розповідями про людей, їхній побут і звичаї. Зазначимо, що така антропологізація історії як навчального предмета не була характерною для дидактичної літератури кінця ХІХ – початку ХХ ст.: у ній домінували політична та династична моделі трактування подій минушини. М. Кордуба одним із перших серед українських педагогів закликав гуманізувати предмети історичного циклу, що відповідало тогочасним західноєвропейським педагогічним новаціям.

Посильний внесок у розробку проблем навчання історії в досліджуваний період зробив Андрій Копистянський (1871-1934) – гімназійний учитель у Станіславі (Івано-Франківську) та Львові. Він є автором підручників з історії для гімназій (“Історія Русі”), з історії Львівської Ставропігії ХVІІІ ст., (“Історія волоської Церкви”). Свої погляди стосовно викладання історії в школах Східної Галичини педагог висвітлив у статті “Наука історії рідного краю в першій класі середньої школи”, яка вийшла друком у 1911 році у провідному українському педагогічному журналі Галичини “Наша школа”

За спостереженням А. Копистянського, “наука” історії в гімназіях не виконує свого завдання, молодь не виходить із середніх шкіл із виробленим історичним поглядом на світ, її знання обмежуються “... мінімальною сумою дат, імен і фактів, які абітурієнт по якимсь часі зовсім забуде...” [2, с. 51].

Педагог стверджував, що історія – це дуже важкий і важливий шкільний предмет. Вона вводить нас у минулі століття, між неживих людей, не раз у зовсім відмінні від сучасних суспільні відносини. На думку А. Копистянського, історія у школах кінця XIX – початку XX ст. трактувалася як “старий цвинтар”, із численними пам’ятниками осіб минулого; вона схожа на “склад старих меблів”, назви яких учитель заставляє вивчати напам’ять.

На цій підставі окреслені педагогом план і зміст вивчення історії для трикласної школи повинні бути такими:

- у 1 кл. – вивчення історії рідного краю;
- у 2 кл. – історії “Греків і Римлян” як прабатьків європейської державності;
- у 3 кл. – історії Австро-Угорської монархії.

Водночас А. Копистянський звертав увагу на те, що однієї суми історичних відомостей недостатньо. Історик, який, окрім історичних знань, оволодів ще й інтуїцією, може “силою сеї інтуїції” проникнути в суть історичних явищ, навіть там, де немає “жодних писаних джерел”. За словами педагога, саме інтуїція допоможе тоді, коли відсутні першоджерела, саме вона дасть можливість зрозуміти істинність і правильність історії [2, с. 55].

Позиція А. Копистянського щодо вивчення історії виглядає таким чином:

- вивчення історії має розпочинатися з вивчення історії рідного краю;
- у процесі її вивчення слід притримуватися двоступеневості;
- розвивати і розширювати історію рідного краю необхідно через порівняння з історією інших народів [2, с. 60].

Не менш важливу роль у творенні нової програми та інноваційних методик вивчення історії в українських школах відіграють пропозиції жінок-педагогів – активних громадських діячок початку XX ст., зокрема народних учителів Костянтини Малицької та Володимири Вільшанецької-Жуковецької.

Аналізуючи чинні програми та підручники з історії для початкових шкіл нижчого і вищого типів, К. Малицька переконалася в тому, що її вивчення зводиться до ознайомлення дітей із біографіями окремих королів, генеалогією знатних родів, опису найбільших битв і визначення числа переможців та переможених. Громадська діячка не могла погодитися з трактуванням навіть такої історії вчителями-поляками: вони аналізували історичні події з шовіністичних позицій, принижуючи історичне минуле інших народів.

Погляди К. Малицької щодо вивчення історії у народній школі, викладені у статті “Війна – а школа” (1904 р.), можна звести до кількох основних тез:

- історія рідного краю повинна розкривати “об’єктивний образ минувшини” – не лише з його “світлами”, а й із “тінями”;
- з історичного минулого слід обирати факти та діячів, які можуть своїм прикладом надихнути майбутні покоління;
- розвиваючи в дітях любов до рідної землі, важливо показати їм, що і в інших народів є “свої герої”, “свої ідеали”, які треба шанувати;
- земна цивілізація має “спільних... великих людей”, праця яких є внеском до загальної скарбниці народів – не у сфері ведення воєн, а в галузі винаходів і відкриттів, які полегшили “працю рук людських”, усмирили болі й терпіння страждальців [1, с. 94–95.].

Гуманістичні за своєю суттю, ці думки залишаються актуальними й сьогодні.

Оригінальними є міркування педагога і письменниці В. Вільшанецької-Жуковецької з приводу вивчення історії у неповних середніх школах Східної

Галичини початку ХХ ст. Як і К. Малицька, вона підкреслювала, що з усіх предметів саме викладання цієї навчальної дисципліни найменше відповідає реальному життю, а тому потребує негайного оновлення. Передусім педагог не погоджувалася зі структуруванням історії як навчального предмета. Не відкидаючи вивчення історичного минулого, вона у педагогічному нарисі “Будуча жіноча виділова школа” (журнал “Учитель”, 1912-1913 рр.) стверджувала, що історія у початкових школах вищого типу, зокрема жіночих виділових, має стати дійсною вчительською теперішнього життя, а не “загиблої старовини”, виховувати “...не старинну, не середньовічну і не новочасну, а сучасну і будучу міщанку”. Через те при викладанні історії радила дотримуватися усталених загальнодидактичних принципів: від близького, знаного дитині, до далекого, менш відомого. На цій підставі запропоновані педагогом план і “об’єм науки історії” для чотирикласної виділової жіночої школи передбачали:

- у 1 кл. – вивчення історії рідного краю – від найновіших до найдавніших часів, а не навпаки;
- у 2 кл. – історії своєї батьківщини-України – теж за аналогічним принципом;
- у 3 кл. – історії Австрії – аналогічно;
- у 4 кл. – відповідно всесвітньої історії.

Організоване таким чином навчання, за задумом В. Вільшанецької, націлювалося перш за все на студіювання історії своєї Вітчизни, а вже потім – інших народів. При цьому матеріал для вивчення мав бути невеликим за обсягом, щоб діти могли засвоїти його без поспіху, ґрунтовно й докладно, а вчитель – не перетворювався на “ремісника”, який турбується лише про “вичерпанє планів” [4, с. 484].

Отже, викладене підтверджує, що проблеми змісту і методики викладання історії у початкових і середніх школах Західної України наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. значно актуалізувалися. Видатні педагоги Східної Галичини та Північної Буковини сходились у поглядах на те, що вивчення історії у сучасних їм навчальних закладах не сприяло національному вихованню молодого українського покоління, тому ними були запропоновані власні підходи до її студіювання. Освітні діячі Західної України на межі ХІХ – ХХ ст. були одностайні в тому, що викладання історії потрібно починати з вивчення минулого та сучасних їм реалій рідного краю, покликаною формувати національну свідомість у молоді. Окрім славного минулого свого народу, за їхнім переконанням, треба знати і поважати історію інших народів.

Нова методика викладання історії у школах різних типів, запропонована В. Вільшанецькою, А. Копистянським, М. Кордубою, К. Малицькою та іншими педагогами, була спрямована на виховання духовно багатой і патріотично налаштованої молоді, яка не лише знає історію свого народу, а й готова наслідувати діяльність її найвидатніших особистостей. На цій підставі констатуємо про її актуальність для закладів освіти незалежної Української держави початку ХХ ст.

1. (км) [Малицька К.]. Війна – а школа / (км) // Промінь. – 1904. – Ч. 13. – С. 93–95.
2. Копистянський А. Наука історії рідного краю в першій клясі сер. шк. / А. Копистянський // Наша школа. – 1911. – Ч. 3. – С. 51–60.
3. Кордуба М. Наука історії рідного краю в буковинських народних школах / М. Кордуба // Bukowiner Schule. – 1905. – Ч. 4. – С. 208–212.
4. Нагачевська З. Педагогічна думка і просвітництво в жіночому русі Західної України (друга половина ХІХ ст. – 1939 р.) / З. Нагачевська. – Івано-Франківськ: Видавець Третяк І. Я., 2007. – 764 с.

5. Серкіз Я. Мирон Кордуба в оцінці сучасників / Я. Серкіз // Україна–Польща: історична спадщина і суспільна свідомість / [відп. ред. М. Литвин]; Національна академія наук України, Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича. – Львів, 2012. – Вип. 5. – С. 179–183.
6. Федорищак Р. Мирон Кордуба та українське підручникотворення на початку ХХ століття / Р. Федорищак // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – Тернопіль. – 2012. – № 3. – С. 35–41.

The article provides analysis of theses from works of prominent representatives of educational thought in Western Ukraine of late XIX – early XX century, which are related to solving problems of teaching history in elementary and secondary schools in the region. The emphasis is placed on the actualization of content and methods of teaching by V. Vilshanetska-Zhukovetska, A. Kopystianskyi, M. Korduba, and K. Malyska.

Key words: *elementary and secondary schools (gymnasia), curricula, content, principles and methods of teaching history, school textbooks, anthropologization and humanization of history, study of local lore.*

УДК 373.2(438)
ББК 74.1(4 Пол)

Ірина Нестайко

ВЗАЄМОДІЯ ВИХОВАТЕЛЯ ІЗ БАТЬКАМИ – РЕАЛІЗАЦІЯ ЄДИНОЇ ДИНАМІЧНОЇ ТА ПЕРСПЕКТИВНОЇ СИСТЕМИ ВИХОВАННЯ І НАВЧАННЯ В ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ПОЛЬЩІ

У статті розкрито роль і значення співпраці сім'ї і дошкільного навчального закладу у навчально-виховній діяльності дитини, визначено і охарактеризовано основні форми співпраці дошкільного навчального закладу і батьків у Польщі, визначено суспільно-педагогічні функції дошкільних навчальних закладів Польщі, виокремлено основні принципи співпраці дошкільного закладу з батьками.

Ключові слова: *дошкільний навчальний заклад, сім'я, дитина, виховання, вихователь, співпраця дошкільного навчального закладу і батьків, форми співпраці, партнерство, принципи співпраці.*

Співпраця дошкільного навчального закладу з сім'єю дитини є питанням дуже важливим і завжди актуальним під час навчання і виховання дитини у дошкільному віці. Тому одним з головних засад реформи польської освіти була і є організація співвідповідальності за процес навчання всіх його учасників і зацікавлених сторін, а отже, вчителів(вихователів), дітей і батьків. Нова концепція дошкільного виховання виступає за програмну і організаційну відкритість на пропозиції і висновки батьків[8].

Останнім часом в польському суспільстві все більше дискутують про те, що в процесі виховання і навчання дітей в дошкільному навчальному закладі повинні активно брати участь також і батьки. На думку багатьох педагогів і психологів не піддається сумніву, що “дуже важливим, а також вимогою часу є співпраця із родинним середовищем, а також те, щоб батьки орієнтувалися у завданнях і меті дошкільного виховання” [7].

Поняття виховання по різному тлумачили теоретики польської педагогіки. Так, Б.Суходольські говорить, що: “... найважливішим у вихованні є виховувати дітей так, щоб вони уміли жити в умовах сучасної цивілізації, щоб могли подолати завдання, які вона їм ставить, щоб користалися можливістю культурного розвитку, щоб знали, до чого і яким чином прагнути, з яких джерел черпати радість життя”

[11]. Й.Щепанські визнає сім'ю найважливішою, незамінною і першою виховною інституцією.... “Кожна сім'я, незалежно від того, чи усвідомлює вона це, чи ні, створює основу для подальшого розвитку особистості дитини, отже, багато залежить від того, чи є батьки готовими до цих функцій, чи ні, чи знають, хочуть і можуть ці функції виконувати свідомо, цілеспрямовано і ефективно”. [12, с. 7]

Дошкільний навчальний заклад в Польщі становить перший щабель в цілісній системі освіти, відіграє в ній дедалі більшу роль. Це є результатом усестороннього переконання, що опирається на вирішальному значенні періоду дитинства в процесі формування особистості дитини. Дошкільний заклад виконує суспільно-педагогічні функції, які включають в себе турботу про здоров'я і безпеку дітей, їх правильний розвиток, їх всебічне виховання, підготовку до школи, а також забезпечує батькам догляд за їхніми дітьми. Програма роботи з дітьми дошкільного віку визначає завдання, що входять у сферу наступних галузей впливу: знаходження свого місця в групі однолітків – спільноті, побудова системи цінностей, набуття навичок практичної діяльності, пізнання і розуміння себе і світу [7].

При висвітленні завдань дошкільного закладу, які повинен він виконувати, не слід оминати ролі сім'ї. Сім'я є найважливішим опікунсько-виховним осередком для дитини, яка впроваджує її в світ культури, передає цінності. Правильне виховання дітей викликає в них довіру до навколишнього середовища, віру у власні сили, потребу взаємодії з іншими, самостійність.

Відповідно до постанови міністра національної освіти від 21 травня 2001 року щодо статуту громадського дитячого садка і громадських шкіл: “Батьки і вчителі співпрацюють між собою в питаннях виховання і освіти дітей” (Dz. U. 2001, nr 61, poz. 624 ze zm.) [8].

Форми такої співпраці передбачають право батьків на знання навчально-виховних завдань, передбачених дошкільним закладом; інформування про дитину; отриманні консультацій з питань виховання і розвитку дитини [8].

Отже, метою співпраці дошкільного закладу і батьків є: створення ситуацій, що сприяють розвитку і зміцненню контактів батьків і дошкільного закладу; залучення батьків до активної участі у житті закладу; готовність сім'ї до співпраці щодо пізнання власної дитини і її проблем – запобігання небезпекам; надання психологічних і педагогічних знань батькам з метою покращення якості виховання їхніх дітей; використання потенційних можливостей батьків (професійних, фінансових, організаційних навичок, здібностей та інтересів).

Під час участі дитини в різних видах співпраці дошкільного закладу з батьками діти: пізнають сімейні традиції і традиції дошкільного закладу; вчаться співпрацювати і культурно співіснувати з людьми, мають почуття родинного зв'язку, з дітьми і дорослими; мають можливість вільно розповідати про свою сім'ю; поважають права членів сім'ї; знають, що вони повинні поважати старших людей; виконують різноманітні несподіванки, котрі приносять радість членам її сім'ї.

Дошкільний навчальний заклад у Польщі є установою, яка частково, а іноді і повністю виконує обов'язки виховання дітей. Батьки, працюючи, перебувають увесь час поза домом, не мають достатньої кількості часу для своєї дитини. Заспокоюють лише основні їхні потреби, а виховні обов'язки переходять до дошкільного закладу. Тому вихователі повинні розуміти, яка відповідальність покладена на них щодо виховання дітей.

Навчально-виховна діяльність дошкільного навчального закладу, завданням якого є допомога в розвитку дітей, є можлива лише завдяки співпраці вихователів з

батьками кожної дитини. Робота з малою дитиною, розпочата в дошкільному закладі, повинна продовжуватись вдома і навпаки. Це стосується як виховних моментів, так і дидактичних. Батьки повинні бути завжди інформовані про поведінку дітей в групі ровесників, про прогрес, який дитина робить під час різної діяльності в дитсадку. Але й дошкільний заклад повинен отримувати якомога більше інформації про дитину і її потреби від батьків. Загальна інформація про сім'ю допомагає вихователям оцінити педагогічний рівень тої чи іншої родини. Це полегшує підбір відповідних методів і форм роботи з окремими дітьми в дитсадку. Хороший вихователь, пізнаючи своїх вихованців, одночасно пізнає і їх сім'ї.

Польський педагог Б. Суходольскі говорить: "...незважаючи на те, що виховання потрібне для майбутнього, в якому кожній дитині потрібно буде жити і працювати, але важливо також зробити цінним кожен період життя людини" [11, с. 35]. Дошкільний вік повинен приносити дитині радість. Слід так організувати умови життя і виховні ситуації, щоб вони могли повністю всесторонньо розвиватися і, щоб дитячі пережиття були позитивні навіть тоді, коли вони вирішують нелегкі завдання [11, с. 46].

Співпраця дошкільного закладу з батьками виникає з бажання допомогти сім'ї у виконанні її виховних функцій, а також з потреби єдності впливу дошкільного навчального закладу і сім'ї. Сфера цієї співпраці включає в себе: зусилля щодо забезпечення умов правильного розвитку дитини, ініціювання педагогічних починань батьків, вплив на батьківську позицію, підвищення педагогічної культури і поширення знань батьків про розвиток і виховання в період дитинства, допомога батьків у покращенні умов праці дошкільного навчального закладу. Співпраця повинна супроводжуватися турботою про майбутню долю дитини, заспокоєння її актуальних потреб, а також її вихованням.

Плануючи діяльність, яка має на меті формування партнерських стосунків між дошкільним закладом і батьками, існує потреба пошуку нових, цікавих контактів, а також вдосконалення вже існуючих форм контактів з батьками. На сьогодні в дошкільних навчальних закладах Польщі опрацьовано багато цікавих форм співпраці з батьками, серед яких можна виділити такі:

- індивідуальні бесіди (бесіда при записі дитини в дитячий садок; систематичні бесіди з батьками щодо дитини, її розвитку і функціонування в дитячому садку і вдома; принагідні бесіди під час приведення і забирання дитини з дитсадка, бесіди під час "Дня відкритих дверей");
- зустрічі з батьками, колективні зустрічі (носять навчально-інтеграційний характер), зустрічі з експертом (залучення батьків різних спеціальностей);
- "інформаційний куток для батьків" (виставка творчих робіт дітей, навчальних завдань на кожен місяць, віршів і пісень, цікавинок і фотокарток з життя групи, інформації про різноманітні публікації, пропозиції ігор);
- відкриті заняття (презентація методів роботи з дітьми, проведення бесід з батьками після відкритих занять, пояснення їм актуальності проведених ігор і занять, показ батькам матеріалів з даного питання з пропозиціями можливих ігор, які б можна було провести вдома);
- дошкільні святкування (залучення батьків до організації різноманітних святкувань; протягом навчального року організовується багато урочистостей, на які запрошуються члени сім'ї. Такі святкування відбуваються з нагоди Дня Матері, Дня Бабці, Дня Дідуся, Дня Батька, Нового року, Різдва, Дня дитини, Дня родини);

- батьківський комітет (допомагає у забезпеченні дошкільного закладу іграшками, дидактичним роздатковим матеріалом, допомагає в організації святкувань. [5, с. 6]

Представлені форми роботи з батьками допомагають подолати бар'єр недовіри і пасивності, отримати довіру батьків, а також дати можливість їм отримувати новий досвід в усвідомленні їх ролі у вихованні і навчанні дитини.

У результаті впровадження вище наведених форм співпраці з батьками, покращилося співробітництво дитячого дошкільного навчального закладу з сім'єю дитини. Батьки стають партнерами дошкільного закладу, а часто і консультантами щодо організації цікавої діяльності.

Співпраця вихователів, вчителів з батьками і опікунами дітей є одним з найважливіших чинників правильного функціонування школи, дитячих дошкільних закладів і сім'ї. Сприяє гармонійному розвитку дітей.

Основним завданням дошкільного навчання є піклування про усесторонній розвиток дитини і постійне збагачення її особистості. Це завдання буде повністю реалізоване, якщо правильно буде організоване виховне середовище в дошкільному навчальному закладі, а батьки братимуть участь в навчально-виховному процесі і житті дитячого осередку. Це важливо, оскільки сім'я, як природне суспільне середовище, відіграє основну роль в розвитку і вихованні дитини. І власне сім'я, а потім і дитячий садок є першими і найважливішими виховними середовищами дитини. І саме ці середовища несуть відповідальність за впровадження дитини у світ дорослих, і навчання її мистецтва життя. Мають також вирішальний вплив на усесторонній розвиток малої людини. Такий вплив буде сприятливим тоді, коли вихователі і батьки встановлять тісні контакти один з одним і будуть готові до взаємної співпраці. Правильна співпраця дитсадка і сім'ї повинна привести до інтеграції освітньої діяльності. Дошкільний заклад, підтримуючи родину, повинен бути місцем, в якому дитина вчиться розуміти себе і інших, а також оточуючий її світ. Як показує сьогоднішня співпраця і взаємодія батьків і вихователів є не лише завданням, а й необхідністю у сучасному суспільстві. Регулярне спілкування обох сторін педагогічного процесу допоможе зрозуміти багато проблем в розвитку дитини та поглибити знання щодо умов її розвитку.

Отже, особливу роль у вихованні дитини виконують два середовища: сім'я, як "примарне" середовище, що має найбільший вплив, і дошкільний заклад, який в системі польської освіти є першим етапом інституційної освіти. В той момент, коли дитина переступає поріг дитсадка, батьки і вихователі стають партнерами. Спільно приймають рішення на благо дитини, а також докладають зусиль щодо покращення якості роботи дитячого садка.

Найбільшим успіхом вважається переконання батьків в тому, що гармонійна взаємодія трьох сфер життя і навчання дитини: дому, дитсадка і місцевої громади є необхідною умовою освітнього і виховного успіху [6].

Взаємодія з сім'єю дитини є обов'язкова, якщо ми хочемо отримати більші успіхи в навчально-виховній роботі. Щоб говорити про співпрацю дитсадка з сім'єю слід підкреслити, що не менш важлива є реакція зворотна, тобто співпраця батьків з дитсадком.

На нашу думку, відповідність між завданнями і цінностями, що передаються у дитячому дошкільному закладі і родинному домі є надзвичайно важлива. Добра співпраця, взаємне визнання і порозуміння позитивно впливає на розвиток дитини, зміцнює виховний і навчальний вплив. Якщо дитячий дошкільний заклад

систематично реалізує свої завдання у тісній співпраці з батьками, то це полегшує пізнання дітей і дозволяє виробити єдиний підхід у вихованні дітей.

Цікавим на наш погляд є організація кожного робочого дня у дошкільних установах Польщі. Кожна група має заплановану співпрацю з батьками на поточний і на наступний навчальний рік, укладається план роботи з батьками. На перших батьківських зборах відбувається ознайомлення батьків з пропозиціями, які містяться в плані роботи даної групи. А саме, пропонується батькам участь у відкритих заняттях (щонайменше 2 рази на рік), обирається Рада Батьків, яка має право голосу у найважливіших справах закладу. Зі свого боку кожен дошкільний заклад має своїм завданням:

- інформувати батьків про виховні і дидактичні завдання, які реалізуються в дошкільному закладі;
- інформувати батьків про успіхи і проблеми їхніх дітей, а також заохочувати їх до підтримки досягнень, що розвивають дітей і вирішення труднощів, на які вони нашкотовуються;
- заохочувати батьків до спільного прийняття рішень щодо питань у дитячому закладі, н-д, спільна організація святкувань, в яких беруть участь діти [4, с. 230].

Як показує досвід, співпраця з батьками налагоджується добре, задовільняє педагогів навчально-виховного закладу, а батьки довіряють педагогам, відверті і охочі до співпраці. На думку вихователів, реалізована таким чином програма іде в правильному напрямку, тому постійно удосконалюється. Позитивні відгуки мають власне організовані “Фестини”. В них бере участь велика кількість батьків, чудово бавляться всі разом, показують велику активність і готовність допомагати в організації святкувань. Можна побачити, як цей добрий, неформальний контакт дає результати у майбутньому. Вдосконалюється вміння відвертих контактів з батьками, вміння ефективно і делікатно розв’язувати проблеми. Батьки повинні мати гарантію, що кожна проблема, з якою вони прийдуть, вирішиться тактовно. Такі відносини з батьками вважаються правильними і задовольняють обидві сторони, про що свідчать рапорти повідомлень із зовнішньої оцінки, яка проводиться місцевим Управлінням освіти.

Проведені анкетування (2013-2015) серед батьків є значущими, оскільки батьки визнали, що: знають і визнають прийняті в дитячих дошкільних закладах виховні цінності; дошкільний заклад розпізнає проблеми у вихованні і розвитку дітей, а також дбає про надання дітям допомоги у їх розв’язанні – допомога психологічна і логопедична; у дитячому закладі поважають права дитини; співпраця з батьками є партнерська і довірлива; навчальний осередок виконує критерій “Безпечного дитячого дошкільного закладу”.

На основі побаченого, роботу дитячого закладу батьки оцінюють таким чином: співпраця з вчителями є партнерська і побудована на довірі; навчально-виховний заклад пропонує дуже цікаві форми співпраці; навчально-виховний заклад пропонує хорошу опікунсько-виховну і дидактичну програму; знають, що в дошкільному навчальному закладі реалізується програма “Академія Здорового Дошкільнятка”, а також інші загальнопольські програми.

Щоб дізнатися про потреби і бажання батьків дитячими дошкільними закладами регулярно проводиться анкета “Дитячий дошкільний заклад моєї дитини”, яка мала на меті узгодити пропозиції щодо конкретних дій дитячого садка відповідно до очікувань батьків. Така анкета дає можливість отримати інформацію

про те, чи батьки задоволені роботою дошкільного навчального закладу, що їм подобається і чого очікують. Свої пропозиції щодо батьків і дітей враховуються у спільно опрацьованому Кодексі Дитсадка. Даний Кодекс зачитується і погоджується з батьками на загальних зборах.

На відносини між батьками і вихователями має вплив багато чинників. З обох сторін ці контакти ускладнюють наявні стереотипи, побоювання, відсутність часу і правильної самоорганізації. Але батьки і вихователі прагнуть, щоб діти любили відвідувати дошкільний заклад; щоб діти розвивалися якнайкраще; щоб діти були в безпеці; щоб діти були щасливими [5, с. 7].

Отже, щоб співпраця дитячого садка з батьками і опікунами дітей складалася якнайкраще, як одна, так і інша сторона повинні керуватися певними принципами. До них належать: принцип позитивної мотивації, партнерства, єдності впливів обох сторін і систематичної співпраці.

Беручи до уваги те, що сім'я задовольняє основні потреби маленької дитини, до яких належать: потреба в любові, приналежності, прийняття себе, безпека, емоційний контакт, активність і самостійність, дитячий садок повинен підтримувати тісний контакт із сім'єю вихованців. Співпраця дитячого дошкільного закладу з сім'єю повинна супроводжуватися турботою про майбутню долю дитини, заспокоєнням її актуальних потреб і вихованням.

1. Andrzejewska Jolanta : Współdziałal rodziców w planie rozwoju i działalności przedszkola // W: Teoria i praktyka kształcenia w dialogu i perspektywie/ red. Nauk Anna Karpińska. – Białystok : Trans Humana, 2003. – S. 435-443
2. Bogdanowicz M., Model diagnozowania dysleksji rozwojowej, Biuletyn Polskiego Towarzystwa Dysleksji, numer sygnałowy 2008, s. 7–12
3. Bulera, Maria : Integracja przedszkola i domu rodzinnego – potrzeba czy konieczność? // W: Integracja w edukacji : dylematy teorii i praktyki / pod red. Jana Jakóbowskiego i Anny Jakubowicz-Bryx. – Bydgoszcz : Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, 2002. – S. 204-209
4. Jakubowska Grażyna, Irena Orzechowska : Współpraca przedszkola z rodzicami – formy, efektywność // W: Edukacja elementarna w zreformowanym systemie szkolnym. T. 2, Z doświadczeń nauczycieli / red. nauk. i oprac. Zdzisław Ratajek, Małgorzata Kwaśniewska. – Kielce : Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, 2004. – S. 229-234
5. Kościszewska-Woźniak M.: Organizacja współpracy z rodzicami w przedszkolu, "Management w przedszkolu", marzec 1999, s. 6
6. Lubowicka J.: Przedszkole wobec zmian w systemie edukacji narodowej, "Wychowanie w Przedszkolu" 1999, nr 9, s. 650.
7. MEN.: Edukacja – raport 1997 – 2001, WODN, Warszawa 2001.
8. MEN.: Reforma systemu edukacji, WSiP, Warszawa 1998.
9. Mendel M.: Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy, Akademia Wiedza i Praktyka, Toruń 2000, s. 123.
10. Nauczyciel w edukacji przedszkolnej / red. Ewa Smak. – Opole : Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2006. – 207 s.
11. Suchodolski B. Nasza współczesność a wychowanie / B. Suchodolski, I. Wojnar. – Warszawa : "Nasza Księgarnia", 1973. – 359 s.
12. Szczepański J. "Refleksje nad oświatą" / PIW, Warszawa 1974, s.7.
13. Szumna D.; Jakość pedagogicznych relacji przedszkola i rodziny, "Wychowanie w Przedszkolu" 2002 r. nr 6, s. 34.

In the article the role and importance of cooperation between family and kindergarten in the training and education of the child, identified and described the main forms of cooperation kindergarten and parents in Poland, defined social and educational function of pre-schools Poland, singled out the basic principles of cooperation Preschool school parents.

Key words: pre-school, family, child, education, teacher, co kindergarten and parents forms of cooperation, partnership, cooperation principles.

РОЗВИТОК СУСПІЛЬНОГО ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В УКРАЇНІ У ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТ.

В статті розкривається історія становлення і розвитку системи суспільного дошкільного виховання, основні тенденції цього процесу та фактори, що на нього впливали. Простежується динаміка розвитку мережі виховних закладів для дітей дошкільного віку, наводяться статистичні дані.

Ключові слова: суспільне дошкільне виховання, дитячі садки.

Постановка проблеми. Набуття Україною державної незалежності, зміни, що відбулися в соціально-економічному житті країни, орієнтація на європейські стандарти зумовили докорінне реформування й модернізацію системи освіти, проголошення нової освітньої політики. Реалізація завдань, що стоять перед дошкільною освітою, передбача проведення різнопланових наукових досліджень. У цьому контексті звернення до історичного досвіду набуває особливого значення й актуальності. Воно дозволяє глибше усвідомити сучасний стан дошкільної галузі і може стати підґрунтям для розробки стратегії її подальшого розвитку.

Аналіз досліджень і публікацій. Історіографічний аналіз показав, що в останні два десятиріччя, на протилежність від попередніх часів, розвиток вітчизняної дошкільної освіти досить часто ставав предметом спеціальних історико-педагогічних розвідок.

Низка дисертаційних досліджень присвячено історії розвитку дошкільної освіти в різних регіонах України в певні історичні періоди. Предметом історико-педагогічних досліджень були: становлення і розвиток українського дошкільного виховання в Східній Галичині (1869-1930рр.) (З.Нагачевська), становлення і розвиток суспільного дошкільного виховання в Закарпатті (1836-1915 рр.) (Г. Рего), становлення і розвиток суспільного дошкільного виховання у Криму (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.) (Т.Головань), діяльність громадських організацій, приватних осіб та асоціацій з розвитку дошкільного виховання на Слобожанщині (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.) (Н.Туренко), розвиток відомчих дошкільних закладів у Донбасі в кінці 50-х – початку 90-х років (С. Дитківська), розвиток дошкільної освіти на Київщині (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) (О. Венгловська), розвитку системи дошкільної освіти в Донецькому регіоні (друга половина ХХ ст.) (О. Гарань), вихованню дошкільників у вітчизняних навчально-виховних закладах Херсонщини (друга половина ХХ ст.) (І.Цюпак), розвитку дошкільних закладів у сільській місцевості України (1945–1991 рр.) (Л.Меленець). Дослідженню історії становлення теорії та практики дошкільної освіти в Україні в кінці ХІХ – початку ХХ ст. присвячена дисертаційна робота С. Попиченко.

Найбільша кількість дисертацій присвячена дослідженню розвитку різних проблем дошкільної педагогіки (трудового, фізичного, естетичного виховання, виховання, формуванню здорового способу життя, підготовці до школи та ін.) в певні історичні періоди. До цієї групи відносяться дисертаційні роботи Т.Бондаренко, Л.Вергазова, О.Донченко, Т.Єськова, Н.Лазарович, С.Лозинська, М. Мельничук, Т.Пантюк, Т.Садова, Т.Степанова, Т.Філімонова, А.Чаковець. Пошуки, які відбувалися у сучасній теорії і практиці дошкільної освіти значною мірою вплинули на тематику історико-педагогічних досліджень. Проте комплексних досліджень історії вітчизняної дошкільної освіти на всіх етапах її існування не здійснювалося.

Мета статті. Проаналізувати процес розвитку суспільного дошкільного виховання в Україні в першій половині ХХ ст.

Виклад основного матеріалу. Суспільне дошкільне виховання в Україні бере початок із кінця ХІХ століття. Воно виникло й розвивалося виключно як ініціатива приватних осіб та педагогічних товариств. Уряд царської Росії, Міністерство народної освіти байдуже ставилися до цієї проблеми та ігнорували всі звернення і пропозиції прогресивних громадських діячів. Дошкільні заклади не були включені до державної освітньої системи і не фінансувались. Усі вони існували або на кошти батьків, або на благодійні пожертви. Така ситуація зберігалася до 1917 року. Відсутність державної підтримки гальмувала розвиток суспільного дошкільного виховання. Але попри всі труднощі, мережа закладів суспільного дошкільного виховання поступово розширювалась. Можна стверджувати, що на початку ХХ ст. навіть склалася певна система закладів дошкільного виховання, до якої входили дитячі садки, ясла, осередки, майданчики, притулки.

Зміна статусу суспільного дошкільного виховання відбулася у період національно-визвольної боротьби українського народу 1917–1919 років. 28 червня 1917 року Центральна Рада Української Народної Республіки утворила Генеральний секретаріат освіти (9 січня 1918 року перейменований в Міністерство народної освіти). До його складу увійшов відділ позашкільної освіти і дошкільного виховання. Суспільне дошкільне виховання було включено у державну систему освіти. Очолювала дошкільний відділ С.Русова, відома українська громадська діячка, педагог. Усі заходи, проведені в ці роки в Україні з метою поширення суспільного дошкільного виховання й підготовки для нього педагогічних кадрів, пов'язані з її ім'ям.

С. Русова всіляко підтримувала Генерального секретаря освіти І.Стешенка, який втілював з усією рішучістю гасло “українізації народної освіти, всіх шкіл, всіх освітніх організацій”. Цю лінію С.Русова проводила в дошкільному вихованні. У найкоротший термін вона розробила концепцію українського національного дитячого садка, яку виклала у праці “Дошкільне виховання” (1918 р.).

У січні 1918 року відділ (департамент) з позашкільної освіти і дошкільного виховання вніс пропозицію розглянути питання про загальне обов'язкове суспільне виховання дітей дошкільного віку. У підготовленому ним проекті “Регламенту дитячих садків” зазначалося, що “всі діти від трьох років мають ходити до дитячого садка або захистку”, які мають бути “скрізь безплатні і організовуватись на кошти земського і міського самоврядування” [10].

Проект “Регламенту дитячих садків” було вміщено у збірнику “Організаційні поради в справі позашкільної і дошкільної освіти” поряд з іншими матеріалами, зокрема, з планом улаштування дитячих садків і літніх майданчиків. Ці матеріали становили собою важливі вказівки щодо організації й функціонування садків та інших форм суспільного виховання дітей дошкільного віку.

Нетривалий у часі період існування УНР ознаменувався значними успіхами в галузі суспільного дошкільного виховання: воно увійшло до державної освітньої системи і набуло подальшого поширення; було розроблено теоретичні основи створення українського національного дитячого садка. Проте в радянській історико-педагогічній літературі зроблене в ці роки або повністю замовчувалося і подавалося таким чином, нібито перші заходи почали здійснюватися лише після встановлення радянської влади і на підставі документів, прийнятих в РРФСР.

Після встановлення радянської влади у березні 1920 році, на Першій Всеукраїнській нараді з народної освіти була прийнята система освіти України. В її

основу було покладено соціальне виховання дітей віком від 3 до 15 років, яке передбачало розширення впливу суспільства на дитину, її навчання й виховання, а також витіснення такого “несуспільного” фактору виховання як сім’я. Основним типом дитячого закладу або, користуючись тогочасною термінологією, “формою соціального виховання” був визнаний дитячий будинок. Окремі освітньо-виховні заклади – дитячий садок, школа, позашкільний заклад – мали злитися в “єдиний соціальний організм” – дитячий будинок, де б дитина перебувала протягом усього “соцвихівського” віку (від 3 до 15 років). Оскільки проведення такої кардинальної реформи потребувало часу, Народний комісаріат освіти УРСР визнав за можливе тимчасове існування “окремих форм єдиної системи соціального виховання”: дитячого садка, школи тощо, але в перспективі дитячий будинок мав стати “єдиною формою, яка вмістила в собі всі сучасні форми” [1, с. 9–11].

Особливості української освітньої системи були зумовлені конкретними історичними обставинами, а також диктувалися прагненням розв’язати проблеми “старої школи”. Система соціального виховання визначалася державною політикою в галузі освіти й була законодавчо закріплена Декларацією Наркомосу УРСР “Про соціальне виховання” від 1 липня 1920 року.

Ідея злиття всіх освітньо-виховних закладів у єдиний тип дитячого закладу – дитячий будинок – знайшла багатьох прихильників і серед дошкільних працівників. На Першій Всеукраїнській нараді з дошкільного виховання (травень 1921 року) довкола цієї проблеми розгорнулася дискусія. Головним аргументом на користь злиття всіх типів освітньо-виховних закладів виступала можливість подолати відсутність наступності в їхній роботі. Дошкільні працівники зазначали, що школа “не враховує попередню роботу дитячого садка”. Нарада ухвалила постанову, – досить сміливу, але в дусі часу: “Діти дитячого садка у школу не переводяться. Дитячі садки перетворюються у денні дитячі будинки” [11]. Але перехід до системи соціального виховання з її основою – дитячим будинком на той час був нереальним, отже, не міг бути реалізованим. У середині 20-х років від цієї ідеї практично відмовилися.

Хоча освітня система України 20-х років і не передбачала існування дитячих садків як самостійних освітньо-виховних закладів, вони продовжували існувати, але при цьому за різних обставин не набули значного поширення. На самому початку 20-х років спостерігалось зростання мережі дитячих садків: 1919 рік – 140 закладів, 1920 рік – 678, 1921 рік – 879; але в подальшому їх кількість постійно зменшувалась: 1922 рік – 704 заклади, 1923 рік – 170, 1924 рік – 148, 1925 рік – 118 [9, с. 102]. Це пояснювалося насамперед тим, що з переходом у 1921 році до нової економічної політики (НЕПу) частину культурно-освітніх закладів, у тому числі й дитячі садки, було переведено на місцеві бюджети, які, перебуваючи в стадії становлення, не могли забезпечити їх фінансування.

Така ситуація із суспільним дошкільним вихованням негативно позначилася на розвитку теорії та методики дошкільного виховання. Педагогічна література 20-х років з дошкільного виховання представлена лише кількома посібниками для вихователів: О.Дорошенко “Дитячий садок” (1922 р.), В.Чердиченко “Дитяча хата” (1922 р.), Е.Яновська, Н.Панченко, Х.Рабинович “Дошкільне виховання” (1927 р.).

Значний вплив на розвиток теорії та практики суспільного дошкільного виховання в Україні справляли Всеросійські з’їзди з дошкільного виховання. Українські делегації брали участь у роботі всіх чотирьох з’їздів – 1919, 1921, 1924 і 1928 років. Прийняті на них рішення, постанови, як правило, враховувалися українськими педагогами в їх діяльності. Слід зазначити, що на цих з’їздах

обговорювалися питання концептуального характеру, розв'язання яких призводило до значних змін у змісті й організації дошкільного виховання.

З середини 20-х років мережа дитячих садків знов стала поступово розширятися. Це було зумовлено подіями, котрі відбулися в соціально-економічному житті суспільства. У 1925 році “був взятий курс на індустріалізацію країни”, що призвело до значного залучення в суспільне виробництво жінок й, у свою чергу, зробило необхідним відкриття у великій кількості виховних закладів для дітей працюючих матерів. На початку 30-х років проблема поширення дошкільних закладів гостро постала і на селі. Саме в цей час почала здійснюватися колективізація сільського господарства.

У 1930 році був складений план розгортання різноманітних форм суспільного дошкільного виховання. Його виконання вимагало проведення великої організаційної роботи й участі державних органів влади й громадських організацій. Цього ж року було розпочато так званий “дошкільний похід”. У результаті його проведення відбулися зрушення в розвитку суспільного дошкільного виховання. Динаміка цих змін така: на початку 1930 року функціонувало 474 дитячих садки, в яких виховувалося 21328 дошкільнят; на початку 1931 року було 1500 дошкільних закладів з контингентом 74000 дітей. У 1934 році мережа дошкільних закладів збільшилася до 5000, їх відвідувало 272000 дітей. Однак, слід зазначити, що протягом усієї першої половини 30-х років основною формою суспільного дошкільного виховання були сезонні дитячі садки, ясла, майданчики. Так, якщо в 1931 році стаціонарними дошкільними закладами було охоплено 74000 дітей, то сезонними – 5 000 000 [5, с. 2–3]. Подалі їх кількість, як і кількість стаціонарних дитячих садків продовжувала зростати. Часто сезонні форми суспільного дошкільного виховання при створенні відповідних умов перетворювалися на стаціонарні.

В останні передвоєнні роки мережа дошкільних закладів продовжувала розширюватися. На 1 жовтня 1940 року в Україні функціонувало 6904 стаціонарних дитячих садків, у яких виховувалося 319000 дошкільнят [9, с. 103]. Досягти таких результатів вдалося завдяки тому, що проблема відкриття дитячих садків, організації сезонних майданчиків вирішувалася на державному рівні. Це питання постійно було в полі зору органів влади різних рівнів, а також громадських організацій. Підприємства та колгоспи були зобов'язані відкривати дошкільні заклади, і це контролювалося відповідними відомствами. На розв'язання проблем суспільного дошкільного виховання постійно були зосереджені зусилля Народного комісаріату освіти УРСР.

Створення широкої мережі закладів суспільного дошкільного виховання було неможливе без відповідного кадрового забезпечення. Потрібні були тисячі педагогів дошкільного виховання, а в республіці їх налічувалося не більше 500. За цих умов було зроблено ставку на прискорену курсову підготовку, термін якої обмежувався 5–6 тижнями. Це був вимушений, але на той час єдино можливий захід. Разом з тим розпочалася широкомасштабна підготовка спеціалістів дошкільного виховання у педагогічних навчальних закладах. У 1930 році в 45 педагогічних технікумах України були відкриті дошкільні відділення. Поступово кадрове забезпечення дошкільних закладів покращилося. Наприкінці 40-х років більшість працівників стаціонарних дитячих садків мали спеціальну середню освіту.

На початку 30-х років питання змісту й організації освітньо-виховної роботи у дошкільних закладах набули особливої актуальності. Розгортання мережі таких закладів, усвідомлення ролі суспільного дошкільного виховання, сприяли активізації роботи щодо виховання дітей дошкільнят. У 1932 році було створено першу програму, точніше проект програми. Її розробку стимулювали, з одного боку, необхідність

упорядкування і підвищення якості освітньо-виховної роботи у дошкільних закладах, мережа яких стрімко зростала, з іншого, директивна вимога керівних органів негайно створити уніфіковані навчальні плани і програми для всіх освітньо-виховних закладів. Слід зазначити, що проект програми 1932 року створювався поспіхом, крім того, це була одна з перших спроб розробки такого документа. Все це й обумовило наявність у ньому суттєвих недоліків.

На початку 1934/35 навчального року як у РСФСР, так і в УРСР програми 1932 року були скасовані й затверджені нові програмно-методичні документи. Причиною тому були не тільки недоліки цих програм, а й те, що у середині 30-х років відбувся перегляд окремих підходів у всій освітянській галузі. Так, Постановою ЦК ВКП(б) “Про перевантаження школярів і піонерів громадсько-політичними завданнями” (від 23.04.1934) було визнано надмірним залучення дітей до різних суспільно-політичних заходів, а також вказано на заполітизованість змісту навчання. Критика, що містилася в цій постанові, як і розроблені заходи по подоланню недоліків, повною мірою стосувалися і дошкільного виховання.

У 1937 році наказом наркомату освіти РРФСР, а потім і наркомату освіти УРСР “Програми та внутрішній розпорядок дитячого садка” 1934 року скасували. Для цього було багато причин. По-перше, за час функціонування програми виявилися їх суто методичні недоліки. По-друге, виникла необхідність скоригувати деякі концептуально-ідеологічні позиції – “подолати залишки впливу ідеї вільного виховання” та педології.

У 1938 році були розроблені й затверджені “Статут дитячого садка” та програмно-методичні вказівки, що мали назву “Керівництво для вихователя дитячого садка”. І цього разу ці документи були спочатку розроблені в РСФСР, а потім практично без змін перезатверджені в Україні під назвою “Програмно-методичні вказівки для вихователя дитячого садка”.

У Статуті зазначалося, що мета виховання в дитячому садку – всебічний розвиток дітей і виховання їх у дусі комунізму. Були визначені типи дитячих садків, їх структура, принципи комплектування, санітарно-гігієнічні вимоги до приміщень та ін.

Розвиток теорії і практики дошкільного виховання у 30-ті роки відбувався у складних умовах. Упродовж одного десятиліття тричі суттєво змінювалися основні програмні документи. Між тим, саме в 30-ті роки були закладені основи теорії і методики виховання дітей дошкільного віку. Були видані праці Н.Щелованова і Н.Аксаріної про виховання дітей раннього віку; Є.Аркіна і Є.Леві-Гориневської – про фізичне виховання дошкільників; Є.Тихєєвої – про розвиток мовлення дітей; Р.І.Жуковської і Д.Менджерницької – про виховне значення гри; Є.Флеріної і Н.Сакуліної – про художнє виховання дошкільників.

В Україні в цей період теж досить активно розроблялись питання виховання дітей дошкільного віку. Очолити цю роботу мала секція дошкільного виховання Українського науково-дослідного інституту педагогіки, який було відкрито у 1926 році у Харкові. Протягом 30-х років в Україні було підготовлено й видано велику кількість літератури з дошкільного виховання. 30-ті роки виявилися дуже продуктивними в плані визначення й розробки змісту виховання дітей дошкільного віку.

Поступальний розвиток суспільного дошкільного виховання було перервано в червні 1941 року. У 1941-1943 роках територія України була окупована німецькими військами. Система освіти в Україні зазнала значних збитків. Було знищено багато дитячих садків, шкіл, середніх та вищих навчальних закладів. Функціонування закладів освіти на окупованій території практично припинилося. Частина їх була евакуйована у

східні республіки колишнього Радянського Союзу, де вони й продовжували свою діяльність.

Після звільнення в 1943 році території України від фашистських загарбників, розпочалася робота з відбудови зруйнованого. Разом із важливими промисловими об'єктами ремонтувалися пошкоджені та зводилася нові дитячі садки. На 1 січня 1945 року в Україні функціонувало 1862 дитячих садки, у яких виховувалося 102828 дітей. 1 серпня того ж року кількість дитячих садків складала 2340 із загальним контингентом 140493 дитини. До 1 серпня 1946 року число дитячих садків збільшилося до 2608 [9, с. 142].

На відбудову мережі дошкільних закладів були спрямовані зусилля центральних та місцевих органів влади, підприємств, колгоспів, органів народної освіти, громадських організацій. Завдяки постійній увазі й підтримки з боку держави системі дошкільного виховання за досить короткий термін вдалося досягти значних успіхів. За статистичними даними, у 1951 році в Україні налічувалося 3000 дитячих садків, у яких виховувалося 143000 дітей. Кількість дошкільних працівників складала 11000 осіб [8, с. 44–46].

Темпи росту кількості дошкільних закладів не знизилися і в наступні роки. Так, у 1955 році в Україні функціонувало 3713 постійних дошкільних закладів із контингентом 215700 дітей. У 1957 році – 3956 дошкільних закладів із контингентом 235956 дітей. Більше всього дитячих садків будувалося у промислових центрах – на Донбасі, у Дніпропетровській і Запорізькій областях, у містах Києві, Харкові [9, с. 143].

Як і в довоєнний період, значна увага приділялася розвитку суспільного дошкільного виховання на селі. Практично в кожному колгоспі й радгоспі були створені сезонні дитячі садки або майданчики. Разом з тим, сезонні дитячі садки там, де для цього створювалися умови, поступово ставали постійними. Проголошувалося гасло: “Кожному колгоспу – зразкову постійно діючу дитячу установу”.

Незважаючи на складне економічне становище в країні багато робилося для створення в дитячих садках необхідних умов для виховання дітей. З кожним роком покращувалася матеріальна база: дитячі садки забезпечувалися меблями, різноманітним інвентарем, зокрема для занять з фізичного виховання, іграшками, ігровим будівельним матеріалом, музичними інструментами тощо.

У повоєнні роки було продовжено роботу над удосконаленням змісту дошкільного виховання і створенням програмно-методичних документів. Саме тоді відбулося остаточне уніфікування програмних і навчально-методичних матеріалів. У 1945 році в РСФСР було прийнято новий варіант “Керівництва для вихователя дитячого садка”. В його основу було покладено документ з аналогічною назвою, затверджений у 1938 році, з певними змінами й доповненнями. В Україні цей документ був дубльований програмою під назвою “Програмно-методичні вказівки для вихователя дитячого садка” (1947).

На початок 50-х років системі суспільного дошкільного виховання в цілому вдалося відбудувати зруйноване у роки війни й продовжити кількісно і якісно розвиватися.

Висновки і перспективи подальших розвідок. У першій половині ХХ ст. вітчизняне суспільне дошкільне виховання пройшло шлях від виникнення перших інституцій для дітей дошкільного віку до створення досить розвинутої системи й розгалуженої мережі дошкільних закладів, визначення завдань і змісту освітньо-виховної роботи в них, створення навчально-методичного забезпечення. Подальші

історико-педагогічні розвідки вітчизняної дошкільної освіти слід здійснювати у площині її розвитку в наступні історичні періоди.

1. Декларація Народного комісаріату освіти УРСР про соціальне виховання дітей // Вісник Наркомосу УРСР. – 1920. – №1. – С. 9-11.
2. Дошкільний похід. – Харків: Народний учитель, 1930. – 69 с.
3. Морозова Н. Основні завдання дошкільного виховання в п'ятирічці / Н. Морозова // Шлях освіти. – 1930. – №8. – С. 12-13.
4. Про організацію дошкільних установ в колгоспах // За комуністичне виховання дошкільника. – 1933. – №5. – С. 29-31.
5. Про стан і перспективи дошкільного виховання // Бюлетень Наркомосу УРСР. – 1931. – №50. – С. 1-4.
6. Про Всеукраїнську нараду в справі дошкільного виховання // За комуністичне виховання дошкільника. – 1935. – №1. – С. 7-13.
7. Переверзева Н. Піднесімо якість роботи дошкільних установ УРСР/ Н. Переверзева // Дошкільне виховання. – 1951. – № 1. – С. 8-13.
8. Республіканська нарада з питань дошкільного виховання // Дошкільне виховання. – 1952. – № 7. – С. 44-46.
9. Улюкаєва І. Г. Історія суспільного дошкільного виховання в Україні: навч. посібн. / І. Г. Улюкаєва. – Донецьк: ЛАНДОН-XX1, 2011. – 238 с.
10. Центральний державний архів вищих органів влади та управління (ЦДАВОВУ) України: ф.2581, оп.1, спр.15, арк.12.
11. ЦДАВОВУ України: ф.166, оп.15, спр.83, арк. 66.

The article is devoted to the system of public preschool up-bringing, its formation and development. The main tendencies and factors influenced on this process are characterized. The development of the net of establishment for children under school age is described. Statistics are given.

Key words: public preschool education, kindergartens.

УДК 159. 923
ББК 88. 56

Ірина Юрченко

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ СІМ'Ї У СУЧАСНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Початок ХХІ століття в Україні позначений, тим, що регресивні трансформації української родини призвели до поступового зниження традиційних для неї цінностей, спостерігається катастрофічне падіння рівня психолого-педагогічної компетентності та виховного потенціалу сімей. Ці й інші негативні явища вказують на доцільність допомоги сім'ям у вирішенні їхніх проблем, котру може і повинна надати психологічна служба системи освіти. Тут вигідно вирізняється психологічний супровід батьків в умовах роботи дошкільних навчальних закладів та початкової школи.

Ключові слова: заклади освіти, психологічна допомога, психологічний супровід, психолог, психолого-педагогічна компетентність батьків.

Постановка проблеми. Психологічна служба в системі освіти України і, зокрема, в умовах роботи дошкільних навчальних закладів та у початковій школі серед пріоритетних напрямів роботи: “проведення моніторингу психологічного розвитку дітей; соціально-психологічне обстеження учасників педагогічного процесу з метою покращення навчання й виховання учнів; психологічна профілактика й корекція; підвищення психологічної культури всіх учасників

навчально-виховного процесу; психологічна допомога сім'ям” [6]. Система психологічної допомоги сім'ям включає: психологічне консультування, індивідуальну та групову сімейну психотерапію, психологічний супровід сімей. Психологічний супровід є новим видом діяльності психолога, становлення якого зумовлене специфікою розвитку системи психологічної допомоги сім'ям в Україні.

Український психолог Т. К. Вінник розкриває зміст поняття “психологічний супровід” наступним чином: “Супровід – це відповідь на питання, навіщо потрібний шкільний психолог. Поняття супроводу набуло популярності в остання роки. Що означає “супроводжувати”? Це означає бути поруч із кимось у ролі супутника. Тобто, супроводжувати дитину на її життєвому шляху – означає рухатись разом з нею, інколи дещо попереду, якщо потрібно – вказуючи шлях. Дорослий уважно приглядається і прислухається до свого юного супутника, до його бажань, потреб, фіксує досягнення і труднощі, що виникають, допомагає орієнтуватися в цьому світі, розуміти і приймати себе. Але при цьому не намагається контролювати, нав'язувати своїх шляхів і орієнтирів. І лише тоді, коли дитина розгубилась або попросила про допомогу, дорослий допомагає їй повернутися на той шлях, яким вона йшла” [1].

З нашої точки зору, під поняттям психологічного супроводу слід розуміти такий вид діяльності психолога, який включає комплекс взаємопов'язаних та взаємообумовлених заходів і методів, котрі спрямовані на забезпечення оптимальних соціально-психологічних умов для збереження і розвитку психологічного здоров'я особистості і сім'ї загалом; серед таких заходів пріоритетними є інформування (психологічна просвіта), навчання, проведення тренінгових занять, груп зустрічей тощо, а серед методів – переважно, переконування і навіювання. Психологічний супровід як один з видів психологічної допомоги має безумовну прерогативу перед іншими в умовах роботи психолога, котрий працює у сфері освіти.

Тобто, психолог зосереджується, переважно, на взаємодії з дітьми, повідомляючи окремі результати своєї роботи вчителям чи/ї вихователям навчальних закладів та батькам, за необхідності (порушення поведінки дитини, різні форми шкільної дезадаптації та ін.) вибудовує план психологічних консультацій чи супроводу конкретної дитини, сім'ї, – як правило, це відбувається за наявності серйозних проблем. Проте сьогодні спостерігається катастрофічне падіння рівня психолого-педагогічної компетентності та виховного потенціалу сімей й інші негативні явища, що зумовлює необхідність практично всезагального психологічного супроводу всього контингенту батьків.

Стан дослідження. Проблематика сім'ї її соціально-психологічних характеристик, пов'язаних з динамікою, сімейних відносин, особливостей її впливу на розвиток особистості дитини, надання психологічної допомоги сім'ям у важких ситуаціях та ін. – є стабільною у психолого-педагогічній науці від початку ХХ ст. Питання типології сімей, їх специфіки, основних проблем та видів психологічної допомоги їм перебували у центрі багатьох видатних і відомих психологів: А. Адлера, Е. Берна, М. Боуена, Д. Видри, К. Вітакера, Д. Віткіна, Л. Виготського, Е. Еріксона, М. Ламб, У. Огборн, Ф. Педерсона, В. Сатир, Г. Фігдора, А. Фройд, К. Хорні, К. Юнга та ін. Їх дослідження стали теоретичною й методологічною базою фундаментальних і прикладних розробок проблематики сім'ї у вітчизняній психології, здійснених О. Бондарчуком, Ю. Борисенком, Л. Виготським, В. Дружининим, О. Захаровим, Є. Ейдемільером, Д. Ісаєвим, Г. Костюком, О. Лютак, Т. Титаренко, В. Целелуйком, Н. Чепелевою та ін.

Виявлено, що регресивні трансформації української родини призвели до поступового зниження традиційних для неї цінностей любові, як інваріативного базису побудови гармонійних подружніх та батьківських взаємин, взаємодопомоги, пошани до старших. Натомість спостерігається знецінення сім'ї і шлюбу як соціальних інституцій, духовне збіднення сімейних стосунків.

За таких умов зростає кількість конфліктних, неблагополучних, асоціальних та ін. сімей із груп ризику. Очевидно, що в даній ситуації особливо гострим є питання гармонійного виховання дітей. Як відгук означеним проблемам в Україні почала розвиватися система психологічної підготовки молодих подружніх пар до відповідального батьківства і материнства, з'являється інфраструктура приватних психологічних консультацій, що працюють у даній галузі. Проте ці заходи ще не набули належного якісного і кількісного рівня ефективності, поширення. Натомість педагоги і психологи в системі освіти постійно стикаються зі зростанням частки різноманітних негативних тенденцій і відхилень серед своїх вихованців, психодіагностична робота з якими ще раз підкреслює необхідність праці не лише із самою дитиною, але і з її батьками.

Проблема полягає не лише у піднятті рівня психолого-педагогічної культури сім'ї. Так, відомо, що від характеру і стану подружніх відносин залежить психологічний, психоемоційний клімат в сім'ї, а відтак – особливості взаємостосунків батьків із дитиною/дітьми, стиль їх виховання тощо. Тобто, допомога психолога має бути комплексною, – повинна включати і напрям сімейного консультування та сімейної психотерапії.

Особливу увагу доцільно звернути на ранню діагностику, профілактику та корекцію негативних явищ – суттєвою ланкою тут виступає робота психолога у дошкільних навчальних закладах, навчально-виховних комплексах, загально-освітніх школах. Перевагою останніх є збереження наступності у навчально-виховній роботі з дітьми, психологічний супровід їх практично до початку підліткового віку, а відтак можливість постійної і систематичної роботи з батьками. Психологічна допомога сім'ям зі сторони психолога у навчальному закладі може бути як короткочасною, так і довготривалою. Існують, також, різні моделі допомоги сім'ї:

1. Педагогічна модель – базується на гіпотезі недостатку педагогічної компетентності батьків. Суб'єктом скарг тут є зазвичай дитина. Психолог разом з батьками аналізує ситуацію, будує програму дій, і хоча причиною неблагополучності може бути сімейна пара (чи один із партнерів), це питання відкрито не розглядається. Форми роботи різні: консультації, лекції, тренінги, практикуми і т. ін.

2. Соціальна модель – сімейні труднощі є результатом впливу несприятливих зовнішніх обставин. Тут психолог сприяє задіяння інших структур: соціальних служб, благодійних фондів та ін.

3. Психологічна (психотерапевтична) модель – причини труднощів дитини перебувають в області спілкування, особистісних особливостей членів сім'ї. Здійснюється аналіз сімейної ситуації, психодіагностика особистості і сім'ї, психологічне консультування, психокорекція, психотерапія тощо.

4. Діагностична модель – ґрунтується на припущенні наявності дефіциту у батьків спеціальних знань про дитину чи свою сім'ю. Діагностичний висновок може бути підґрунтям для прийняття організаційного рішення.

5. Медична модель – передбачає, що в основі сімейних труднощів лежать хвороби. Завданням психотерапії є встановлення діагнозу, лікування хворих та адаптація здорових членів сім'ї до хворих [5].

Психолог може використовувати будь-яку модель допомоги сім'ї залежно від запиту. Також, психолог у своїй роботі може дотримуватись різних концепцій та підходів до психологічного консультування та психотерапії сімейних проблем: індивідуальної терапії А. Адлера, біхевіоріального підходу Б. Скіннера, транзактного аналізу Е. Берна, системної сімейної терапії М. Боуена, сімейної терапії В. Сатир, С. Мінухіна та багатьох ін.

Здебільшого, спілкування шкільного психолога в Україні з батьками учнів/дошкільників має епізодичний характер. Особливо у загальноосвітній школі психологічне консультування батьків посідає майже останнє місце в переліку інших видів робіт і відбувається перед батьківськими зборами чи після них. Хоча в ідеалі кожна сім'я має відвідати психолога принаймні двічі на рік. Головним завданням сімейного консультування є максимальне сприяння батькам у вихованні дитини. Воно передбачає передусім оптимізацію батьківських, подружніх та родинних взаємин, допомогу батькам у кращому розумінні вікових психічних змін дитини, мотивів вчинків оточуючих, установок та ціннісних орієнтацій одне одного. Психолог має налаштовувати обох батьків на спільне з дитиною розв'язання проблем особистісного розвитку та співжиття, на спільне з учителем, психологом і дитиною подолання труднощів навчання, шкільного та міжособистісного спілкування, конфліктів.

Робота шкільного психолога з батьками може проходити у формі не лише індивідуальних консультацій, але й у груповій формі. В останньому випадку на підставі наявності схожої проблематики (виявленої за допомогою тестування, опитування, вивчення особових справ, заяв самих батьків і т. ін.) збираються тренінгові групи батьків (або групи взаємодопомоги, активного соціально-психологічного навчання (Т. Яценко), взаємопідтримки), котрі працюють над певним, конкретно визначеним колом проблемних запитань. Відтак постає необхідність визначення основного кола питань та проблем, які виявляються під час психодіагностичної роботи та класифікації сімей за даним критерієм або з якими можуть звернутися до психолога батьки.

Мета. Розглянути психологічний супровід як один з видів психологічної допомоги, що має безумовну прерогативу перед іншими в умовах роботи психолога, котрий працює у сфері освіти.

Виклад основних положень. Сім'я – це соціально-педагогічний інститут та особлива соціальна система, яка є підсистемою суспільства і включає до себе інші підсистеми (членів сім'ї), це мала соціальна група, первинний контактний колектив. Аналіз чинного в Україні законодавства приводить до висновку, що неблагополучними є ті сім'ї, в яких порушуються права їх членів, права людини, юридичні норми суспільства. Причинами цього можуть бути алкоголізм і наркоманія членів сім'ї, психолого-педагогічна і правова неграмотність, економічні фактори суспільства, хвороби, політична ситуація, насильство щодо членів сім'ї тощо. Причому можна говорити про неблагополучні сім'ї і потенційно-неблагополучні (в яких порушені зв'язки сім'ї з мікро- і макросередовищем, внутрішньо-родинні зв'язки, притаманний низький культурний та освітній рівень членів сім'ї). Але не завжди потенційно-неблагополучні сім'ї стають неблагополучними. Це залежить від соціально-психологічного потенціалу сім'ї, активності її членів, економічної підтримки держави, ролі систем психологічного та соціального супроводу сімей [10, с. 4–5]. Напрацювання української системи психологічної допомоги сім'ям у сфері закладів

освіти та ЦСССДМ дозволяють виокремити наступні типи сімей та особливості роботи з ними [6;10].

Багатодітна сім'я. Це сім'я, яка має трьох і більше дітей. Характерні проблеми: матеріальне забезпечення дітей, соціально-рольова нестабільність у сім'ї, загальна незадоволеність життям через незадовільні житлові та матеріально-побутові умови і т. ін. Напрями роботи: навчання ефективного планування часу, сімейному бізнесу, організація дозвілля, відпочинку і предметного спілкування батьків і дітей, представництво інтересів багатодітних сімей тощо. Форми роботи: консультації, курси, лекторії, тренінги, семінари, групи взаємопідтримки. Методи психологічної та соціально-педагогічної роботи: інформування, переконування, консультації, приклад, перенавчання, заохочення та ін.

Одnodітна сім'я. Проблема внутрішньосімейного спілкування, наявність егоцентричних якостей у дитини, проблема авторитету і лідерства членів подружжя. Напрями роботи: формування власної моделі сімейного виховання і коригування моделі сімейного співжиття, просвіта з проблем родинного виховання, профілактика сімейних конфліктів та ін. Форми роботи: тренінги, консультації, розповсюдження брошур, буклетів серед батьків, дітей, лекторії і т. ін. Методи роботи: переконування, навіювання, реконструкція характеру, створення та аналіз педагогічних ситуацій, консультування, заохочення, вправи.

Молода сім'я. Проблема адаптації подружжя до сімейного життя, вироблення спільної моделі сімейного життя, відокремлення від батьківських сімей, розподіл соціальних ролей і оволодіння різними функціями сім'ї, психолого-педагогічна компетентність батьків. Напрями роботи: формування гендерної рівності в сім'ї, запобігання насильству в сім'ї, просвіта з прав і обов'язків членів сім'ї та молоді сім'ї у суспільстві, запобігання сімейним конфліктам, планування сім'ї та виховання дітей, допомога у працевлаштуванні. Форми роботи: тренінги, курси, семінари, лекторії, консультації, "Телефон довіри", школи молоді сім'ї тощо. Методи роботи: інформування, консультування, переконування, приклад, заохочення, вправи, представництво, навчання.

Неповна сім'я. Проблема адаптації до нового статусу в соціумі, проблема виховання дітей через відсутність когось із батьків, матеріальні умови життя, можливість розвитку у батьків та дітей девіацій за типом: "нерозвиненість батьківських почуттів", "емоційне відторгнення", комплексу неповноцінності в дітей чи/і батьків та багато ін. Напрямок роботи: формування позитивного мислення, профілактика помилок у родинному вихованні, просвіта з прав сім'ї та дітей, корекція стосунків у сім'ї та її членів з мікросередовищем, допомога у навчанні дітей тощо. Форми роботи: групи підтримки чи самопомоги, консультації, тренінги, лекторії, підліткові клуби, громадські оплачувані роботи для дітей, організація предметного дозвілля, спілкування і відпочинку дітей та батьків. Методи роботи: інформування, консультування, переконування, навіювання, приклад, перенавчання, реконструкція характеру, педагогічні ситуації, вправи тощо.

Вторинношлюбна сім'я. Проблеми: ефект "ореолу" (стереотипи переваг попереднього чоловіка чи дружини у порівнянні з новим партнером), психологічний захист членів сім'ї, адаптація нового члена сім'ї до інших, взаємостосунки колишніх і теперішніх членів подружжя між собою і дітьми, з мікросередовищем, розвитку особистості дитини і формування в неї моделі сімейного життя. Напрями роботи: подолання агресивності колишніх членів сім'ї один до одного, профілактика дитячої депресії, девіантної поведінки дітей в умовах різнорідних вимог батьків, насильства

в сім'ї, подолання ворожості матері до дітей, які схожі на колишнього чоловіка (і навпаки), допомога в адаптації сім'ї до нової структури, корекція внутрішньосімейних стосунків і стосунків сім'ї з мікросередовищем тощо. Форми роботи: консультації, групи допомоги, лекторії на замовлення, тренінги, семінари, підліткові клуби, телефон і пошта “Довіри”. Методи роботи: консультації, вимоги, переконання, приклад, навіювання та ін.

Позашлюбна сім'я. Проблеми: неоформлені стосунки позначаються на обов'язках щодо членів сім'ї, стосунках з мікросередовищем, відсутність чітких уявлень про майбутнє сім'ї, відсутність розуміння у мікросередовищі, напруга очікування визначеності подружніх стосунків. Напрями роботи: психологічне консультування з питань конструктивного планування майбутнього, формування сімейного стилю життя, виховання дитини. Форми роботи: консультації, тренінги, групи взаємопідтримки, підліткові клуби. Методи роботи: консультації, переконання, навіювання, вимоги, навчання.

Міжнаціональна сім'я. Проблеми: взаємостосунки сім'ї з мікро- та макросередовищем, вибору дітьми національної приналежності, вибору батьками традицій, освіти, релігії, громадянства дітей, ставлення членів сім'ї до національних та релігійних цінностей, спілкування із співвітчизниками. Напрями роботи: просвіта батьків і дітей, консультування, корекція сімейних стосунків, профілактика насильства у сім'ї, формування культури миру, толерантності, гендерної рівності та ін. Форми роботи: тренінги, курси, семінари, спільне відзначення національних та державних свят, групи підтримки і т. п. Методи роботи: просвіта, вимоги, переконання, реконструкція характеру, “вибух” (за А. С. Макаренком), перенавчання.

Функціонально неповна сім'я. Її також називають дистантною або “сім'я-акордеон” [4, с. 24–26], [10], але ці назви є більш образними, тоді як перша назва точно відображає сутність даного типу сім'ї. Так, один з подружніх партнерів (рідше – двоє) мають дуже мало часу і можливостей для виконання своїх функцій у сім'ї (зокрема, виховної) – в силу різних причин – трудова еміграція, професійна зайнятість, ув'язнення, хвороба чи ін [2]. Проблеми функціонально неповних сімей: епізодичність виховних впливів на дітей, брак сімейних стосунків, що призводить до “емоційного відторгнення” батьків дітьми, протиставлення батьківських ставлень до дітей, непорозуміння дітей з мікросередовищем, неузгодженість поглядів батьків на виховання дітей. Напрями роботи: адаптація членів сім'ї до зустрічей і нових розлучень, стабілізація і корекція внутрішньосімейних стосунків, допомога в організації спілкування на відстані, організація груп взаємопідтримки, самопомоги, профілактика сімейних конфліктів. Форми роботи: консультації, групи взаємопідтримки, тренінги, лекції. Методи роботи: консультування, переконання, реконструкція, приклад, вправи.

Різнорідна сім'я (соціально-гетерогенна, в якій різне освітнє, соціальне середовище чоловіка і дружини). Проблеми: самореалізація членів сім'ї, неузгодженість поглядів, цінностей, цілей подружжя, приховування сімейних негараздів з причини ревнощів, підозри, наявності у кожного з членів подружжя власних інтересів і мікросередовища, лідерство одного з членів сім'ї у поєднанні з авторитарним стилем спілкування викликає негативізм і опір з боку інших членів сім'ї, стосунки між батьками і дітьми напружені і базуються на почутті обов'язку, яке їм навіюється, а не на щирості, довірі, любові, повазі. Напрями роботи: допомога у професійній та особистісній самореалізації членам сім'ї, профілактика сімейних конфліктів, формування гендерної рівності, толерантності, батьківської просвіти, профілактика

девіантної поведінки членів сім'ї у родині та ін. Форми роботи: тренінги, консультації, лекторії на замовлення. Методи роботи: переконання, навіювання, консультування, педагогічні ситуації, реконструкція характеру, перенавчання, “вибух” (А. С. Макаренко), паралельна педагогічна дія, тощо. [3], [6], [8], [9], [10].

Висновки. Психологічний супровід батьків в умовах роботи дошкільних навчальних закладів, навчально-виховних комплексів та початкових шкіл повинен бути одним із пріоритетних завдань психолога поряд із супроводом дітей, адже: 1) самі батьки потребують підтримки та допомоги; 2) дитина має потребу психологічно та педагогічно компетентних батьках; 3) існує незаперечний зв'язок між якістю домашнього виховання та соціальними проблемами суспільства. Допомога психолога сім'ям надається у контексті різних моделей роботи психолога (педагогічна, психологічна, соціальна, медична) та у взаємодії з іншими соціальними інституціями; допомога сім'ям може надаватися у формі індивідуальних консультацій і групової роботи, причому її зміст диференціюється залежно від особливостей проблематики сім'ї.

1. Вінник Т. Консиліум у системі психолого-педагогічного супроводу школярів // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – №9. – С. 24-28.
2. Дружинин В. Н. Психология семьи. – Екатеринбург.: Деловая книга, 2000. – 208 с.
3. Консультування сім'ї: методичні поради для консультування батьків. – Ч. 2 / За ред. В. Г. Постового. – К.: ДЦССМ, 2003. – 303 с.
4. Малкина-Пых И. Г. Семейная терапия. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 992 с.
5. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. – 319 с.
6. Основи практичної психології /В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін.: Підручник. – К.: Либідь, 2001. – 536 с.
7. Психологічна допомога сім'ї.: У 3 кн. Навчальний посібник. – К.: Главник, 2006. Кн. 1 – 128 с.
8. Психологічна допомога сім'ї /Упоряд. Т. Гончаренко. – К.: Вид. дім “Шкіл. світ” : Вид. Л.Галіцина, 2005. – 128 с.
9. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: В 2 кн. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста. 384 с.; Кн. 2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. – 480 с.
10. Соціально-педагогічна робота з неблагополучною сім'єю. Трубавіна І. М. Навчальний посібник. – К.: ДЦССМ, 2003. – 132 с.

The beginning of the XXI century in Ukraine is marked by the regressive transformations of the Ukrainian families which in turn has led to the gradual decline of traditional values. The disastrous lowering of psychological and pedagogical awareness and the educational capability of the families have been traced. All these negative issues indicate the appropriateness of the assistance in solving the problems provided by the psychological service in the system of education. The psychological support of the parents within the framework of preschool educational establishments and elementary schools is favorably singled out.

Key words: *educational establishments, psychological assistance, psychological support, psychologist, psychological and pedagogical awareness of parents.*

УДК 378.14
ББК Ч 74.261

Галина Борин

ОБДАРОВАНА ДИТИНА: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

У статті окреслено прикладний аспект міждисциплінарної інтеграції у професійній підготовці майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до роботи з художньо обдарованими дітьми шляхом інтегрування змісту нормативних навчальних дисциплін. Основну увагу звернено на комбінуванні нових способів навчальної діяльності студентів з уже відомими шляхом перенесення знань та умінь у нову ситуацію на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії; окреслено психолого-педагогічні аспекти підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до роботи з обдарованими дітьми в умовах вищого навчального закладу.

Ключові слова: професійна підготовка студентів, інтегрування змісту нормативних навчальних дисциплін, художньо-естетичний розвиток, художня обдарованість.

Постановка проблеми. Своєчасне виявлення індивідуальних здібностей вихованців, навчання та розвиток обдарованих дітей є одним з пріоритетних завдань педагогічної науки, спрямованих на вдосконалення системи освіти. На відміну від інших вікових періодів, в дошкільному дитинстві важливо забезпечити належні психолого-педагогічні умови задля розвитку здібностей вихованців. У зв'язку з цим виникає необхідність виявлення обдарованих дітей, побудови індивідуальної траєкторії розвитку та вибору програми їх навчання і виховання. Найчастіше саме батьки першими помічають обдарованість дитини, хоча іноді це важко зробити, оскільки не існує визначеного стереотипу обдарованості: кожна дитина проявляє свої здібності по-своєму. Водночас, обдарованість дитини може бути непоміченою в сім'ях за відсутності у батьків відповідних знань та умінь щодо виховання та розвитку своїх дітей. Заперечення або ігнорування унікальних здібностей дитини перешкоджає повноцінному розвитку вихованця. Сім'ям з обдарованою дитиною потрібна допомога кваліфікованого фахівця. Саме тому питання підготовки майбутніх педагогів до роботи з обдарованими дітьми та їх батьками є актуальними.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні питання обдарованості досліджували В. Ананьєв, А. Брушлинський, П. Гальперін, О. Ковальов, Г. Костюк, О. Леонтєв, Б. Теплов та ін. Чинниками обдарованості вчені вважають інтелектуальні та творчі здібності особистості (А. Танненбаум, О. Кульчицька). Способи реалізації міжпредметних зв'язків у професійній підготовці майбутніх фахівців висвітлено у дослідженнях А. Коломієць, І. Зверєва, В. Федорової, Н. Борисенко, А. Усової, О. Пехоти, В. Семиченко та ін. Учені наголошують на тому, що міжпредметні зв'язки відображають наукові зв'язки в змісті нормативних навчальних дисциплін. Зокрема І. Зверєв [2] зазначає, що варто розрізняти види міжпредметних зв'язків за їх функцією у формуванні понять: 1) використання раніше засвоєних понять під час вивчення змісту наступної дисципліни; 2) забезпечення наступності і перспективності в розвитку понять; 3) забезпечення

єдності в інтерпретації наукових понять; 4) недопущення дублювання під час формування одних і тих самих понять під час вивчення різних предметів; 5) систематизація й узагальнення понять.

На необхідності формування вміння у педагога застосовувати теоретичні знання наголошує і психолог Ю. Кулюткін [3]. Він зазначає, що розв'язання педагогом практичних завдань потребує від нього вміння інтегрувати знання, здобуті в процесі вивчення навчальних дисциплін. Отож міжпредметні зв'язки у професійній підготовці майбутніх фахівців відображають інтегративні тенденції науки і практики, сприяють підвищенню наукового рівня навчання, формуванню умінь узагальнювати і переносити з різних наук і предметів у нову навчальну ситуацію.

Формулювання цілей статті. Мета статті – розкриття прикладного аспекту інтегрування змісту нормативних навчальних дисциплін в професійній підготовці майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до роботи з художньо обдарованими дітьми та їх батьками.

Виклад основного матеріалу. Художньо-естетичне виховання дітей дошкільного віку на сучасному етапі має сприяти розвиткові 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, гурткова робота). Особливу увагу слід зосередити на комплексному використанні творів образотворчого мистецтва в сенсі загальнолюдської і національної культури, організовуючи цілеспрямоване педагогічне спілкування дітей у середовищі мистецтва (живопису, скульптурі, архітектурі 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-прикладного мистецтва, подальшого ознайомлення через музичні й літературні твори та обігрування нагромаджених знань, вражень. Завершальним етапом цього інтегрованого процесу естетичного пізнання світу має стати творча художньо-практична діяльність дітей дошкільного віку.

У нашому дослідженні проаналізуємо художньо-естетичну обдарованість дошкільників. Найяскравіше вона проявляється в 4–5-річному віці. Продукти образотворчої діяльності дітей є своєрідним відображенням розвитку дитини: інтереси, ставлення до навколишнього світу, рівень розвитку пізнавальних процесів, творчої активності, відображення внутрішнього світу вихованця.

Загальновідомо, що обдарованість – сукупність задатків, що виявляються у здібностях, які розвиваються під впливом навколишнього середовища і можуть змінюватись у процесі виховання і навчання; якісно своєрідне сполучення здібностей, від якого залежить ймовірність більшого чи меншого успіху під час виконання тієї чи іншої діяльності (Б.Теплов). Проте, студентам слід пам'ятати, що кожна обдарована дитина – це індивідуальність, яка потребує особливого підходу. Обдарованість конкретної дитини вважаємо доволі умовною характеристикою, оскільки ознаки обдарованості, які проявляються в дошкільному дитинстві за невмілого психолого-педагогічного супроводу (як з боку батьків, так і педагогів) можуть поступово згаснути. Або ж, навпаки, обдарованість може проявитися на пізніших етапах розвитку дитини. Тому дуже часто з педагогічної позиції у практичній роботі з обдарованими дошкільниками замість поняття “обдарована дитина” застосовують дефініцію “ознаки обдарованості дитини”.

Під час навчання у вищому навчальному закладі майбутній педагог повинен усвідомити передумови розвитку образотворчої діяльності дошкільників. Однією з умов формування гармонійної особистості є індивідуальний підхід до дітей, а для обдарованих дітей цей аспект найбільш значущий в силу їх специфічних особливостей. Це діти, які відрізняються від однолітків. Навчати і виховувати їх потрібно з урахуванням індивідуальних особливостей. Готовність до роботи з художньо обдарованими дітьми дошкільного віку вимагає від педагогів фахових знань з курсу дошкільної педагогіки, дитячої психології, фізіології, методик викладання дисциплін художньо-естетичного циклу тощо. Навчання у ВНЗ забезпечує формування готовності кожного випускника до майбутньої професійної діяльності і “лише тоді розвиває і формує професійну свідомість, коли пізнавальна діяльність здійснюється на межі професійної, тобто пізнавальні дії зв’язуються з професійно-орієнтованими діями” [4, с. 64]. Тому під час навчання у ВНЗ студентам необхідно враховувати співвідношення між професійними знаннями, уміннями та розвитком професійно-особистісних якостей; основні види діяльності майбутнього педагога та функції фахівця в означеному руслі, принципи художньо-естетичної взаємодії. Визначальним є міждисциплінарний підхід: інтегрування та структурування змісту підготовки майбутніх педагогів засобами нормативних навчальних дисциплін, педпрактики.

Враховуючи той факт, що уміння виступають як приведені в дію знання, розуміючи і поділяючи думку про те, що особистість може діяти успішно і усвідомлено лише тоді, коли знає мету, вмє передбачати проміжні й кінцеві результати, характер і зміст діяльності [4, с. 98], зупинимось на аналізі змісту нормативних навчальних дисциплін задля актуалізації знань, умінь студентів в сенсі готовності майбутніх педагогів до роботи з художньо обдарованими дітьми дошкільного віку.

Отож такі нормативні навчальні дисципліни як “Дитяча психологія”, “Дошкільна педагогіка”, “Основи образотворчого мистецтва з методикою керівництва зображувальною діяльністю дітей”, “Художня праця та основи дизайну”, “Теорія та методика взаємодії ДНЗ з родинами”, спецкурс “Теорія та технологія художньо-естетичного розвитку дітей” та ін. містять певну професійну зорієнтованість щодо художньо-естетичного розвитку дошкільників. У змісті кожної дисципліни виділено тематичні блоки, дотичні до проблем виховання та розвитку дітей в означеному руслі.

Курс “Дошкільна педагогіка” є основним з-поміж дисциплін професійної та практичної підготовки. Опанування його змістом спрямовано на засвоєння студентами основ сучасної педагогічної науки та формування педагогічних знань, умінь, навичок. З першого розділу курсу “Загальні засади дошкільної педагогіки” важливими є теми: “Значення дошкільного дитинства”, “Зв’язок дошкільної педагогіки з іншими науками”, “Вікова періодизація та розвиток особистості дошкільника”, “Роль дорослого в розвитку дитини”, “Вікові й індивідуальні особливості дітей”, “Естетичне виховання дітей дошкільного віку” тощо. У них виокремлено такі основні поняття: суть педагогіки як науки, взаємозв’язок розвитку, виховання і формування особистості, принципи педагогічного процесу, естетичне виховання, естетичний розвиток, естетична свідомість, естетика праці тощо. Опрацьовуючи їх зміст, студент зосереджується на основних чинниках виховання, в т.ч. сімейного, художньо-естетичного як актуального. Вивчаючи ту чи іншу тему з означеної дисципліни, варто студентам розробляти відповідні рекомендації,

підбирати літературу для батьків з певної теми. Наприклад, вивчаючи розділ “Виховання та розвиток обдарованої дитини в умовах сім’ї”, студенти ознайомлюються з вимогами до виховання дітей у ДНЗ і в умовах родини, можуть розробляти зміст консультацій для батьків з певної теми. Вивчаючи тему “Естетичне виховання дошкільників”, звертають увагу на засоби та методи естетичного виховання в ДНЗ та сім’ї тощо.

Аналогічно під час вивчення дисципліни “Основи образотворчого мистецтва з методикою керівництва зображувальною діяльністю дітей” увагу студентів зосереджуємо на тому, що за результатами численних досліджень учених, художній розвиток дітей потребує фахового керівництва образотворчою діяльністю вихованців на основі індивідуального підходу до них. Для розвитку творчих здібностей дітей важливо, щоб у вихованців було достатньо уявлень про навколишній світ, могли здійснити свій задум у малюнку. Розвиток творчих здібностей не може бути однаковим у всіх дітей в силу їх індивідуальних особливостей, але педагог умілим керівництвом повинен дати кожній дитині можливість активно, самостійно проявити і випробувати радість творчої праці. При опануванні цієї дисципліни варто забезпечувати розвивальний характер і спрямовувати на максимальне задоволення інтелектуальних, духовних і професійних запитів і студента, і викладача; орієнтуватись на розвиток педагогічних здібностей і педагогічного мислення; формувати педагогічну спрямованість особистості. Значну увагу слід приділити підготовці студентів до моделювання педагогічних ситуацій, формуванню вміння спілкуватися з обдарованими дітьми та їхніми батьками. Під час ділових та рольових ігор студенти вчаться застосовувати знання для вирішення практичних питань педагогічної діяльності, проектувати ці знання на реальні обставини з урахуванням індивідуальних особливостей всіх учасників конкретної ситуації.

Під час опанування студентами дисципліни “Художня праця та основи дизайну” значну увагу майбутніх педагогів зосереджуємо на тому, що у навчально-виховному процесі дошкільного навчального закладу використовують такі організації дітей: спеціально організовану навчальну діяльність (заняття), ігри, самостійну діяльність дітей (художню, рухову, мовленнєву, ігрову, трудову, дослідницьку та ін.), індивідуальну роботу, спостереження, екскурсії, походи, свята та розваги, гуртки тощо. Їх можуть організовувати фронтально підгрупи, а також індивідуально – залежно від віку дітей, педагогічної мети, матеріально-технічного забезпечення закладу, професійної майстерності педагога. Відповідно до інструктивно-методичних рекомендацій “Про організовану і самостійну діяльність дітей у дошкільному навчальному закладі” (Лист Інституту інноваційних технологій і змісту освіти №1.4/18-3082 від 26.07.10 року) під змістовним буттям розуміється повноцінне проживання дитиною кожного дня, при якому максимальною мірою задовольняються фізіологічні, пізнавальні, духовні, естетичні, комунікативні та інші потреби, запити, інтереси з урахуванням бажань, можливостей, здібностей і нахилів малюка. Освітній процес має домірно включати в себе різні види дитячої діяльності (зокрема і гурткової роботи), адекватні вікові вихованців, у першу чергу ті, в межах яких відбуваються важливі вікові новоутворення, і сприятливі для подальшого розвитку кожної маленької особистості в усіх сферах життєдіяльності. Від педагогів вимагають вільно володіти широким арсеналом організаційних форм, засобів, методів і прийомів освітнього впливу на вихованців.

Гуртки (студії, секції) є додатковою організаційною формою освітнього процесу. Його мета – задовольняти потребу й цікавість дитини до певного виду

діяльності, розвивати її природні здібності, а також загальні й спеціальні; активізувати дитячу творчість, своєчасно виявляти обдарованість. Зміст гурткової роботи визначають авторські програми, які складають керівники гуртків на основі власної педагогічної діяльності, вивчення досвіду інноваційної діяльності і обов'язково узгоджують з освітньою програмою, затвердженою МОН України, за якою працює заклад, і відображають у річному плані роботи.

Метою організації та проведення гуртків художньо-естетичного циклу є забезпечення цілісного сприймання дитиною дошкільного віку сучасного культурного простору України, розвитку її творчої активності. Зокрема реалізують такі завдання: ознайомлення з образотворчим мистецтвом (живописом, скульптурою, графікою), елементами архітектури, декоративно-ужиткового мистецтва, дизайну та їх специфічними засобами художньої виразності: пластикою графічних ліній, кольорового мазка; розвиток у дітей дошкільного віку особистісно ціннісного ставлення до мистецтв, різних технік і жанрів художньої творчості; пропедевтична орієнтація у видах мистецтва та художніх професіях, які пов'язані з цими видами мистецтва; формування в уяві дітей цілісної картини культурного простору; розвиток творчої активності дітей у образотворчій діяльності на основі взаємодоповнюваності думки, почуття, практичної дії; розвиток специфічних для художньо-творчого процесу універсальних якостей особистості як основи для розвитку її творчого потенціалу, художньо-творчої уяви, оригінального, нестереотипного асоціативно-творчого мислення, художньо-образних якостей зорового сприйняття, спостережливості, зорової пам'яті та ін.; формування знань і уявлень про образотворче мистецтво, його історію та роль у житті людей, навичок розуміння мови різних видів образотворчого мистецтва, усвідомлення ролі художнього образу в мистецтві і розвиток навичок його сприйняття та емоційно-естетичної оцінки, культури почуттів; формування потреб і здібностей до продуктивної художньої творчості, вміння створити виразний художній образ, оригінальну композицію мовою того чи того виду образотворчого мистецтва, оволодіння основами художньо-образної мови і виражальними можливостями художніх матеріалів та різних видів художніх технік, що допоможе набувати свободи вираження у творчості.

Успішний художньо-естетичний розвиток обдарованих дітей зумовлено дотриманням низки методичних принципів, це зокрема урахування вікових, індивідуальних особливостей дітей дошкільного віку; врахування національних, культурних, регіональних традицій. Майбутній вихователь повинен бути готовим до того, що обдаровані діти прагнуть відстоювати власну самостійність і значимість у взаємовідносинах. Педагогу потрібно відчувати психологічну атмосферу в групі: вміння спостерігати за дітьми; сприймати вираз очей вихованців, звертати увагу на їхню поведінку і настрій; бачити себе з боку очима дітей; прагнути поставити себе на місце дитини; визнавати свої помилки; бути щедрим на схвалення, заохочення; звертати увагу на взаємини дітей у колективі.

Враховуючи, що програми “Українське дошкілля”, “Дитина” та ін. орієнтують педагогів на виконання обов'язкової умови – виховання та розвиток дітей дошкільного віку у тісній взаємодії педагогів з родинами вихованців, в процесі опанування нових знань студентам варто зорієнтовуватись на способи та методики донесення науково обґрунтованої інформації до батьків. Наприклад, під час опрацювання теми “Методика роботи з обдарованими дітьми” студенти отримують завдання: охарактеризуйте вияви художньої обдарованості дошкільників; доберіть методи, за допомогою яких можна діагностувати художньо-естетичну обдарованість

дітей дошкільного віку; спрогнозуйте, як допомогти обдарованій дитині відчувати себе художником; розробіть зміст консультації для батьків щодо спостереження за інтересами і нахилами дитини під час ігор з однолітками, сімейного відпочинку. Майбутні фахівці усвідомлюють необхідність обґрунтування батькам психолого-педагогічного супроводу їхніх дій. Скажімо, розповідь та активна бесіда з дитиною під час прогулянки розширюють уявлення про навколишній світ, спостереження різноманітності барв та краси природи формують естетичний смак, стимулюють увагу, уяву, сприяють розвиткові мислення, налагодженню емоційного зв'язку, що інтенсивно впливає на біологічні процеси, які допомагають пристосуватися до стресових ситуацій у майбутньому; забезпечують формування “комплексу довіри” (налагодження позитивних взаємовідносин батьки-діти). Таке консультування націлює батьків на усвідомлене виконання ними своїх функцій та забезпечення основних потреб дитинства. Аналогічно – поради щодо розвитку художніх здібностей малюків, створення задля цього відповідного морального, матеріально-просторового середовища (батькам варто створити умови, за яких обдарована дитина мала б змогу самостійно здійснювати свою індивідуальну творчу діяльність, усамітнитися, відчувати атмосферу творчості, розкутості). Головне завдання батьків – прагнути, щоб захоплення образотворчим мистецтвом приносило дитині радість. Тоді вона виявляє наполегливість, силу волі, посидючість. В творчості дитина може реалізувати усі наявні в неї знання, уміння та здібності. Батькам потрібно усвідомити, що обдарована дитина прагне довірливого спілкування, щирого зацікавлення її захопленням; бажає відчувати у батьках порадників, які допоможуть подолати труднощі; будуть сприймали її як рівноправного партнера, щиро захоплюються її творіннями.

Висновки. Таким чином, цільове інтегрування знань з нормативних навчальних дисциплін та комбінування нових способів діяльності (розробка змісту консультацій для батьків на основі вивченої теми) з уже відомими (опанування знаннями з тієї ж теми) шляхом перенесення знань та умінь у нову ситуацію сприяє активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх педагогів. Формуванню вмій і навичок роботи з обдарованими дітьми сприяють лабораторно-практичні заняття в змодельованих умовах аудиторії на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, а потім переносяться у реальні педагогічні умови під час практики в дошкільному навчальному закладі. Теоретичне обґрунтування педагогічних умов реалізації особистісно-діяльнісного підходу в професійній підготовці майбутніх педагогів до роботи з обдарованими дітьми дошкільного віку розглядаємо як тему для подальшого дослідження.

1. Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том. VI: Психологія обдарованості. – Випуск 11. – Київ – Житомир: Вид – во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – 415 с.
2. Зверев И. Д., Максимова В.Н. Междисциплинарные связи в современной школе // Зверев И. Д., Максимова В.Н. – М.: Просвещение, 1996. – 160 с.
3. Кулюткин Ю. Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя / Ю.Н. Кулюткин // Вопр. психологии. – 1986. – № 2. – С. 21–30.
4. Лисенко Н.В. Еколого-педагогічна культура вихователя дошкільного закладу / Н.В. Лисенко. – Івано-Франківськ: “Плай” Прикарпатського університету ім. В. Стефаника, – 1994. – 243 с.

The applied aspect of interdisciplinary integration in professional training of future teachers of preschool educational institutions to work with artistically gifted children by integrating the content of the normative educational disciplines outlined in the article. It is

focused on combining the new and known methods of students' educational activity by transferring knowledge and skills to new situations on the basis of subject-subjective interaction; it is identified psychological and pedagogical aspects of training of future preschool educators to work with gifted children in the conditions of higher educational institution.

Key words: *professional training of students, the integration of the content of normative educational disciplines, artistic-aesthetic development, artistic talent.*

УДК 371.134. : 004 : 371.134

ББК 74.580.253

Марія Веркалець

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІНФОРМАЦІЙНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ЗОШ І СТУПЕНЯ

У статті розглядаються особливості формування готовності майбутніх учителів початкових класів до інноваційної діяльності в інформаційному освітньому просторі ЗОШ І ступеня, визначається поняття “готовність до інноваційної діяльності” та її компонентний склад. Проаналізовано ознаки сформованості професійної готовності майбутнього педагога до інноваційної діяльності в умовах інформатизації освіти молодших школярів.

Ключові слова: *формування готовності, компоненти готовності до професійної діяльності, інформаційно-комунікаційні технології.*

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток нових інформаційних технологій зумовлює необхідність модернізації системи професійної освіти. На сучасному етапі розвитку освіти молодших школярів України педагог постає реалізатором державної політики щодо інформатизації освіти. Учителю належить готувати молодших школярів до життя і діяльності в інформаційному суспільстві, у світі, де постійно прискорюється процес появи нових знань, де виникає потреба в нових професіях та навчанні впродовж життя. Від професіоналізму педагога залежить, наскільки кожна дитина буде успішною у цифровому і технологізованому суспільстві.

Отож, одним із найважливіших напрямів концепції модернізації професійної освіти України є підготовка педагогічних кадрів нового покоління й формування принципово нової культури педагогічної праці, підготовка учителів початкових класів, які володіють високою кваліфікацією та необхідними компетентностями, готові та здатні застосовувати нові інформаційні технології в професійно-педагогічній діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Формуванню готовності майбутніх педагогів початкової школи до використання комп'ютера в професійній діяльності присвячені наукові роботи О. Суховірського, О. Шиман, Р. Моцика, Г. Лаврентьевої та ін. Використання нових інформаційних технологій у навчально-виховному процесі початкової школи досліджували В. Биков, Р. Гуревич, М. Жалдак, Е. Машбиць, Н. Морзе, С. Раков, О. Співаковський, О. Урсова та ін. Особливостям використання нових інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів присвячені роботи В. Імбер, А. Коломієць, М. Левшиної, Д. Мазохи, Л. Макаренко, Л. Петухової, І. Смирнової, Є. Смирнової-Трибульської, О. Суховірського, І. Шапошнікової, О. Шиман та ін. Професійна підготовка учителя

початкової школи є об'єктом вивчення таких учених: Н. Бібік, В. Бондаря, М. Вашуленка, І. Зязюна, Л. Коваль, І. Онищенко, О. Савченка, А. Хуторського та ін.

Аналіз результатів теоретичних напрацювань учених щодо формування готовності та особливостей підготовки майбутніх фахівців початкової школи до використання ІКТ дав змогу виявити ряд суперечностей: між процесами інформатизації вищої освіти та недостатньою визначеністю ролі й місця ІКТ у процесі підготовки учителів початкових класів; між нагальною потребою суспільства в учителях початкової школи, які на високому рівні вміють використовувати комп'ютерні засоби й інформаційні технології у своїй професійній діяльності, та існуючою системою професійної підготовки цих фахівців; між інертністю традиційної системи професійної освіти та швидкістю оновлення дидактичних систем.

Метою статті є вивчення особливостей формування готовності майбутніх педагогів до інноваційної діяльності в інформаційному просторі ЗОШ І ступеня.

Виклад основного матеріалу. Модернізація професійної педагогічної освіти зорієнтована на підготовку нового покоління педагогів, які володіють не тільки традиційними, а й інноваційними технологіями навчання, здатних не тільки сприймати, зберігати й відтворювати, а й продукувати інформацію, керувати інформаційними потоками й ефективно їх обробляти, творчо й нестандартно вирішувати навчально-виховні завдання, які ставить перед ними сучасна освітня практика. Ці завдання можливо виконати за умови впровадження нових інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), які якісно збагачують та доповнюють систему традиційних форм і методів навчання у вищій школі, забезпечують нові шляхи подачі інформації, інтенсифікують та урізноманітнюють навчально-виховний процес [6].

Підготовка сучасного учителя початкових класів відбувається в умовах реалізації "Національної стратегії розвитку освіти в Україні" на 2012–2021 роки, в якій зазначено, що "пріоритетом розвитку освіти є впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують удосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві" [3]. Заходи, спрямовані на забезпечення інформатизації освіти, передбачають, зокрема:

- формування та впровадження інформаційного освітнього середовища в системі вищої освіти, застосування поряд із традиційними засобами інформаційно-комунікаційних технологій;
- створення інформаційної системи підтримки освітнього процесу, спрямованої на здійснення її основних функцій (забезпечення навчання, соціалізація, внутрішній контроль за виконанням освітніх стандартів тощо);
- повне забезпечення вищих навчальних закладів навчальними комп'ютерними комплексами, а також опорних навчальних закладів освітніх округів мультимедійним обладнанням;
- оновлення застарілого парку комп'ютерної техніки;
- створення електронних підручників та енциклопедій навчального призначення;
- забезпечення доступу навчальних закладів до світових інформаційних ресурсів [3, с. 24].

Для кращого розуміння порушеної нами теми, визначимо поняття **готовності до інноваційної діяльності** в інформаційному освітньому просторі школи І ступеня. Зокрема, І. Гаврик тлумачить його як інтегративну якість особистості учителя початкових класів, що виявляється в діалектичній єдності всіх структурних

компонентів, властивостей, зв'язків і відносин; складне особистісне утворення, що є умовою та регулятором успішної професійної діяльності педагога [1].

У педагогічній літературі велика увага науковців приділяється компонентам професійної готовності. У своїх працях В. Татауров виділяє такі компоненти готовності педагога до професійної діяльності в умовах інформатизації освітнього простору початкової школи:

1) мотиваційно-цільовий компонент – передбачає професійні настанови, позитивне ставлення до професії, інтерес до неї, стійкі наміри присвятити себе педагогічній діяльності тощо;

2) змістово-операційний, до якого належать система професійних знань, умінь і навичок, педагогічне мислення, професійне спрямування уваги, сприймання, пам'яті, дії й операції, необхідні для успішного здійснення професійно-педагогічної діяльності;

3) орієнтаційний компонент – зміст якого складають ціннісно-професійні орієнтації, основою яких є принципи, погляди, переконання, готовність діяти відповідно до них;

4) оцінно-результативний компонент, який включає самооцінку своєї професійної підготовленості і відповідності процесу розв'язання професійних завдань оптимальним педагогічним зразкам;

5) емоційно-вольовий – вплив емоцій та почуттів на забезпечення успішного перебігу і результативності діяльності педагога;

6) психофізіологічний – необхідний функціональний стан організму, що забезпечує передумови виконання професійної діяльності;

7) креативний – здатність до створення нового, нетрадиційний підхід до організації навчально-виховного процесу, вміння творчо вирішувати будь-які професійні проблеми, взаємодіяти з вихованцями, колегами, батьками дітей, вміння розвивати креативність дітей, що втілювалося б у їх поведінці;

8) інформаційно-комунікаційний – необхідний набір знань, умінь та навичок, необхідних для застосування у професійній діяльності сучасних інформаційно-комунікаційних технологій [7, с. 219].

Варто зазначити, що інформаційно-комунікаційний компонент підвищує ефективність професійної діяльності педагога в умовах інформатизації освітнього простору ЗОШ I ступеня. Його формуванню передують усі інші компоненти, а він, в свою чергу, чинить позитивний вплив на підвищення рівня сформованості готовності до інноваційної професійної діяльності учителя.

О. Нікулочкіна у своїх працях визначає структуру готовності сучасного учителя початкових класів до використання ІКТ у професійній діяльності:

1) мотиваційний компонент (бажання ставити перед собою цілі; сформована мотивація саморозвитку; інтерес до використання інформаційних технологій в освітньому просторі початкової школи; потреба в самовдосконаленні; наявність професійно важливих якостей, зокрема креативності, цілеспрямованості, працездатності, відповідальності, наполегливості, здатності до рефлексії своїх дій);

2) функціональний компонент (уміння використовувати засоби сучасних інформаційних технологій, апаратні та програмні засоби, ефективно використовувати технічні навчання, засоби наочності (графіки, діаграми, схеми тощо). Окрім того, дослідниця підкреслює, що слід урахувувати і технічний аспект розв'язання зазначеної проблеми: наявність у навчальному закладі комп'ютерної техніки та засобів мультимедіа, їх доступність для використання учителями початкової школи [4].

Формування професійної готовності педагога до діяльності в інформаційному освітньому просторі школи I ступеня – це довготривалий процес, що передбачає накопичення знань, умінь і навичок практичної діяльності за допомогою нових інформаційних технологій.

Результатом сформованої готовності педагога до інноваційної діяльності є використання ним нових інформаційних технологій у майбутній практичній діяльності, зокрема:

- у навчальній діяльності з метою самостійного набуття, закріплення, повторення навчального матеріалу, групової діяльності;
- у виховній діяльності: естетичне виховання за рахунок використання можливостей комп'ютерної графіки, технології мультимедіа, виховання комп'ютерної комунікативної етики;
- у діагностичній діяльності з метою діагностики психологічного стану учня та діагностики його навчальних досягнень;
- в організаційній діяльності педагога – підготовка та організація навчальних, виховних занять за допомогою ІКТ, якісна підготовка звітної документації (списків, відомостей, статистичної інформації про учнів), у підготовці та проведенні батьківських зборів із наочним представленням звітних матеріалів;
- інформаційно-комунікаційна підтримка навчально-виховного процесу розвиває наочно-образний, наочно-дієвий, інтуїтивний, творчий види мислення школяра; комунікативні здібності; формує вміння приймати оптимальне рішення або пропонувати варіанти рішень у складній ситуації; розвиває навички самоосвіти і самоконтролю; закладає основи інформаційної культури і початки розвитку умінь здійснювати обробку інформації [2, с. 379–380].

Погоджуємось із Н. Олефіренко в тому, що використання інформаційно-комунікаційних технологій у підготовці майбутнього учителя початкових класів здатні індивідуалізувати процес навчання, що є важливим для реалізації одного із завдань вищої освіти – забезпечити можливість кожному студентові отримати освіту, яка найкраще відповідає його здібностям і особистим переконанням, створити умови, за яких кожний випускник досягає максимально можливого для нього рівня інтелектуального рівня й професійної майстерності. Індивідуалізація навчання стає можливою завдяки наданню кожному студентові можливості вибору власної швидкості і траєкторії в опануванні навчального матеріалу, вибору навчальної і методичної літератури, вибору способів вираження власних задумів тощо.

Можливість вільного доступу до навчальної інформації як під час аудиторної роботи, так і при самостійній підготовці, зумовлюють необхідність змін у проведенні лекційних і практичних занять зі студентами. Так, важливим на лекційних заняттях є не стільки повідомлення нових знань, скільки створення умов для з'ясування проблемних питань, формування умінь і навичок розв'язання професійних завдань, залучення до активної пошукової та наукової діяльності. На практичних заняттях стає необхідним пропонувати завдання, які є наближеними до умов реальної професійної діяльності і мають проблемний та творчий характер – завдання, які орієнтовані на самостійний пошук інформації або шляхів розв'язання поставленого завдання; спрямовані на розробку власних ресурсів для реалізації визначеного дидактичного завдання, орієнтовані на пошук оптимальних технологічних рішень тощо [5, с. 147].

Висновок. Отож, формування готовності майбутнього педагога до інноваційної діяльності в інформаційному освітньому просторі ЗОШ I ступеня є актуальною

проблемою сучасності. Оскільки, сучасне інформатизоване та високотехнологічне суспільство потребує фахівця, який є не тільки різнобічно розвиненою особистістю, але й спеціалістом, здатним швидко адаптуватися до освітніх інновацій, що привносяться інформаційно-комунікаційними технологіями, спроможним ефективно розв'язувати професійні завдання за допомогою новітніх технологій, здібним до самостійного перенавчання, самостійного удосконалення власної підготовки. Одним з найважливіших завдань є створення учителем таких умов навчання молодших школярів, що не тільки збагачують дітей знаннями, але і викликають потребу в пізнанні світу, стимулюють розвиток їх творчих можливостей, відповідають сучасним вимогам щодо організації навчально-виховного процесу в умовах інформатизації освітнього простору школи I ступеня. Таким чином зумовлюється потреба у підвищенні ефективності формування готовності майбутніх педагогів до практичної діяльності шляхом використання нових інформаційних технологій у навчально-виховному процесі ЗОШ I ступеня.

Перспектива дослідження. Проблема формування готовності учителів початкових класів до інноваційної діяльності в інформаційному освітньому просторі ЗОШ I ступеня вивчається багатьма ученими-науковцями. Проте, шляхи підвищення ефективності інформаційної підготовки майбутніх педагогів задля формування їх готовності до інноваційної практичної діяльності у навчально-виховному процесі школи I ступеня потребує подальшого дослідження.

1. Гаврик І. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності: дис. доктора пед. наук: 13.00.04/ В. Гаврик. – Х., 2006. – 475 с.
2. Гордійчук Г. Використання ІКТ у підготовці майбутніх учителів початкової школи/ Г. Гордійчук// Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – 2014. – Вип. 37. – С. 377-382.
3. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки.
4. Нікулочкіна О. Розвиток інформаційної компетентності вчителя початкових класів у системі післядипломної освіти: дис. канд. пед. наук: 13.00.04/ О. Нікулочкіна – Запоріжжя, 2009. – 278 с.
5. Олефіренко Н. Модернізація підготовки сучасного вчителя початкової школи в умовах інформатизації освіти [Електронний ресурс]/ Н. Олефіренко // Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Сер.: Психолого-педагогічні науки. – 2013. – № 3. – С. 144-148. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp_2013_3_31
6. Онищенко І. Сучасні підходи до використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів [Електронний ресурс]/ І. Онищенко// Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Сер.: Психолого-педагогічні науки. – 2012. – № 6. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp_2012_6_23
7. Татауров В. Особливості формування готовності майбутніх педагогів до використання інформаційно-комунікаційних технологій [Електронний ресурс] / В. Татауров// Педагогічна освіта: теорія і практика. – 2012. – Вип. 10. – С. 215-220. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2012_10_43

The article is devoted the features of the formation of readiness to innovate in the information educational area of the primary school of the 1-st degree of future teachers of the elementary school, defines "commitment to innovate" and its component composition. The analysis features of formation the professional readiness to innovative activity in the conditions of informatization of the education of the younger pupils of the future teacher.

Key words: *the formation of readiness, the components of readiness for professional activities, information and communication technologies.*

ЕМПАТІЙНІ ЯКОСТІ ЯК СКЛАДОВІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Професійно-педагогічна культура майбутнього педагога як фундаментальна якість особистості відображає певний тип відносин між людиною і соціально-педагогічним середовищем. Зміст професійно-педагогічної культури студента і оцінка рівня його розвитку проявляються у сукупності професійних і особистісних якостей, зокрема, співпереживання. Людина, яка має високий рівень професійно-педагогічної культури здатна співпереживати, співчувати і допомагати. Стаття присвячена розкриттю сутності та змісту емпатійних якостей як компонента професійно-педагогічної культури майбутнього педагога.

Ключові слова: професійно-педагогічна культура, емпатійні якості, співпереживання.

Постановка проблеми. Протягом свого життя людина проходить різні етапи як психологічного, так і фізичного розвитку. На кожному етапі досягається свій рівень розвитку самосвідомості, що відрізняється можливостями пізнання себе, здібностями до самооцінки та саморегуляції діяльності і поведінки. Пізнання себе як професіонала – складний та динамічний процес, що триває протягом усього життя. Самопізнання активізується в ситуаціях скрутних, складних, конфліктних.

Професійно-педагогічна культура майбутнього педагога, як фундаментальна характеристика його особистості, відображає особливий тип взаємин між людиною та соціально-педагогічним середовищем. У змісті професійно-педагогічної культури студента та при оцінці рівня її розвитку повинні знайти відображення професійні та особистісні якості, зокрема, емпатія.

Аналіз останніх публікацій. Питання формування емпатійних якостей особистості знаходиться в полі зору багатьох дослідників, зокрема, педагогічні та соціально-педагогічні основи розвитку емпатії у підлітків розроблені Л. Савицькою; емпатійний потенціал студентів охарактеризовано І. Кашубою; А. Насифулліна, І. Насенкова та Т. Романова розкрили визначення емпатійної культури:

Невирішена раніше частина проблеми. Деякі умови педагогічної діяльності ми зможемо повним правом віднести до екстремальних. У самій діяльності “навантаження” залежить як від соціальних умов: морально-психологічний клімат у школі, умови життя, так і від внутрішньої мобілізаційності, постійної психічного напруження, свідомості почуття відповідальності, розвитку особистісних якостей, зокрема емпатії. Ця проблема висвітлена у психолого-педагогічній літературі недостатньо, Хоча їхня гуманноцентрична орієнтація має стати орієнтиром у професійній діяльності.

Мета статті. У нашій статті ми розглянемо деякі аспекти формування емпатійних якостей як складових професійно-педагогічної культури майбутнього педагога.

У педагогічному словнику “емпатія” (з грецьк. – співпереживання) визначається як якість особистості, її здатність проникати за допомогою почуттів у переживання інших людей, співчувати їм, поділяти їхні переживання; “здатність побачити себе на місці іншої людини” (Р. Хенві), готовність надати посильну допомогу [6, с. 395].

В історії педагогічної думки сам термін “емпатія” не вживався, але згадувалися ті якості, що її характеризують – чуйність, емоційна чутливість, здатність до співпереживання. Так, за твердженням Я. Коменського, здатність до співпереживання й співчуття пов’язана з вірою в любов, милосердя, вихованням емоційно-моральної риси, “готовністю прислужитися іншим і прагненням до цього” [7, с. 339].

Незважаючи на те, що саме поняття “емпатія” у працях В. Сухомлинського не згадується, воно є присутнім в описі емоційно-моральної культури людини. Як зазначав знайомий науковець, “учителеві варто починати з елементарного, але разом з тим і найважливішого – формування здатності відчувати душевний стан іншої людини, уміти ставити себе на місце іншого в самих різних ситуаціях” [11, с. 183]. Одним із основних положень про розвиток співпереживання, співчуття, діючої безкорисної допомоги в практиці В. Сухомлинського стало положення про необхідність виховання вище перерахованих якостей у колективі й через колектив при організуючій ролі педагога. Педагог, використовуючи спеціальну систему прийомів і засобів, пробуджує у вихованців почуття тривоги, стурбованості за кожного в колективі, викликає колективний прояв доброти, чуйності, чуйності.

В. Сухомлинським було розроблено деякі прийоми виховання емоційної чуйності, серед них можна виділити: прийом організації спілкування вчитель-учень як спілкування рівноправних особистостей, прийом емоційного потрясіння, що викликає в дитини психологічну готовність до співпереживання, співчуття, надання безкорисної допомоги. Для того, щоб забезпечити найбільшу ефективність цього прийому, педагог-дослідник теоретично й практично обґрунтував прийом спостереження переживання людей у реальних життєвих ситуаціях. Мета і результат цього прийому – уміння вихованців за виразом очей розуміти іншу людину, співпереживати й співчувати їй. Емоційна чуйність, за В. Сухомлинським, може бути сформована в поєднанні названих прийомів із прийомами організації альтруїстичної діяльності вихованців. Добра справа, ставши звичкою, стає потребою, тим самим досягається стійкість спонукань до прояву емоційної чуйності. Педагогом-новатором поряд з концептуальними положеннями організації процесу розвитку співпереживання й співчуття теоретично та практично обґрунтовано прийоми, засоби розвитку доброти, чуйності, співпереживання і співчуття: слово, музика, краса в житті та мистецтві [11].

Науковець В. Якунін дотримується думки про те, що “до числа чинників, що викликають взаєморозуміння і співробітництво між людьми в спілкуванні та діяльності, варто віднести способи, прийоми, за допомогою яких досягається розуміння однією людиною іншої. Основними серед них є механізми ідентифікації, емпатії та рефлексії” [12, с. 569].

Дослідник С. Борисенко вважає, що “емпатія містить у собі афективний, когнітивний і поведінковий компоненти. Афективним компонентом є процес співпереживання, в основі якого лежить механізм емоційної ідентифікації, тобто переживання людиною тих же емоційних станів і почуттів, що й іншою людиною. Когнітивною формою емпатії є співчуття або особистісна рефлексія, що являє собою здатність розуміння внутрішнього стану, почуттів іншої людини, переживання однією людиною із приводу інших почуттів й емоцій іншої. Поведінкова сторона емпатії проявляється в реальному сприянні іншим людям, у стійких формах поведінки та вчинках, обумовлених рівнем морального розвитку особистості. Представленість у структурі емпатії трьох основних компонентів утворює повну її

форму. Відсутність одного або двох з них, слабкий їх розвиток призводить до виникнення усічених, неповних форм емпатії [2].

Праці науковців дали нам змогу визначити низку психічних механізмів, що забезпечують емпатійні відносини між людьми: “фізіогномічна редукція (роздуми про людину, внутрішні психічні риси за її зовнішнім виглядом, за манерою поведінки)” [1, с. 5]; ідентифікація (сприяння іншому, що передбачає полегшення дій партнера, “фундаментальний механізм когнітивних процесів взаємодії афективної та поведінкової складової”) [3, с. 83]; рефлексія (уміння співвідносити зовнішні та внутрішні характеристики об’єкта емпатії) [3]; “децентрація (переживання почуттів іншого, яке виявляється в умінні поставити себе на місце іншого, побачити те, що з ним відбувається, його реакцію)” [5, с. 18].

Отже, проаналізувавши підходи до змістовної характеристики провідних понять “емпатія” і “культура”, ми можемо зробити висновок про те, що професійно-педагогічна культура сприяє збалансованості міжособистісних відносин, даючи змогу партнерам по спілкуванню краще розуміти один одного, будувати взаємини на якісно новому рівні, сприяє адекватно розуміти й оптимально змінювати стратегію міжособистісних відносин у колективі. Людина з високим рівнем професійно-педагогічної культури вмє співпереживати, співчувати, допомагати. Здатність людини проявляти емпатію – невід’ємна “характеристика її культури, умова ефективного спілкування” [4, с. 161].

На нашу думку, для розвитку емпатійних якостей як складових професійно-педагогічної культури студента необхідно:

1. Формувати емпатійні якості: уміння враховувати і приймати іншу позицію, співпереживати, співчувати, знання прийнятих у суспільстві норм і правил поведінки та взаємин, дії щодо інших людей, розвиток власних якостей. Усі вище перераховані якості необхідні для того, щоб студент навчився будувати стратегію емпатійної поведінки.

2. Проектувати поетапне освоєння суб’єктом способів узгодженого взаєморозвитку та взаємної діяльності, способів спілкування в діалозі, прояву своїх думок, що підвищує сприйнятливість до нових відомостей, альтернативним точкам зору, сприяє виникненню шанобливого ставлення до різних емоційних середовищ: людей (я – інші), суспільства (я – оточення), себе (я – сам).

3. Знати логіку розгортання емпатійного процесу: співпереживання, співчуття, сприяння, що визначає послідовність етапів: інформаційний етап – одержання знань про зовнішню експресію емоцій, розвиток здатності до свідомої переробки інформації, що надходить про іншу людину з різних сенсорних каналів; етап ідентифікації – вироблення вмінь диференціювати й ідентифікувати експресії емоцій як сигнали певних емоційних станів; етап рефлексії – на основі осмислення власних станів і дій, уміння вибирати вербальний чи реальний акт поведінки.

4. Вивчати сутність стратегії емпатійної поведінки, яка може проявлятися за такими ознаками й проявами: особливістю міжособистісних відносин партнерів по спілкуванню; емоційною природою професійно-педагогічної культури, що виявляється в тому, що ситуація іншої людини не стільки “продумується”, скільки “відчувається”, при цьому індивід, розділяючи досвід партнера по спілкуванню випробовує подібні емоції, джерело емпатії; допомагає сприймати поведінку людини в цілому (правильно оцінюючи її переживання та причини); розпізнавати емоційні стани інших та подумки переносити себе в почуття й дії інших людей; використовувати способи вербального та реального сприяння.

Нами були використані вправи, спрямовані на вироблення різних способів вербального спілкування. Наведемо кілька прикладів вправ, що сприяли оптимізації міжособистісних контактів у колективі та емоційному благополуччю особистості.

Вправа № 1 “Невидима лінія”. Процедура: Накресли в кімнаті невидиму риску, на початку якої будуть перебувати люди “легені в спілкуванні”, найбільш емпатійні, а наприкінці – найменш. Із групи обирається ведучий, що розставляє людей на цій невидимій лінії й пояснює, чому він так робить. Під час процедури ніхто не може заперечувати, зате, коли ведучий закінчить, запитує: “Зручно ви себе відчуваєте на цьому місці?”. У ролі ведучого може виступати кожен студент. Вправа виявляє, як конкретний ведучий сприймає взаємини в колективі, і хто на його погляд найбільше “легкий” у спілкуванні (ці люди перебувають ближче до нього, тобто на початку лінії).

Вправа № 2 “Завдання в трійках”. Вправа спрямована на розвиток навичок вербалізації станів, почуттів й емоцій, дає можливість одержувати додаткові відомості про суб’єктивні особливості їхніх переживань, сприяє згуртуванню та поліпшенню групової атмосфери. Процедура: Завдання проводиться в трійках. Склад трійок визначають самі учасники за критерієм найкращого знання партнерів. “У досвіді кожного з нас є ситуації, які супроводжувалися глибокими емоційними переживаннями. Згадаєте одну з таких ситуацій і розкажіть про неї у групі. Намагайтесь описати свій стан у цей момент як можна детальніше, щоб слухачі змогли “вжитися” у нього”.

Наведемо конкретний приклад. Студент К. описав таку ситуацію: “Один раз я побачив пораненого птаха – голуба, у нього було перебите крило. Мені стало шкода маленьке створіння, що не в змозі допомогти собі самому, він самотньо лежав на узбіччі дороги, тільки погляд начебто просив про допомогу. Я приніс його додому і доглядав за ним кілька тижнів, поки він не одужав”.

Це дало можливість зробити висновок, що сприйняття й аналіз історичного тексту дало можливість студентам співвіднести свій життєвий досвід з образами історичних героїв; сприяв відтворенню образів на основі авторського опису; одержати емоційне враження від прочитаного і виразити його з певним ступенем емоційної яскравості та гнучкості. Все це дало змогу співпереживати, співчувати й емоційно бути спільником по відношенню до іншого.

На практичних заняттях ми використали прийоми (прийом зображення емоційного стану, прийом “Передай маску” і ін.), що дало можливість студентів навчитися розпізнавати емоційний стан іншої людини. Так, прийом “Передай маску” допомагав з мімічних проявів і розвитку експресії розпізнати емоції і почуття суб’єкта емпатії. Процедура: студентом пропонується сісти в одне велике коло. Ведучий надає своєму обличчю особливий вираз, показує його сусідові, який повинен “передати цю маску” своєму сусідові ліворуч. Потім порівнюється “маска” ведучого і “маска” останнього в ряді.

На третьому етапі – рефлексивному, використовувалися рефлексивні прийоми:

- тренінги: соціально-психологічні тренінги (рефлексивно-перцептивний, педагогічної проникливості, розвитку комунікативних здібностей) і сенситивні тренінги (тренінг міжособистісної чутливості, педагогічної проникливості, розвитку комунікативних здібностей), спрямовані на підвищення само-розуміння й розуміння інших, почуттєве розуміння групових процесів, розвиток емпатійних поведінкових навичок;

- проблемно-ціннісні ситуації, аналіз власних емоцій, ситуацій вибору, прийоми: прийом підстановки мотиву, прийом позитивного підкріплення, прийом “Наодинці із самим собою” та ін.

Рефлексивні прийоми були спрямовані на:

- розвиток уміння аналізувати власні переживання, бачити з боку свій емоційний образ і співвідносити з конкретною ситуацією;
- формування адекватної оцінної діяльності, спрямованої на аналіз власної поведінки та почуттів, а також емоцій і вчинків оточуючих людей;
- формування досвіду гуманістичних міжособистісних відносин з метою згуртування студентського колективу.

Формуванню емпатійної культури студентів сприяли соціально-психологічний й емоційно-психологічний тренінги, ефективність яких визначалася тим, що його учасникам надавалася можливість безпосередньо в самому процесі спілкування оцінити свою індивідуальність, навички емпатійного спілкування, скоригувати їх.

Соціально-психологічний тренінг дав змогу:

- набути психолого-педагогічні знання в сфері емпатійного спілкування;
- набути ефективних навичок емпатійного спілкування;
- сформувати установки, необхідні для успішного спілкування на товариській основі;
- “включати” рефлексію внутрішніх станів, думок і почуттів самого суб’єкта емпатії;
- скоригувати систему міжособистісних відносин у колективі.

Також студентам було запропоновані проблемно-ціннісні ситуації, у яких шлях до прояву гуманістичних міжособистісних відносин лежав через прояв співчуття щодо товаришів, що допустили порушення моральної норми.

У сукупність засобів на цьому етапі були включені: проблемні ситуації, що пов’язані з проблемами міжособистісних стосунків, аналіз власних емоцій, ситуації вибору, прийоми: прийом підстановки мотиву, прийом позитивного підкріплення, прийом “Наодинці із самим собою”.

Прийоми стимулювання рефлексії студента були зорієнтовані на створення проблемних ситуацій прояву емпатійного спілкування та взаємодії з іншими людьми. Проблемні ситуації сприяли оволодінню вміннями відчувати настрій людей, співпереживати їхнім потребам, уміти слухати й розуміти інших, входити в їх внутрішній світ.

В експериментальній роботі було використано чимало навчальних способів і прийомів, які допомогли студентам зробити предметом аналізу власні емоції, що сприяло розвитку вмінню бачити з боку свій емоційний образ і співвідносити його з конкретною ситуацією і конкретними людьми (інтерпретована методика Л. Стрелкової). Це й розглядання власної міміки перед дзеркалом, що підкреслює зв’язок між мімічними проявами та емоційним самопочуттям; гра “Артист німого кіно” і мімічний диктант; мімічний диктант, записаний на відеоплівку; розповідь історій, узятих з літературних джерел від першої особи, де замість головного персонажа – “я”. При цьому необхідно було затриматися на передачі своїх внутрішніх переживань. Кожен, продовжуючи сюжет, говорив тільки від себе, тільки про свої почуття. Тут відкривалася можливість порівняти свої власні переживання з переживаннями інших.

Формуванню емпатійної культури, як показали результати дослідження, сприяв прийом, названий “підстановка мотиву”. Суть цього прийому полягала в

усвідомленні підміни реального мотиву вчинку іншим, реалізація якого не вдалася за певними причинами. Студенти вчилися усвідомлено застосовувати прийом підстановки мотиву, метою якого було підвищення самооцінки студента та розвиток у нього емпатійних відносин до людей взагалі.

Прийом, що сприяє формуванню емпатійної культури студентів – позитивне підкріплення, включав різного роду впливи, що викликають у студентів задоволення від зробленого. Кінцева мета позитивного підкріплення – формування ставлення до соціальних і культурних цінностей та закріплення психологічних новоутворень.

Прийом “Наодинці із самим собою” – сутність його в тому, щоб не обговорювати ситуацію і не давати оцінку тому, що зроблено, а надати студентові можливість самому розібратися в ситуації. Є кілька варіантів цього прийому: письмовий (“Спробуй викласти на папері все, що ти думаєш із цього приводу...”); відстрочений (“Зараз мені ніколи, а завтра ми спробуємо розібратися в ситуації...”); обмежений часом (“Пропоную вам 15 хвилин на роздум...”). Цей прийом стимулює студентів аналізувати, вдумуватися в ситуацію, причому робити це індивідуально, висловлюючи потім свою точку зору.

Використання практичних завдань сприяло збагаченню системи емпатійних знань та “емоційного фонду” особистості; розвитку вмінь аналізувати наслідки своєї поведінки та реакцію інших на свої вчинки, що відіграють значущу роль у спілкуванні, відносинах і спільній діяльності; формуванню в студентів індивідуально-особистісної рефлексії, яка проявлялася в тому, що людина час від часу ставить перед собою питання: “Ким я була? Що я зробила? Ким я стала?”.

1. Абалакіна М. А. Анатомія взаємопонимання/М.А.Абалакіна, В.С.Агеев – М. : Знання, 1990. – 61с.
2. Борисенко С. Б. Методи діагностики и формування емпатии у учителі: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ворошиловград, 1988. – 21с.
3. Воспитательная работа: содержание, организация, методика /под общей редакцией Н. И. Резника. – М., 2002. – 85с.
4. Гаврилова Т.П. Эмпатия и ее особенности у детей младшего и среднего школьного возраста: автореф. дис. ... канд. псих. наук. – М., 1977. – 18 с.
5. Гиппенрейтер Ю.Б. Феномен конгруэнтной эмпатии /Ю.Б. Гиппенрейтер, Т.Ю.Корякина //Вопросы психологии. – 1993. – № 4. – С.61-73.
6. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике /Г.М.Коджаспирова, А.Ю.Коджаспиров. – Москва: ИКЦ “МарТ”; Ростов н/Д: Издательский центр “МарТ”, 2005– 448с.
7. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. Т. 1 /Я.А.Коменский. – М. : 1982.
8. Обозов Н.Н. Межличностные отношения /Н.Н.Обозов. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1979. – 150с.
9. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике /В.М. Полонский. – М. : Высш. школы, 2004. – 512с.
10. Приходько В.Н. Приходько М.І. Особистісно зорієнтована модель морально-духовної підготовки соціальних педагогів // Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах (Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді): Збірник наукових праць. – Київ : Пед. думка. – 2000. Кн. II. – С. 303-306.
11. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения. В 3-х т. Т.2 /В.А.Сухомлинский. – М. : Педагогика, 1980. – 384с.
12. Якунин В.А. Педагогическая психология: учеб. пособие /Европ.ин-т экспертов /В.А.Якунин. – СПб. : Изд-во Михайлова В.А.: Полиус, 1998. —639с.

Future pedagogue's professional-pedagogical culture as a fundamental quality of his/her personality reflects a particular type of relationship between a person and social-pedagogical environment. Both the content of a student's professional-pedagogical culture and the evaluation of its development level manifest professional and personal qualities, in

particular, empathy. The person who possesses a high level of professional-pedagogical culture is able to empathize, sympathize and assist. Our article is dedicated to the revelation of essence and meaning of empathic qualities as components of future pedagogue's professional-pedagogical culture.

Key words: *empathic qualities, professional-pedagogical culture, empathy.*

УДК 37.048.4:37.011.32:378
ББК 74.580.052

Петро Коваль

ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНА ГОТОВНІСТЬ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЯК МЕТА І РЕЗУЛЬТАТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті теоретично обґрунтовано особистісно-професійну готовність студентів вищих навчальних закладів до професійної діяльності. Визначено складові особистісно-професійної готовності та подана характеристика компонентів готовності. Визначено якості забезпечуючі успішність виконання професійної діяльності майбутніми фахівцями.

Ключові слова: *Особистісно-професійна готовність, професійна спрямованість, особистісний потенціал, духовність, засоби мистецтва.*

Постановка проблеми. Професійна підготовка студентів вищих навчальних закладів є складним психолого-педагогічним процесом у формуванні їхньої готовності до професійної діяльності, оскільки поєднує в собі професійну та особистісну готовність.

З'ясування сутності готовності дозволяє виявити сутність, зміст та особливості її складових: професійної та особистісної готовності. Вони формуються у процесі професійного навчання, що передбачає цілеспрямований процес формування в студентів професійних теоретичних знань, та практичних умінь і навичок, необхідних в майбутньому для професійної діяльності, за допомогою спеціальних форм і методів навчально-виховної роботи.

Особистісно-професійна готовність в сьогоденних умовах є закономірним результатом професійної підготовки, самовизначення, освіти й самоосвіти, розвитку й саморозвитку. Це складний психологічний, активно-дієвий стан особистості, особлива її якість, система інтегрованих властивостей. Готовність регулює діяльність, забезпечує її ефективність. Готовність до професійної діяльності являє собою особливий особистісний стан, який передбачає наявність у фахівця мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення професійних цілей, здатності до творчості і рефлексії.

Особистісна готовність до професійної діяльності визначається як складна система соціально-психологічних, духовно-моральних, індивідуально-психічних якостей. Тому професійна готовність органічно поєднується з особистісною, оскільки передбачає здатність до розв'язання широкого кола питань, якими необхідно володіти майбутньому фахівцеві. Адже професійна діяльність – основна форма життєдіяльності як окремої людини, так і суспільства. Водночас вона є засобом самовираження та самоствердження особистості, реалізації її інтелектуального і творчого потенціалу, досвіду, почуття моральної гідності, тощо [1].

Аналіз досліджень і публікацій. Поняття “готовність” пов'язують із вченням Д. Айзенка, Г. Олпорта згідно з яким вони наголошують на формуванні фізичної

будови тіла, особистісними бажаннями, прагненнями, почуттями і емоціями, вольовими зусиллями – усвідомленням власного “Я”.

Питання готовності розглядали Д. Узнадзе, Ш. Надірашвілі, А. Прангішвілі, наголошуючи на відповідному внутрішньому стані майбутнього фахівця, що проявляється через когнітивний, емоційно-вольовий і поведінковий аспекти.

Науковці (Н. Агаєв, В. Гордієнко, Е. Крайніков та ін.) зазначають, що професійна готовність формується в процесі професійного навчання і виховання. Цей процес проходить певні етапи, а саме: профорієнтаційний, профпідготовчий, проадаптаційний та профмайстерний.

За визначенням В. Даля, готовність – це стан чи властивість суб’єкта щодо виконання дій [3, с. 387–388]. Поняття “готовність” розглядалося науковцями в різних аспектах: як стійкий психологічний стан особистості – Н. Левітов; як морально-етичну, соціально-професійну спрямованість – Л. Сохань, І. Єрмаков, Г. Нессян, Р. Лученко.

У словнику-довіднику Е. Крайнікова “Психологія розвитку” готовність подається як момент індивідуального життя організму, коли досягнутий рівень зрілості дозволяє йому мати користь з конкретного досвіду навчання [6, с. 38].

Дослідженню проблеми професійної готовності майбутнього фахівця до участі в суспільному виробництві, до свідомої трудової діяльності також приділяли увагу такі вчені як О. Андрусь, О. Вітковська, Б. Динамов, Д. Чернілевський та ін.

Мета статті. Розкрити проблему особистісно-професійної готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Ми розглядаємо особистісно-професійну готовність майбутнього фахівця як інтегровану якість його особистості, що виступає метою й результатом використання мистецтва у професійній підготовці студентів вищих навчальних закладів і характеризується єдністю їхньої мотивації до оволодіння професією, спрямованості на здійснення своєї професійної діяльності на гуманістичних засадах, високим рівнем професійних знань, умінь і навичок, а також сукупністю професійно значущих особистісних якостей, що забезпечують усвідомлення майбутніми фахівцями гуманістичного сенсу і цінності своєї професійної діяльності, успішність їхньої професійної адаптації та ефективність виконання ними професійних функцій. Особистісно-професійна готовність майбутніх фахівців виявляється в їхньому умінні бачити професійні завдання у гуманістичному контексті, формулювати їх, добирати адекватні способи і засоби їх розв’язання без завдання шкоди іншим суб’єктам професійної діяльності, природі та суспільству. Це внутрішній психологічний стан майбутнього фахівця, в якому він здатний виконувати професійну діяльність відповідно до визначених професійних стандартів.

Структура особистісно-професійної готовності студентів вищих навчальних закладів до майбутньої професійної діяльності складається з: *мотиваційного* (мотиви, спрямованість і цінності професійної діяльності та оволодіння нею), *теоретичного* (загальні та спеціальні знання), *практичного* (загальні та спеціальні уміння і навички) та *особистісного компонентів* (професійно значущі особистісні якості) (табл. 1).

Мотиваційний компонент особистісно-професійної готовності студентів вищих навчальних закладів охоплює сукупність:

- мотивів вибору ними своєї професії, мотивів оволодіння нею, мотивацію своєї майбутньої професійної діяльності та очікувань від її результатів;

- професійну спрямованість (на себе і свою професійну самореалізацію в діяльності, на мету діяльності, на результат діяльності, на обрання засобів діяльності; характер професійної спрямованості (гуманістична – технократична));

Теоретичний компонент особистісно-професійної готовності студентів вищих навчальних закладів передбачає оволодіння студентами системою загальних та спеціальних знань фундаментального і прикладного характеру:

- професійних (спеціальних, інженерні, управлінські);
- гуманітарних (філософські, історичні, культурологічні, правові, психолого-педагогічні, філологічні);
- соціально-економічних (економічні, соціологічні);
- природничо-наукових (математичні, фізичні, хімічні, екологічні, біологічні та ін.);
- цінності професійної діяльності (кар’єрні, матеріальні, соціальні, гуманістичні, екологічні, еколого-етичні тощо), цінності оволодіння професією (знання, оцінка, диплом, цілісна підготовка, спілкування з однолітками й радості студентського життя) тощо.

Таблиця 1

Структура особистісно-професійної готовності студентів вищих навчальних закладів

| Компоненти особистісно-професійної готовності | Зміст компонентів особистісно-професійної готовності |
|---|---|
| Мотиваційний | активно-позитивне ставлення до мистецтва; мотиви вибору професії, оволодіння нею, мотивація майбутньої професійної діяльності; усвідомлення необхідності використання мистецтва у майбутній професійній діяльності; цінності професійної діяльності |
| Теоретичний | знання з фахових дисциплін; знання з теорії та історії мистецтва; гуманітарні знання, соціально-економічні знання, природничо-наукові знання |
| Практичний | професійні уміння і навички; вміння вирішувати завдання, що виходять за межі теоретичних знань; пошук нових, більш ефективних шляхів для розвитку виробництва; управлінські уміння і навички; уміння створювати здорову психологічну атмосферу в колективі; уміння організувати колектив на виконання виробничих завдань, уміння здійснювати диференційований підхід у керівництві колективом; уміння застосовувати індивідуальний підхід у взаєминах з кожним членом колективу; уміння використовувати різні методи для роботи з колективом; уміння контролювати свій психологічний стан |
| Особистісний | професійно значущі особистісні якості: загальнокультурні, психологічні, педагогічні, духовні та інші особистісні якості (зокрема, креативність, духовність, мобільність, відповідальність, толерантність, комунікативність, здатність до прийняття рішень, повага до думок інших та вибору кожного члена колективу тощо) |

Практичний компонент особистісно-професійної готовності студентів вищих навчальних закладів передбачає оволодіння студентами системою загальних та спеціальних умінь і навичок:

- професійних (спеціальних, інженерні);
- гуманітарних (філософські, історичні, культурологічні, правові, психолого-педагогічні, філологічні);
- соціально-економічних (економічні, соціологічні);
- природничо-наукових (математичні, фізичні, хімічні, екологічні, біологічні та ін.)

Особистісний компонент містить професійно значущі особистісні якості: загальнокультурні, психологічні, педагогічні, духовні та інші особистісні якості, від яких буде залежати повноцінне гуманістичне їх використання та розвиток суспільства.

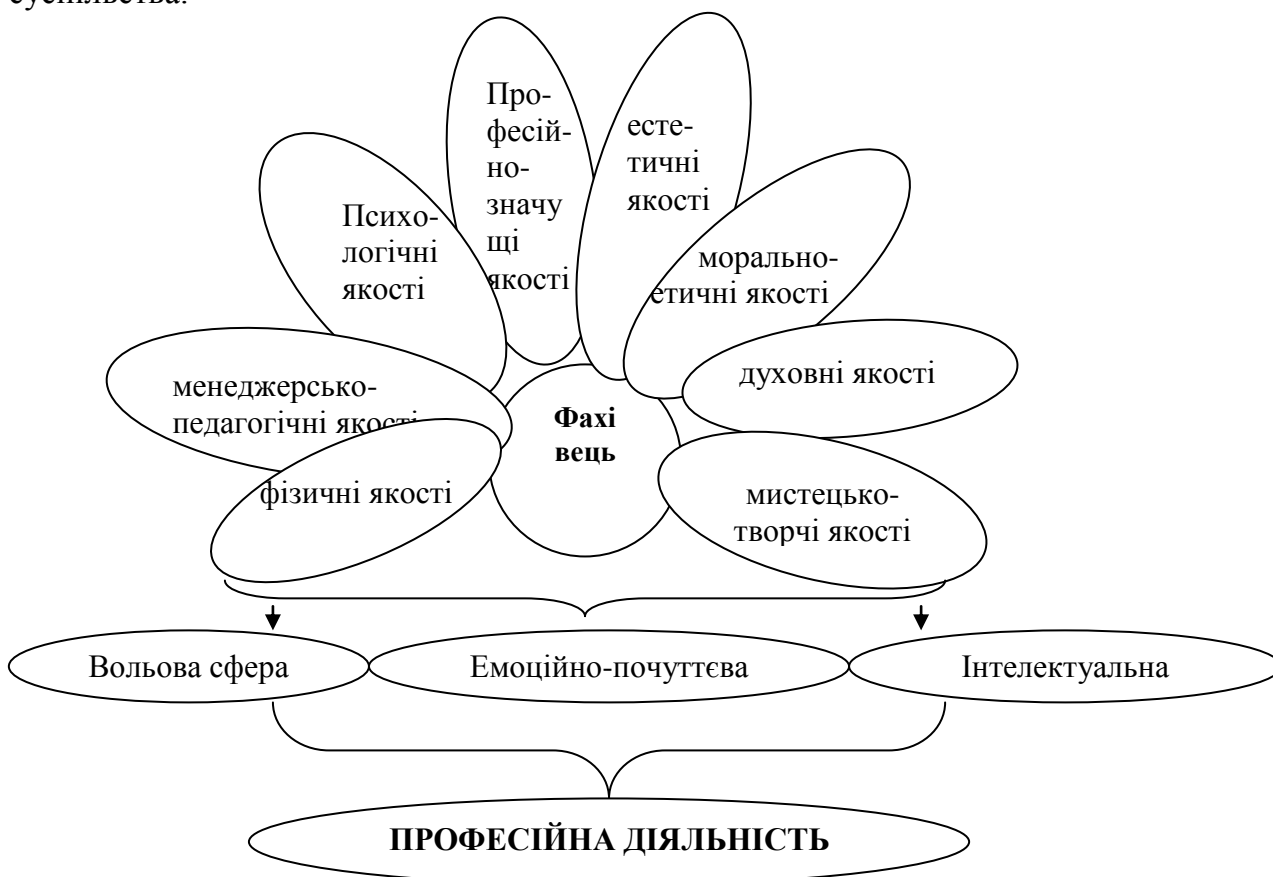


Рис. 1. Особистісні та професійні якості майбутніх фахівців

На рисунку 1 відображено особистісні і професійні якості, на основі яких відбувається формування особистісно-професійної готовності майбутнього фахівця: фізичні, менеджерсько-педагогічні, психологічні, професійно-орієнтовані, естетичні, морально-етичні, духовні та мистецько-творчі. Розвиток цих якостей є основою формування почуттєвої, емоційно-вольової та інтелектуальної сфер, які зумовлюють у подальшому особливості професійної діяльності майбутнього фахівця. Перш за все, це емоційний стан людини який безпосередньо впливає на почуттєву сферу особистості, а фундаментальні емоції (за К. Ізардом — це цікавість, радість, здивування, гнів, горе, огида, відраза, страх, сором та вина) [166] є вродженими про що говорить О. Кононко [5].

У визначенні емоційної експресії важливу роль відіграють соціокультурні чинники, зокрема мистецтво та соціальне середовище, в якому постійно перебуває людина [5, с. 25]. Кожна фундаментальна емоція має властиві тільки для неї адаптивні функції з унікальними мотиваційними якостями, винятково важливими для кожного індивіда і вони характеризуються як:

- специфічні внутрішньо детерміновані нервові субстрати;
- характерні мімічні або нервово-м'язові виразні комплекси;
- відмінне суб'єктивне переживання або феноменологічну якість [4].

Означені якості сучасного фахівця визначені психогорамою, яка є складовою професіограми, що описує вимоги професії до майбутніх фахівців (табл. 2) Психогорама містить характеристики мотиваційної, вольової, емоційної сфери майбутнього фахівця [2].

У нашому дослідженні ми визначили якості, які забезпечують успішність виконання професійної діяльності майбутніми фахівцями.

Особистісні якості, інтереси та схильності: раціональність; допитливість; самостійність; акуратність; ретельність; наполегливість; спостережливість; винахідливість; терплячість, толерантність, тактовність, відповідальність, почуття обов'язку, повага до інших, готовність допомогти тощо, які екстраполюються у психологічній структурі особистості фахівця як морально-етичні і естетичні якості. На нашу думку, будь-яка дія чи поведінка людини визначається саме її моральним рівнем свідомості, а вже потім, формується в процесі професійної діяльності.

Таблиця 2

Психогорама майбутнього фахівця

| № п/п | Професійні функції | Орієнтовно-нормативні професійні дії, обов'язки та завдання | Професійні якості |
|-------|--------------------|---|---|
| 1 | Організаційні | Забезпечити високопрофесійне виконання виробничих завдань з використанням новітніх технологій та високим ККД, організувати взаємодію різних підрозділів з орієнтацією на кінцевий позитивний результат. | Високий рівень знань. Творчий підхід у виконанні поставлених завдань. |
| 2 | Контролюючі | Здійснювати належний контроль над виконанням поставлених завдань кожному співробітнику, групі, колективу. Слідкувати за дотриманням визначених державних стандартів виконання робіт. | Вимогливість. Принциповість. Дисциплінованість. |
| 3 | Управлінські | Керувати виробничим процесом для успішного виконання поставлених завдань. | Тактовність. Комунікабельність. Взаєморозуміння. Взаємодопомога. Взаємовиручка. |
| 4 | Виконавські | Належним чином оформляти встановлену документацію. Розробити відповідні інструкції щодо попередження різного роду непередбачуваних ситуацій, графіки, плани, заходи, які забезпечують виконання на високому рівні поставлених завдань перед колективом. | Акуратність. Постійність. Послідовність. |

Дослідженню цих професійно важливих особистісних якостей фахівців у різних галузях діяльності присвятили свої праці: Г. Авенесян, Л. Артюшин, І. Баклицький, С. Биков, Ю. Бойко, Н. Вінник, І. Зязюн, О. Ігнатович, В. Камаєва, М. Козяр, Л. Корнева, М. Корольчук, Я. Крушельницька, С. Кучеренко, Н. Лопатіна, А. Мартинов, Н. Мащенко, В. Мерлін, А. Моляко, Л. Мойсеєнко, С. Моторна, Н. Ничкало, В. Панченко, К. Платонов, В. Рибалка, С. Сисоєва, Ю. Трофімов та інші. Вони наголошують на тому, що сьогодні професійною необхідністю є новий тип мислення, розвиток творчих здібностей, активність включення в загальносуспільну діяльність, спрямованість на професійне зростання. В даному випадку важливо, щоб студент ВНЗ усвідомлював свої потенційні можливості, бачив перспективу і зону свого професійного найближчого розвитку, відповідно до визначених ним системи цілей (найближчої – тактичної, середньої – перспективної, віддаленої – стратегічної). У цьому випадку особливо значущим стає особистісний потенціал – рівень його загального фахового розвитку, який визначає успішність професійної діяльності.

Розвиток особистісного потенціалу досягається за допомогою професійної освіти, підвищення кваліфікації. Специфіка цього процесу полягає в бажанні особистості нарощувати свій потенціал.

Особистісний потенціал містить у собі такі потенціали, як:

- кваліфікаційний потенціал (професійні знання, уміння, практичні навички);
- освітній потенціал (інтелектуальний розвиток, пізнавальні здібності);
- психофізіологічний потенціал (висока працездатність);
- творчий потенціал (креативні здібності);
- комунікативний потенціал (здібності до співпраці, колективної організації та взаємодії);
- ідейно-світоглядний, моральний потенціал (ціннісно-мотиваційна сфера);
- культурно-духовний потенціал (знання історії свого та інших народів, дотримання традицій, звичаїв, обрядів)..

Домінантою професійного становлення особистості фахівця є культурно-духовний потенціал особистості. За ствердженням А. Петровського, духовний світ відображає мотивацію, зміст поведінки особистості майбутнього фахівця, його позицію ціннісної свідомості [7].

Наголошуючи на понятті “духовність” ми в особистісній готовності студентів вищих навчальних закладів, виокремлюємо мотиваційний та аксіологічний компоненти, що визначаються гуманістичною, етичною, естетичною, пізнавальною спрямованістю майбутнього фахівця.

Сьогодні перед вищими навчальними закладами стоїть завдання професійної підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності, що передбачає формування їх як представників і носіїв професійної культури, еліти суспільства. Така підготовка відбувається за такими напрямками:

- 1) фахова підготовка;
- 2) психологічна підготовка;
- 3) духовно-культурна підготовка.

Проблеми розвитку особистісно-професійної готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності присвячені наукові праці І. Баклицького, О. Завалевської, Л. Орбан-Лембрик, Е. Помиткіна, В. Рибалки, Т. Томашевського та ін. Вони розглядають основні положення щодо формування особистісно-професійної готовності студентів з ВНЗ з позиції психології, однак з позиції мистецько-творчого підходу, який містить у собі складні емоційні, вольові, інтелектуальні та моральні якості, не

беруться до уваги. Такий односторонній підхід до особистісно-професійної готовності дає підстави визначити основні напрями професійної діяльності які обмежуються наступним:

- виконувати професійну діяльність на високому професійному рівні;
- виконувати відповідні посадові функції;
- вирішувати відповідні професійні завдання.

Тобто, йдеться тільки про виконання професійно-технічної складової, яка ніяким чином не враховує естетичний та морально-етичний аспекти професійної діяльності.

Слід звернути увагу на те, що значний вплив на формування особистісної готовності студентів вищих навчальних закладів до професійної діяльності становить розвиток індивідуальної творчості. Всі вище визначені складові особистісно-професійної готовності обов'язково передбачають врахування творчого начала, яке характеризує її з одного боку, несхожістю та відмінністю у діях, а з іншого – таким рівнем її розвитку, досягнувши якого вона стає здатною діяти активно, самостійно, творчо, збагачувати своє життя та життя оточуючих людей не тільки матеріальними, але й духовними благами.

Визначаючи креативність як важливу складову особистісно-професійної готовності П. Решетников наголошує на головних її ознаках які є характерними для будь-якої професійної діяльності :

- сформованість в неї творчих здібностей, наявність творчого потенціалу, потреби у творчій праці з метою самореалізації і самоствердження;
- диференціацію її творчої діяльності, й визначеність її у конкретній формі професійної діяльності;
- високий рівень творчих досягнень, власний стиль творчості, наявність певної ієрархії мотивів, серед яких мотив творчого самоствердження відіграє смислотвірну роль;
- своєрідна гармонія високої інтелектуальної ініціативи та відхилення
- від шаблону [8].

Враховуючи те, що професійна підготовка фахівця передбачає ряд організаційних, управлінських, комунікативних, контролюючих, розумових, операційних, етичних, естетичних та інших дій, тому ми особливу увагу звертаємо на необхідності використання засобів мистецтва у навчально-виховному процесі, які мають впроваджуватися через психолого-педагогічні підходи. Адже, саме мистецтво, це та формуюча і об'єднуюча складова, яка через почуттєву сферу дасть можливість виконувати професійні обов'язки на найвищому рівні. Формування особистісної і професійної готовності студентів вищих навчальних закладів засобами мистецтва, сприятиме формуванню та розвитку у майбутніх фахівців професійно значущих якостей, які в подальшому забезпечать ефективність виконання ними професійних обов'язків та завдань.

Висновок. Викладене вище дозволяє нам стверджувати, що особистісно-професійна готовність є проблемою як гуманітарної так і технічної освіти. Тому потрібно залучати в систему вищої освіти засоби, які сприятимуть формуванню людини культури, еліти суспільства одними із яких є мистецькі, що є необхідною умовою особистісно-професійної підготовки студента вищого навчального закладу.

1. Актуальні проблеми духовності : [зб. наук. доп. та реф. викладів повідомлень II Всеукр. конф. у Кривому Розі] / [Т. А. Хорольська (ред.) та ін]. – Вип. 2. – Кривий Ріг, 1997. – 397 с.

2. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности: [учебное пособие для вузов] / Вячеслав Алексеевич Бодров.– М.: ПЕР СЭ, 2006.– 511с.
3. Даль В. Тлумачний словник живої великоросійської мови / Даль В. – Т. 1–4. – М., 1981. – С. 387–388.
4. Изард К. Эмоции человека / К. Изард. – М., 1980. – С. 358.
5. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві) : [навч. посіб. для вищ. навч. закл.] / О. Л. Кононко. – К. : Освіта, 1998. – 255 с.
6. Крайніков Е. В. Психология развития: Словник-довідник. – К. : Арістей, 2004. – 260 с.
7. Петровський А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровський. – М. : Политиздат, 1982. – 255 с.
8. Решетников П. Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей: рождение мастера / П. Е. Решетников. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 304 с.

The article is theoretically grounded personal and professional readiness of students of higher educational institutions for professional work. Identifies the components of personal and professional readiness and the characteristics of the component availability. Defined quality ensuring the success of professional activity of future professionals.

Key words: *Personality-professional readiness, professional orientation, personal potential, spirituality means of art.*

УДК 371.134 – 057.212 : 372.3

ББК 74.1р

Тетяна Криницька

ПЕРСПЕКТИВИ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ – ПРОФЕСІОНАЛІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ХХІ СТОЛІТТЯ: ВИМОГИ СЬОГОДЕННЯ

У статті висвітлено актуальність перспективи підготовки менеджерів-професіоналів дошкільної освіти як спеціалістів з управління, які за рівнем професійної підготовки зможуть витримати конкуренцією на ринку освітніх послуг. Визначено важливість формування у керівників навчальних закладів професійної компетентності, особистісних якостей та міцних знань з управління, перехід на якісно новий рівень управління. Обумовлено основні шляхи формування професійної компетентності майбутніх керівників навчальних закладів.

Ключові слова: *менеджер-професіонал, управлінські уміння, освітній менеджмент, професійна підготовка, компетентність.*

Постановка проблеми. Сьогодні, як ніколи раніше, у зв'язку з реформуванням сучасної вітчизняної освітньої системи виключно важливого значення набуває проблема формування якісно нового управлінського потенціалу в галузі дошкільної освіти. Високі вимоги суспільства передбачають формування нової генерації управлінців, які б відкрили нове бачення на систему освіти, адже сьогодні освіта перестала бути однією із галузей народного господарства, державним відомством, вона дійсно стає однією з форм суспільної практики, особливою сферою, яка все набуває своїх інтересів, цілей, цінностей і політики.

Мета даної статті – визначення актуальності необхідності професійної підготовки менеджерів дошкільних навчальних закладів, як висококваліфікованих, досвідчених, перспективних фахівців інноваційного типу, які за рівнем професійної підготовки зможуть витримати конкуренцією на ринку освітніх послуг.

Виклад основного матеріалу. У суспільстві, що розвивається за рахунок нових знань, де усе більше працівників займається інтелектуальною працею старанності та відданості гарного керівника, вже недостатньо. Лідери у новому тисячолітті повинні

мати якісно новий рівень компетентності, особливу манеру поведінки та різнобічні бачення при розв'язуванні проблем, відповідну якісно нову підготовку до керівної посади. Головне місце у їх діяльності посідатиме планування своєї професійної кар'єри, підвищення рівня своєї творчої – пошукової діяльності в управлінні, адже здійснення навально-виховної діяльності потребує чіткого аналізу, планування, організації і контролю.

У “Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті” зазначено, що модернізація управління галуззю, зокрема дошкільною, передбачає підготовку й перепідготовку управлінців усіх рівнів, лідерів в освіті та активне залучення до управлінської діяльності талановитої молоді: “Від повноти і якісної сформованості вмінь суб'єкта, від ступеня опанування ним способів діяльності, від рівня підготовленості до виконання тих чи інших дій залежить результат діяльності”. Йдеться про те, щоб формувати не лише носія знань, а й творчу особистість, здатну використовувати отримані знання для конкурентоспроможної діяльності у будь-якій сфері суспільного життя, тобто для інноваційного розвитку суспільства.

Реформування дошкільної освіти передбачає радикальну перебудову управлінської ланки, що вимагає істотного підвищення професіоналізму керівних кадрів, формування нового бачення освітніх проблем усіма його учасниками. Задоволення зазначеної потреби передбачає пошук нових і більш ефективних шляхів підготовки управлінського персоналу, здатного здійснювати ефективно керівництво з опорою на досвід і сучасні досягнення психолого-педагогічних дисциплін, взяти на себе ініціативу щодо перебудови освітнього процесу, трансформуючи його в межах нової моделі дошкільного навчального закладу. Від керівника та його професійної компетентності залежить якісне розв'язання фінансово-економічних, господарських справ, результат навчально-виховного процесу, стосунки в колективі, результат роботи та імідж закладу взагалі. Л. Паращенко визначила, що формування управлінських умінь особистості позитивно впливає на її загальний розвиток, а набуття нею вмінь організувати діяльність і налагоджувати комунікаційні зв'язки, аналізувати й рефлексувати, проектувати розвиток власної і опосередкованої діяльності, сприяє самоствердженню та самореалізації особистості, підвищенню її конкурентоспроможності на ринку праці [1].

Для виконання професійних обов'язків керівнику дошкільного закладу необхідні уміння розуміти та усвідомлювати сучасні проблеми менеджменту; здатність продукувати нові ідеї, управлінські рішення, соціальні технології; розвинуте аналітичне та технологічне мислення, навички роботи з людьми; володіння технологією адміністративної роботи, комп'ютерними технологіями, правильним стилем життя, культурою спілкування; має вільно орієнтуватися у соціально-політичному просторі; відбирати, аналізувати і узагальнювати інформацію, проектувати діяльність закладу, створювати модель, виділяти організаційну структуру: організувати діяльність усіх структурних підрозділів та підсистем дошкільного закладу; структурувати та здійснювати моніторинг діяльності закладу: управляти матеріально-технічними зв'язками закладу; здійснювати маркетингову діяльність”.

У зв'язку зі входженням України у глобальний економічний простір відбуваються постійні зміни, ускладнюються проблеми менеджменту, загострюється конкуренція, і для забезпечення інноваційного прориву в розвитку економіки України необхідний перехід на якісно новий рівень управління. Це зумовлює

формування нового типу менеджерів, які мають системне, нестандартне та стратегічне мислення і здатні до застосування сучасної філософії управління.

В умовах багато варіативності шляхів розвитку системи дошкільної освіти, підвищення рівня самостійності дошкільних навчальних закладів, появи різноманітних їх видів та форм, зміни принципів бюджетного фінансування актуалізувалася нагальна потреба в модернізації системи підвищення кваліфікації керівників ДНЗ. Сучасний рівень управління передбачає розвиток та активне функціонування широкого спектра управлінських умінь керівника. Формування вмінь – кінцева й обов'язкова мета професійної освіти, адже вміння є критерієм підготовленості спеціаліста до виконання професійних обов'язків.

Запорукою якісної професійної підготовки менеджера-професіонала є оптимально організований навчальний процес у вищому навчальному закладі, постійне вдосконалення бізнес-освіти.

Професійна підготовка майбутніх керівників навчальних закладів в Україні здійснюється у системі вищої та післядипломної освіти відповідно до Галузевого стандарту вищої освіти України “Підготовка магістра за спеціальністю специфічних категорій 8.00009 “Управління навчальним закладом”” (далі – Стандарт). Діючий нині вітчизняний Стандарт затверджено Міністерством освіти і науки України у лютому 2006 року. Стандартом визначено цілі та зміст професійної підготовки, а також вимоги до фахівця кваліфікації 12 “Керівник підприємства, установи та організації (у сфері освіти та виробничого навчання)”. До переліку посад зазначеної кваліфікації належать керівники навчальних закладів усіх рівнів освіти – від вищої до дошкільної та позашкільної. Побудова змісту навчання відбувається з урахуванням сучасних європейських вимог до навчання, визначених у рамках Болонського процесу, враховує кращий світовий та вітчизняний досвід.

Ефективна діяльність освітньої організації в Україні у період здійснення освітніх реформ багато в чому залежить від активності та професіоналізму менеджера освіти. “Підготовка менеджерів освіти як спеціалістів з управління, які створюють особливий вид продукції – управлінське рішення, структуру організації праці підлеглих, модель управління, є новою для вітчизняної системи освіти, а тому актуальною” [2, с. 3]. Сьогодні в Україні нараховується 15,4 тис. ДНЗ, керівники яких у своїй більшості не мають фахової управлінської підготовки. До цього часу керівні посади в галузі освіти обіймали люди, що мали вищу освіту відповідно до профілю навчального закладу, яким вони керували.

Слід зазначити, що підвищити рівень управлінських умінь керівників ДНЗ можна лише завдяки добре організованій роботі методичних служб, спеціалістів обласних та районних управлінь (відділів) освіти, а також курсів підвищення кваліфікації. Слід пам'ятати, що для підвищення кваліфікації педагога необхідна постійна творча діяльність. С. В.Крисюк із цього приводу зазначає: “Поza діяльністю особистість реально не розвивається. Тому розвиток педагога як особистості, як професіонала здійснюється при умові, коли він займає позицію активного суб'єкта діяльності, в якій реалізуються його творчі сили і здібності” [3, с. 3].

Під час підвищення кваліфікації керівників ДНЗ використовуються різні форми організації навчального процесу: поетапні та перманентні курси, очно-дистанційне та дистанційне навчання, творче стажування тощо. Нажаль підвищення кваліфікації керівників ДНЗ за такими формами не має систематичного впровадження в усіх ОШПО та носить поодинокий характер. Розвиток управлінських умінь керівників ДНЗ у системі ПК – об'єктивна умова ефективності їх управлінської діяльності, тому

є необхідність в модернізації навчальних та навчально-тематичних планів завідувачів ДНЗ з метою опанування основами сучасної теорії освітнього менеджменту, розробці цілісної програми ПК керівників ДНЗ як менеджерів дошкільної освіти, визначенні використання можливостей дистанційної освіти, а також між курсових заходів для підвищення ефективності управлінської діяльності керівників ДНЗ.

Аналіз нормативно-законодавчих документів про освіту, опрацювання наукової та організаційно-методичної літератури, ознайомлення з передовим досвідом управління освітніми дають змогу виділити два напрямки управління освітою: традиційний (сучасний) та інноваційний (перспектива на майбутнє). Метою традиційного державного управління є забезпечення оптимального функціонування об'єкт-суб'єктних компонентів системи освіти. Інноваційне управління (менеджмент) передбачає переведення освітньої системи, її змісту та об'єкт-суб'єктного потенціалу на більш високий якісний рівень, забезпечення розвитку та оновлення, відповідності рівня освіти вимогам сучасності. Під інноваційним менеджментом розуміється управлінський вплив держави на зміну факторів, що визначають виробництво товарів і послуг, у тому числі й освітніх, з метою підвищення ефективності роботи освітньої організації.

Управління є функцією організованих систем різної природи, спрямованою на збереження певної структури останніх та отримання заданого результату. Відповідно під управлінням закладами освіти розуміють спеціальний вид діяльності, який забезпечує досягнення цілей функціонування цих закладів. Та частина управління, яка характеризується впливом суб'єкта управління на людей, багатьма авторами (М. Альберт, В. Афанасьєв, Ф. Генон, М. Мескон, А. Свенцицький, Ф. Хедоурі, Г. Щокін та ін.) визначається як менеджмент.

Спілкування з керівниками дошкільних навчальних закладів, свідчить про їх поверхову уяву щодо змісту менеджменту. Вживаючи слово “менеджер”, більшість людей ототожнюють його з образом керівника нового покоління, який використовує у своїй роботі сучасні гуманні методи управління. Загалом, це так і не зовсім так.

Термін “менеджмент” трактується досить широко. Важко сказати, яке з цих трактувань є найбільш повним. З певним наближенням до істини можна сказати, що менеджмент – процес планування, організації, приведення в дію і контролю організації з тим, щоб досягти координації людських та матеріальних ресурсів, необхідних для ефективного вирішення завдань. При цьому активно використовуються три обов'язкові складові менеджменту: інтелект, психіка та спроможність людини до продуктивної праці.

Основною галуззю менеджменту є менеджмент в освіті – це комплекс принципів, методів, організаційних форм та технологічних прийомів управління освітнім процесом, спрямований на підвищення його ефективності, який має свою специфіку та притаманні тільки йому закономірності. Ця специфіка полягає в особливостях предмету, продукту, знарядь та результатів праці менеджера освіти. Предметом праці менеджера освітнього процесу є діяльність суб'єкта управління. Продуктом праці менеджера є інформація про навчально – виховний процес. Знаряддям праці є слово, мова. Результатом праці менеджера є рівень грамотності, вихованості та розвитку об'єкта менеджменту – вихованців.

Менеджмент в освіті науковці розглядають як окремий вид соціального управління, функції якого виконуються підготовленими спеціалістами, що володіють технологіями менеджменту і маркетингу в освіті; здійснюють тактичне планування діяльності всіх учасників освітнього процесу; створюють принципово

нові моделі науково-методичної роботи в навчальному закладі; можуть і вміють використовувати надбання науково-технічного прогресу.

М.Гриньова, досліджуючи освітній менеджмент, зазначає, що першочергового значення набуває проблема підготовки педагога-професіонала, творчої яскравої духовно гармонійної розвиненої особистості, лідера, генератора управлінських і педагогічних ідей, який би володів професіональною культурою, управлінською майстерністю і різноманітними управлінськими, проектним та педагогічними технологіям, здатного повести за собою і педагогів, і дітей, і батьків, і громадськість [4].

Протягом останнього століття в усіх високорозвинених країнах активно розвивалася теорія освітнього менеджменту, а починаючи з другої половини ХХ століття – теорія інноваційного менеджменту, який забезпечує успіх і добробут організацій та їх співробітників.

Сучасний менеджер у всьому світі сприймається як ефективний, інноваційний керівник з широким кругозором, який уміє здійснювати бізнес – проектування, розробляти, корегувати і здійснювати бізнес – план, здійснювати маркетингові дослідження, прогнозувати розвиток організації з урахуванням потреб і заняття нових ніш.

До важливих складових управлінської підготовки менеджера освіти віднесені: правова культура; психолого-педагогічна культура; знання теорії та процесів управління, їх закономірностей, властивостей, функціонування змісту, видів, форм і методів управлінської діяльності; організаційна культура, класифікація та документування інформаційних потоків [5, с. 9].

У сучасних умовах переходу до ринкових відносин організація праці суб'єктів педагогічного процесу передбачає реальне прагнення кожного члена колективу задовольняти свої матеріальні та духовні потреби за рахунок економії енергії і часу, що вимагає від менеджера освіти реалізації вмінь раціонально розподіляти обов'язки і делегувати повноваження підлеглим. Тому добір, раціональне розміщення та використання творчого потенціалу підлеглих, стимулювання пошуків і реалізації інновацій у сфері їхньої професійно-педагогічної діяльності є одним із пріоритетних напрямів у роботі менеджера освіти.

Формуючи колектив однодумців, відданих інтересам перспективного розвитку навчального закладу, менеджер освіти повинен не нівелювати яскраву індивідуальність окремих членів педагогічного колективу, а створювати необхідні умови для творчого розвитку і продуктивної самореалізації їх. При цьому він має піклуватися про визнання кожним із членів педагогічного колективу загальної мети та конкретних завдань закладу освіти, стимулювати позитивну мотивацію їхньої професійно-педагогічної праці, домагатися чіткої її організації, створення необхідних умов для роботи на основі систематичної об'єктивної оцінки результатів діяльності кожного, підтримуючи це відповідним моральним і матеріальним заохоченням.

Механізми управління в галузі дошкільної освіти потребують сьогодні модернізації новітніми інформаційними технологіями, інноваційним педагогічним інструментарієм та сучасним психолого-педагогічним супроводом. Для виконання професійних обов'язків керівнику дошкільного закладу необхідні уміння розуміти та усвідомлювати сучасні проблеми менеджменту; здатність продукувати нові ідеї, управлінські рішення, соціальні технології; розвинуте аналітичне та технологічне мислення, навички роботи з людьми; володіння технологією адміністративної роботи, комп'ютерними технологіями, правильним стилем життя, культурою спілкування; має вільно орієнтуватися у соціально-політичному просторі; відбирати, аналізувати

і узагальнювати інформацію, проектувати діяльність закладу, створювати модель, виділяти організаційну структуру: організувати діяльність усіх структурних підрозділів та підсистем дошкільного закладу; структурувати та здійснювати моніторинг діяльності закладу: управляти матеріально-технічними зв'язками закладу; здійснювати маркетингову діяльність та елементи підприємницької діяльності.

На сучасному етапі на зміну традиційному управлінню навчальними закладами приходять педагогічний менеджмент, якщо об'єкт управління набуває якостей суб'єкта ринкових, комерційних, соціально-економічних відносин, а конкурентна боротьба серед національних освітніх систем та загальне реформування навчальних закладів вимагає нової системи управління як освітнім процесом, так і установою, що надає освітні послуги.

Визначальний момент педагогічного менеджменту – це знання його керівником основ маркетингу ринку освітніх послуг, моніторингу якості навчально-виховного процесу, бухгалтерського обліку й економіки освіти. Це зумовлено новими умовами ринкового господарювання у сфері національної освіти. Серед них варто виділити такі:

- поповнення фінансування за рахунок надання додаткових платних освітніх послуг державними закладами національної освіти;
- надання закладам освіти державної форми власності господарської самостійності та права здійснення комерційної діяльності, можливості мати свої бухгалтерії, виробничі підприємства і т. ін.;
- забезпечення самостійності трудових колективів закладів освіти у вирішенні питань свого соціального розвитку і матеріального стимулювання.

Аналізуючи професійну діяльність менеджера засвідчує, що в ній суттєво зростає роль людського фактора, відбуваються якісні зміни в характері і змісті управлінських функцій. Управлінська діяльність керівника ДНЗ за змістом є перетворювальною діяльністю, спрямованою на змінювання плану розвитку ДНЗ, методів управління педагогічним процесом, на зміни особистості самого керівника й пов'язаною з виконанням різноманітних функцій; за формою – комунікативною діяльністю, що включає безпосереднє й опосередковане спілкування у процесі прийняття управлінського рішення; за структурою – цілісно-орієнтаційною діяльністю, спрямованою на формування системи цінностей керівника та її перенесення на учасників педагогічного процесу.

Практика дошкільної освіти вимагає інтенсифікації науково-методичної роботи, спрямованої на розв'язання проблеми підготовки професійно компетентних керівних кадрів ДНЗ – менеджерів-професіоналів, які володіють теорією і практикою педагогічного управління.

Управління – це наука, діяльність, мистецтво і рушійна сила, яка націлена на активізацію людини через створення оптимальних умов для прояву та розвитку її творчого потенціалу. На думку Г. Салімана і Дж. Батслера управлінські уміння – це низка можливостей, набутих у процесі навчання та розвитку. Їх накопичують для вирішення багатьох завдань, які людина вирішує на протязі життя [6]. Здібності до керівництва обумовлені наявністю таких особистих цінностей, як здатність управляти самим собою, уміння навчати і розвивати підлеглих, формувати ефективні команди, бачити перспективи та реалізовувати їх.

Оновлення організаційної діяльності адміністрації дошкільних навчальних закладів різних типів і форм власності необхідно здійснювати за такими напрямками: моделювання, розробка і впровадження матричної рухливої структури

управління; послаблення вертикальних і посилення горизонтальних зв'язків; децентралізація управління; посилення соціальної складової у менеджменті (створення умов для розвитку неформальної структури колективу, збільшення уваги і витрат на колектив, гуманізація управлінського мислення та ін.); добір досвідчених спеціалістів, перспективної молоді; посадовий ріст відповідно до професійних та загальнолюдських якостей; орієнтація на постійну, неперервну систему підвищення кваліфікації колективу; оволодіння управлінською культурою.

Щоб робити щось якісно, треба знати, що і як робити, а вже потім можна моделювати, творити.

Отже, менеджер має вдосконалювати свої знання, розвивати практичні навички швидкого реагування на всі зміни, що відбуваються, мати підвищений інтерес до самоосвіти, високий рівень самодисципліни. Велике значення для ефективної управлінської діяльності керівника відіграє уміння управляти власною поведінкою, формувати і розвивати необхідні ділові та особистісні якості. Практика свідчить, що окремі особистісні риси в процесі навчання, виховання й самовиховання можна сформулювати. При чому, значну роль відіграє бажання майбутнього менеджера самовдосконалюватись. Постійні зміни, що відбуваються в інформаційному середовищі, роблять практично неможливою підготовку фахівця до професійної діяльності на весь період трудового життя, тому пошук нових нестандартних способів підвищення кваліфікації є необхідною складовою в процесі формування компетентного фахівця у галузі управління.

В умовах XXI століття знання надзвичайно швидко старіють. А це значить, орієнтація на можливість разового отримання знань у сучасних умовах є безперспективною, оскільки ефективна робота фахівців, зокрема керівників, можлива лише завдяки постійному підвищенню їхньої кваліфікації. Це є особливо актуальним в умовах неперервності освіти, яка розглядається як підготовка, що спрямовується на підтримку та оновлення знань, отриманих фахівцем у процесі базової підготовки у вищій, тобто у період набуття ним спеціальності. “Додаткова підготовка” – це підготовка, яка пов'язується з оволодінням новими знаннями, вміннями, і, завершуючись відповідним дипломом, дає фахівцю можливість різних змін у межах його професії.

Провідною наукою в системі післядипломної освіти є андрагогіка – мистецтво надання допомоги дорослій людині у навчанні. Освіта, зокрема система перепідготовки та підвищення кваліфікації кадрів, здобуває статус стратегічного ресурсу, що збільшує конкретний потенціал менеджерів і визначає можливість інноваційного розвитку економіки. Важливою проблемою підготовки менеджерів є поліпшення якісного складу кадрового потенціалу. Цьому має сприяти формування резерву кадрів, підготовка і підвищення кваліфікації. Необхідно забезпечити формування резерву керівників та їх управлінської підготовки. Що стосується системи підвищення кваліфікації, то вона має бути тісно пов'язана з реальним виробництвом.

Українська економіка нині виробляє надзвичайно мало конкурентоздатної продукції, послуг та інформації, в якій найбільш привабливі з точки зору оплати праці сектори не потребують значної кількості висококваліфікованих спеціалістів, які володіють складними сучасними знаннями. Водночас, як свідчить світовий досвід, пріоритетними напрямками розвитку освіти в умовах переходу до інноваційної економіки мають стати: висока якість підготовки кадрів; впровадження освіти в процеси, що пов'язані з модернізацією економіки, в першу чергу через підготовку висококваліфікованих менеджерів-адміністраторів.

Основними шляхами формування компетентного менеджера є:

- врахування економічних, державних, соціальних, особистісних потреб за умови, що названі процеси відбуваються на фоні глобалізації, інтернаціоналізації та інноваційності всіх сфер діяльності фахівців;
- система якісної вищої освіти;
- постійний саморозвиток і підвищення кваліфікації.

Такий підхід дозволяє: забезпечити формування професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі управління; виявити компоненти досліджуваної підготовки менеджерів, їх місце та значення в забезпеченні стратегічного розвитку економіки; розкрити діалектику їх взаємозв'язку.

Висновки. Професійна підготовка менеджера дошкільної освіти – це складний та багатогранний цілеспрямований процес оволодіння професійними знаннями та вміннями, що допоможуть адаптуватися до швидкоплинних змін у професійній діяльності.

На сьогодні у дошкільних закладах освіти практично ще немає менеджерів. Зміна директорського, командного менталітету в освіті на менеджерський є пріоритетним завданням.

Тому на сучасному етапі важливим є визнання сучасними керівниками дошкільних навчальних закладів необхідності активно застосовувати наукові засади менеджменту в освіті та менеджменту освітніх інновацій. Адаптуватись до нових умов управлінської діяльності які є актуальними в даний час. Здійснити аналіз результативності роботи, власних особистісно-професійних здобутків, недоліків, прогнозувати способи повнішої самореалізації й самовдосконалення, неперервного підвищення професійного рівня. Визначити чітку стратегію подальшого індивідуально-особистісного та управлінського професійно-фахового зростання.

1. Паращенко Л. І. Теоретико-прикладні аспекти управління закладами освіти : наук.-метод. посібник / Інститут педагогіки АПН України; Асоціація керівників шкіл України // Л.І. Паращенко, Л.М. Калініна, Н.М. та ін. За ред. Л.М. Калініна. – К.: ПП Компанія “Актуальна освіта”, 2002. – 312 с. – (Менеджмент в освіті).
2. Підготовка керівника середнього закладу освіти: навч. посібник / за ред. Л. І. Даниленко. – К.: Міленіум, 2004. – 272с.
3. Крисюк С. В. Становлення та розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні (1917 – 1941 роки) / С. В. Крисюк. – К.: ЦПКККО, 1995. – 174с.
4. Гриньова М.В., Малаканова Л.В., Сорокіна Г.Ю. Менеджмент загальноосвітніх навчальних закладів : навчально-методичний посібник для студентів і магістрантів – Полт. Нац. пед. Ун-т. імені В.Г. Короленка. – Полтава: ПП “Астроя”, 2012. – 311 с.
5. Мельник В. Керівниками не народжуються // Управління освітою. – 2003. – №8. – С. 9.
6. Смирнова М. Є. Практика управління загальноосвітнім навчальним закладом: від функціонування до розвитку / М. Є. Смирнова. – Х: Вид. Група “Основа”, 2013. – 192 с.

The article highlights the relevance of training professional managers of pre-school education as specialists in management, which by the level of training to be able to withstand the competition in the market of educational services. Identified the importance of forming the heads of educational institutions, professional competence, personal qualities and strong knowledge of management, the transition to a qualitatively new level of management. Due to the basic ways of formation of professional competence of Heads of educational institutions.

Key words: *Manager-Professional, managerial skills, educational management, professional training, competence.*

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЦІННІСНИХ ОРІЄНТИРІВ У ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті подано основні класифікації цінностей, охарактеризовано основні з них. Виокремлено закономірності становлення професійно-ціннісних орієнтирів у сфері вищої педагогічної освіти.

Досліджено формування ієрархії професійно-ціннісних орієнтирів студентів.

Доведено, що саме майбутні педагоги формуватимуть світогляд підростаючого покоління.

Вивчення професійно-ціннісних орієнтирів набуває особливого значення.

Тому аналіз особливостей професійно-ціннісних орієнтирів студентів педагогічних вузів вважаємо вкрай необхідним.

Ключові слова: цінності, орієнтири, професійно-ціннісні орієнтири.

Загальна постановка проблеми. Сучасний етап розвитку України характеризується якісно новим станом суспільного життя. Такі тенденції не минули й соціальної сфери України, яка активно трансформується не лише під впливом загальносвітових досягнень, а й завдяки відродженню національних традицій освітньої системи.

Саме майбутні педагоги формуватимуть світогляд підростаючого покоління.

Актуальність проблеми вбачаємо у вивченні професійно-ціннісних орієнтирів, що набувають особливого значення у представленому нами контексті.

Мета і завдання статті. Тому аналіз особливостей професійно-ціннісних орієнтирів студентів педагогічних вузів вважаємо вкрай необхідним.

Саме на етапі початку юнацтва й віці дозрівання особистості відбувається становлення основних соціальних особливостей людини (Б. Ананьев, Л. Божович, Л. Виготський, В.Отрут та ін.). З позицій системно-структурного підходу (Н. Абрамова, В. Афанасьєва, Г. Батищев, Л. Берталанфі, Л. Буєва, В. Данюшенков, Б. Лебедев, та ін.), всі автори, незважаючи на розбіжності у розумінні її структури, погоджуються стосовно того, що одним з найбільш рухливих компонентів, її провідним стрижнем, який визначає цілісність, активну соціальну позицію, вірність гуманістично-професійним ідеалам і готовність до діяльності згідно з духовними і культурними цінностями, є *ціннісні орієнтири*.

Проблема класифікації цінностей досліджувалась багатьма фахівцями різних наукових сфер. Найбільш відому й визнану класифікацію запропонував Е. Спрангер. Він виокремив шість тематичних цінностей і, відповідно, шість типів особистості, що прагне їх досягти:

1) цінності, що стосуються філософського мислення (теоретичний тип) – висока оцінка будь-яких методів у пошуку правди – емпіричний, критичний, раціональний;

2) цінності, що стосуються практичної дії (економічний тип) – підкреслюються прикладні й практичні цінності;

3) цінності, що стосуються краси (естетичний тип) – присвоєння найвищої оцінки формі й гармонії, обговорення й переживання будь-якого досвіду з точки зору його краси, симетрії або порядку;

4) цінності, що стосуються співіснування (суспільний тип) – споконвічно визначені, як любов людини, далі видозмінені як альтруїстичні або філантропні схильності;

5) цінності, що стосуються влади (політичний тип) – насамперед інтерес до захоплення влади, впливу, слави;

6) цінності, що стосуються віри (релігійний тип) – містицизм, інтерес до єдності будь-яких досвідів і до спроби зрозуміти світ як єдине ціле [6, с. 76].

Наведена класифікація може стати основою для характеристики загальної аксіологічної спрямованості, у тому числі й майбутніх педагогів, яких варто розглядати як представників різних типів й опиратися в роботі, відповідно, на ту ціннісну спрямованість, яка для них є найважливішою.

Аналіз сучасної літератури дає підстави стверджувати про існування багатьох авторських класифікацій: С. Осовського, Р. Гартмана, В. Пивоварського, Д. Добровольської.

Особливу увагу хочемо звернути на класифікацію цінностей, розроблену Т. Стравою, у якій основним критерієм значущості цінності для кожної конкретної особистості обрано ставлення окремої людини до громадського життя, до інших людей, до власного розвитку і т.п. Дослідниця виокремлює:

1. Моральні цінності – добро, воля, життя, щастя, чесність, терпимість, справедливість, гуманність, гуманізм, здоров'я, гедонізм, героїзм, альтруїзм, віра, зрілість, відповідальність, повага, відвага, вірність, співчуття, доброзичливість, безкорисливість, щирість, патріотизм, інтернаціоналізм.

2. Інтелектуальні цінності – правда, критика, знання, творчість, інтелект, авторитет, раціональність, науковість, уміння, впровадження нововведення, перфектність, відкритість, впевненість, точність, компетентність, допитливість, тямущість, працездатність, цілеспрямованість.

3. Суспільні цінності – влада, любов, сім'я, такт, дружба, самостійність, солідарність, воля, дисципліна, безпека, розважливність, товариство, прагнення, визнання, успіх, обов'язковість, традиція, пунктуальність.

4. Естетичні цінності – мистецтво, вразливість, досконалість, артистизм, талант, оригінальність, витонченість, делікатність, ввічливість, почуття гумору, краса [3, с. 25].

Слід зазначити, що запропоновані класифікації лише демонструють специфіку існуючих сьогодні авторських градацій. У нашому дослідженні ми будемо опиратися на класифікаційну ідею Т. Страви.

Значущість тих чи інших цінностей для людини характеризується її ставленням до них, сприйняттям або запереченням. Маємо на увазі цілісну систему індивідуальних вибіркового, свідомих зв'язків особистості з різними сторонами об'єктивної дійсності.

У сучасній аксіології означено основні підходи щодо відбору найбільш визнаних у суспільстві цінностей та їхнього активного впровадження, у тому числі у систему освіти.

Як наголошується у роботах Б. Ананьева, К. Абульханової-Славської, Н. Кузьміної, А. Щербакова, подібна ситуація виникає у людини при виборі шляхів професійного росту і розвитку. Вступ до вищих навчальних закладів – це життєво важливий крок, пов'язаний, зокрема, з установками на нові цінності, подекуди іншу поведінку і власну діяльність. Важливість такого переходу людини з однієї соціальної групи (учень школи, абітурієнт) в іншу (студент вищої школи)

визначається також всією системою його ціннісних орієнтирів у відповідності зі специфікою обраної професійної діяльності.

Формування (активізація) ціннісних установок значною мірою залежить від обраної професії. Тому варто детальніше зупинитись на формуванні професійно-ціннісних орієнтирів у сфері педагогічної діяльності майбутніх фахівців освітньої системи.

Професійно-педагогічна підготовка вирізняється рядом специфічних особливостей. Як відзначається у дослідженнях Е. Білозерцева, В. Сластьоніна та ін., її специфіка полягає насамперед у тому, що мета педагогічної освіти визначається суспільством, тобто має суспільний характер. Трансформуючись індивідуально, педагогічна освіта набуває особистісної установки, яку майбутній учитель зможе реалізувати на практиці [4, с. 125].

Професійно-ціннісний розвиток студентів педагогічних навчальних закладів, особливо на рівні вищої школи, є найважливішим чинником їхньої професійної орієнтири. У зв'язку із цим особливого значення набуває чітка морально-ціннісна орієнтація майбутніх педагогів на існуючі загальнокультурні, національні й соціальні норми поведінки. Залучення студентів до культурних цінностей неможливе без звертання до історії суспільних і педагогічних явищ, аналіз яких допомагає прийняти культурну обумовленість і свідомо означити комплекс здобутих знань, умінь, навичок, сформованих відносин, оцінок впродовж навчання у ВУЗі.

Специфіка вищої педагогічної освіти зумовлена переважно фундаментальним характером набутих знань, що забезпечує високий рівень як загальної, так і власне педагогічної культури. Цей принцип забезпечує *нормативний характер ціннісних орієнтирів* сучасної вищої школи, що характеризується закріпленням мотивації, спрямованої на пошук істини; постійною освітою і самоосвітою упродовж всього життя; розвитком інтелекту; збільшенням культурного потенціалу; реалізацією конструктивної діяльній позиції.

Універсальність вищої педагогічної освіти призводить також до того, що її основні ціннісні орієнтири постійно зберігають свою значущість та актуальність навіть за межами освітнього закладу, тобто в період самостійної педагогічної діяльності.

Наявність подібної тенденції дозволяє говорити про реальний і визначальний вплив – вплив ціннісних установок вищої педагогічної освіти на суспільство і його духовну сферу. Таким чином, потреба в цілеспрямованому морально-ціннісному розвитку майбутніх педагогів не викликає ніяких сумнівів і визначається як внутрішніми, так і зовнішніми (соціальними) критеріями.

У формуванні певної *ієрархії професійно-ціннісних орієнтирів* студентів особливу роль відіграють суспільне середовище, спрямованість загальнокультурного й національного менталітету, рівень розвитку суспільства й культури тощо. Такі зовнішні умови необхідно враховувати у визначенні педагогічних засобів, за допомогою яких дану ієрархію варто формувати й актуалізувати.

Усе це визначається складністю і багатоаспектністю трактування поняття “ієрархія”. По-перше, сама “ієрархія цінностей” мінлива історично і соціокультурно, а, по-друге, у певний історичний період існують одночасно різні ієрархії цінностей залежно від того, який вид людської діяльності переважає, а також, з яких концептуальних позицій розглядається. Існують матеріальні й духовні цінності, реальні й концептуальні, цінності минулого, сьогодення і майбутнього, апріорні й

апостеріорні, фінальні й інструментальні утилітарні, естетичні, правові, релігійні та інші [1, с. 6].

На об'єктивну зрілість людини вказує насамперед наявність стійких ціннісних орієнтирів. Саме вони безпосередньо й опосередковано впливають практично на всі сторони людської психіки – на пізнавальну діяльність, мотивацію вчинків і поведінку в цілому.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях, присвячених проблемам професійної компетентності, педагогічної майстерності вчителя (С. Архангельський, Е. Білозерцев, В. Сластьонін, В. Срочинський і т.д.), відстоюється позиція, відповідно до якої система професійних ціннісних орієнтирів є однією з найбільш значущих характеристик готовності до трудової діяльності, а також найважливішим фактором, що впливає на формування професійної стійкості молодих фахівців у галузі освіти.

Найбільш відомою є модель, запропонована В. Сластьоніним [4, с. 126]. Визначаючи педагогічну майстерність як вищу форму професійної спрямованості особистості, учений виділив чотири підрівні особистісних орієнтирів, що включають:

- 1) перелік властивостей і характеристик особистості вчителя;
- 2) перелік вимог до психолого-педагогічної підготовки;
- 3) обсяг і зміст спеціальної академічної підготовки;
- 4) обсяг і зміст методичної підготовки з конкретної спеціальності.

З поданої структурної організації учений виокремлює головні складові педагогічних здібностей:

- а) спрямованість (професійно-педагогічна, пізнавальна);
- б) загальні академічні здібності;
- в) спеціальні педагогічні академічні здібності;
- г) приватні дидактичні здібності (навички оволодіння методиками викладання з конкретних дисциплін).

Для того, щоб студент відбувся як педагог, як особистість, вільна у своїх емоційних й інтелектуальних прагненнях, демократична у своїх думках і вчинках, актуалізовані для нього цінності повинні належати до цінностей людства і, таким чином, вписувати особистість студента у простір і час загального людського буття.

Важливо також, щоб актуалізовані цінності були такими, що визначають педагогічну діяльність, тобто цінностями педагогіки як науки, основи якої засвоюються в педагогічному вузі через зміст, структуру й технологію навчального процесу з позицій загальнолюдського гуманізму.

У зв'язку із цим необхідним є детальний аналіз сучасних теоретико-методологічних позицій відносно формування (актуалізацій) ціннісних установок, професійно-ціннісних орієнтирів студентів вищих навчальних закладів.

У сучасній психолого-педагогічній науці розробляються такі проблеми, як визначення суті поняття “*ціннісні орієнтири*”, їхнє місце в структурі особистості, функції, вікові особливості, механізми формування в процесі навчання й т.д.

Ключовими складовими даного механізму, відповідно до проведеного дослідження А. Кармаєва, визначено наступні педагогічні дії [2, с. 98]:

- наділення знань і учбово-пізнавальної діяльності індивідуально-ціннісним змістом;
- створення розвиваючого освітнього середовища, що орієнтує на цінність педагогічної професії;
- організація діалогового спілкування між учасниками навчального процесу.

Реалізація таких дій здійснюється через систему особистісно орієнтованих ситуацій, послідовно реалізованих на кожному етапі пізнання – мотивації, сприйняття, розуміння, осмислення, узагальнення, закріплення, застосування, оцінки. Крім того, передбачається надання студентам права вибору у предметному матеріалі, його видах, формах, способах виконання навчальних завдань:

- застосування різних способів взаємодії учасників педагогічного процесу;
- використання групових форм навчання;
- створення умов для творчості в колективі й самостійній діяльності, розробка і використання індивідуальних програм навчання.

Ця система будується на основі формування суб'єкт-суб'єктних відносин між учасниками педагогічного процесу, на рівноправному співробітництві й партнерстві педагогів і студентів, самих студентів. При виявленні й оцінці типологічних професійно-ціннісних орієнтирів ми керувалися наступними критеріями, виділеними в дослідженнях В. Собкіна, Н. Хвастунової, С. Хмари [5, с. 43]:

- *когнітивно-пізнавальний* (сформовано потреби зрозуміти сенс життя, ціль свого буття, призначення й покликання);
- *емоційно-моральний* (прояв доброзичливих, щирих відносин до оточуючих людей);
- *практично-дієвий* (реальна спільна діяльність, прийняття певного стилю життя й практичної діяльності).

Структурні компоненти ціннісних орієнтирів в дослідженнях сучасних учених виокремлюються по-різному. Ці розходження визначаються в першу чергу самою складністю природи цього феномену. Проведене дослідження спонукає нас орієнтуватись на наступні елементи, що виокремлюються в більшості досліджень:

- пізнавальні;
- емоційні;
- поведінкові.

Формування означених ціннісних орієнтирів для особистості – складний і тривалий процес. Ціннісні орієнтири більшою мірою пов'язані із соціологічним аспектом, тобто характеристикою власне соціальної ситуації через опис ціннісно-нормативних систем (їхньої погодженості й непогодженості, суперечливості), що визначають змістовний простір особистісного розвитку людини. Таким чином, предметна сфера нашого дослідження пов'язана із двома науковими площинами:

- особистісною;
- ситуативною.

Таким чином, як показав аналіз досліджень останнього років, визначення таких категорій, як цінність, оцінка, ціннісні відносини, ціннісні орієнтири, трактується неоднозначно. У відповідності зі специфікою нашого дослідження, суть цих категорій ми означимо у наступних формулюваннях:

- під *цінністю* ми розуміємо предмети, явища і їхні властивості, корисність, значимість, необхідність яких усвідомлюється людиною, що виявляє до них позитивне ставлення;
- *ціннісним* називається ставлення, що формується в результаті оцінної діяльності і спонукає індивіда до усвідомлення певної цінності об'єкта або явища;
- *ціннісні орієнтири* – це найважливіший компонент структури особистості, що характеризує її відношення до різних цінностей, її визначальну мотивацію і поведінку.

У зв'язку із цим, вивчення професійно-ціннісних орієнтирів професійно-педагогічної освіти з точки зору актуалізації аксіологічних орієнтирів, необхідно розглядати у якості найважливіших завдань сучасного педагогічного вузу.

1. Данилів М.А. Місце і роль ціннісних орієнтирів у системі світогляду: Автореф. дис. канд. філософ. наук. – М., 1993. – 16 с.
2. Комплексний підхід до удосконалення навчально-виховного процесу у ВУЗі. – Новосибірськ, 1985, 112 с.
3. Нові цінності освіти: тезаурус для вчителів і шкільних психологів /Під ред. Н.Крилової. – М.: Інститут педагогічних інновацій, 1995.
4. Сластьонін В. Антропологічний підхід у педагогічній освіті // Народна освіта. – 1994. – №9-10. – С. 124-127.
5. Enright M.J. Survey on the Characterization of Regional Clusters: Initial Results. Working Paper, Institute of Economic Policy and Business
6. Strategy: Competitiveness Program, University of Hong Kong, 2000. – С.15-16.
7. Friedrichs Y, Gummesson E. Hotel networks and social capital in destination // International Journal of Service Industry Management. – 2006. – Vol.17, N 1. – С. 58–75.

*The article presents the basic classification values, described the main ones.
Singled patterns becoming professional values in the field of education degree.
Formation of the hierarchy of professional value orientations of students.
Proved that teachers shape the future outlook of the younger generation.
The study vocational value orientations of particular importance.*

Therefore, analysis features professional value orientations of students of pedagogical universities consider essential.

Key words: *values, orientation, professional and value orientation.*

УДК 159. 943.8

ББК 88.835.2

Катерина Лисенко-Гелемб'юк

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОЦЕСІВ ВОЛЬОВОЇ РЕГУЛЯЦІЇ ЯК ОЗНАКИ СВІДОМОСТІ Й РОЗКРИТТЯ ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ

В статті проаналізовано поняття вольової регуляції, що розкриваються в процесах саморегуляції, самоуправління, самоорганізації, самоконтролю та самодетермінації, виокремлено їх основні особливості та відмінності.

Ключові слова: *саморегуляція, самоконтроль, самоуправління, самоорганізація, самодетермінація.*

Необхідність актуалізації проблеми вольової регуляції, передусім зумовлена досить жорсткими вимогами до особистості, її професійної діяльності та поведінки загалом, які висувають сучасні умови життя. Ми розглядаємо саморегуляцію особистості як важливу і необхідну ланку ефективної міжособистісної взаємодії, оскільки від рівня саморегуляції, на наш погляд, залежить гармонійний і конструктивний спосіб взаємодії особистості із оточуючим її середовищем у різних аспектах, водночас високий рівень розвитку регуляції виступає не менш важливим чинником інтраперсонального контакту. Розробка адекватної дослідницької стратегії і системи методичних процедур, стають можливими за умови чіткого окреслення предметного змісту досліджуваної реальності, а саме психологічного аналізу процесів вольової регуляції міжособистісної взаємодії студентів. Задля повноцінного розуміння означеної проблеми, доцільно розглянути її взаємозв'язки і співвідно-

шення із таким суміжними поняттями, як: “саморегуляція” “самоуправління”, “самоорганізація”, “самоконтроль”, “самодетермінація” тощо.

Мета повідомлення полягає у психологічному аналізі процесів вольової регуляції, їх специфічних впливів в умовах інтра та інтерперсональної взаємодії як ознаки свідомості людини.

Спираючись на визначення саморегуляції в психологічній енциклопедії [10, с. 314] – саморегуляція (лат. *Regulare* – впорядковувати) – це властивість усіх живих систем, яка забезпечує їх доцільне функціонування. Зі змісту визначення очевидним є те, що рівень її сформованості залежить від еволюційного розвитку організму, його організації і складності.

Психічна саморегуляція є одним із рівнів регуляції активності та управлінням активністю організму, яку спрямовано на відображення і моделювання довкілля. Загалом це відбувається в єдності її енергетичних, динамічних і змістовно – смислових аспектів. Отож, саморегуляція виступає здатністю людини керувати собою на основі сприймання й усвідомлення власних психічних станів і поведінки. Психологічна саморегуляція визначається як цілеспрямований вплив на зміни індивіда, мінливість усього комплексу його психофізіологічних функцій. Її необхідною передумовою постає формування особливих засобів контролю за діяльністю [1, с. 408].

Психологічна саморегуляція визначається як цілеспрямований вплив на зміни індивіда, мінливість усього комплексу його психофізіологічних функцій. Її необхідною передумовою постає формування особливих засобів контролю за діяльністю.

Схожим до наведеного є визначення О.М.Леонтьєва [6]. Він тлумачить психічну регуляцію як процес, за допомогою якого суб'єкт налагоджує і реалізує реальні зв'язки з предметним світом. У цьому контексті слушною, на наш погляд, є думка Д. А. Єршова. Учений наголошував, що саморегуляція – це передусім “... властивість особистості, що проявляється в здатності, по – перше, зберігати свою цілісність, єдність психічних проявів, рух до свідомо поставленої цілі, рівновага внутрішніх і зовнішніх сил і по – друге, цілеспрямовано змінюватись, розвивати своє “Я”, окремі риси, потреби та стиль поведінки” [3,с. 64].

Важливо відзначити, що попри чинні визначення, зміст поняття “саморегуляція” почасти вже уточнено. А саме, як саморегуляцію поведінки в контексті загальної вікової і педагогічної психології. Зокрема, В. С. Юркевич, вивчаючи природу означеного феномену, вважає, що саморегуляцію доцільно розглядати за “... функцію мозку, яка полягає в управлінні діями, станами й схильностями індивіда та є спрямованою на досягнення тактичних і стратегічних цілей поведінки...” [12]. Автором були виведені три основні характеристики ефективності регулювання:

- 1) здатність до правильної оцінки часу (“відчуття часу”);
- 2) здатність до тонкого дозування часу реакції;
- 3) стійкість часу реакції.

Із поданих трьох факторів, на думку В.С.Юркевич універсальним, є загальний показник стійкості, здатність до підтримки досягнутих параметрів реагування виражає певні стрижневі (корінні) формально – динамічні особливості нейродинаміки.

Таким чином, саморегуляцію більшість авторів розуміють як психічний процес, який забезпечує підтримку і управління активністю діяльності суб'єкта.

Отже, спираючись на визначення саморегуляції, запропоноване М.Й.Боришевським, розуміємо її як переважно усвідомлене, цілеспрямоване планування,

побудову й перетворення суб'єктом власних дій та вчинків відповідно до особистісно значущих потреб, мотивів і цілей. Згідно з поглядами вченого, саморегуляція є здатністю особистості усвідомлено планувати, будувати, діяти адекватно до обраної нею програми, принципів, норм та правил, останні ж виконують роль еталонів, взірців у процесі особистісної саморегуляції [2].

Для визначення сутності психологічного змісту поняття “саморегуляція”, суттєво розглянути його виокремлення з-поміж інших споріднених з ним понять. Зокрема: самоорганізацією, самодетермінацією, самоконтролем, самоуправлінням.

У процесі аналізу змісту поняття “самоорганізація” і його зв'язків із поняттями “саморегуляція” і “самоуправління” різні вчені по-різному їх трактують і співвідносять. Так, скажімо, О.Д.Ішков [5, с. 9–10], унаслідок вивчення зв'язків між компонентами самоорганізації й особистісних якостей студентів з їхньою успішністю в навчальній діяльності, спираючись на дані учених (Г.М.Бурденюк, І.С.Клецина., Н.М.Пейсахов, Ю.А.Цагареллі) вважає, що принципових розходжень між змістом наведених понять не виявлено.

Відповідно, у більшості випадків їх можна розглядати як синоніми. Вивчаючи стрижневі структурно-функціональні моделі процесу самоорганізації, учений доходить висновку, що найсуттєвіше впливає на успішність у навчанні рівень інтегрованості вольових зусиль з низкою функціональних компонентів процесу самоорганізації. А саме, цілепокладання, аналіз ситуації, планування, самоконтроль і корекція.

Таким чином, здебільшого в дослідженнях самоорганізація постає передумовою та індикатором успішності, оптимізації пізнавальної діяльності, чинником, що мобілізує особистість і застосовується в контексті мисленнєвої діяльності.

У нашому дослідженні ми розглядаємо самоорганізацію як інтегральну здатність особистості до автономної й самостійної діяльності, яка реалізується унаслідок усвідомлення особистісно значущих цінностей, цілей і перспектив саморозвитку за допомогою мобілізації власних зовнішніх та внутрішніх ресурсів. Відтак, спільні риси між поняттями “самоорганізація” та “саморегуляція” є очевидними: загальні закономірності саморегуляції реалізуються в індивідуальній формі, яка залежить від конкретних умов, характеристик нервової діяльності, від особистісних якостей суб'єкта, його звичок в організації своїх дій.

У тлумаченні співвідношення між поняттями “самоуправління” та “саморегуляція” нами виявлено певні розходження у поглядах учених. Скажімо, відносно вільно оперують наведеними поняттями К.О.Абульханова – Славська, Л.І.Божович, О.О.Конопкін, В.А.Ядов та інші.

Натомість Г.С.Никифоров зміст поняття “управління” розглядає як дещо ширше, аніж “регулювання”. По цьому він вказує, що управління спрямовує особистість до визначення предмета і засобів діяльності, в той час як саморегулювання виступає засобом виконання того, що людина для себе окреслила “намітила”[8]. Таким чином, процес управління покликаний втілити програму дій індивіда, розраховану на тривалішу перспективу, натомість механізми саморегуляції утримують комплекс дій та інших реакцій у межах такої програм. Г.С.Никифоров вказує, що психічне самоуправління і саморегулювання співвідносяться між собою як ціле і частина: управління включає в себе регулювання, проте не навпаки “... Перехід від самоуправління до саморегулювання – це перехід від задуму, ідеї до втілення їх в життя” [8, с. 19].

Подібне твердження пропонує Н.М.Пейсахов, під самоуправлінням він розуміє цілеспрямовану зміну, за допомогою якої людина самостійно ставить ціль

діяльності, управляє формами активності (спілкуванням, поведінкою, діяльністю і переживаннями), таким чином, самоуправління – творчий процес, пов’язаний із створенням нового, зіткненням з нетиповою ситуацією чи суперечністю, необхідністю постановки нових цілей, пошуком нових рішень і засобів їх досягнення. Саморегуляція, на думку, Н.М.Пейсахова, – це також зміни, проте такі, що здійснюються в межах існуючих правил, норм, стереотипів. Функція саморегуляції полягає в закріпленні набутого в процесі самоуправління досвіду. Відтак в такому тлумаченні, самоуправління і саморегуляція, виступають двома сторонами активності людини. Таку точку зору вчених, ми вважаємо цілком обґрунтованою [9].

В тлумаченні взаємозв’язку таких процесів як саморегуляція, самоуправління і самоконтроль, Г.С.Нікіфоров вказує, що самоконтроль є невід’ємним компонентом означених на всіх рівнях розгляду – від систем політичного, державного і економічного управління і регулювання і до окремої людини. Сьогодні самоконтроль в цілому тлумачиться як здатність людини контролювати власні дії і вчинки. По цьому В.І.Селіванов зазначає, що довільний самоконтроль при постійному функціонуванні зворотнього зв’язку включається у вольову регуляцію і без нього неможливо подолати зовнішні і внутрішні труднощі [11].

По відношенню до саморегуляції самоконтроль, на думку дослідника, відіграє другорядну роль, в тому розумінні, що попри своє надзвичайно важливе значення, він все-таки є лише одним із компонентів психічної саморегуляції і вся багатоманітність механізмів самоконтролю зосереджена в замкнутій (кільцевій) схемі саморегуляції. Таким чином самоконтроль не лише пронизує сферу психічних процесів, що лежать в основі саморегуляції, а й обов’язково входить в структуру особистості як суб’єкта саморегуляції [7, с. 20–21].

Однією із форм прояву вольового самоуправління і саморегуляції розглядає самоконтроль також Є.П.Ільїн. Свідомий самоконтроль, підкреслює учений, виконує функцію оцінки результатів співставлення і виявлення присутності чи відсутності неспівпадіння, а також корекції програми дій [4]. Цю точку зору поділяє Н.М.Пейсахов, помічаючи, що основна функція самоконтролю в системі управління і регуляції поведінки та діяльності особистості полягає в зборі інформації про те як проходить виконання плану в реальному спілкуванні, поведінці чи діяльності [9].

Ми підтримуємо точку зору дослідників і розглядатимемо самоконтроль компонентом саморегуляції і одним з провідних механізмів її повноцінного функціонування.

Для дослідження порушеної нами теми важливо також розглянути теорію самодетермінації Е.Десі та Р.Райан [10, с. 312]. Учені вважають самодетермінацією особистості здатність людини реалізувати свободу вибору у власній поведінці поза зовнішнім середовищем чи внутрішньоособистісними процесами. Унаслідок самодетермінації в процесі розвитку особистості змінюється спосіб регулювання поведінки від її цілковитої визначеності зовнішніми факторами до внутрішнього, автономного саморегулювання.

За результатами аналізу змісту поняття “самодетермінація” констатуємо його очевидний зв’язок із змістом поняття “саморегуляція”. Таким чином, їхнє основне призначення вбачаємо у створенні авторської позиції особистості, яка б насамперед віддзеркалювала її унікальність, стимулювала до вибору діяльності, втілювала

здібності та інтереси, створювала комфортні умови для її роботи, навчання і відпочинку.

В нашому дослідженні, саморегуляцію розглядаємо як умову успішного втілення особистісних, професійних дій, а також засіб розвитку активності, усвідомленості людиною власних творчих сил і потенційних можливостей.

Загалом здійснений теоретичний аналіз процесів вольової регуляції: саморегуляції, самоуправління, самоорганізація, самоконтроль, самодетермінація, дозволяє зробити наступні висновки:

1. Особистісна саморегуляція постає необхідною передумовою активної, свідомої і цілеспрямованої реалізації накопиченого досвіду під час вирішення різноманітних завдань життєдіяльності і досягнення продуктивності в їх реалізації.

2. Ключовими ознаками особистісної саморегуляції вважаємо здатність людини усвідомлено планувати, будувати, діяти адекватно до обраної нею програми, принципів, норм та правил.

3. Внаслідок виокремлення саморегуляції з-поміж суміжних з нею понять, показано, що самоуправління дещо ширша категорія, оскільки самоуправління спрямовує особистість до визначення предмета і засобів діяльності, в той час як саморегулювання виступає засобом виконання того, що людина для себе визначила чи обрала. Самоорганізацію, натомість, в більшості випадків можна розглядати як синонім саморегуляції, проте здебільшого це поняття використовується в дослідженнях, присвячених оптимізації пізнавальної діяльності. Самоконтроль, незважаючи на його визначальну роль у цілісному процесі здійснення саморегуляції, постає лише її і одним з провідних механізмів її повноцінного функціонування

4. В результаті співставлення понять “саморегуляція” і “самодетермінація”, констатуємо їх очевидний зв’язок і провідну роль у побудові індивідуальної стратегії поведінки і життєдіяльності загалом. Розглядаємо ці поняття як рівнозначні в означених процесах, проте не синонімічні.

Перспективами подальшого дослідження є розробка адекватної дослідницької стратегії і системи методичних процедур, спрямованих на доведення взаємозалежності і взаємообумовленості рівня процесів вольової регуляції і їх впливу на успішність різних видів діяльності та досягнення поставлених цілей і розв’язання завдань, розробки адекватної стратегії реалізації вищезначених феноменів.

1. Большая психологическая энциклопедия. – М.: Эксмо, 2007. – С. 408.
2. Боришевський М. Й. Психологічні механізми розвитку особистості // Педагогіка і психологія. –1996. – №3. – С. 26–33.
3. Ершов А.А. Взгляд психолога на активность человека. – М.: Наука, 1991. – 253 с.
4. Ильин Е.П. Психология воли. – СПб, 2000. – С. 74–79.
5. Ишков А. Д. Связь компонентов самоорганизации и личностных качеств студентов с успешностью в учебной деятельности: Автореф. дис... канд. психол. наук: МГУ им. М. В. Ломоносова. – М., 2004. – 23с.
6. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Мысль, 1965. – С. 75.
7. Никифоров Г.С. Теоретические вопросы самоконтроля // Психол. журнал. –1985. –Т.6. – №5. – С. 19–31.
8. Никифоров Г.С., Филимоненко Ю.И. Психологические аспекты регуляции состояния. –Л., 1986.
9. Пейсахов Н.М. Методика “Способность самоуправления” // Столяренко Л.Д. – Основы психологии. – Р-н-Д, 1997. – С. 529.
10. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О.М. Степанов. – К.: “Академвидав”, 2006.– С. 314.

11. Селиванов В.И. Избранные психологические произведения. – Рязань, 1992. – С. 227.
12. Юркевич В. С. Саморегуляция как фактор общей одаренности. – В кн.: Проблемы дифференциальной психологии. – М., 1972, – т. 7. – С. 233 – 249.

In the article the correlation and psychological substance of the such concepts as self – regulation, self – management, self – organization and self – determine is analysed. There are shown their special features and differences.

Key words: *self – regulation, self – management, self – organization and self – determine.*

УДК 373.61 : 373.211.24

ББК 74.1р

Маріанна Матішак

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК САМОМЕНЕДЖМЕНТУ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДНЗ

У статті розглянуто сутність поняття “самоменеджмент” у сучасній літературі, з’ясовано його роль у професійному розвитку особистості майбутніх вихователів ДНЗ. Наголошується на необхідності формування у студентів навичок самоменеджменту задля професійного становлення і розвитку.

Ключові слова: *самоменеджмент, навички самоуправління, професійний розвиток, майбутні вихователі ДНЗ.*

Постановка проблеми. Сучасне суспільство потребує конкурентоздатного фахівця, відкритого до інновацій, здатного швидко реагувати на зміни та самовдосконалюватися. Як свідчить аналіз тенденцій реформування освітньої системи в Україні, професійна підготовка майбутніх педагогів має відповідати новим соціально-економічним умовам розвитку суспільства. При цьому спостерігаються протиріччя між новими завданнями інноваційно орієнтованої освіти та неготовністю молодих вихователів дошкільних закладів до роботи у конкурентному середовищі і, відповідно, до самовдосконалення, саморозвитку, самореалізації, побудови власної кар’єри.

Зазначимо, що у структурі готовності до педагогічної діяльності важливе місце посідають управлінські якості майбутнього фахівця, які забезпечують його здатність організувати і координувати діяльність дитячого колективу задля досягнення освітніх цілей та сприяють розвитку ініціативності, самостійності, активності кожної дитини. Нові реалії педагогічної дійсності адекватно враховуються під час опанування студентами навичок педагогічного менеджменту та самоменеджменту. Майбутні педагоги ознайомлюються з теоретико-методологічними аспектами менеджменту в дошкільних навчальних закладах й удосконалюють уміння і навички ефективного використання сучасних технологій для управління навчально-виховним процесом. Засвоєння майбутніми педагогами навичок самоменеджменту сприяє раціональному управлінню професійною кар’єрою, творчому саморозвитку та самореалізації особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема підготовки майбутніх педагогів дошкільних навчальних закладів до здійснення педагогічного менеджменту досліджується науковцями в різних аспектах: теоретико-методологічні основи менеджменту в освіті (В.Берека, Л.Даниленко, О.Зайченко, Л.Пермінова); психологічні основи ефективного менеджменту (О.Бондарчук, Л.Карамушка, Н.Коломінський, Є.Ходаківський); специфіка управління закладами дошкільної

освіти (Л.Артемова, К.Крутій, Л.Пісоцька та ін.); самоменеджмент фахівців різних галузей (Л.Зайверт, М.Лукашевич, М.Орликовський, Б.Ренькас, О.Штепа). Попри велику кількість публікацій, заслуговують на увагу питання визначення змісту, форм і методів формування навичок самоменеджменту майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Метою статті є теоретичне обґрунтування поняття самоменеджмент педагога та характеристика змісту підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до здійснення самоменеджменту професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Комплексний підхід до дослідження проблеми формування навичок самоменеджменту в майбутніх вихователів ДНЗ передбачає обґрунтування категоріального апарату порушеної проблеми.

Поняття “самоменеджмент” уперше використав провідний німецький тайм-менеджер, науковець Лотар Зайверт. Автор вивчає самоменеджмент у контексті управління людиною власним часом і пропонує таке визначення: “Самоменеджмент – це послідовне і цілеспрямоване використання надійних методів оптимального і свідомого використання людиною власного часу в щоденній діяльності” [4, с. 18]. Насамперед, у дослідженнях Л.Зайверта вміщено рекомендації для успішної організації професійної діяльності менеджерів-керівників (до прикладу, в книзі “Ваш час у ваших руках” автор пропонує теоретичне обґрунтування основних понять і практичні поради для керівників щодо раціонального й економного використання робочого часу). Аніта та Клаус Бішоф вважають самоменеджмент ключовою технікою, яка передбачає постановку професійної мети, здатність досягнути її, організувати роботу, правильно використовувати час, розвивати комунікативні навички та ефективно співпрацювати з колегами [2, с. 8].

На сучасному етапі спостерігається посилення інтересу до порушеної проблеми в наукових розвідках фахівців різних галузей. При цьому вчені зауважують, що питання, пов’язані з саморозвитком, самоуправлінням, самоорганізацією особистості стосуються не лише керівників, а й працівників різних рівнів, які прагнуть досягнути успіху в професійній діяльності. Відповідно, самоменеджмент розглядають як: 1) науку про самоуправління і самоорганізацію людини; 2) здатність людини планувати свою діяльність; 3) управління власними ресурсами задля досягнення успіху в професійній діяльності; 4) стратегію побудови ділової кар’єри; 5) активність особистості, орієнтовану на саморозвиток та управління власним професійним зростанням та ін. Отож, сутність поняття самоменеджменту охоплює низку категорій, пов’язаних з проблемою самореалізації особистості: самопізнання, самовдосконалення, самоконтроль, оптимальне використання власних можливостей, ресурсів і часу для досягнення успіху.

О.Штепа, досліджуючи проблему самоменеджменту сучасного фахівця, визначила основні його напрями: тайм-менеджмент – організація часу (Д.Адаір), стрес-менеджмент – самоорганізування у стресових ситуаціях (М.Фрезе), тім-менеджмент – командний менеджмент (Г.Паркер), імпресіон-менеджмент – менеджмент справляння враження (Е.Джоунс), ресурс-менеджмент – самоорганізування особистих цінностей (О.Штепа) [9, с. 225].

Цікавим для нашого дослідження є підхід до проблеми самоменеджменту у психолого-педагогічній науці. До прикладу, Н.Войніленко розглядає поняття “професійно-педагогічний самоменеджмент”, і пропонує таке визначення: “це специфічна активність педагога, що ґрунтується на технологіях ефективного використання часу та цілеспрямованої регуляції поведінки і дій, забезпечує

організацію власної діяльності в різних напрямках розвитку” [3, с. 11]. А.Зайцева вивчає проблему самоменеджменту майбутніх учителів музики і конкретизує категорію “музично-педагогічний самоменеджмент” як цілеспрямоване застосування майбутнім фахівцем найбільш ефективних методів, прийомів та технологій професійного самовдосконалення з метою оптимального використання власного потенціалу, суб’єктивних особливостей та часу [5].

Як відомо, рівень і якість освіти педагога залежить від особистісних характеристик сучасного фахівця: інтересів, установок, потреб, власної активності в оволодінні науковими знаннями та вміннями, цілеспрямованості, свідомості і наполегливості у саморозвитку [1, с. 12]. Отож, у контексті досліджуваної проблеми розглядатимемо самоменеджмент майбутніх вихователів ДНЗ, як послідовне і цілеспрямоване використання ефективних методів, прийомів, технологій організації педагогічної діяльності з урахуванням власних можливостей, ресурсів і часу задля професійної та особистісної самореалізації.

У наукових дослідженнях виокремлено основні функції самоменеджменту фахівця. А саме: 1) визначення мети, 2) планування, 3) прийняття рішення, 4) реалізація та організація, 5) контроль, 6) інформація та комунікація (найважливіша функція самоменеджменту) [4; 7; 8; 9]. Підготовку майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до здійснення самоменеджменту педагогічної діяльності доцільно здійснювати у руслі реалізації перелічених функцій.

Для ефективної реалізації самоменеджменту майбутній педагог повинен *визначити цілі* професійної діяльності та особистісного розвитку, що дозволить окреслити очікувані результати, сконцентрувати зусилля та відповідні особистісні ресурси. При цьому мета має бути реальною і досяжною. Майбутній педагог повинен мати адекватне уявлення про власні позитивні і негативні якості, володіти відповідними професійними навичками, вміти визначити пріоритети та життєві цінності. Цьому сприяє здійснення самоаналізу, відповіді на питання “чого я хочу досягнути?”, “що я можу зробити?” та ін. Необхідно врахувати також фізичний стан організму та психологічні характеристики особистості, а також особливості сімейних обставин.

Можна запропонувати студентам розмежувати стратегічні й тактичні цілі й записати їх на аркуші паперу. Такий підхід допомагає не тільки сформулювати мету, а й усвідомити її, здійснити перший крок на шляху до її досягнення.

Визначення основних напрямів саморозвитку та їх ресурсного забезпечення здійснюється під час *планування діяльності*. В менеджменті планування розглядається у трьох вимірах: стратегічне, тактичне (середньої тривалості) і оперативне (поточне) [8, с. 32]. Однак у практиці самоменеджменту рекомендується планувати діяльність на осяжний період часу (місяць, тиждень, день...). Якщо мова йде про планування процесу досягнення життєвих цілей (особистісних або професійних), Аніта та Клаус Бішоф пропонують планувати рік і більше [2, с. 64].

Майбутніх педагогів необхідно ознайомити з технологією розробки плану особистої діяльності. При цьому доцільно скористатися поетапною схемою, яку пропонує М.Орликовський. А саме: 1) скласти перелік видів діяльності, які потрібно виконати у планованому періоді; 2) визначити витрати часу на виконання окремих операцій; 3) розрахувати резерв часу; 4) визначити фонд робочого часу планованого періоду; 5) контроль – якщо часу не вистачає, переглянути перелік окремих видів діяльності; 6) скласти план; 7) внести зміни під час реалізації [6, с. 76].

Результати аналізу наукових досліджень у галузі самоменеджменту свідчать про існування методик, які допомагають ефективно і раціонально планувати діяльність і *приймати рішення* про першочерговість завдань і справ. А саме: методи “ALPEN”, АБВ-аналізу, Ейзенхауера, принцип Паретто та ін. До прикладу, Д.Ейзенхауер розподіляв завдання за двома критеріями: важливість і терміновість. Професійні завдання необхідно оцінювати і виконувати відповідно до їх важливості і терміновості. А саме:

1. Термінові і важливі справи, які потребують негайного виконання особисто керівником.

2. Термінові, але менш важливі справи необхідно делегувати іншим працівникам. Терміновість таких завдань може відволікати увагу керівника від більш важливих справ.

3. Менш термінові, але важливі завдання. Попри важливість такі завдання не потребують негайного виконання, однак ситуацію необхідно тримати під контролем. Виконання таких справ рекомендується повністю або частково доручати іншим.

4. Менш термінові й менш важливі завдання. Д.Ейзенхауер вважав, що такі завдання тільки захаращують стіл і тому їх слід “викинути у корзину”, тобто позбутися [6, с. 81].

Ознайомлення з переліченими методами є особливо актуальним для майбутніх керівників дошкільних навчальних закладів, вихователів-методистів та ін. Майбутнім вихователям доцільно ознайомитися з методиками самоменеджменту в процесі підготовки наукових повідомлень та виконання практичних завдань.

Функція *реалізації та організації* у контексті самоменеджменту педагога передбачає дотримання режиму дня, урахування найоптимальнішого часу працездатності під час планування діяльності упродовж робочого дня тощо. Реалізація цієї функції формує здатність педагога концентрувати увагу на важливих професійних завданнях, враховувати пік працездатності, реалізовувати індивідуальний стиль педагогічної діяльності. Однак у педагогічній діяльності нерідко з’являються певні перешкоди, “поглиначі часу”, відхилення від запланованих видів діяльності, що призводить до напруження, стресу, емоційної нестабільності особистості. Вихователь повинен урахувати такі можливості й не втрачати самовладання у непередбачуваних ситуаціях. Крім означених аспектів, педагог має забезпечити собі можливість відпочинку впродовж робочого дня, відновлення енергії, емоційного розвантаження.

Функція *контролю* реалізується у процесі порівняння задуму з отриманим результатом. Для ефективною реалізації самоменеджменту педагогічної діяльності педагог повинен здійснювати самоконтроль у процесі досягнення часткових або проміжних результатів, а також визначеної мети. Отож, контроль необхідно здійснювати на різних етапах організації педагогічної діяльності. Високий рівень самоконтролю допомагає педагогу долати перешкоди й вирішувати проблеми, які можуть виникнути у практичній діяльності.

Період активного розвитку інформаційних технологій спонукає педагогів використовувати раціональні способи обробки *інформації та комунікацій*, які є важливими функціями самоменеджменту. Сучасний педагог повинен уміти ефективно працювати з інформацією: знаходити, аналізувати, узагальнювати, виокремлювати найголовніше, позбуватися зайвого і непотрібного. У цьому аспекті підвищується актуальність проблеми володіння майбутнім вихователем ДНЗ інформаційно-комунікативними технологіями, зокрема, уміння знаходити нові методи і

форми їх застосування у професійній діяльності. А саме: використання освітніх ресурсів, формування медіатеки, залучення батьків до навчально-виховного процесу (інформаційні стенди, тематичні сайти, освітні програми для дошкільників тощо).

На нашу думку, студентів також доцільно ознайомити з прийомами самовдосконалення, які пропонує О.Антонова. А саме: прийоми, спрямовані на використання інтелекту (особисті правила або девізи, самонагадування); прийоми, спрямовані на використання почуттів (самосхвалення, самозаохочення, самокритика, самоосуд, самопокарання); прийоми, спрямовані переважно до вольових зусиль та до практики поведінки (самообіцянка, самозобов'язання, клятва, намір, самопідбальорювання, самозаборона) [1, с. 12]. Використання перелічених методів і прийомів сприяє формуванню особистісної складової самоменеджменту. Відповідно у майбутніх педагогів формуються вольові якості, вони вчаться регулювати поведінку відповідно до вимог педагогічної професії, керувати зовнішніми проявами власних емоцій, виконувати певні правила, дотримуватися режиму дня тощо.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отож, самоменеджмент сучасного педагога є необхідною умовою його саморозвитку, самовдосконалення, побудови ефективної професійної діяльності.

Запропонована стаття не вичерпує всіх проблем порушеної тематики. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в необхідності обґрунтування форм і методів підготовки майбутніх вихователів до здійснення самоменеджменту, зокрема, використання ІКТ в освітньому процесі вищих навчальних закладів.

1. Антонова О. Професійне самовдосконалення майбутнього вчителя шляхом розвитку його здібностей та обдарувань / О.Антонова // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. – Київ-Вінниця, 2014. – Вип. 81. – С. 8-13.
2. Бишоф А. Самоменеджмент. Эффективно и рационально / А.Бишоф, К.Бишоф; [пер. с нем. Д. А. Пергамент]. – 2-е изд., испр. – М.: Омега-Л, 2006. – 127 с.
3. Войніленко Т.В. Основи професійного самовдосконалення педагога: методичні рекомендації / Т.В.Войніленко. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2005. – 20 с.
4. Зайверт Л. Ваше время – в Ваших руках: (Советы руководителям, как эффективно использовать рабочее время) Пер. с нем./Авт. предисл. В.М.Шепель. – М.: Экономика, 1990. – 232 с.
5. Зайцева А. Музично-педагогічний самоменеджмент у контексті виконавської діяльності майбутніх учителів музики / А.Зайцева [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Moztm/2010_5/20.pdf
6. Орликовський М. О. Самоменеджмент. Практикум: терміни, тести, практичні завдання та ситуації: навч. посіб. / М. О. Орликовський, Г. В. Осовська, В. І. Ткачук. – К. : Кондор, 2012. – 410 с.
7. Сакун А.А. Самоменеджмент: учеб. пособие / А.А.Сакун, К.П.Аветисян, Н.А.Калугина. – Одесса: ОНАС им. А.С.Попова, 2012. – 144 с.
8. Шатун В.Т. Основи менеджменту: Навчальний посібник / В.Т.Шатун. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2006. – 376 с.
9. Штепа О. Самоменеджмент: процесуальна і диспозиційна характеристика / О.Штепа // Соціогуманітарні проблеми людини. – № 4. – 2010. – С. 224–235

The article deals with the essence of the concept of “Self-management” in modern literature and determines its role in the professional development of the individual future educators. The article emphasizes the need to develop students’ skills of self-management for professional formation and development.

Key words: *self-management, skills of self-management, professional formation, future educators.*

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ

У статті окреслено основні етапи готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення. Доведено, що організація професійної підготовки педагога на принципах гуманізації та індивідуалізації, єдності загальнокультурного, особистісного та професійного розвитку особистості, інноваційності навчання обумовлює активний пошук нових особистісно-орієнтованих концепцій і технологій вищої педагогічної освіти, спрямованих на підготовку педагога як суб'єкта професійної праці і розвитку.

Ключові слова: *самовдосконалення, професійне самовдосконалення, професійний розвиток особистості, готовність до професійного самовдосконалення, підготовка майбутнього педагога.*

Питання про роль власної активності особистості в процесі її становлення і розвитку завжди перебувало в центрі уваги прогресивної наукової думки, а основний шлях індивідуального та суспільного розвитку незмінно пов'язувався із самовдосконаленням особистості. Багатогранна міждисциплінарна, загальнонаукова проблема самовдосконалення вивчається психологами, педагогами щодо сутності та значення, механізмів та закономірностей, рушійних сил та детермінант, педагогічних можливостей та ролі у навчально-виховному процесі. Особливого значення самовдосконалення набуває в контексті сучасних концепцій суб'єктності, творчості, духовності, особистісно-орієнтованого навчання, гуманістичної педагогіки, в яких даний феномен розглядається як фундаментальна проблема особистісного і професійного зростання людини, передумова її успішної життєдіяльності.

Самовдосконалення як якісно інший рівень роботи людини над собою є характерним, переважно, для етапу зрілості особистості та зумовлюється, по-перше, зміною її самоусвідомлення (що характеризується переходом від позиції дитини, учня, майбутнього спеціаліста до позиції дорослого, фахівця, усвідомленням в структурі своєї особистості поруч із фізичними, моральними та інтелектуальними властивостями ще й сутнісних сил і потенцій як об'єктів самотворчої активності, появою відчуття вже певною мірою сформованості власної особистості) і, по-друге, зміною соціального статусу особистості й характеру її взаємодії з оточуючим світом (що викликано значним зменшенням цілеспрямованих формуючих впливів на особистість з боку соціального середовища та полягає у зміні провідної діяльності особистості із навчальної на самостійну трудову, у зміні споживацької активності особистості на творчо перетворюючу, у переході від установки на саморозвиток до установки на самопрояв та самореалізацію). Разом з тим, свідоме прийняття молодою людиною своєї професійної ролі, утвердження себе як професіонала призводить до виділення професійної сфери самотворчої активності на етапі самовдосконалення пріоритетною порівняно до особистісної.

Отже, як складний особистісно-соціальний феномен самовдосконалення педагога є з одного боку глибоко особистісним процесом, що не потребує шаблонів, стереотипів, обмежень і директивних наказів та детермінується переважно особистісними чинниками (усталеними внутрішніми феноменами та системою вимог особи до самої себе та ін.), а з іншого – обумовлюється нормативними еталонами суспіль-

ства і професії до особистості педагога та певною мірою залежить від рівня керівництва цим процесом, взаємної вимогливості й взаємодії у педагогічному колективі.

З метою виявлення сутності і змісту професійно-педагогічного самовдосконалення, з урахуванням виділених підходів, звернемось до визначення даної дефініції. Термін “самовдосконалення” походить від поєднання “само-” і “вдосконалення”. Так, “само-” як спільна частина слів на позначення різних видів самоактивності особистості вказує на:

- скерованість дій на самого суб’єкта діяльності;
- здійснення їх людиною самостійно, без стороннього впливу та будь-якої допомоги;
- їх внутрішню детермінованість, автоматичність здійснення, приведення в дію під впливом внутрішніх механізмів; “вдосконалення” ж свідчить про спрямованість дій на досягнення досконалості як найвищої позитивної мети розвитку особистості, а також підкреслює “вершинність” цієї мети (прагнення досягти вершини розвитку) [3, с. 58].

Характеризуючи сутність професійно-педагогічного самовдосконалення, науковці визначають його як роботу педагога над собою, специфічний вид діяльності, процес руху фахівця до вершин професіоналізму, гармонійне поєднання різних форм самоактивності учителя-вихователя, що забезпечують його особистісно-професійне зростання тощо.

Отже, основними сутнісними складовими професійного самовдосконалення педагога, виступають самоосвіта, яка спрямована на оновлення і поглиблення наявних у спеціаліста знань з метою досягнення бажаного рівня професійної компетентності, самовиховання, що забезпечує систематичне формування й розвиток позитивних й усунення негативних професійно значущих рис і якостей, та самоактуалізація.

Таким чином, організація професійної підготовки педагога на принципах гуманізації та індивідуалізації, єдності загальнокультурного, особистісного та професійного розвитку особистості, інноваційності навчання обумовлює активний пошук нових особистісно-орієнтованих концепцій і технологій вищої педагогічної освіти, спрямованих на підготовку педагога як суб’єкта професійної праці і розвитку.

Так, положення Державної програми “Освіта – ХХІ ст.”, Національної доктрини розвитку освіти України та ін., в яких наголошується, що важливо підготувати педагога, здатного до пошуку нестандартних підходів у вирішенні актуальних педагогічних проблем, до ефективного творчого самовираження, до створення та здійснення стратегій професійного зростання, задають нові орієнтири розвитку педагогічної освіти та вимагають її ґрунтовного оновлення в напрямку розвитку суб’єктності майбутнього педагога, актуалізації його духовно-творчого потенціалу, посилення гуманістичної педагогічної спрямованості, що безпосередньо пов’язано з ефективністю підготовки до професійного самовдосконалення.

Теоретико-методичним підґрунтям розбудови суб’єктно-орієнтованої професійно-педагогічної підготовки педагогів на сучасному етапі виступають фундаментальні концепції та оригінальні технології, розроблені в працях дослідників (В.Болотов, О.Дубасенюк, О.Кучерявий, В.Новічков, А.Орлов, О.Пехота, та ін.), в яких питання готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення безпосередньо пов’язано із збагаченням особистісного підходу до педагогічної професії, увагою до особистості педагога, розвитку його ціннісно-сислової сфери, рефлексивності, творчості, самотворчості, тощо.

Отож суб'єктне становлення майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки виступає пріоритетом, важливою умовою ефективності навчально-виховного процесу у ВНЗ, так і провідним засобом формування їх готовності до цілеспрямованого професійного зростання.

Внаслідок переосмислення цілей професійно-педагогічної підготовки з позицій особистісно орієнтованої освіти пріоритетним визнається “забезпечення загального та професійного розвитку особистості майбутнього педагога, оволодіння смислами та цінностями педагогічної професії поряд із системою знань, умінь та навичок, готовності не тільки до практичної роботи, а й до постійного саморозвитку та самовдосконалення”.

Зміст професійно-педагогічної освіти як важливу умову актуалізації та реалізації потреби майбутнього педагога в самовдосконаленні спрямовано на задоволення фундаментальних потреб людини, на допомогу майбутньому фахівцю у самовираженні, у визначенні власної життєвої позиції, у виборі значущих для себе цінностей, виявленні кола пріоритетних професійних і життєвих ідеалів, відкритті рефлексивного світу власного “Я” та способів управління ним, оволодінні провідними способами вирішення актуальних особистісних і професійних проблем та ін [5, с. 79].

Відповідно, оновлення цілей і змісту професійно-педагогічної підготовки закономірно обумовлюється необхідністю модернізації технологічного інструментарію навчально-виховного процесу у вищій педагогічній школі на засадах розвитку суб'єктності майбутніх педагогів.

Інтенсивне впровадження “активних” технологій, орієнтованих не на готове засвоєння і відтворення знань, а на їх активне здобуття, суттєво впливає на якість отриманого результату професійно-педагогічної підготовки – загальної готовності майбутніх педагогів до професійної педагогічної діяльності, важливою складовою якої слід вважати їх готовності до професійно-педагогічного самовдосконалення.

Отже, самовдосконалення як процес, в якому педагог орієнтується на самостійно обрані цінності й пріоритети, суттєво залежить від результатів життєвого і професійного самовизначення майбутнього педагога [4]. Лише в разі сформованості у нього стійкої системи високих гуманістичних педагогічних цінностей, комплексно відображених у його гуманістичній педагогічній спрямованості, можна говорити про досягнення конструктивного, позитивного, а не деструктивного, руйнівного, характеру роботи педагога над собою.

Як складний специфічний вид діяльності самовдосконалення безпосередньо залежить від того, наскільки майбутній спеціаліст усвідомлює його сутність і зміст, специфічні ознаки й особливості реалізації, та потребує відповідних знань, комплексно закріплених в аутопедагогічній та аутопсихологічній компетентності педагога. Їх суть полягає в його здібності до самозмін, здатності до рефлексивної саморегуляції та умінні педагога розвивати й використовувати власні психічні ресурси, створювати сприятливу для діяльності ситуацію шляхом зміни свого внутрішнього стану, набувати, закріплювати, контролювати знання, уміння і навички, перебудовуватись при виникненні непередбачених обставин, створювати вольову установку на досягнення значущих результатів та його обізнаності про способи професійного самовдосконалення, а також про сильні й слабкі сторони власної особистості і діяльності, про те, що і як треба робити стосовно самого себе, щоб підвищити якість своєї праці [2].

Відповідно, самовдосконалення як діяльність, що базується на сукупності розумових операцій, значною мірою обумовлюється рівнем розвитку інтелектуальної сфери особистості і зокрема професійно-педагогічної свідомості, самосвідомості й мислення майбутнього фахівця. Педагогічна свідомість як форма ідеального відображення дійсності містить цілий комплекс образів педагогічної реальності та засвоєний студентом професійний тезаурус у вигляді системи фундаментальних і прикладних знань про педагогічний процес, його окремі елементи, явища, предмети, способи дій, зразки та еталони педагогічної діяльності й особистості фахівця-професіонала і виконує роль парадигми, під кутом зору якої педагог сприймає, осмислює та оцінює одержану ззовні інформацію і відображає сутність явищ педагогічної дійсності, її суб'єктів та об'єктів [1].

Таким чином, самовдосконалення педагога забезпечується доволі специфічними діями та потребує оволодіння ними і всіма необхідними психологічними засобами самопомоги й саморозвитку, ефективними способами та засобами просування до поставлених цілей самозміни. Закріплення в діях і свідомості педагога найбільш продуктивних способів, прийомів, психотехнік самовдосконалення забезпечує формування у нього відповідних умінь, що складають основу його педагогічної майстерності в сукупності набутих у цій сфері знань і навиків.

Отже професійне самовдосконалення педагога являє собою процес і результат творчого, цілеспрямованого, самостійного руху фахівця до вершин особистісного і професійного розвитку, що досягається завдяки самоосвіті, самовихованню й самоактуалізації педагога та забезпечує його творчу самореалізацію в професії.

Відповідно, готовність до професійно-педагогічного самовдосконалення – це цілісне відносно стійке особистісне утворення, яке містить сукупність тісно взаємопов'язаних особистісних мотиваційно-ціннісних, когнітивно-інтелектуальних та операційно-діяльнісних детермінант неперервного професійного зростання майбутнього фахівця, які забезпечують оптимальну реалізацію самоосвіти, самовиховання, самоактуалізації та самоменеджменту педагога.

1. Гузій Н.В. Ціле-змістовні аспекти підготовки майбутнього вчителя з позицій категорії професіоналізму //Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Зб. наук. праць /Ред. кол. Гузій Н.В. (відп. ред) та інші. – К.: НПУ, 2001. – Вип. 5. – С. 182-190.
2. Гусева А.С., Лєшин В.В. Развитие аутопсихологических способностей личности. Методы и технологии. – М.: Изд-во РАГС, 2000. – 116 с.
3. Лосева Н.М. Саморозвиток викладача вищої школи: Навч. посібник. – Донецьк: ДонНУ, 2003. – 336 с.
4. Савченко О.Я. Особистісно-орієнтована модель підготовки майбутнього вчителя //Матеріали Міжн.наук.-пр.конф. “Система неперервної освіти: здобутки, пошуки, проблеми”: У 6-ти кн. – Чернівці: Митець, 1996. – Кн.1. – С. 10-13.
5. Харченко П.В. Саморозвиток як фактор професійного становлення майбутнього педагога //Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Зб.наук.пр. – К., НПУ, 2001. – Вип.6. – С. 75-84.

The main stages of future teachers' willingness for professional self-improvement are outlined in the article. It is proved that the organization of professional teacher's training on the principles of humanization and personalization, unity of common cultural, personal and professional development of the personality, innovative learning makes active search for new personal-oriented conceptions and technologies of higher pedagogical education, aimed at teacher's training as a subject of professional work and development.

Key words: *self-improvement, professional self-improvement, professional development of the personality, willingness to professional self-improvement, future teacher's training.*

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДНЗ У РУСЛІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

У статті обґрунтовано теоретичні основи формування професійно-комунікативної культури мовлення в майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах компетентнісного підходу, вплив культури мовлення на загальну культуру особистості; розглянуто загальні підходи та вимоги до формування культури мовлення особистості педагога, компетенції, що складають мовну особистість, психолінгвістичний та психоакустичний аспекти педагогічного мовлення, культура мовленнєвої поведінки; визначено складники комунікативного компоненту культури мовлення для майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Ключові слова: *культура мовлення, педагогічне спілкування, педагогічне мовлення, культура мовленнєвої поведінки.*

Постановка проблеми. З урахуванням сучасних тенденцій розвитку соціуму найбільший попит у будь-якій сфері професійної діяльності мають фахівці, які не тільки відзначаються високим професіоналізмом, але й володіють культурою мовлення. Професійна підготовка майбутніх вихователів у вищому навчальному закладі передбачає формування професійно важливих якостей, що входять до професійної компетентності, де з-поміж основних виступає комунікативність. У більшості розвинених країн світу спеціальна мовленнєва підготовка молоді є обов'язковим компонентом змісту освіти. Так, у США викладання риторики посідає центральне місце в навчальних планах загальноосвітніх і вищих навчальних закладів. В її основу покладено вчення про доцільну побудову мовленнєвого процесу. Причому передбачається проведення як теоретичних, так і практичних занять [9, с. 7].

Випускники педагогічних вищих навчальних закладів мають бути готовими до успішного спілкування у фахових та повсякденних ситуаціях, мати сформовані навички організації ділової комунікації, удосконалену культуру професійного мовлення, навички етикету службової взаємодії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз досліджень та публікацій, присвячених культурі мовлення, засвідчив, що дослідники розглядають як суто мовні його особливості (ступінь оволодіння нормами, які діють в конкретну епоху), так і позамовні (знання законів мислення, практичний досвід мовця, віковий, життєвий, і мовленнєвий, психічний стан мовця, мету, націленість на спілкування і таке інше). Перший напрям досліджувався у таких аспектах: складні випадки вживання слів (Є. Чак), стилістика та культура мови (С. Єрмоленко), мовна стилістика (О. Пономарів), культура мови і стилістика (М. Пентилюк), культура усного мовлення (О. Сербенська), культура української мови (Н. Сологуб, А. Коваль), основи культури мовлення, практична стилістика та культура української мови (Н. Бабич, В. Пасинок, Ю. Руденко), явище інтерференції в умовах білінгвізму (К. Крутій). Позамовні особливості культури мовлення стали предметом дослідження комунікативної лінгвістики (Ф. Бацевич). Все більше уваги приділяється дослідженням взаємозв'язку мови й мислення, впливу мови на психічний розвиток людини, психологічну зумовленість мовних явищ (С. Куранова).

Психолого-педагогічні аспекти професійного мовлення педагога розглядаються в дослідженнях В. Артемова, І. Зязюна, В. Кан-Калика, В. Сластьоніна, З. Смелкової, В. Шадрикова та інших. У сфері провідних аспектів культури мовлення фундаментальними є дослідження, що висвітлюють нормативний, комунікативний, етичний компоненти (Н. Бабиц, М. Ілляш, Л. Граудіна, Є. Ширяєв, О. Хойхман, Т. Надєєна, О. Зарецька, О. Казарцева, В. Максимов, М. Колтунова, Л. Введенська, Л. Павлова та інші).

Науковцями також були досліджені такі аспекти формування культури мовлення: питання мовної підготовки (формування у студентів навичок монологічного висловлювання (Г. Васильєва, Л. Головата, В. Костомаров, В. Скалкін та інші); характеристика мовленнєвих якостей учителя (Д. Балдинюк, Р. Хмелюк та інші); комунікативна підготовка майбутнього педагога (В. Кан-Калік, М. Петров, В. Полторацька, В. Ряховський, І. Страхов та інші); визначення функцій мовлення в педагогічному процесі (М. Головань, Н. Іполитова, Т. Ладиженська та інші); розвитку педагогічної творчості (М. Лазарєв, І. Синиця, І. Страхов), риторико-мовленнєвого компонента у структурі педагогічної діяльності (В. Артемов, М. Вашуленко, Ф. Гоноболін, І. Зязюн, А. Капська, М. Пентилюк, Г. Сагач, Л. Ткаченко, О. Штепа, В. Тарасова). Проте, інтерес до формування професійно-комунікативної культури мовлення в майбутніх вихователів прослідковується лише в останні роки.

Мета цієї статті полягає у висвітленні теоретичних основ формування професійно-комунікативної культури мовлення в майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах компетентнісного підходу.

Виклад основного матеріалу. Однією із складових професійної культури фахівця є культура мовлення, в тому числі й культура усного мовлення, що підпорядковується завданням професійного спілкування. Високий рівень культури мовлення спеціаліста – це не просто граматично правильно побудовані речення. Культура мовлення передбачає наявність у професіонала здатності точного відбору й усвідомленого використання в реальному акті спілкування з іншими людьми тих мовленнєвих засобів, які найкраще відповідають кожній конкретній ситуації. В цьому контексті культура мовлення визначається такими комунікативними ознаками, як нормативність, логічність, точність, доречність, чистота, виразність, багатство й різноманіття. Зазначені комунікативні ознаки є складовою комунікативного компонента культури мовлення [9, с. 19].

Академік Л. Мацько наголошує на тому, що особистість молоді людини формується переважно на мові, на її арсеналі та її засобами й розкривається як освічена виразна індивідуальність [7, с. 3]. Це твердження переформулюється з думкою О. Потебні, який зазначав, що мовна індивідуальність виділяє людину як особистість і чим яскравіша ця особистість, тим повніше вона відображає мовні якості суспільства [11, с. 29]. Отож, особливого значення набуває формування професійно-комунікативної культури усного мовлення особистості майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу.

Ми розділяємо думку І. Кардаш щодо необхідності бездоганного володіння літературними нормами рідної мови вихователями, які є мовними еталонами як для дітей, так і для їх батьків [6, с. 50–53]. Безперечно, вихователь виступає взірцем, своєрідним еталоном у набутті лінгвістичних знань та мовленнєвих умінь дітей дошкільного віку, що стають підґрунтям комунікативної досконалості та нормативності мовлення дітей у майбутньому. Проте, на нашу думку, бездоганного володіння літературними нормами рідної мови вихователями недостатньо.

Компонентами розвитку комунікативної культури майбутніх фахівців дошкільної освіти має стати мовна свідомість, мовна особистість, професійно-комунікативна культура мовлення. Зміна освітньої парадигми визначила необхідність включення компетентнісного підходу до підготовки фахівців у системі вищої професійної освіти, що передбачає цілісний досвід розв'язання життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей, компетенцій.

На думку деяких науковців (Ф. Бацевича, Т. Дрідзе, С. Сухих, Н. Стрижакової, Д. Хаймса) мовна особистість має складатися з такого мінімального реєстру компетенцій: 1) мовна компетенція (здатність розуміти і продукувати необмежену кількість правильних повідомлень); 2) дискурсивна компетенція (здатність поєднувати повідомлення у зв'язні дискурси); 3) соціолінгвістична компетенція (здатність розуміти і продукувати мовлення у конкретному соціолінгвістичному контексті спілкування); 4) іллокутивна компетенція (здатність реалізовувати комунікативні наміри, використовуючи структуру повідомлення (мовленнєвого акту)); 5) стратегічна компетенція (уміння брати ефективну участь у спілкуванні, добираючи правильну стратегію і тактику спілкування); 6) соціокультурна компетенція (уміння використовувати соціокультурний контекст: звичаї, норми, ритуали, соціальні стереотипи) [2, с. 125–126].

Сьогодні проблема педагогічного мовлення розглядається у двох аспектах: психолінгвістичному та психоакустичному [4, с. 7–9]. В основі психолінгвістичного аспекту мовлення педагога лежить міждисциплінарна наука – психолінгвістика. В ній досліджується мовленнєва та не мовленнєва поведінка учасників комунікативного процесу, вивчаються питання мовоутворення, сприйняття й формування мовлення, а також проблеми взаємодії мови та мислення, мови та свідомості, особливостей сприйняття й розуміння висловлювань у залежності від їх граматичної форми тощо. За вимогами психолінгвістики, мовлення педагога має характеризуватися культурою, граматичною точністю, логічністю. Психоакустичний аспект мовлення займає значне місце в теорії техніки вербального самовираження творчої індивідуальності педагога. Тому важливо приділяти увагу не тільки змісту своїх висловлювань, а й гарному голосовому звучанню, розвитку мовного голосу, його акустичним та тембровим можливостям. Психоакустичний аспект мовлення спрямовує роботу педагога на удосконалення мовного голосу й розвиток психофізіологічних можливостей свого голосового апарату, подолання його недоліків.

Педагогічне мовлення тісно пов'язується з поняттям “комунікативна поведінка педагога”. У сучасній літературі – це не просто процес говоріння, передачі інформації, а така організація мовлення й відповідної йому поведінки педагога, які впливають на створення емоційно-психологічної атмосфери спілкування педагогів та дітей, на характер їх взаємовідносин, на стиль їх роботи [3]. Для характеристики комунікативної поведінки педагога мають значення: тон мовлення, виправдане використання оціночних суджень, манера спілкування, характер міміки, рухів, жестів, що супроводжують мовлення.

Культура мовленнєвої поведінки зумовлена доцільним вибором і організацією мовленнєвих засобів, які в кожній конкретній ситуації спілкування при дотриманні лінгвістичних та етичних норм дозволяють ефективно вирішувати комунікативні задачі. Однак, кожний акт професійної комунікативної взаємодії вимагає нестандартної мовленнєвої творчості, оскільки будується з врахуванням багатьох обставин – ситуацій спілкування, індивідуальності партнера по спілкуванню, його емоційного стану, характеру відносин, які склалися між партнерами і т.д. Педагогу в

процесі спілкування необхідна постійна корекція своєї поведінки в зв'язку з отриманою зворотною інформацією від партнера по спілкуванню – вербальною і невербальною [5, с. 4].

В процесі навчання у вищому навчальному закладі, майбутні фахівці дошкільної освіти повинні оволодіти комунікативним компонентом культури мовлення, що охоплює такі складники:

- 1) визначення мети комунікації;
- 2) виділення прагматичних умов комунікативного акту;
- 3) основи вибору й організації мовленнєвих засобів, які зумовлюються визначеною метою цього акту та водночас формують відповідний текст для його усної чи письмової реалізації.

Тобто, майбутній вихователь дошкільного навчального закладу має оволодіти основними характеристиками комунікативного компонента культури мовлення:

- 1) взаємовідповідність мети та змісту комунікації;
- 2) адекватне розуміння мовленнєвих та інших індивідуальних особливостей адресанта й адресата.

Це обумовлює необхідність оволодіння комунікативними ознаками культури мовлення.

На думку А. Омеляненко, підвищення комунікативної культури майбутніх вихователів дошкільних закладів відбувається в процесі формування в студентів знань про професійне мовлення як засіб розвитку дошкільника, а також формування системи комунікативних навичок, специфіка яких визначається особливостями ситуацій професійного навчального спілкування. Як зазначає науковець, ситуація професійного навчального спілкування – це сукупність характеристик, які визначають мовленнєву поведінку педагога в моменти його професійної діяльності. До складу означеної сукупності А. Омеляненко відносить такі компоненти: комунікативне завдання, автор, адресат, умови продукування [8].

Професійні комунікативні вміння педагога – це сукупність дій, структурованих у відповідності до ситуації педагогічного спілкування. До них відносяться вміння організувати професійне мовленнєве середовище, вміння враховувати психолого-педагогічні особливості дошкільника як адресату спілкування, вміння визначити предмет спілкування (Л. Островська, О. Максимкіна, Т. Чмут).

Головними теоретичними засадами культури мовлення виступають осмислення мовної норми, значення про функціональні стилі літературного мовлення; усвідомлення взаємозв'язків системи мови, структури мовлення і не мовленнєвих (екстралінгвістичних) структур. До практичних треба віднести систематичність знань, їх постійне поглиблення, інтерес, увагу до мови взагалі і до рівня власного мовлення зокрема, поліфункціональність мовленнєвої практики й переконаність у суспільній значущості високого рівня культури мовлення народу [12].

Серед тлумачень, які наводять енциклопедичні видання щодо культури мовлення, привертає увагу така, що трактує культуру мовлення, як один із виявів вихованості й освіченості людини; культуру мислення, дотримання усталених норм вимови й побудови фраз. Людина, що прагне оволодіти культурою мовлення, не повинна вживати жаргонних виразів, вульгарних, грубих слів; вона піклується про збагачення свого лексику, звільняється від слів-паразитів, стежить за інформацією і правильним наголосом [13].

У сучасній вітчизняній науковій літературі поняття “культура мовлення” використовується у трьох основних значеннях: 1) як система певних ознак і

властивостей мовлення, що свідчить про його комунікативну досконалість; 2) як сукупність знань, умінь і навичок людини, що забезпечують доцільність застосування засобів мовлення з метою впливу на слухачів чи учасників спілкування; 3) як галузь лінгвістичних знань про культуру мовлення, як сукупності та системи її комунікативних ознак і якостей.

Як зазначає М. Пентилюк, культуру мовлення визначає досконале володіння мовою та мовними нормами в процесі мовленнєвої діяльності людини. Культура поведінки, культура мовлення й культура спілкування в житті найчастіше постають у єдності. Культура спілкування є складником культури людини загалом. Для культури спілкування характерною є також нормативність. Вона визначає, як повинні спілкуватися люди в певному суспільстві, у конкретній ситуації. Мовленнєва культура особистості великою мірою залежить від її зорієнтованості на основні риси бездоганного, зразкового мовлення [10].

Дослідники (М. Пентилюк, Л. Мацько, Л. Кравець, В. Пасинок) поділяють думку, що культуру мовлення педагога характеризують такі ознаки:

– правильність – тобто відповідність прийнятим орфоепічним, орфографічним, граматичним, лексичним нормам, Еталоном правильності слугують норми, правила вимови, наголошування, словозміни, слововживання, орфографічні правила у писемному мовленні тощо. Завдяки цьому реалізується інформаційно-інформативна функція мовлення, здійснюється цілеспрямований вплив на свідомість людини. Формування правильності забезпечують тренінги (вправи), робота зі словниками, спеціальною лінгвістичною літературою, написання текстів, слухання й аналіз правильного мовлення;

– різноманітність – володіння мовним багатством народу, художньої та публіцистичної літератури, лексичним арсеналом літературної мови, використання різноманітних мовних одиниць; інтонаційність експресивності, мелодика мовлення; стилістично обґрунтоване використання словосполучень і речень; активне мислення; постійне удосконалення і збагачення мовлення. Важливо, щоб вона була притаманна лексичному, фразеологічному, словотвірному, морфологічному, синтаксичному рівням мови педагога. Це допоможе йому індивідуалізувати своє мовлення, реалізувати свою мовленнєву культуру, досягти бажаного рівня сприйняття і розуміння своїх висловлювань;

– виразність забезпечується оригінальністю у висловлюванні думок з метою ефективного впливу на партнера по комунікації. Цій меті слугують засоби художньої виразності (порівняння, епітети, метафори); фонетичні засоби (інтонація, тембр голосу, темп мовлення, дикція); приказки, прислів'я, цитати, афоризми, крилаті слова і вирази; нелітературні форми національної мови (територіальні, соціальні діалекти, просторіччя); синтаксичні фігури (звертання, риторичне запитання, інверсія, градація, повтор, період). Виразність розвивається на основі тренінгів, власної творчості, спостережень за мовленням різних соціальних груп, аналітичного читання художньої літератури тощо. Завдяки їй здійснюється вплив на почуття аудиторії;

– ясність, тобто доступність мовлення для розуміння тих, хто слухає. Хто ясно мислить, той ясно викладає. Вона забезпечує адекватне розуміння сказаного, не вимагаючи від співрозмовника особливих зусиль при сприйнятті. Ясності мовлення сприяють чітка дикція, логічне й фонетичне наголошування, правильне інтонування, розмірений та уповільнений темп, спокійний і ввічливий тон, Неясність мовлення є наслідком порушення мовцем норм літературної мови, перенасиченості мовлення

термінами, іноземними словами, індивідуального слововживання. Досягненню ясності мовлення сприяє цілеспрямований процес спілкування: чим частіше педагог є учасником комунікації, тим більше уваги приділяє мовленню, його ясності, від якої залежать досягнення комунікативної мети, задоволення від спілкування;

– точність, або відповідність висловлювань того, хто говорить, його думкам; адекватна співвіднесеність висловлення, вжитих слів або синтаксичних конструкцій з дійсністю, умовами комунікації. Вона передбачає ретельний вибір жанру текстів, умов, середовища, колориту спілкування і залежить від культурно-освітнього рівня мовців, їх знання предмета мовлення, від установки мовця (вигідно чи невигідно називати речі своїми іменами), активного словникового запасу, вибору слова чи вислову, уміння зіставляти слово і предмет, річ, ознаку, явище. Виявляється точність мовлення педагога у використанні слів відповідно до їх мовних значень, що сприяє виробленню в нього звички називати речі своїми іменами. Розвивається вона в процесі роботи зі словниками, навчальною, науковою літературою, аналізу власного й чужого мовлення тощо, без чого неможливе оволодіння мовою та мовленнєвими навичками;

– нормативність – відповідність системі мови, її законам. Це не відгороджує мовлення педагога від розкриття нових семантико-стилістичних можливостей, уточнювань контексту, що увиразнюють його висловлювання. Одночасно педагог має дбати про стильову та стилістичну єдність, вмотивоване використання форм з іншого стилю;

– чистота, тобто бездоганність усіх елементів мовлення, уникнення недоречних, невластивих українській мові іншомовних запозичень. Забезпечується вона системою установок, мовною грамотністю, мовним чуттям педагога;

– стислість (раціональний вибір мовних засобів для вираження головної думки, тези). Ця ознака формує уміння говорити по суті;

– доцільність, тобто відповідність мовлення меті, умовам спілкування, стану того, хто висловлюється. Вона відточує, шліфує мовне чуття педагога, допомагає ефективно управляти поведінкою аудиторії (встановлювати контакт, збуджувати й підтримувати інтерес до спілкування, нейтралізувати роздратування, викликати почуття симпатії, розкутість тощо). Комунікативна доцільність є основою соціолінгвістичних норм мовлення (доцільність уживання мовних засобів за різних соціальних умов: мовець добирає формули мовленнєвого етикету відповідно до соціального статусу співрозмовника) і прагматичних (правила спілкування: вміння почати й закінчити розмову; тактика спілкування: вміння перефразувати вислів, заповнити паузу). Наприклад, звертання із порушенням соціолінгвістичної норми може спричинити негативні наслідки, ніж граматична чи лексична помилка. Тривалі паузи, незавершені речення, незв'язність мовлення (відсутність прагматичних умінь) знижують інтерес слухачів. Залежно від комунікативної сфери розрізняють контекстну доцільність (єдність змісту і форми вислову, гармонійне поєднання загальної тональності, слів, інтонації, структури речень), ситуативну (вияв різних форм увічливості) і стильову (вибір мовленнєвих засобів відповідно до функціонального призначення стилів мовлення);

– логічність (точність вживання слів і словосполучень, правильність побудови речень, смислова завершеність тексту). Важливими умовами логічності є: уникнення невинного повторення спільнокоренових слів (тавтології), зайвих слів (плеоназм); чіткість у побудові ускладнених речень, оскільки нечіткість і заплутаність висловлювань свідчать про заплутаність думок;

– естетичність (вираження естетичних уподобань мовця засобами мови, уміння викликати мовленням естетичне задоволення). Досягається вона завдяки вправам з риторики. Важливо, щоб у слухачів красиві фрази поєднувалися з глибоким і конкретним змістом;

– багатство (розмаїття використуваних слів). Чим більше різноманітних і розрізняваних свідомістю слухача мовних знаків, їх ознак припадає на “мовленнєвий простір”, тим мовлення багатше і цікавіше.

Про засвоєння особистістю основ мовленнєвої культури можна говорити в тому разі, якщо вона оволоділа: умінням грамотно добирати мовленнєві засоби залежно від мети спілкування; лексично-граматичними нормами мовлення; логічністю висловлювання; усіма видами мовлення, необхідними для успішної життєдіяльності в сучасному суспільстві; технікою мовлення; сталими навичками публічного виступу; досвідом оптимальної мовленнєвої поведінки в професійно орієнтованій взаємодії, знаннями етикету; здатністю вести діалог з максимальним урахуванням специфічних особливостей адресата.

Шляхами вдосконалення мовлення майбутнього педагога можна вважати: самоконтроль та розвиток культури мовлення, створення для себе установки на оволодіння правильним літературним мовленням у всіх ситуаціях мовленнєвого спілкування; самоконтроль та розвиток умінь виразного мовлення; розвиток загальних психологічних особливостей особистості, що створюють передумови для успішного оволодіння мовленнєвими навиками та вміннями [5, с. 12].

Усвідомлення важливості володіння вихователями дошкільного навчального закладу культурою мовлення спричинило науковий інтерес до цієї проблеми. На сьогодні здійснено дослідження формування професійно-комунікативної культури мовлення в майбутніх вихователів за такими напрямками: методика підготовки студентів до навчання дошкільників української мови (Т. Котик), теоретико-методичні засади розвитку українського професійного мовлення російськомовних студентів вищих навчальних закладів (І. Дроздова), методика розвитку комунікативних якостей мовлення в майбутніх вчителів-словесників (О. Беляк), формування культури професійного діалогу студентів вищих навчальних закладів у процесі вивчення української мови (О. Литвинова), формування риторичної культури майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів (В. Тарасова), теоретико-методичні засади розвитку увиразнення мовлення майбутніх вчителів дошкільних навчальних закладів (Ю. Руденко), формування культури українського діалогічного мовлення студентів нефілологічних спеціальностей (О. Орлова). Проте ці дослідження спрямовані виключно на формування культури педагогічного спілкування з дітьми, як суб'єктами педагогічного процесу. Ситуації спілкування майбутніх вихователів з батьками не виступали предметом спеціального дослідження.

Висновок. Реалізація освітньо-виховної взаємодії, педагогічного впливу педагога на інших суб'єктів спілкування здійснюється за допомогою мовлення, тому його специфіка суттєво впливає на ефективність комунікативного процесу. Через це сформованість культури мовлення є важливим показником професіоналізму педагога. Мовлення вихователя має не тільки відповідати загальним мовленнєвим нормам (орфографічним, орфоепічним, лексичним, граматичним, стилістичним), але і враховувати вік співрозмовника – чи то дитина-дошкільник, чи то батьки, чи то колеги, бути виразним, живим, позбавленим лексичних штампів. Професійна підготовка майбутніх вихователів у вищому навчальному закладі передбачає формування професійно важливих якостей, що входять до професійної компетентності, де з-по-

між основних виступає комунікативність. Майбутніх вихователів необхідно готувати до успішного спілкування у фахових і повсякденних ситуаціях, формувати навички організації ділової комунікації, удосконалювати культуру професійного мовлення, навички етикету службової взаємодії не лише з дітьми, а й їх батьками та колегами.

1. Базовий компонент дошкільної освіти / [Авт. кол-в : А. М. Богуш, Г. В. Беленька, О. Л. Богініч та інші; науковий керівник : А. М. Богуш]. – К. : Видавництво НАПН, 2012. – 26 с.
2. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики / Ф. С. Бацевич. – К. : Академія. – 2004. – 344 с.
3. Гершунский Б. С. Философия образования / Б. С. Гершунский. – М. : Московский психолого-социальный институт Флинта, 1998. – 432 с.
4. Гореева В. М. Педагогічна техніка : Методичні рекомендації / В. М. Гореева. – К. : НПУ, 2006. – С. 7–9.
5. Калюжна Т. Г. Культура педагогічного мовлення : методичні рекомендації / Т. Г. Калюжна. – К., 2011. – 51 с.
6. Кардаш І. М. Мовленнєва культура як складова загальної культури майбутнього фахівця дошкільної освіти / І. М. Кардаш // Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. – Випуск 1.45 (106) Педагогічні науки. – С. 50–53.
7. Мацько Л. Стратегія мовної освіти в Україні / Л. Мацько // Педагогічна газета, 2004. – № 5 (118). – С. 3.
8. Омеляненко А. В. Формування професійної комунікативної культури майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу / А. В. Омеляненко // Режим доступу до статті – <http://naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/view/19>.
9. Пасинок В. Г. Основи культури мовлення : навч. посібник / В. Г. Пасинок. – К. : Видавництво “Ліра-К”, 2012. – 184 с.
10. Пентилюк М. І. Ділове спілкування та культура мовлення : навчальний посібник / М. І. Пентилюк, І. І. Маруніч, І. В. Гайдаєнко. – К. : Центр учбової літератури, 2011. – 224 с.
11. Потебня А. А. Теоретическая поэтика / А. А. Потебня [сост., авт. вступ. ст. и коммент. А. Б. Муратов]. – М. : Высшая школа. – 1990. – С. 29. (Классика литературной науки).
12. Свінціцька В. Загальні поняття культури мовлення / В. М. Свінціцька, Ю. В. Коломієць // Режим доступу до статті – http://www.rusnauka.com/14_ENXXI_2009/Pedagogica/45774.doc.htm.
13. Словник-довідник з української мови / Д. Гричишин, А. Капелюшний, О. Сербенська, З. Терлак. – К. : Знання, 2004. – 367 с.

The article deals with a problem of theoretical bases of formation of professional communicative culture of future teachers of preschool educational institutions in context of the competence approach, the influence of culture on the general culture of the individual; the general approaches and requirements for the formation of speech culture of the teacher's personality, competences, components of one's linguistic identity, psychoacoustical psycholinguistic and pedagogical aspects of speech, culture of speech behavior; it identifies parts of the communication component of speech culture of future specialists of preschool education.

Key words. *culture of speech, pedagogical communication, teaching of speech, culture of speech behavior.*

УДК 372. 874 : 371.13 : 372.4

ББК 74.580.052

Олеся Олійник

ПРАКТИКА ДИЗАЙН-ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ФОРМУВАННЯ КОНСТРУКТИВНИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Стаття присвячена проблемі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Акцентується увага на значенні дизайн-освіти у практиці

професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів.

Ключові слова: конструктивні уміння, дизайн, дизайн-освіта, дизайн-діяльність.

Постановка проблеми у загальному вигляді. В умовах становлення і розвитку інформаційних суспільств у країнах Європейського Союзу вітчизняна педагогічна освіта спрямовується на формування творчої особистості, її самореалізацію. Сучасний освітньо-мистецький простір змінюється впровадженням нових, актуальних тенденцій та напрямів мистецтва, зокрема різних видів дизайн-діяльності, яка є основою для формування конструктивних умінь молодших школярів. Про це свідчать дослідження та розробки сучасних педагогів, психологів, мистецтвознавців України (М. Корець, В. Моляко, С. Симоненко, В. Тименко).

Зміст шкільної програми з трудового навчання базується на оволодінні молодшими школярами основами дизайну, який визначається як процес, що включає в себе елементи художнього конструювання та проектування. Саме тому майбутній вчитель початкової школи має опанувати методикою навчання дизайну, яка дає можливість йому забезпечити ефективне формування конструктивних умінь молодших школярів.

Теоретичні аспекти проблеми підготовки майбутніх вчителів початкових класів до формування конструктивних умінь молодших школярів засобами дизайн-освіти розглядали в своїх наукових працях В. Гавриш (проблема взаємозв'язку словесної творчості з різними видами художньої діяльності), В. Жлудько (формування готовності майбутніх учителів до навчання ігродизайну молодших школярів), Н. Кудикіної (становлення української проектно-центричної системи технологічної освіти), Н. Колесник (підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів), В. Моляко (психологія конструктивної діяльності), Т. Носаченко (зміст і технологія підготовки майбутніх учителів до організації художньо-технічної творчості учнів у початковій школі), В. Сидоренка (генезис проектно-культури і естетика дизайнерської творчості), В. Сироти (формування професійної готовності майбутніх учителів до художньої праці у початковій школі), Г. Тарасенко (формування у молодших школярів естетичного ставлення до природи), В. Тименка (дидактичні основи та методична система конструктивних умінь молодших школярів), Т. Шевчук (формування емоційно-почуттєвої сфери молодших школярів у художньо-ігровій діяльності) та ін.

Метою нашої статті є аналіз емпіричного досвіду впровадження дизайн-діяльності у професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів.

Аналіз науково-педагогічних джерел дозволив нам сформулювати сутність конструктивних умінь молодших школярів як здатність інтегровано виконувати мовленнєво-творчі, образотворчі, предметно-перетворювальні дії у процесі ігрової дизайн-діяльності, які спрямовані на створення об'єктів зовнішнього світу за законами краси та доцільності.

Дизайн – це проектна діяльність, яка зумовлена об'єднанням наукових принципів з художніми в проектному образі, що створює ефект, недосяжний в будь-якому іншому проектуванні. Вона може розповсюджуватися на різні сфери життєдіяльності [3, с. 134].

За енциклопедичним словником, дизайн (від англ. design – задум, проект, креслення, малюнок) – термін, який позначає різні види проектно-діяльності, метою якої є формування естетичних і функціональних якостей навколишнього середовища

[7, с. 84].

З-поміж усіх різних визначень дослідниця В. Жлудько виокремлює таке формулювання сутності дизайну: “Дизайн – комплексна міждисциплінарна проектно-художня діяльність, у якій синтезуються елементи наукових, технічних і гуманітарних знань, інженерного конструювання і художнього мислення. Центральною проблемою дизайну є створення предметного світу, естетичного оцінюваного як співмірного, гармонійного, цілісного” [8, с. 43].

Дизайн-діяльність стає можливою на засадах синтезу мистецтв мовленнєво-творчих, образотворчих, предметно-перетворювальних, оскільки дизайн-діяльністю передбачено словесне формулювання творчого задуму, дизайн-пропозиція варіантів реалізації уяви, макетування економічно, естетично і функціонально найдоцільнішої дизайнерської пропозиції.

Дизайн-діяльність – основна дидактична одиниця процесу навчання і розуміємо її як форму навчально-пізнавальної активності, що полягає в мотиваційному досягненні свідомо поставленої мети при виконанні творчого завдання, що забезпечує єдність різних напрямів процесу навчання і є засобом розвитку особистості. Дизайн-діяльності властива структура, цілеспрямованість, перетворювальний характер, наочність, усвідомленість творчого задуму, а найважливіше – це наявність сприятливих умов для культурного самовираження учнів, формування їх конструктивних умінь засобами мовленнєвої, графічної творчості і предметно-перетворювальної діяльності [8].

Для науковців проблема пошуку нових підходів та шляхів передавання знань майбутнім вчителям початкових класів в галузі дизайн-діяльності є відкритою. Зокрема, залишається актуальним питання щодо вдосконалення методики викладання дисциплін художнього і технологічного циклу у вищій школі, збагачення її змісту оригінальними завданнями, інноваційними техніками, методами і прийомами дизайн-діяльності.

Вважаємо за доцільне проаналізувати зарубіжний та вітчизняний досвід впровадження дизайну в освітні системи, на основі якого можна визначити можливі шляхи вдосконалення підготовки фахівців педагогічного напрямку до формування конструктивних умінь молодших школярів.

До прикладу, дизайн і технології – це навчальна дисципліна, передбачена в усіх ланках загальної освіти Англії. У цій країні пластичні мистецтва, ремесла і дизайн викладалися комплексно. Такий підхід пояснювався суміжністю цих архітектонічних видів творчості. Адже для них необхідний вибір предметів і засобів праці, координація розумової і рухової діяльності, наявність художньо-естетичних смаків, формулювання і реалізація творчих задумів. З 2000 р. у навчальний план уведено предмет “Технологія і дизайн”. Згідно з результатами опитування учнів “Технологія і дизайн” є найпопулярнішим предметом, оскільки значна увага при вивченні приділяється проектній, творчій діяльності відповідно до інтересів школярів [6, с. 78].

У Північній Ірландії учні від 4 до 14 років вивчають як обов’язкові предмети “Мистецтво і дизайн”, “Технології і дизайн”. З 14–16 років такі предмети вивчаються за вільним вибором, тобто освітні заклади самі визначають кількість годин на вивчення цих предметів.

У США дизайн вважається невід’ємною частиною американського способу життя. Заснована президентська премія за досягнення у галузі дизайну, проводяться круглі столи з питань формування довгострокової політики США в галузі дизайну та його інтеграції в національну програму, яка поширюється і на освітню галузь [9].

У початкових школах Японії художньо-естетичний цикл складають два предмети: музика та інтегрований курс образотворчого мистецтва і ручної праці (ремесел). “В Японії ніколи не було поділу на мистецтво “чисте” і “прикладне” [1, с. 28]. Значущими вважаються архітектонічні види творчості: декоративно-прикладне мистецтво, архітектура, дизайн. У японських школах за рахунок зменшення годин на вивчення основних, академічних предметів (мови, математики тощо) були введені щоденні уроки ліплення, різьби по дереву, малювання. Експеримент показав, що випускники цих шкіл здатні ефективніше і якісніше розв’язувати творчі завдання, ніж зі шкіл, де було більше уроків академічних предметів. Для нашого дослідження цей висновок є особливо важливим, оскільки підтверджує теоретичне положення про необхідність інтеграції цілісного змісту початкової дизайн-освіти на основі технологічної, мистецької і мовної освітніх галузей.

У Франції Радою Міністрів затверджена довгострокова програма розвитку дизайну. Діє Вища Рада з промислового дизайну. Створено Інститут формування предметного середовища. Дизайн включено у перелік пріоритетних галузей професійної підготовки, у тому числі й педагогічної. [2, с. 20].

Концепція дизайн-освіти в Польщі пов’язана з функціонуванням освітньої моделі “людина-проекування-середовище” і охоплює три основні види діяльності: формування естетичної свідомості, розвиток практичних умінь, ознайомлення з історією дизайну. У змісті концепції є всі найважливіші компоненти дизайн-освіти, причому естетична свідомість розглядається в єдності з розвитком практичних умінь у процесі формотворення.

Художньо-ігрова діяльність з образотворчого мистецтва учнів Канади пов’язана з народною творчістю, хореографією із загальною установкою: навчитися виражати за допомогою зовнішніх пластичних форм (динамічних і статичних) свій внутрішній стан. На думку канадських педагогів, через музику, образотворче мистецтво, хореографію “учні набувають здатності розуміти і відчувати себе та інших”, “висловлювати свої думки і почуття”, “виносити з художніх занять те, що найбільше відповідає особистості” [9, с. 64–66].

“Формування навколишнього середовища” є предметом викладання в загально-освітніх школах Німеччини. У сучасних німецьких школах також акцентується увага на інтеграції видів художньо-ігрової діяльності у естетичному вихованні і розвитку учнів.

Українські фахівці професійного дизайну покликані сьогодні бути своєрідними рекламистами національної форми і декору, сприяти осмисленню української матеріально-художньої культури, показувати її у всій повноті і розмаїтті компонентів. Сьогодні в Україні підготовка дизайнерів здійснюється на різних теоретико-методичних засадах у Харківській, Львівській академіях дизайну і Київському державному інституті декоративно-прикладного мистецтва і дизайну ім. Михайла Бойчука. Розвиток дизайн-освіти відбувається під впливом великої кількості чинників. Перш за все, зовнішніх, на які студенти, викладачі та й професійна освіта загалом не мають безпосереднього впливу. Такі чинники з погляду освіти є некерованими. Серед них виділяють суспільні потреби; вимоги ринку праці, роботодавців; запити дизайну як науки, як мистецтва, як виробництва.

У початкових школах різних регіонів України апробується навчально-методичний комплекс з художньої праці, де пропонується метод художніх проєктів, який забезпечує активізацію системи “око-задум-рука” шляхом поетапного виконання трьох взаємопов’язаних проєктних завдань: мисленнєвого конструювання образів

майбутніх виробів, що співвідносяться з літературною творчою грою; графічного проектування у формі колірно-графічних ігор; предметно-перетворювального конструювання з різних легкооброблювальних пластичних матеріалів. Основний метод художньої праці – метод художнього проектування і конструювання – має важливе значення для формування конструктивних умінь молодших школярів.

В українській початковій школі зміст ідею синтезу художніх видів діяльності (мовленнєвотворчої, образотворчої, художньо-трудової) представлено авторами програм з освітніх галузей “Технології”, “Мистецтво” [5, с. 27–54]. Навчальні шкільні предмети “Трудове навчання”, “Образотворче мистецтво” є засобами реалізації змістових ліній освітніх галузей “Технології”, “Мистецтво” [5]. В освітніх галузях “Технології” і “Мистецтво” передбачається поряд з вивченням традиційних ручних технік і технологій з декоративно-прикладного, образотворчого мистецтва, конструювання, ознайомлення і з сучасними інноваційними техніками.

У практику початкової школи впроваджено варіативну навчальну програму “Дизайн і технології” для учнів 1-4 класів. Учитель повинен володіти готовністю до реалізації положень цієї програми. Програма розроблена з урахуванням вимоги стандарту для загальноосвітньої початкової школи: “На основі цього Державного стандарту Міністерство освіти і науки розробляє навчальні програми, відповідно до яких здійснюється підготовка варіативних програм і підручників”. Програма з технологій ігродизайну спрямована на оволодіння учнями технологіями художньо-технічного проектування і конструювання іграшок з різних матеріалів. Тематичні блоки відібрано також у відповідності до вимог стандарту з освітньої галузі “Технології” для загальноосвітньої початкової школи. Врахована пріоритетна вимога щодо “розвитку пізнавальної, художньої і технічної обдарованості” учнів у процесі створення іграшок [10].

Інтелектуальна і творча обдарованість учнів має виявляється у їхній здатності “поєднувати словесну, графічну і предметну інформацію у цілісних композиціях іграшок”, в “умінні образно формулювати творчий задум про іграшку”, у “конструюванні композицій іграшок за власним задумом і образною уявою”. З огляду на зазначені державні вимоги стандарту, у програмі дібрано зміст, сприятливий для технічної, художньої і мовленнєвої творчості учнів, для виявлення і підтримки їхньої академічної, естетичної і практичної обдарованості.

Мета курсу – формування проектно-художньої компетентності в іграшковому світі професій. Адже компетентність у технологіях неодмінно зумовлюється професійним середовищем. Для дітей молодшого шкільного віку найважливішими ігровими середовищами є: “Людина і природа” – для проектування і конструювання іграшок з використанням ручних технік обробки природних матеріалів, паперу, пластиліну або з опорою на ігрові набори деталей; “Людина і техніка” – для проектування і конструювання технічних іграшок з різних матеріалів і конструкторів; “Людина і художні образи” – для творення народних іграшок з використанням традицій ДПМ, художнього макетування предметів побуту; “Людина й інші люди” – для ігор та іграшок, сприятливих для самообслуговування або обслуговування інших; “Людина і знакові системи” – для ігор з інформаційно-комунікаційними технологіями.

Для творення учнями самобутніх іграшок основним є метод художніх проектів, який полягає у поєднанні мовленнєвих, графічних і предметно перетворювальних дій учнів, тобто ігродизайн, який є основним методом формування конструктивних умінь молодших школярів. Учителю рекомендується навчитися створювати проект

“ДІД (дитячий ігровий дизайн)”, у якому замість конспекту уроку він складає сценарій. Сценарії у дні ігродизайну розробляються на основі узагальнюючих тем до розділів програми “Дизайн і технології”.

Але досвід реалізації програми “Дизайн і технології” для 1-4 класів недостатньо поширений. Важливо, щоб майбутні учителі початкових класів у ВНЗ мали змогу ознайомитися з новою шкільною програмою.

У процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів важливо бути орієнтованими на вимоги освітньо-професійної програми підготовки бакалавра (ОПП) і освітньо-кваліфікаційної характеристики (ОКХ) випускника ВНЗ [4], які є державними нормативними документами і складовими стандартів вищої освіти. Стосовно нашого дослідження, то ми знаходимо в цих документах чітко вказані вимоги щодо професійних умінь майбутніх учителів початкових класів (відповідно до інтегрованої діяльності, які пов’язані з формуванням конструктивних умінь молодших школярів): “вміти виявляти та розвивати потенційні можливості дітей шляхом проведення хвилин “митців художнього слова”, творчих вправ, художньо-літературних ігор, вікторин, словесного малювання, уявної екранізації та інсценізації”; з метою прищеплення навичок самообслуговування вміти забезпечувати в учнів досвід виготовлення і дрібного ремонту книг, іграшок, застосовуючи систему практичних знань з використанням сюжетно-рольових та дидактичних ігор, інсценізації; при проведенні навчальних занять та в позаурочній діяльності, на основі знань та умінь з математики, образотворчого мистецтва, природознавства, використовуючи вміння з обробки паперу, картону, тканини, дроту, природного та утилізованого матеріалу, вміти формувати вміння з виготовлення навчально-дидактичних матеріалів для занять та декоративно-художніх виробів, естетичного оформлення класної кімнати та побуту, розвиваючи в учнів дизайнерські вміння та естетичні смаки; опираючись на власний практичний досвід як оцінної, так і художньої діяльності, використовуючи інші види мистецтва (літературу та музичні твори, театралізовані дійства, художню фотографію та ін.), вміти організовувати художню практичну роботу учнів на уроках так, щоб сприяти їх творчій самореалізації шляхом набуття досвіду у самостійному створенні виразного художнього образу в різних видах, жанрах та напрямках образотворчого мистецтва, використовуючи широкий спектр технік і матеріалів; вміти навчати учнів здатності ефективно вирішувати завдання різного ступеня складності у навчальній, трудовій, ігровій та інших видах діяльності; використовуючи словесну дію).

Вивчення й аналіз освітньо-професійної програм, навчальних планів та робочих програм навчальних дисциплін підготовки студентів за напрямом “Початкова освіта” дозволяє виокремити навчальні дисципліни циклу професійної та практичної підготовки, які також забезпечують підготовку майбутніх вчителів початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів. Це такі дисципліни як “Трудове навчання з практикумом”, “Образотворче мистецтво з методикою викладання”, “Літературне читання з методикою викладання”, змістовий компонент яких передбачає підготовку майбутніх вчителів початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів.

Аналізуючи їх, ми виявили багато спільних положень (тем, завдань) за своєю суттю, відмінність яких полягала лише у використанні різних засобів виконання: технік, матеріалів, інструментів, роботі на площині і в об’ємі. Важливим позитивним мотивом об’єднати теми і завдання є те, що проектна діяльність з образотворчого мистецтва логічно може мати продовження в конструктивній діяльності на заняттях

з трудового навчання з методиками їх викладання. Наприклад, до змісту “Образотворче мистецтво з методикою навчання” входять такі теми, як: “Методика роботи над ілюструванням літературних творів”; “Графіка, скульптура, ДПМ і дизайн як види образотворчого мистецтва”; “Методика реалізації декоративно-прикладної діяльності на уроках образотворчого мистецтва”; “Ліплення на уроках образотворчого мистецтва у початковій школі”; “Особливості конструктивної діяльності на уроках образотворчого мистецтва в початковій школі”.

На аналогічні види діяльності спрямована програма нормативної навчальної дисципліни “Трудове навчання з практикумом”. Серед тем змістових модулів програми, наприклад, є такі: “Палітурні роботи. Дизайн книги”, “Предметно-декоративне ліплення з різних пластичних матеріалів”, “Види декоративно-ужиткового мистецтва, які вивчаються у процесі трудового навчання. Види дизайну” та ін.

Висновки дослідження. Підсумовуючи сказане, зазначимо, що зарубіжний досвід, а також розглянуті програми загальноосвітньої початкової школи і вищих педагогічних навчальних закладів України спрямовані на навчання і всебічний розвиток творчої особистості учнів та містять теоретичний і практичний аспекти оволодіння методикою формування конструктивних умінь молодших школярів засобами дизайн-діяльності. Завдання вчителя – навчитись конструювати інтегрований зміст мистецьких і технологічних дисциплін, щоб забезпечити професійну готовність реалізувати вимоги програм мистецького і технологічного циклів для початкової школи. Саме тому дизайн має бути обов’язковою складовою фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи. Зміст мистецьких і технологічних дисциплін, де провідним видом є дизайн-діяльність, доцільно збагачувати новими організаційно-ігровими формами художнього проектування та конструювання, які б сприяли вільному самовираженню, самореалізації творчого потенціалу студентів.

Перспективою подальшого дослідження є обґрунтування педагогічних умов удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування конструктивних умінь молодших школярів.

1. Волинець Л. М. Художньо-естетична освіта в Японії / Л. М. Волинець // Мистец. і освіта. – 2002. – № 1. – С. 28.
2. Волинець Л. В. Мистецька складова освіти в ліцях Франції / Л. В. Волинець // Мистец. і освіта. – 2006. – № 1. – С. 20.
3. Голубенко М. І. Дизайн-освіта: профільне навчання старшокласників : Програми, календарні плани і не тільки... / М. І. Голубенко. – К. : Шк. світ ; Л. Галіцина, 2006. – 128 с.
4. Галузевий Стандарт Вищої Освіти. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра за спеціальністю 6.010100: Початкове навчання. Напрямок підготовки 0101: педагогічна освіта. Кваліфікація 3310: вчитель початкової школи. – [Чинний від 2006–10–06]. – К. : МОНУ, 2006. – 138 с.
5. Державний стандарт початкової загальної освіти // Почат. освіта. – К. : Шк. світ, 2011. – С. 4–39.
6. Докучаєва В. В. Формування конструктивного мислення майбутнього вчителя : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Теорія та історія педагогіки” / В. В. Докучаєва. – К. : 1994. – 24 с.
7. Інтелектуальна власність : словник-довідник / за ред. О. Д. Святоцького. – К. : Вид. дім, 2000. – Т. 1. – 356 с.
8. Жлудько В. М. Особливості дизайн-діяльності в процесі професійної підготовки вчителів початкових класів і сімейних вихователів / В. М. Жлудько // Теоретико-методичні проблеми підготовки студентів до естетичного виховання учнів початкових класів/ Черніг. нац. пед. ун-т ім. Т. Г. Шевченка, каф. естет. виховання. – Чернігів, 2011. – Вип. 10. – С. 41–45.

9. Лещенко М. П. Технології підготовки вчителів до естетичного виховання за рубежом (на матеріалах Великобританії, Канади, США) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00 / М. П. Лещенко. – К., 1996. – 256 с.
10. Тименко В. П. Початкова дизайн-освіта: теорія і практика формування конструктивних умінь особистості : монографія / В. П. Тименко. – К. : Пед. думка, 2007. – 381 с.

This paper deals with the problem of training of primary school teachers. The attention is focused on the importance of design education in practical training of primary school teachers to form constructive skills of younger pupils.

Key words: *design skills, design, education, design activity.*

УДК 371.13:37.011.32:331.556

ББК 74 р

Наталія Сабат

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ ТРУДОВИХ МІГРАНТІВ

У статті обґрунтовано необхідність і доцільність виокремлення організаційно-педагогічних умов, які забезпечать дієвість та ефективність підготовки майбутніх педагогів до роботи з дітьми трудових мігрантів. Автором виділено та охарактеризовано такі групи: нормативно-правові умови, які являють собою комплекс нормативної бази, що регулює процес підготовки майбутніх учителів; міждисциплінарне інтегрування дисциплін з метою забезпечення єдності та взаємовідповідності підготовки майбутніх учителів до роботи з дітьми трудових мігрантів; кадрове забезпечення; упровадження інноваційних технологій навчання у процес фахової підготовки майбутніх учителів.

Ключові слова: *організаційно-педагогічні умови, готовність до професійної діяльності, майбутні педагоги, діти трудових мігрантів.*

Постановка проблеми. Ускладнена соціально-економічна ситуація в країні, збільшення кількості дітей із сімей трудових мігрантів вимагають докорінної перебудови структури дидактичного процесу у ВНЗ. Тому важливо організувати такі педагогічні умови навчального процесу, щоби взаємодіяли всі його компоненти і процес засвоєння теоретичної інформації відбувався паралельно з практичною діяльністю [2; 18].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Пошуки визначення поняття “педагогічні умови” засвідчили, що цю категорію досліджували й обґрунтовували науковці Ю. Бабанський, В. Беспалько, С. Виготський, С. Гончаренко, Е. Зеєр, І. Лернер, В. Сластьонін, В. Степашко та ін. У працях цих науковців визначено сутність поняття “педагогічні умови”. Так, Ю. Бабанський трактує педагогічні умови як становище, в якому компоненти навчального процесу представлені в найоптимальнішому взаємовідношенні, що надає можливість викладачу ефективно викладати, керувати навчальним процесом, а учням – успішно вчитися [1, с. 123]. На думку Е. Зеєра, педагогічні умови – це різноманітні обставини процесу освіти, які забезпечують досягнення поставленої мети [5, с. 98]. В. Степашко виокремив такі організаційно-педагогічними умови підготовки викладачів до роботи в сучасному вищому навчальному закладі: науково-методичне забезпечення процесу експертного відбору педагогів; достатньо повне програмно-методичне та інформаційне забезпечення процесу відбору викладацького персоналу; професійні вміння претендентів [17, с. 8–114].

Мета статті – виокремити й охарактеризувати організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх педагогів до роботи з дітьми трудових мігрантів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ефективність педагогічного процесу залежить від умов його перебігу [1, с. 78]. Проведений теоретичний аналіз особливостей підготовки майбутніх педагогів до роботи з дітьми трудових мігрантів зумовлює необхідність обґрунтування організаційно-педагогічних умов, які забезпечать її дієвість та ефективність. Для цього насамперед з'ясуємо сутність поняття “організаційно-педагогічна умова”.

Категорія “умова” є загальнонауковою. У Великому тлумачному словнику сучасної української мови “умови” трактуються як “необхідні обставини, особливості реальної дійсності, які уможливають здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяють чомусь” [4, с. 1295].

У науково-педагогічних дослідженнях набули поширення такі різновиди педагогічних умов: організаційно-педагогічні (результат цілеспрямовано відбору і конструювання змісту, використання форм і методів навчання, що сприяють ефективній взаємодії суб'єктів педагогічного процесу), психолого-педагогічні (забезпечують способи педагогічного впливу на особистісні якості учасників навчального процесу і сприяють підвищенню його ефективності), дидактичні (можливості змісту, форм, методів і засобів навчання, реалізація яких забезпечує досягнення дидактичних цілей) [6, с. 11–12].

Узагальнення наукових розвідок дозволило з'ясувати основні організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до роботи з дітьми трудових мігрантів. Розглянемо їх детальніше.

1. Важливу групу становлять нормативно-правові умови, які являють собою комплекс нормативної бази, що регулює процес підготовки майбутніх учителів (Закон України “Про освіту”, Закон України “Про вищу освіту”, Концепція розвитку освіти на 2015–2025 рр., Положення, Накази МОН України); науково-педагогічну діяльність викладача (Положення про атестацію та підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів, Положення про здобуття наукових ступенів, індивідуальний план викладача, інструкції щодо виконання різних видів науково-педагогічної діяльності тощо).

Перелік зазначеної нормативної бази, на наш погляд, має враховувати: сучасні вимоги до викладача вищої школи; особливості, специфіку та можливості вищого навчального закладу; реальний стан професійно-особистісного розвитку фахівців педагогічної галузі; їх потреби та інтереси.

Для роботи з дітьми трудових мігрантів педагоги повинні знати також державні (Закон України “Про зовнішню трудову міграцію”, 2015; парламентські слухання з питань “Стан та проблеми правового і соціального статусу сучасної української трудової міграції” від 17 листопада 2004 року, “Закордонне українство: сучасний стан та перспективи співпраці” від 14 жовтня 2009 року, “Українська трудова міграція: стан, проблеми та шляхи їх вирішення” від 3 липня 2013 року; на засіданні Уряду прийнято рішення про утворення Ради з питань трудової міграції громадян України при Кабінеті Міністрів України (20 січня 2010 р.); комітет з питань прав людини, національних меншин і міжнародних відносин провів слухання “Сучасний стан та шляхи врегулювання проблем у сфері захисту прав трудових мігрантів – громадян України”) та нормативно-правові документи (Наказ Міністерства науки та освіти України “Про проведення соціально-педагогічної та психологічної роботи з дітьми трудових мігрантів” від 28 грудня 2006 року № 865; обговорення проблеми на засі-

даннях Верховної Ради України), які захищають права дитини з сім'ї трудових мігрантів.

2. Міждисциплінарне інтегрування дисциплін з метою забезпечення єдності та взаємовідповідності підготовки майбутніх учителів до роботи з дітьми трудових мігрантів.

Інтеграція – поняття багаторакурсне. Воно розглядається з точки зору діалектики, філософії, філології тощо. Охарактеризуємо сутність поняття “інтеграція” згідно наукових джерел. Новий тлумачний словник української мови визначає інтеграцію як об'єднання чого-небудь у єдине ціле [10, с. 793].

М. Прокоф'єва розглядає інтеграцію як процес і результат руху, який характеризується взаємопов'язаністю і взаємопроникненням явищ, що призводить до виникнення їх цілісності, системності, нової інтегральної якості. Педагогічна інтеграція – це різновид наукової інтеграції у рамках педагогічної теорії і практики, що припускає пояснення, прогнозування і управління конкретним проявом інтеграції усередині педагогіки, в межах предмета її пізнання, відповідно до завдань функціонування [11, с. 7].

За М. Іванчук, педагогічна інтеграція – це доцільно організований зв'язок однотипних частин і елементів змісту, форм і методів навчання в рамках освітньої системи, що веде до саморозвитку особистості [7, с. 30]. Тобто, інтегрування – це якісно відмінний спосіб структурування, презентації та засвоєння програмового змісту, що уможливує системний виклад знань у нових органічних взаємозв'язках і має значний вплив на розвиток особистості. Пріоритетними напрямками інтеграції є інтеграція за цілями педагогічного процесу, інтеграція за змістом, формами та методами [7, с. 86]. Навчання, побудоване на інтегрованому підході, створює сприятливі умови для духовного росту особистості. Воно гарантує свободу вибору теми, змісту, засобів, які використовуються в організації опікунсько-виховної діяльності. Цей вибір зумовлений перспективними й поточними дидактичними, виховними та розвивальними завданнями навчально-виховного процесу.

У контексті порушеної проблеми слушною, на наш погляд, є думка В. Прошкіна, який педагогічну систему інтеграції підготовки майбутніх учителів розглядає як множинність взаємопов'язаних компонентів (цільового, змістовного, технологічного, суб'єкт-об'єктного, мотиваційно-стимуляційного), об'єднаних спільною метою функціонування та єдністю керівництва, яке потрібне для створення організованого та цілеспрямованого педагогічного впливу на університетську підготовку майбутніх учителів [13, с. 109].

Згідно цих тверджень, інтеграція може бути розглянута як мета і шлях створення цілісності. При цьому системні цілісні знання слід розглядати як стан, результат, до якого можна прийти, здійснюючи інтеграцію. Результатом інтеграції, на думку вчених, є поява якісно нової, інтегративної властивості, яка не зводиться до суми властивостей об'єднаних елементів, а забезпечує вищу ефективність функціонування всієї цілісності [15].

Виходячи з наведених вище тверджень, інтегративний підхід розуміємо як програму педагогічної діяльності, що передбачає пошук спільних платформ для зближення предметних знань та отримання нових на перетині традиційних. У полі зору – педагогічно доцільне об'єднання в межах навчальних тем різнопредметних знань, умінь, видів діяльності, що здійснюється з метою підвищення ефективності навчального процесу, поглиблення його професійної спрямованості.

Отже, міжпредметне структурування змісту полягає у визначенні та

цілеспрямованій активізації потенційних можливостей навчальних дисциплін у формуванні мотиваційно-ціннісного, когнітивного та операційного компонентів готовності майбутнього учителя до роботи з дітьми трудових мігрантів.

3. Головною складовою, що визначає ефективність професійної підготовки майбутніх фахівців, є кадрове забезпечення. Як відомо, зміст професійної підготовки майбутніх спеціалістів повинен визначатися цілями й завданнями навчально-виховного процесу вищої школи. Відповідно до цього, підготовка студентів повинна забезпечуватися високою майстерністю педагогічних кадрів [14, с. 32]. Сьогодні для викладацького корпусу надзвичайно багато зон ризику, серед яких науковці виділяють: нерівномірність розподілу інтелектуального потенціалу по території, значна його концентрація в мегаполісах і особливо в столиці; старіння викладацького складу; зниження соціального статусу викладачів вищої школи; недостатність матеріальної винагороди за працю; низький рівень володіння викладачами сучасними інформаційними технологіями та іноземними мовами; зниження професійних і особливо морально-етичних характеристик.

Для роботи з дітьми трудових мігрантів потрібні фахівці, здатні швидко реагувати на виклики часу, адаптуватися до змін в інформаційному суспільстві, впроваджувати інноваційні технології в освітній процес, прагнути до співпраці і взаємодії у житті і професійній діяльності, орієнтуватися на навчання упродовж життя. Оцінюючи кадровий потенціал вищої школи України в сучасних умовах, дослідники зазначають, що з посиленням позицій Євросоюзу поглиблюються ідеї європеїзації вищої школи, актуалізуються соціально-політичні аспекти євроінтеграції, мобільність громадян у європейському освітньому просторі. Зростанню якості педагогічних кадрів, стимулюванню обміну викладачами, студентами, впровадженню новітніх освітніх технологій сприяють міжнародні програми SOKRATES, ERASMUS, TEMPUS та ін. [2, с. 15].

4. Упровадження інноваційних технологій навчання у процес фахової підготовки майбутніх учителів.

Основне завдання вищої школи – формування здібностей кожного студента, сприяння професійному росту випускників. Це можливе при використанні інноваційних технологій в умовах нової парадигми освіти. Підготовка майбутнього фахівця до роботи з дітьми трудових мігрантів актуалізує питання удосконалення форм організації навчання у вищому навчальному закладі. Це, передусім, стосується лекції, котра не може залишатися лише інформаційною, а повинна стати інноваційною, що передбачає активну й інтерактивну роботу студентів, їх співпрацю з викладачем, творчий пошук. Саме інноваційні лекції забезпечують інтенсивний обмін інформацією, заохочують активну розумову діяльність студентів, сприяють розвитку їх творчих властивостей, пізнавальних здібностей, вмінню знаходити компроміси у вирішенні проблемних ситуацій, самостійності в організації власної траєкторії професійного розвитку.

До інноваційних лекцій О. Проценко відносить проблемні лекції, лекцію-брейнстормінг (мозкова атака), лекцію-прес-конференцію, лекцію-брифінг, лекцію з використанням інтелект-карт (майдмеппінг) [12, с. 64].

Ефективним є впровадження інтерактивних методик (передбачають інтенсивну взаємодію між учасниками) з включенням рольових ігор, різноманітних тренінгових вправ. Нові підходи у викладанні дисциплін соціально-педагогічного циклу сприяють формуванню толерантної поведінки сучасного викладача вищої школи, потреби і готовності до конструктивного діалогу зі студентами. Науковці

рекомендують використовувати на лекціях такі технології, які:

- дозволяють організовувати самостійну роботу студентів з опрацювання теоретичного матеріалу, оскільки саме діяльність сприяє інтенсивному розвитку особистості, причому перевага має надаватися творчій, дослідницькій діяльності;
- є технологіями роботи з інформацією, забезпечують її критичне осмислення, оскільки саме робота з інформацією є ключовою ознакою сучасної лекції, а критичне мислення є ключовою властивістю особистості;
- ґрунтуються на інтенсивній міжособистісній взаємодії суб'єктів навчання [12, с. 63–64].

Дослідники зазначають, що в теперішній час спостерігається стала залежність між успіхами в навчанні студентської молоді та якістю їхньої підготовки щодо застосування ІКТ, їх ІКТ-компетентності, що реалізується за рахунок поліпшення ефективності, інтенсивності й інструментальності, зниження трудомісткості процесів використання інформаційного ресурсу в освітньому просторі ВНЗ [3, с. 280]. Упровадженню новітніх підходів до навчальної комунікації, співпраці та співробітництва; створенню на етапі набуття професії умов, важливих для формування індивідуальних професійно орієнтованих мотивів, цінностей, набуття знань, умінь та досвіду, розвитку здібностей, творчих нахилів студентів сприяє застосування хмарних технологій [8, с. 91].

Розвиток інформаційно-комунікативних технологій створив нові можливості для спілкування. Середовищем для комунікації в Інтернет-просторі виступають соціальні Інтернет-мережі – нові соціальні структури, що складаються з множини учасників (суб'єктів, індивідуальних чи колективних) і множини найрізноманітніших зв'язків між ними [16, с. 73]. Соціальні Інтернет-мережі сьогодні активно використовуються для спілкування дітей з батьками, які перебувають за кордоном.

Важливо також готувати студентів до відновлювальної роботи з сім'ями трудових мігрантів після повернення батьків із заробітків. Реабілітаційна робота з сім'єю трудових мігрантів проводиться після повернення батьків і пов'язана з відновленням та корекцією стосунків між членами сім'ї, особливо відновленням взаєморозуміння, довіри в площині “батьки – діти”. Одним із методів активного навчання і психологічного впливу є соціально-психологічний тренінг, який спрямований на розвиток особистості дитини, сприяння у подоланні психологічних проблем, формування ефективних комунікативних умінь, засвоєння навичок ділового і неформального спілкування, формування впевненості у собі, зниження тривожності. Соціально-психологічний тренінг несе в собі значний потенціал щодо позитивних змін психологічного стану дітей, подолання психологічних проблем, налагодження ефективної взаємодії з оточуючими, формування адекватних ціннісних орієнтацій, сприяння особистісному росту [9, с. 94].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Підсумовуючи, зазначимо, що важливим фактором результативності навчально-виховного процесу є умови його здійснення. Тому визначення організаційно-педагогічних умов ефективної підготовки майбутніх учителів до роботи з дітьми трудових мігрантів є необхідним і важливим завданням педагогічних досліджень. Нами виокремлено наступні групи: нормативно-правові умови, які являють собою комплекс нормативної бази, що регулює процес підготовки майбутніх учителів; міждисциплінарне інтегрування дисциплін з метою забезпечення єдності та взаємовідповідності підготовки майбутніх учителів до роботи з дітьми трудових мігрантів; кадрове забезпечення; упровадження інноваційних технологій навчання у процес фахової

підготовки майбутніх учителів. Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у створенні та експериментальній перевірці цілісної моделі формування професійних умінь майбутніх учителів до роботи з дітьми трудових мігрантів з урахуванням виокремлених нами педагогічних умов.

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения : общедидактический аспект / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1997. – 254 с.
2. Батечко Н. Г. Сучасний стан розвитку кадрового потенціалу вищої школи України / Н. Г. Батечко // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2013. – Вип. 3. – С. 5-19.
3. Бобрицька В. І. Освітня політика України у сфері інформатизації освіти / В. І. Бобрицька // Освітня політика: філософія, теорія, практика [монографія] / за ред. В. П. Андрущенко; авт. кол. : В. П. Андрущенко, Б. І. Андрусишин, В. І. Бобрицька, Р. М. Вернидуб та ін. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – С. 273-316.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [авт.-уклад. Бусел В.]. – К. ; Ірпінь : Перун, 2001. – 1440 с.
5. Зеер Э. Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург : изд-во Уральского педагогического университета, 1998. – 126 с.
6. Ипполитова Н. Анализ понятия “педагогические условия”: сущность, классификация [Электронный ресурс] / Н. Ипполитова, Н. Стерхова // General and Professional Education. – 1/2012. – С. 8–14. – Режим доступа : http://genproedu.com/paper/2012-01/full_008-014.pdf.
7. Іванчук М. Г. Інтегроване навчання: сутність та виховний потенціал. (Виховання особистості молодшого школяра в умовах інтегрованого підходу до навчання) / М. Г. Іванчук. – Чернівці : Рута, 2004. – 360 с.
8. Литвинова С. Г. Хмарні сервіси Office 365 : навч. посіб. / С. Г. Литвинова, О. М. Спирін, Л. П. Анікіна. – К. : Компрінт, 2015. – 170 с.
9. Ляльчук Г. Д. Батьківсько-дитячі стосунки та їх відновлення в сім'ях трудових мігрантів / Г. Д. Ляльчук // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2015. – № 3-4. – С. 93-97.
10. Новий тлумачний словник української мови У 3-х т. : 42 000 слів. Т. 1. А – К. – 928 с.; Т. 2. К – П. – 928 с.; Т. 3. П – Я. – 864 с. / уклад. : В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. – 2-ге вид. випр. – К. : Аконті, 2004.
11. Прокоф'єва М. Ю. Інтеграція педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів і вчителів початкових класів: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / М. Ю. Прокоф'єва ; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2008. – 21 с.
12. Проценко О. Б. Інноваційні лекції у професійній підготовці магістрів / О. Б. Проценко // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2015. – № 5-6. – С. 63-67.
13. Прошкін В. В. Зміст інтеграції університетської науки та освіти / В. В. Прошкін // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія “Педагогіка і психологія”. Педагогічні науки. – 2014. – № 2 (8). – С. 108-114.
14. Сисоєва С. О. Вища освіта України: реалії сучасного розвитку / С. О. Сисоєва, Н. Г. Батечко. – К. : ВД ЕКМО, 2011. – 344 с.
15. Сінопальнікова Н. М. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до застосування інтегрованих форм організації навчального процесу в початковій школі: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. М. Сінопальнікова ; Харківський нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2010. – 20 с.
16. Соціальні мережі як чинник розвитку громадянського суспільства: [монографія] / [О. С. Онищенко, В. М. Горовий, В. І. Попик та ін.]; НАН України, Нац. б-ка України ім. В. І. Вернадського. – К., 2013. – 220 с.
17. Степашко В. О. Організаційно-педагогічні умови формування викладацького персоналу у вищих навчальних закладах: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.01 / Володимир Олексійович Степашко. – Словянськ, 2004. – 207 с.
18. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи: навч. посібник / Т. І. Туркот. – К. : Кондор, 2011. – 628 с.

The article substantiates necessity and suitability of marking out the organizational and pedagogic conditions ensuring efficiency of formation of the future pedagogues for work with labour migrants' children. The author has singled out and described the following groups: regulatory provisions representing a complex of normative base regulating the process of

formation of the future teachers; interdisciplinary integration of the educational disciplines aiming to ensure the integrity and the cross-match of preparation of the future teachers for work with labour migrants' children; Human Resourcing; introduction of the newest teaching technologies within the process of professional formation of the future teachers

Key words: *organizational and pedagogic conditions; readiness to professional activity; future pedagogues; labour migrants' children.*

УДК 372.461:378

ББК 81.2 Укр

Тетяна Стамбульська

КОМУНІКАТИВНА ОБІЗНАНІСТЬ У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІОГРАМИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті здійснено аналіз понять “компетентність”, “компетенція”, “обізнаність”, порушено проблеми, пов’язані з аналізом змісту комунікативної компетентності, теоретичними засадами формування комунікативної обізнаності майбутнього фахівця, розроблено структуру комунікативної обізнаності.

Ключові слова: *комунікативна обізнаність, структура комунікативної обізнаності, культура мовлення, майбутній фахівець.*

Постановка проблеми. Проблема нормативного, правильного, чистого, безпомилкового мовлення майбутнього фахівця сьогодні перебуває в центрі уваги багатьох науковців, а отже, мовлення має відповідати нормам сучасної української мови, що й визначається комунікативною обізнаністю сучасного педагога, яка виявляється однією з важливих складників його професіограми.

У зв’язку з тим, що в науці й досі точаться дискусії щодо розмежування іншомовних понять “компетентність” і “компетенція”, а нові стандарти освіти притримуються поняття “компетенція”, уважаємо за потрібне послуговуватися українським відповідником поняття “компетентність” – обізнаність, який, на нашу думку, більш точно передає змістове наповнення поняття “компетентність”. Обізнаний – той, “який знається на чому-небудь, добре ознайомлений з чимось” [2, с. 7].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема комунікативної обізнаності одержала свій розвиток в контексті низки досліджень науковців, зокрема Н. Бабич, А. Богуш, М. Вашуленка, Н. Волкової, Н. Голуб, Т. Гриценко, Л. Кравець, М. Львова, Л. Мацько, М. Пентилюк, О. Савченко, Г. Сагач та ін.

Мета статті – розкрити поняття комунікативної обізнаності як складника професіограми майбутнього фахівця.

У межах дослідження обґрунтуємо поняття комунікативної обізнаності та проаналізуємо структуру комунікативної обізнаності, зміст комунікативної компетентності.

Виклад основного матеріалу. У широкому розумінні під комунікативною обізнаністю розуміємо практичне оволодіння мовою, дотримання мовленнєвих норм насамперед у ділянці орфоєпії, наголошування та слововживання. Ми усвідомлюємо, що наше визначення є досить умовним, дискусійним, проблемним, утім, уважаємо, що це той випадок, коли за наявності українського відповідника іншомовний термін цілком можна замінити синонімічним.

Дослідниця Л. Мацько вважає, що комунікативна компетенція – це “...сукупність знань про спілкування в різноманітних умовах і з різними комунікантами, а також уміння їх ефективно застосування у конкретному спілкуванні в ролі адресанта

й адресата” [8, с. 13]. За Н. Волковою, комунікативна компетентність – це “сукупність істотних, відносно стійких властивостей особистості, що сприяють успішному сприйманню, розумінню, засвоєнню, використанню й передаванню інформації” [5, с. 25], тобто вона становить собою основу щоденної діяльності вчителя початкових класів.

Ми погоджуємося з думкою О. Савченко, яка розглядає компетентність як інтегровану здатність особистості, набуту в процесі навчання, що охоплює знання, вміння, навички, досвід, цінності, які можуть цілісно реалізуватися на практиці [10, с. 416].

Компетентність у смисловому значенні охоплює три аспекти: знання, уміння, навички. Фахову компетентність майбутнього вчителя, на нашу думку, становить обізнаність у предметній галузі (дисципліни, яку викладає), сформованість інтелектуальних операцій і мовно-мовленнєва діяльність, яка є основою комунікативної компетентності. Мовна компетенція як система знань з граматики, фонетики, лексики, стилістики тієї мови, що вивчається, не повинна розглядатися окремо від мовленнєвої, а слугувати її теоретичною основою шляхом аналізу і синтезу текстів.

Одним зі складників професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи є комунікативна компетентність, яка є явищем як лінгвістичним, так і педагогічним, оскільки співвідноситься зі знаннями, уміннями та навичками, які найбільш точно віддзеркалюють багатогранність комунікативної компетентності, її важливу роль у формуванні особистості [12, с. 93].

Можемо констатувати: комунікативна обізнаність – це сформована якість особистості в результаті засвоєння теоретичних знань з мови, володіння практичними вміннями і навичками вербальної та невербальної комунікації, розвитку мовних здібностей за наявності певного досвіду.

Нижче представимо структуру комунікативної обізнаності схематично (рис. 1.):

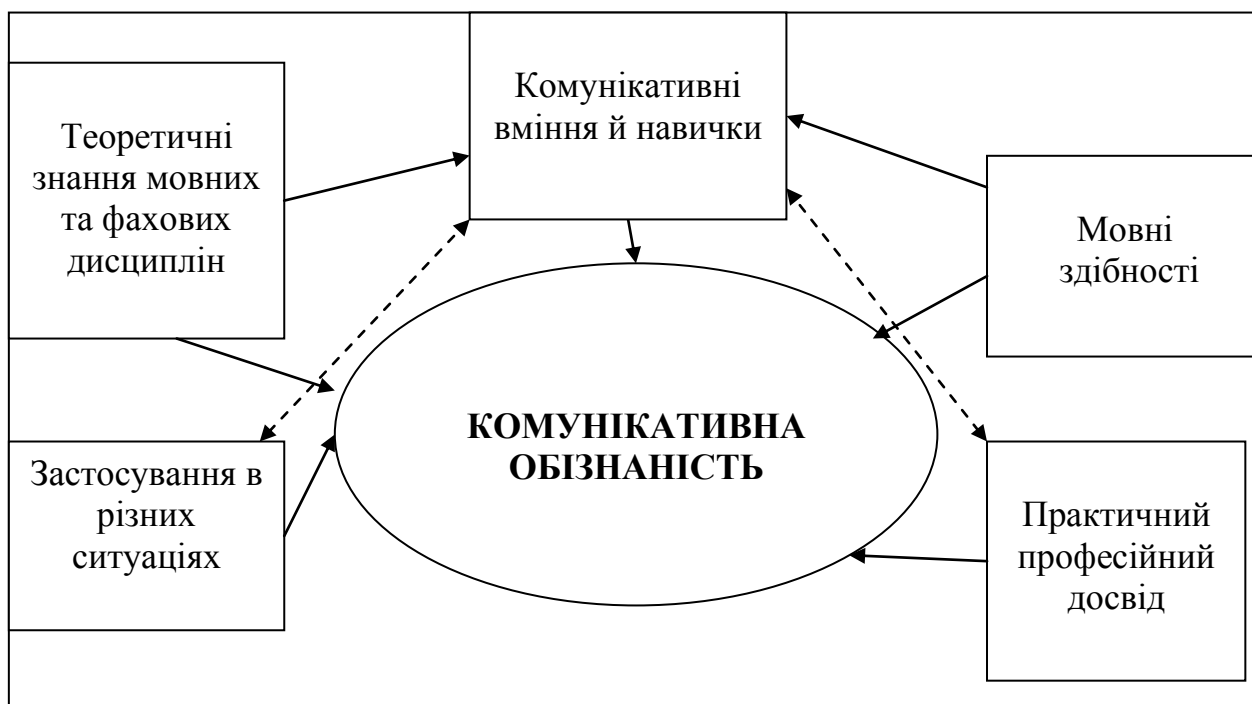


Рис. 1. Структура комунікативної обізнаності

Як бачимо, ключовим, визначальним поняттям комунікативної обізнаності виступають комунікативні вміння і навички, для визначення яких проаналізуємо зміст комунікативної компетентності. До структурних елементів зазначеного поняття вчені відносять: мовленнєву, мовну (лінгвістичну), прагматичну, предметну, соціолінгвістичну (М. Пентиліук); мовну, дискурсивну, соціолінгвістичну, психологічну, іллокутивну, стратегічну, соціокультурну (Л. Мацько, Л. Кравець); лінгвістичну, соціолінгвістичну та прагматичну (Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти) обізнаність. Цілком справедливою, на нашу думку, є думка Н. Голуб про те, що важливим і обов'язковим складником професійної компетентності фахівця є риторична (ораторська), яка сприяє реалізації будь-яких комунікативних цілей [6, с. 28].

Особливої актуальності проблема формування комунікативної обізнаності в єдності всіх її компонентів набуває в контексті професійної підготовки студентів-майбутніх педагогів [9, с. 36], тому формування комунікативної компетенції виступає ключовою метою процесу навчання, запорукою успішної соціальної та навчальної адаптації.

Ми схиляємося до думки науковців, які вважають основними структурними компонентами комунікативної обізнаності мовну, мовленнєву, лінгвістичну, соціолінгвістичну, соціокультурну, дискурсивну, соціальну, термінологічну, прагматичну, стратегічну, предметну та ораторську компетенції.

Мовна компетентність складається з лексичної (знання словникового складу мови), граматичної (знання граматичних засобів мови), фонологічної та орфоепічної (знання фонетичних особливостей мови, уміння їх сприймати й продукувати), семантичної (уміння виражати визначене значення і контролювати ці вміння), орфографічної (оволодіння системою правил, що визначають правопис слів) та пунктуаційної (уміння логічно інтонаційно членувати мовний потік, що забезпечує легше сприймання і розуміння писемного тексту).

Для мовленнєвої компетентності більш важливим є знання правил оперування мовними одиницями кожного рівня для побудови одиниць більш високого – комунікативних синтаксичних одиниць.

На основі мовної та мовленнєвої компетенції формується комунікативна. Під комунікативною обізнаністю розуміється комплексне застосування мовних і немовних засобів з метою комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціативність спілкування [3, с. 89].

Комунікативна обізнаність, на нашу думку, передбачає, насамперед, уміння людини спілкуватися з іншими людьми, використовувати відповідні засоби виразності.

Мовна обізнаність визначається нами як певна система знань про українську мову як складне соціокультурне явище і сформовані на цій основі мовні вміння, а саме: фонетичні, орфоепічні, морфемні, лексичні, синтаксичні. До її основних характеристик відносимо знання мови, реалізацію мови у мовленні тощо.

Мовленнєва обізнаність охоплює певні знання про точність, влучність, адекватність, правильність використання мовних засобів, знання про особливості використання мовних засобів залежно від типу, стилю мовлення, знання особливостей використання зображувально-виражальних засобів мови, про особливості усного й писемного мовлення, його діалогічну та монологічну форми та є одним із компонентів професійної готовності, реалізації професійного потенціалу

майбутнього вчителя початкової школи. Розвинені мовленнєві вміння, за твердженням учених, є показником педагогічної культури і педагогічної майстерності вчителя. Звичайно, формування професійно значущих мовленнєвих умінь, комунікативної культури відбувається під впливом психофізіологічних, соціокультурних і педагогічних чинників, які сприяють засвоєнню студентами знань про мовленнєву культуру і можливості її застосування відповідно до потреби, особливостей та мети організації педагогічного процесу.

Мовленнєва обізнаність – вміння використовувати мовні засоби, адекватні меті спілкування, тобто володіння мовленнєвими вміннями й навичками. Мовленнєва компетенція особистості виявляється у сформованості умінь користуватися усною і писемною літературною мовою, багатством її виражальних засобів залежно від цілей і завдань висловлювання та громадського життя [4, с. 10].

Мовленнєві вміння і навички відображають рівень сформованості комунікативних дій і є критерієм розвинутого мовлення людини, тобто становлять мовленнєву обізнаність майбутнього спеціаліста, яка передбачає наявність у мовця умінь орієнтуватися в ситуації спілкування, будувати текст в усній чи писемній формі, раціонально використовуючи терміни, ділові штампи, канцеляризми, послуговуючись офіційно-діловим, науковим та розмовними стилями, і відповідні навички культури професійного спілкування.

Іншими словами, мовна компетентність – це усвідомлене засвоєння мовних норм, що склались історично у фонетиці, лексиці, граматиці, орфоєпії, семантиці, стилістиці й адекватне їх застосування в будь-якій людській діяльності при використанні певної мови [7, с. 324]. Цей вид компетентності властивий високоосвіченій, культурній людині, сформованій особистості. Мовленнєві вміння майбутнього вчителя – об'єктивна ознака його готовності до професійної діяльності. Із поняттям мовленнєвої компетентності тісно пов'язане поняття культури мови та мовлення. Культура мови – це рівень володіння нормами усної та писемної літературної мови, а також свідоме, цілеспрямоване, майстерне використання мовно-виражальних засобів залежно від мети й обставин спілкування [1, с. 172].

Лінгвістична – передбачає знання семантики мовних одиниць різних рівнів, вміння використовувати в мовленні лексичні, фонетичні та граматичні мовні засоби.

Соціокультурна обізнаність визначається науковцями як вміння вибрати потрібний рівень мовного етикету, доречний у конкретній ситуації спілкування, залежно від соціального статусу співрозмовника. На нашу думку, соціокультурний компонент є не тільки важливим елементом фахової комунікативної підготовки майбутніх учителів, а й забезпечує виховання їх як національно-мовної особистості.

Дискурсивна компетенція являє собою знання правил побудови висловлювань, вміння використовувати їх для розв'язання різноманітних комунікативних завдань: вираження власної думки, переконання, аргументації, пояснення і докази.

Соціальна обізнаність – передбачає готовність і бажання взаємодіяти з іншомовними партнерами по спілкуванню, формування толерантного ставлення до представників інших культур [11, с. 789].

Для майбутніх фахівців вільне володіння термінологією є умовою успішної професійної комунікації, тому виокремлюємо термінологічну компетентність, недооцінювання комунікативного аспекту в опануванні термінологічною базою спричиняє недостатній рівень володіння мовою.

Недооцінювання комунікативного аспекту в опануванні термінологічною базою спричиняє недостатній рівень володіння мовою.

Важливим є виокремлення предметної компетентності, що передбачає вміння відтворювати у свідомості різні предмети, явища, встановлювати між ними взаємозв'язок на основі володіння професійною лексикою. Можемо стверджувати, що ця компетентність передбачає вміння знаходити, аналізувати, синтезувати необхідну для певної професійної ситуації інформацію, володіти професійними знаннями.

Прагматична обізнаність передбачає здатність до здійснення мовленнєвої діяльності, зумовленої комунікативною метою, до свідомого вибору необхідних форм, типів мовлення, урахування ознак функціонально-стильових різновидів мовлення. Прагматична компетентність забезпечує формування вмінь використовувати ті одиниці й засоби мовлення, що найбільш властиві ситуації, стилю, умовам комунікації.

Необхідним у процесі розвитку комунікативної обізнаності є знання стратегій і тактик спілкування, володіння процесом комунікації відповідно до вимог ситуації та логіки протікання мовленнєвого акту. Власне тому й беремо до уваги стратегічну компетенцію, що пояснюється як володіння своєрідною лінією поведінки, яку обирає мовець під час спілкування, виконання тих завдань, що ставить перед собою і співрозмовником у процесі мовленнєвої діяльності. Комунікативна стратегія включає планування процесу комунікації залежно від конкретних умов спілкування та особистостей комунікантів, а також реалізацію цього плану, тобто стратегія – це усвідомлення ситуації загалом та організація діяльності у власних інтересах, зокрема розуміння загального плану досягнення поставленої мети. Але стратегічна обізнаність включає не тільки орієнтацію в умовах та ситуаціях спілкування, дотримання комунікативних стратегій, знання особистості співрозмовника, а й контроль, аналіз і корекцію власного та чужого мовлення. Отже, стратегічна компетентність передбачає мотивацію, орієнтування, сам процес перебігу мовленнєвого акту, його контроль та корекцію.

Нині володіння ораторською компетентністю є однією з вимог до підготовки сучасних фахівців. Насправді, будь-яка професійна діяльність, спрямована на роботу з людьми, вимагає гнучких, універсальних знань, умінь і навичок у сфері професійного та міжособистісного спілкування, впливу на людей засобами вербальної й невербальної комунікації. З цього випливає, що ораторська обізнаність передбачає вміння вільного володіння всіма формами усної комунікації та вміння вербальними й невербальними засобами спілкування впливати на слухачів.

Висновки. Таким чином, формування комунікативної обізнаності майбутніх фахівців передбачає володіння студентами теоретичними знаннями (мовна компетентність) та термінологічним апаратом свого фаху (термінологічна компетентність), використання цих знань у різних видах професійної мовленнєвої діяльності (мовленнєва компетентність), умінь накопичувати й обробляти інформацію (предметна компетентність), наявність умінь співвідносити мовні засоби із завданнями та умовами спілкування (прагматична й стратегічна компетентність), умінь організувати мовленнєве спілкування з урахуванням соціальних норм поведінки та комунікативної доречності висловлювання (соціокультурна компетентність), умінь засобами мови впливати на співрозмовника (ораторська компетентність).

1. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення / Н. Д. Бабич. – Львів: Світ, 1990. – 232 с.
2. Білавич Г. Діалектне розмаїття Карпатського краю / Галина Білавич, Тетяна Лисечко, Тетяна Стамбульська. – Івано-Франківськ: ПП “ТУР-ІНТЕЛЕКТ”, 2014. – 115 с.
3. Богущ А. М. Мовленнєва готовність старших дошкільників до навчання у школі / А. М. Богущ, Н. Є. Шиліна. – Одеса: ПНЦ АПН України, 2003. – 335 с.

4. Веніг Н. М. Формування мовленнєвої компетенції старшокласників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 “Теорія методики навчання (російська мова)” / Наталія Миколаївна Веніг. – К., 2001. – 16 с.
5. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: Навчальний посібник / Н. П. Волкова. – К. : ВЦ “Академія”, 2006. – 256 с.
6. Голуб Н. Б. Риторика у вищій школі : [монографія] / Н. Б. Голуб. – Черкаси : Брама – Україна, 2008. – 400 с.
7. Гриценко Т. Б. Українська мова та культура мовлення : Навч. посібник / Т. Б. Гриценко. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 536 с.
8. Мацько Л. І. Культура української фахової мови: Навч. посіб. / Л. І. Мацько, Л. В. Кравець. – К.: ВЦ “Академія”, 2007. – 360 с.
9. Митник О. Розвиток професійної компетентності сучасного вчителя: реалії і перспективи / О. Митник // Початкова школа. – 2009. – № 11. – С. 35–37.
10. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підруч. для студ. пед. ф-тів / О. Я. Савченко. – К. : Абрис, 1997. – 416 с.
11. Сальникова Е. В. – Методические основы формирования коммуникативной компетенции иностранных студентов в процессе обучения английскому языку / Е. В. Сальникова // Известия ПГПУ им. В.Г.Белинского, 2011, № 24. – С. 787-790.
12. Хижняк І. А. Складники професійно-педагогічної компетентності Вчителя початкових класів / І. А. Хижняк // Лінгводидактика: теорія, методика, досвід: збірник наукових праць / [за заг. ред. проф. В. І. Бадер]. – Вип. І. – Слов’янськ: СДПУ, 2011. – С. 90 – 95.

The article analyzes the concepts of “competence”, “awareness”, raised the problems associated with the analysis of the content of communicative competence , theoretical principles of communicative awareness of the future expert, the structure of communicative awareness.

Key words: *communicative awareness, the structure of communicative awareness, language culture, future specialist.*

УДК 374.32:930.22:004

ББК 74.263.2:78.01.002

Оксана Тур

КОМУНІКАТИВНО-ОСВІТНІЙ ПРОСТІР ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ПІДГОТОВКИ КОМПЕТЕНТНИХ ФАХІВЦІВ ІЗ ДОКУМЕНТОЗНАВСТВА ТА ІНФОРМАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розкрито поняття “комунікативно-освітній простір”; окреслені чинники впливу на комунікативний розвиток особистості – біологічний та соціальний; схарактеризовані основні вимоги, що висуваються до комунікативно-освітнього простору (змістовність, варіативність, творчість, суб’єкт-суб’єктні відношення, позитивне емоційне підкріплення виконання особистістю комунікативного акта з боку інших людей, насиченість ситуаціями, які сприяють розкриттю комунікативних здібностей особистості); представлено структуру комунікативно-освітнього простору, що об’єднує підпростори – діяльнісний, предметно-інформаційний, простір успіху; зазначено параметри комунікативної підготовки особистості в комунікативно-освітньому просторі – морально-ціннісний, змістово-культурологічний, процесуально-діяльнісний.

Ключові слова: *простір, комунікативно-освітній простір, комунікативна підготовка, комунікативна компетентність, суб’єкт-суб’єктні відношення.*

Постановка проблеми. Комунікативна компетентність студента – майбутнього фахівця із документознавства та інформаційної діяльності – сьогодні є важливим

складником його професійної підготовки, а її формування можливе за умови створення комунікативно-комфортного освітнього простору, що забезпечує академічну свободу викладачу та студенту у виборі форм і методів навчання.

Аналіз наукових досліджень. Уживання поняття “простір” – *комунікативний простір* (Н. Суртаєва), *простір міжособистісної взаємодії* (В. Куніцина), *єдиний освітній простір* (А. Макарея), *простір сучасного виховання* (І. Колеснікова), *простір життєдіяльності* (С.Кривих) та інші, а також дослідження різних аспектів цього феномену для формування ключових компетенцій фахівців різних галузей суспільної діяльності набуло широкого розповсюдження в сучасній педагогічній літературі, однак до цього часу не було вивчено вплив комунікативно-освітнього простору на формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності.

Формування цілей (постановка завдання). Мета і завдання статті полягають у дослідженні комунікативно-освітнього простору як необхідної умови підготовки комунікативно компетентних фахівців із документознавства та інформаційної діяльності

Виклад основного матеріалу дослідження. Не зважаючи на різноманітність визначень різних видів простору (комунікативного, комунікаційного, міжособистісної взаємодії, освітнього, простору життєдіяльності та ін.), їх об’єднує те, що простір “... визнаний створюваним педагогами, а системоутворювальним компонентом простору визнаються стосунки” [3, с. 93], у які викладач залучає студентів, організовуючи їхню діяльність. Результатом такої діяльності є система відношень (пізнавальних, етичних, аксіологічних та інших), де комунікація, або спілкування, відіграє провідну роль у досягненні поставленої мети. З огляду на смисл терміна “спілкування”, котрий означає “...процес встановлення та розвитку контактів між людьми, який породжують потреби спільної діяльності та який включає в себе обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття і розуміння іншої людини” [5, с. 20], ми визначаємо сутність і зміст комунікативного простору.

Комунікативно-освітній простір виникає у процесі комунікативної взаємодії суб’єктів освітнього процесу. Якісно підготовлений до комунікативної міжкультурної, міжособистісної взаємодії майбутній фахівець є основою істинно демократичного комунікативного суспільства і уможливорює його рух до більш високого рівня гуманітарного стану. Формування комунікативно компетентної, культурної особистості студента – майбутнього фахівця на рівні його творчої самореалізації відбувається через освіту у вищому навчальному закладі, який із точки зору системного підходу ми розглядаємо як складну *комунікативну систему*, що є частиною загальної складної системи комунікативного простору, і яка має внутрішню структуру, представлену великою кількістю якісно різних процесів, підсистем, взаємозв’язків та взаємодій. Вища школа як комунікативна система – це цілісна система, що об’єднує такі компоненти: комплекс засобів, методів, спрямованих на формування комунікативної компетентності, спосіб взаємодії, функціональний комплекс.

Традиційна підготовка у вищій школі сьогодні зорієнтована на знаннєвий компонент, тобто вона спрямована не на комунікативний розвиток студента, а на відповідність його підготовки освітньому стандарту. Діяльність адміністрації полягає в тому, щоб забезпечити чіткий механізм функціонування освітнього процесу і досягнення потрібних показників успішності, відвідування занять, виконання інструкцій тощо. Така ситуація зумовлює виникнення проблеми, пов’язаної з труднощами у вирішенні задачі виховання комунікативно-культурного

фахівця, здатного не тільки пристосовуватися до різних комунікативних ситуацій, але й такого, котрий вміє самостійно скеровувати професійне спілкування у потрібне русло, розв'язувати конфліктні ситуації, завдяки власній комунікації кожного разу знаходити нову потрібну інформацію (яка на сучасному етапі розвитку суспільства швидко застаріває) тощо. На наше переконання, пріоритетною у вищій школі має бути комунікативна підготовка, що дозволяє розглядати предметні знання не як самоціль, а як засіб, яким повинен оволодіти майбутній фахівець для комунікативної самореалізації у майбутній професійній діяльності. Стратегічна лінія комунікативної підготовки – це перетворення студента в комунікативну особистість, що саморозвивається. Досягнення цієї мети передбачає орієнтацію на творчість, комунікативну свободу. Результати комунікативної підготовки особистості, сформованість її комунікативної компетентності оцінюються за кінцевим результатом. Тут мова йде про створення суб'єкта нового типу, який володіє комунікативною компетентністю, що сприяє набуттю власного комунікативного стиля поведінки, конкурентоздатності на ринку праці. Для вирішення комунікативних ситуаційних завдань майбутній спеціаліст повинен оволодіти комунікативною культурою – своєрідним фундаментом, на основі чого можливий подальший професійний розвиток, формування концептуальної комунікативної поведінки.

Розглядаючи виховання і освіту як єдиний процес цілеспрямованого формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців, ми визначаємо *комунікативно-освітній простір* як цілісне системно організоване середовище активної взаємодії учасників освітнього процесу із соціокультурним оточенням, що дозволяє розкрити комунікативні якості людини. У даному випадку маємо на увазі комунікативно-освітній простір, орієнтований на комунікативний розвиток студента.

На комунікативний розвиток студента, безумовно, впливає біологічний фактор. Цей фактор, у нашому розумінні, є обумовлені генотипом признаки чи особливості, із якими людина народжується. І оскільки людина не може змінити біологічний фактор, то також не може змінити признаки й особливості, із якими з'явилася на світ. Другий фактор – фактор соціокультурного середовища, який стосується усього того, що оточує людину. Якщо біологічний фактор дає студенту деякі потенційні можливості, то фактор соціокультурного середовища допомагає йому розвивати їх.

Комунікативно-освітній простір слугує засобом для розкриття й розвитку природних задатків людини, для цього він повинен бути максимально варіативним, творчим за своїм змістом. Опинившись у такому середовищі, студент, з одного боку, має можливість апробувати себе у різних навчальних і позанавчальних комунікативних ситуаціях, де можуть проявитися його раніше не виявлені природні задатки (які, можливо, нікому не відомі, у тому числі і йому самому). Тому комунікативно-освітній простір забезпечує занурення студента в процесуально різноманітні види комунікативної діяльності, яка повинна бути максимально напруженою і насиченою, творчою.

Комунікативно-освітній простір має бути насиченим ситуаціями, які сприяють розкриттю комунікативних здібностей студентів, їх креативності. Разом із тим реалізація комунікативного акта студентом повинна не тільки концентруватися на вирішенні окремої комунікативної задачі, але супроводжуватися обов'язковим позитивним емоційним підкріпленням виконання даного виду діяльності з боку інших людей. Створити комунікативно-освітній простір у системі професійної підготовки – значить сприяти реалізації гуманістичної концепції освіти, її цілей і задач на всіх етапах педагогічного процесу.

Комунікативно-освітній простір вищої школи будується передусім на суб'єкт-суб'єктних відношеннях і сумісній діяльності викладача і студента, зокрема: 1) виокремлення студента як суб'єкта, визнання його основною цінністю усього освітнього процесу; розвиток його комунікативних здібностей як індивідуальних можливостей; 2) зміна типу стосунків між тими, хто навчає і хто навчається, перехід від авторитарного керування, підпорядкування і присилування до співпраці, взаєморегуляції, взаєморозуміння; 3) спрямованість педагога на комунікативні можливості студентів; 4) побудова навчальних занять з урахуванням індивідуальності кожного студента, можливостей комунікативного самовираження, самореалізації; 5) стимулювання комунікативної творчості студентів та інші.

Комунікативно-освітній простір об'єднує сукупність інших просторів: *діяльнісний, предметно-інформаційний, простір успіху*. Діяльнісний простір – це сукупність різноманітних контактів, які слугують предметом оцінювання, приводом для роздумів і підґрунтям до набуття досвіду, у тому числі й спілкування. Діяльність – безпосередній шлях освоєння, засвоєння і присвоєння світу суб'єктом, який вступає у взаємодію із навколишнім середовищем: матеріальним чи соціальним. Діяльність повинна бути максимально різноманітною, щоб відбувалося широке освоєння дійсності і розвивалися найрізноманітніші вміння й навички, такі важливі для життєдіяльності студента. Головна умова організації діяльності – створення цінностей (матеріальних чи духовних), наприклад: у суспільній діяльності – висувати ідеї і відстоювати їх, у комунікативній – створювати сприятливе середовище для спілкування, здобувати комунікативні знання, вдосконалювати власні комунікативні вміння й навички тощо. Присутність діяльності-творення виключає тяжіння до руйнівної діяльності. Іншою умовою є висока умотивованість: спонукання, що ініціює цільову активність. Виокремимо три мотиви, які бездоганні у системі виховання: моральний мотив (на благо людини); пізнавальний (хочу знати істину); рефлексія (осмислення людиною передумов, закономірностей і механізмів власної діяльності, соціального й індивідуального способу існування) [1, с. 39], призначення якої полягає у привчанні до самоаналізу, самоконтролю, самооцінки, саморегуляції.

Предметно-інформаційний простір суттєво розширює знання студента про минуле, теперішнє і майбутнє, про закони й закономірності соціального співіснування тощо. Науково-технічний прогрес, засоби масової інформації, глобальна комп'ютеризація, можливості Інтернету – усе це невід'ємна частина життя сучасного студента. Щоб інформаційний простір виконував функцію фактора комунікативного розвитку особистості студента, необхідно, щоб студент активно долучався до нього. Знання про інформацію, її властивості і закони є основою інформаційної культури людини, що передбачає вміння висловлювати думки у вербальній та невербальній формах, вміння отримувати й систематизувати інформацію, переосмислювати, перетворювати й передавати її іншим. Це важливо ще й тому, що обсяг інформації, із якою доводиться мати справу сучасному студенту, стрімко зростає. Оволодіння навичками роботи на комп'ютері стало обов'язковим атрибутом багатьох професій, у тому числі й професії сфери документознавства та інформаційної діяльності. Інформаційний простір студента забезпечує науково-технічна бібліотека, читальна зала з комп'ютерним забезпеченням, із доступом до Інтернету, кваліфіковані фахівці, науково-практичні конференції, круглі столи, засоби масової інформації тощо.

Простір успіху – вирішальний фактор духовного становлення особистості. І. Бех зазначає: “Почуття успіху, яке емоційно фіксує досягнення суб'єкта в діяльності, реально протікає у формі позитивного переживання задоволення чи

радості, а почуття невдачі – відповідно у формі негативного переживання розчарування, невдоволеності чи страждання. Тож можна говорити про пряму залежність між почуттям успіху суб'єкта і його мотивацією на досягнення. Ця залежність видається важливою, оскільки в суб'єкта може виникнути мотив уникання нерезультативності (неефективності)... мотиваційна тенденція до досягнення бажаного результату має превалювати над мотивом уникнення нерезультативності” [2, с. 54]. Ситуація успіху – це суб'єктивне переживання людиною особистих досягнень. Вільно проявляти себе може тільки особистість, впевнена у своїх здібностях, а для цього їй необхідно пережити успіх власної діяльності. Тільки успішна діяльність, яка викликає задоволення, слугує основою для формування позитивного ставлення до неї. Ситуація успіху породжує умови прийняття діяльності й свого “Я” в діяльності як її суб'єкта, закладає основи для духовної потреби в успішній діяльності і потребу у повторному переживанні успіху.

Пошук технології створення успіху зумовили ряд деяких педагогічних правил: підтримувати доброзичливе ставлення до студента протягом його комунікативної діяльності; авансувати, тобто попередньо оголосити досягнення студента, які дозволяють йому досягти успіху; підкреслити персональні позитивні якості особистості, які сприяють досягненню успіху; задати високий рівень мотивації спілкування; зняти напруженість перед майбутньою комунікацією; висловити впевненість, що спілкування пройде успішно; після його завершення позитивно оцінити результати, проаналізувати окремі моменти комунікативної діяльності студента.

Завдання педагога вищої школи організувати місце демонстрації успіху не тільки на навчальному занятті, але й на міжвузівських, міських і т.д. заходах. Комунікативно-освітній простір як динамічна сфера, що постійно розвивається, сприяє: 1) постійному процесу розширення сфери комунікативної діяльності; 2) підвищенню результативності навчальної та наукової діяльності студентів; 3) формуванню загальнолюдських якостей особистості, інтелектуалізації міжособистісної взаємодії; 4) формуванню комунікативної культури, що забезпечить позитивний вплив на майбутню професійну діяльність молодого спеціаліста.

Комунікативно-освітній простір є природним фактором педагогічного впливу і вирішальним чинником формування комунікативної культури, забезпечує власне комунікативний стиль життєдіяльності особистості. Компонентами комунікативно-освітнього простору є *комунікативно-освітні центри*, які координують різні параметри професійно-комунікативної підготовки: мотиваційно-ціннісний, змістово-культурологічний, процесуально-діяльнісний, і які містять комплекс напрямків комунікативної підготовки по кафедрам, факультетам, навчальним практикам, їх діяльність орієнтована на проведення конкурсів, конференцій, диспутів, круглих столів, дебатів тощо, на переосмислення відношень до: особистості студента як вищої цінності у комунікативній взаємодії, як суб'єкту життя, здатного до комунікативного самовизначення і саморозвитку; до педагога як особистості з високим рівнем комунікативної культури, здатного долучити студента до світу культури спілкування і допомогти кожному у само визначеності у світі комунікативних взаємостосунків; до освіти, її змісту як комунікативного процесу, в основі якого – особистість, особистісний смисл, загальнолюдські і національні цінності, діалог і співпраця; до вищої школи як цілісного, комунікативно-освітнього простору, де функціонують цінності спілкування, взаємодії, взаємодопомоги, взаємовпливу.

Висновки. Отже, комунікативно-освітній простір – це цілісне системно організоване середовище активної взаємодії учасників освітнього процесу із

соціокультурним оточенням, що дозволяє розкрити комунікативні якості майбутніх фахівців, у тому числі з документознавства та інформаційної діяльності. Комунікативно-освітній простір характеризується насиченістю ситуаціями, що сприяють розкриттю комунікативних здібностей, максимальною варіативністю, суб'єкт-суб'єктними відношеннями. До структурних компонентів комунікативно-освітнього простору належать простір успіху, а також діяльнісний та предметно-інформаційний простори. Параметрами професійно-комунікативної підготовки майбутніх документознавців є морально-ціннісний, змістово-культурологічний та процесуально-діяльнісний.

Перспективу подальших досліджень в означеному напрямі вбачаємо в дослідженні інших педагогічних умов забезпечення ефективності формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності, а також розробленні конкретних шляхів їх реалізації.

1. Базилевич Н. Г. Словник термінології з педагогічної майстерності / Н.Г.Базилевич та ін. – Полтава : “Полтава”, 1995. – 64 с.
2. Бех І. Д. Методологічний простір сучасного виховного процесу / І.Д.Бех // Виховання особистості. – К. : Либідь, 2006. – 272 с.
3. Вершинина Л. В. Аксиологическое пространство образования : монография / Л. В. Вершинина. – Самара : СПГУ, 2003. – 150 с.
4. Стахів М. Український комунікативний етикет : навч.-метод. посібник / Марія Стахів. – К. : Знання, 2008. – 245 с.
5. Чайка Г. Л. Культура ділового спілкування менеджера : навч. посіб. / Г. Л. Чайка. – К. : Знання, 2005. – 442 с.

In article the concept "communicative and educational space" is given, the reasons of impact on communicative development of the personality are specified (biological and social), requirements to communicative space are specified (pithiness, variability, creativity, a saturation communication situations, the subject – the subject relations); the structure of communicative and educational space is given (activity space, information space, success space); parameters of communicative training of the personality are given (moral, culturological, activity).

Key words: *space, communicative and educational space, communicative preparation, communicative competence, the subject – the subject relations.*

УДК 373.21.001.76

ББК 74.14

Надія Фроленкова

ІНТЕГРУВАННЯ ЗАРУБІЖНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ЗМІСТ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ СУЧАСНОГО УКРАЇНСЬКОГО ДОШКІЛЛЯ

Розкрито інтеграцію та впровадження зарубіжних педагогічних технологій у зміст освітніх програм дошкільної освіти України. Зосереджено увагу на впровадженні програм за ідеями вальдорфської педагогіки, Монтессорі програм, “Self-Esteem”, “Step by Step”, “Освіта для сталого розвитку для дітей дошкільного віку”. Доведено, що інтегрування зарубіжних педагогічних технологій у процес оптимізації науково-методичного забезпечення змісту дошкільної освіти України моделюється на основі пріоритетних, насамперед гуманістично зорієнтованих, педагогічних ідей і технологій.

Ключові слова: *педагогічна технологія, інтеграція, освітня програма, зміст дошкільної освіти, діти дошкільного віку.*

Постановка проблеми... Творче переосмислення та інтерпретація доробку зарубіжної теорії та практики, що набуло актуальності наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття, спрямовувались на ефективне використання поширених технологій у галузі дошкільної освіти в інших країнах, оскільки результати їхньої реалізації стали очікуваними для учених і практиків українського дошкілля.

Узагальнення і впровадження здобутків педагогів-практиків у навчально-виховний процес дошкільних закладів України передбачає, передусім, ґрунтовне оволодіння технологією реалізації традиційних методик, практичними вміннями і навичками моделювання варіативного та інваріантного компонентів дошкільної освіти, а також опанування авторськими методиками, ухваленими для впровадження.

Аналіз наукових досліджень... По цьому в дослідженні спираємося на підходи вітчизняних учених (Н. Абашкіна, Л. Гриневич, В. Деркач, Л. Зданевич, О. Івашко, Н. Лисенко, Н. Мельник, Н. Ничкало, Л. Пуховська, З. Хало та ін.) до трактування механізмів перенесення теоретичних матеріалів у реальний процес освіти: вони передбачають теоретичне обґрунтування, розробку та експериментальну перевірку дидактико-розвивального супроводу досліджуваного явища із подальшим упровадженням одержаних результатів задля забезпечення якості дошкільної освіти в руслі реалізації чинних програм.

Формулювання цілей статті... Розкрити інтеграцію та впровадження зарубіжних педагогічних технологій у зміст освітніх програм дошкільної освіти України.

Виклад основного матеріалу... Прагнення України до повноправного членства в європейській спільноті на всіх рівнях соціокультурного й політико-економічного життя аналогічно стало очевидною спонукою для фахівців у галузі дошкільної освіти щодо необхідності поетапного впровадження зарубіжних стандартів в освіту України загалом і в її першу ланку – дошкільну освіту – зокрема. Розширення кордонів міжнародного співробітництва в межах європейського та інших континентів, особливо запровадження до наукового обігу поняття “європейський освітній вимір”, стало поштовхом для вдосконалення науково-методичного забезпечення дошкільної освіти в її актуальних вимірах: зміст і якість.

Таким чином, науково-методичним забезпеченням передбачалось не лише конкретизувати зміст освіти дошкільників різного віку, а й обґрунтувати доцільність упровадження різних інноваційних, у тому числі й зарубіжних, технологій задля успішного розв’язання її складних завдань. Успішному розв’язанню вищезазначених орієнтирів слугував принцип варіативності. Його спрямовували на визнання й утвердження різних підходів до моделювання педагогічного процесу на рівні паритетності та плюралізму, які перманентно розвивалися і внаслідок цього вдосконалювалися.

Відтак в Україні започатковується відкриття дошкільних навчальних закладів інноваційного типу. Діяльність із дітьми спирається на визначальні принципи новітності та альтернативності підходів до добору змісту, форм, методів і засобів їхнього навчання та виховання. Саме так уможлиблюється реформування не тільки типів дошкільних навчальних закладів, а й змісту освітніх технологій їхньої діяльності. До наступного процесу на шляху реформування дошкільної освіти відносимо мінливість її методології в руслі відомих концепцій навчання і виховання дітей у різних європейських країнах. Вони стали доступними для аналізу, осмислення і творчого впровадження в дошкільний простір України із започаткуванням його євроінтеграційних змін.

Із-поміж визнаних педагогічних концепцій, спрямованих на ранній розвиток дитини, вагомого поширення в Україні за зазначених років набула вальдорфська педагогіка. Встановлено, що її пріоритети, а також зорієнтованість на стимулювання розвитку інтелекту і фізичної досконалості дітей, повага до особистості кожного вихованця доводять актуальність філософії вальдорфської педагогіки для сучасного дошкілля України.

Інтеграційні процеси в руслі дослідження простежуємо й на рівні ухвали Міністерством освіти і науки України розпорядження про впровадження вальдорфської педагогіки в Україні (2001). Розглядаємо її логічним продовженням у справі визнання штайнерівської школи педагогікою XXI століття згідно рішеннями ЮНЕСКО (2000).

В Україні започатковано створення дошкільних навчальних закладів із організацією освітнього процесу згідно з методикою Монтесорі, а також актуалізовано фахову підготовку Монтесорі-вчителів, без участі яких очікувані результати діяльності з дітьми були б недосяжними. Українським освітнім Монтесорі-центром невдовзі запропоновано програму для осіб із базовою педагогічною освітою з метою набуття кваліфікації “учитель Монтесорі” для роботи з дітьми від 3 до 6 років [8]. Для слухачів розроблено цикл лекцій, завдання для опрацювання першоджерел, практикум із матеріалами Монтесорі в класах різних навчально-виховних закладів м. Києва. Теоретичним етапом навчання для педагогів передбачено участь у бесідах, обговореннях, дискусіях, а також складання поточних заліків та іспитів [8].

На шляху модернізації та оптимізації дошкільної освіти України загалом та її науково-методичного забезпечення зокрема особливого значення надаємо інтегруванню програми “Self-Esteem” (поважай себе), яку упроваджують у понад 45 країнах світу. Однією із них стала Україна. Наукове обґрунтування актуальності програми представлено у працях М. Алексєєвої, А. Білої, О. Самонової та ін. За результатами здійснених ними пошуково-дослідницьких робіт, починаючи із 2010 року, організовано курси для педагогічних працівників: вихователів, психологів і учителів, які впроваджують цю програму у навчально-виховний процес дошкільних закладів.

На відповідних курсах, які організовано в Києві, Запоріжжі, Дніпропетровську, Херсоні та інших містах України, особливу увагу приділено аналізу спрямованості програми “Self-Esteem”, передусім на виховання особистості, її позитивної самооцінки, почуття власної гідності та соціальної відповідальності, починаючи із дошкільного віку. Цілком логічною в зазначеному сенсі постає її структура із таких цільових компонентів: “особиста безпека”; “індивідуальність”; “належність”; “цілі та цінності життя”; “компетентність”; “здатність до самоідентифікації” [3].

Уперше на Всесвітній конференції з проблем виховання особистості (місто Осло, штат Мінесота, США, 1990 рік) її учасники обговорили й обмінялися досвідом упровадження програми у двадцяти країнах світу, оскільки в ухвалі резолюції конференції було затверджено цілісну програму “Self-Esteem”, створену спільними зусиллями вихователів, психологів і вчителів, а також усіх не байдужих до морального здоров'я нації загалом і суспільства зокрема. Її очільник Р. Різонер (президент Міжнародної ради з програми “Self-Esteem”) підтримав наміри щодо її подальшого впровадження. Адже за понад як чверть століття її використання зміст програми перманентно розвивали та удосконалювали відповідно до вимог часу [5].

Основними визначено такі напрями виховання: безпеки; впевненості в людях, що оточують, і в обстановці; почуття індивідуальності (всебічне самопізнання,

включаючи зовнішність, анатомію, риси характеру, вміння радіти тому, що ти є таким, яким є); почуття приналежності до групи, родини, колективу, народу, нації, людства, своєї країни, своєї планети; почуття мети, сенсу життя (уміння чітко оцінювати мету і шляхи її досягнення; самооцінка та оцінка того, що можна зробити задля досягнення мети; почуття компетентності (вміння знаходити в собі риси, навички, вміння) [5].

Таким чином, лейтмотив програми “Self-Esteem” – розвиток особистості – став домінуючим напрямом навчально-виховної діяльності дітей дошкільного віку. На сучасному етапі реформування дошкільної освіти України програму “Self-Esteem” уже впроваджують у її різних регіонах.

Особливо значущим для оптимізації науково-методичного забезпечення змісту дошкільної освіти України за означених років розглядаємо впровадження в практику роботи з дітьми в дошкільні навчальні заклади зарубіжних (авторських) програм, технологій, а також елементів методик, що визнані як прогресивні. Актуальності набули зарубіжні методики, як от: альтернативна методика теорія вирішення винахідницьких задач Г. Альтшуллера; елементи вальдорфської педагогіки; логічні ігри З. Дьенеша; М. Монтессорі; основи системи занять К. Орфа та ін. [1].

За такого підходу забезпечується гармонійне співіснування пріоритетів державних програм та зарубіжних інновацій, що сприяє не лише посиленню впливовості першої ланки в системі освіти України як обов'язкового етапу виховання і навчання кожної дитини дошкільного віку, а й виробленню новітніх підходів до науково-методичного забезпечення дошкільної освіти на основі заострення суперечностей між її минулими і майбутніми орієнтирами.

Освітня політика українського уряду адекватно відреагувала на програму “Крок за кроком” (“Step by Step”), яку було розраховано для дітей та їх сімей і побудовано на основних демократичних засадах. У понад 20-ти країнах світу вона стала могутнім засобом виховання активних громадян для відкритого демократичного суспільства XXI століття. В Україні Програму “Крок за кроком” як експериментальну запроваджено з 1994 р. на базі 20 дошкільних закладів освіти у Києві, Львові, Івано-Франківську, Одесі, Полтаві, Дніпропетровську, Бердянську, Керчі, Славутичі, Бучі та ін. [4].

Вона знайшла позитивний відгук у державних документах, зокрема: Концепції дошкільного виховання в Україні (1993), у Державній національній програмі “Освіта”. (Україна XXI століття) (1994), Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні (1998; 2012), у яких було визначено стратегію розвитку сучасної дошкільної освіти із урахуванням пріоритетів європейського освітнього досвіду [6].

Педагогічна громадськість України схвалила ідеї Програми всебічного розвитку дитини “Крок за кроком” (далі – Програма), які стали співзвучними з ідеями вітчизняних освітян, що обстоювали національні виховні ідеали в незалежній державі. Програмою були охоплені й початкові ланки освіти із 1996/1997 навчального року відповідно до запитів батьків дітей, які не лише були залучені до Програми, а й одержали високі позитивні оцінки рішеннями відповідних комісій Міністерства освіти і науки України, Інституту психології АПН України, Бостонського центру розвитку освіти та ін. [6].

Науково-методичний потенціал Програми ініціював новий напрям діяльності – програму “Вища школа”. До її змісту було включено впровадження спецкурсів, створених на основі програми “Крок за кроком”; у навчальні плани вищих педагогічних закладів освіти та обласних інститутів післядипломної педагогічної

освіти введено дотичну проблематику для теоретичних і практичних занять із вихователями та методистами дошкільних навчальних закладів [6].

Досвід пілотних дошкільних закладів та оцінювання ефективності впровадження Програми незалежними експертами, згідно з проектом Американської Агенції міжнародного розвитку (USAID), довели демократичне й гуманістичне спрямування її змісту. Всеукраїнський фонд “Крок за кроком”, всеукраїнська благодійна організація, яку було створено Міжнародним фондом “Відродження” у м. Києві (1999), стало логічним етапом, який продовжував діяльність Програми Всебічного розвитку дитини “Крок за кроком” Міжнародного фонду “Відродження”. Вона діяла в Україні впродовж 1994 – 1999 років за підтримки Інституту Відкритого Суспільства (м. Нью-Йорк, США) та Міжнародного центру розвитку дитини (м. Вашингтон, США) [4]. Її метою було неухильне впровадження демократичних принципів у зміст і систему дошкільної освіти України. Відтак Всеукраїнський фонд “Крок за кроком” став національним членом Міжнародної організації “Крок за кроком” (1999).

Згідно з планом діяльності, Всеукраїнський фонд “Крок за кроком” Міністерства освіти і науки України започаткував проведення курсів підвищення кваліфікації в галузі інноваційної освіти для вихователів і керівників дошкільних навчальних закладів, учителів і керівників загальноосвітніх навчальних закладів, а також викладачів вищих педагогічних навчальних закладів (2003) [4]. Такий поетапний поступ програми засвідчив її суспільно-історичну зумовленість, а саме: державну толерантність, освітянську змагальність і високий рівень визнання національних ідеалів у вихованні майбутніх громадян України.

На сучасному етапі наша країна активно долучилася до широкомасштабного Міжнародного проекту “Освіта для сталого розвитку” на рівні дошкільної галузі. Відповідна програма “Освіта для сталого розвитку для дітей дошкільного віку” (2014) стартувала в Україні задля успішного розв’язання педагогічних завдань у сучасних дошкільних закладах [2].

Ураховуючи впровадження в різних країнах і успішну реалізацію аналогічних програм і навчальних курсів означеної проблеми у Швеції, США, Польщі, Росії, Білорусії та ін., в Україні задекларовано орієнтацію освіти на стратегію сталого розвитку, що потребує науково і методично обґрунтованих педагогічних моделей у руслі нової педагогічної культури та мислення, які ініціюють оновлення педагогічного змісту [7].

Зміст проекту “Освіта для сталого розвитку для дошкільнят” складається з трьох основних тематичних модулів (Спілкування, Ресурси, Подарунки) і узгоджена із завданнями Базового компонента дошкільної освіти за всіма освітніми лініями. Реалізація провідних засад освіти для сталого розвитку в дошкільному закладі орієнтує навчально-виховний процес на формування з дошкільного віку здатності дитини застосовувати набуті вміння в практичній діяльності [7].

Результати аналізу передумов забезпечення успішного входження України в широкомасштабний міжнародний проект “Освіта для сталого розвитку” на рівні дошкільної освіти актуалізують потребу в розробці наукового та навчально-методичного забезпечення цього процесу для ефективної підготовки педагогів до впровадження його ідей в роботу дошкільних навчальних закладів, а також проведення дослідницько-експериментальної роботи одночасно в різних регіонах України.

Висновки. На підставі зазначеного вище, дійшли висновку про те, що використання нетрадиційних для українського дошкільня методологічних підходів, які представлено в зарубіжних освітніх системах, є актуальним для сьогодення:

інноваційна діяльність зумовлює не лише організацію закладів нового типу (адаптивні, реабілітаційні освітні установи, дитячі садки-школи, школи-лабораторії, гімназії, ліцеї, центри тощо), тобто зі структурними змінами, а й зі змінами концептуальними.

Таким чином, інтегрування зарубіжних педагогічних технологій у процес оптимізації науково-методичного забезпечення змісту дошкільної освіти України моделюються на основі пріоритетних, насамперед гуманістично зорієнтованих, педагогічних ідей і технологій, що спрямовані на актуалізацію освітніх потреб особистості дитини дошкільного віку.

1. Дніпропетровський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти : науково-методичні матеріали кафедри педагогіки та психології [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http : //www.argo1.com.ua/17.htm](http://www.argo1.com.ua/17.htm)
2. Дошкільнятам – освіта для сталого розвитку : навч. метод. посіб. для дошкільних навч. закладів / Н. Гавриш, О. Сапикіна, О. Пометун; за заг. ред. О. Пометун. – Дніпропетровськ : ЛПРА, 2014. – 120 с.
3. Міжнародна виховна система “Self-Esteem” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http : //zhuravlyksokal.lvivedu.com/uk/site/mizhnarodna-vikhovna-sist.html](http://zhuravlyksokal.lvivedu.com/uk/site/mizhnarodna-vikhovna-sist.html)
4. Про Всеукраїнський фонд “Крок за кроком” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ussf.kiev.ua/about/>
5. Програма “Self-Esteem” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : static.klasnaocinka.com.ua/.../mizhnarodna_vihovna_systema_Self-Esteem/
6. Програма Всебічного розвитку дитини “Крок за кроком” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.ussf.kiev.ua/comprehensive_child_program/
7. Проект. Освіта для сталого розвитку для дошкільнят [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.zippo.net.ua/index.php?page_id=738
8. Українська освіта. Чому Марія Монтессорі? / Київ. міськ. пед. ун-т ім. Б. Д. Грінченка; [упоряд. Н. Марченко]; за заг. ред. Б. М. Жебровського. – К., 2003. – 132 с.

Reveals the integration and implementation of foreign educational technologies in the content of educational programs of preschool education in Ukraine. The emphasis on the implementation of programs for the ideas of Waldorf education, Montessori programs, “Self-Esteem”, “Step by Step”, “Education for sustainable development for children of pre-school age”. It is proved that the integration of foreign educational technologies in the process of optimizing the scientific and methodological support preschool education content Ukraine simulated based priority, primarily oriented humanistic, pedagogical ideas and technologies.

Key words: *educational technologies, integration, educational program, content of pre-school education, children of pre-school age.*

УДК 061237

ББК 74.1

Наталія Бойко

ОРГАНІЗАЦІЯ ГУРТКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ СУЧАСНИХ ДНЗ УКРАЇНИ В РУСЛІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ОСВІТНІХ ПРОЦЕСІВ

У статті проаналізована і описано актуальність виховання дітей в умовах гурткової діяльності сучасних дошкільних навчальних закладів. Розглянуто значення гуртків за інтересами, їхнє структурування і спрямування. Також чітко вказані види і ефективність різних гуртків, вплив на свідомість дитини.

Ключові слова: гурткова діяльність, форми роботи дітей в дошкільному навчальному закладі, обдарована дитина, бесіда, заняття, спостереження, актуальність.

Постановка проблеми. Виховання підростаючого покоління для кожної нації є найважливішим складником національної культури. Передача всіх культурно-історичних традицій батьків, дідів і прадідів завжди гарантувала вічність життя нації.

З огляду на це виникає необхідність пошуку нових підходів до визначення змісту виховання й освіти, до створення особистісно-зорієнтованої моделі навчання дітей.

Мета статті. Всі батьки без винятку хочуть бачити своїх дітей успішними і талановитими. Однак самостійно розвивати будь-які здібності у дитини є можливість далеко не у всіх батьків. Звичайно ж, можна наймати репетитора або індивідуального викладача, який сконцентрується на вашу дитину, віддаючи йому всю свою увагу і максимально розвиваючи його творчий потенціал. Варіант, звичайно ж, ідеальний, але має два маленьких, відчутних мінуса: дитина буде позбавлена додаткового спілкування з однолітками. А відсутність такого спілкування може привести до уповільнення формування навички комунікабельності; індивідуальні заняття з особовим викладачем – це дуже і дуже дороге задоволення, яке може дозволити собі далеко не кожна родина.

І ось тут на допомогу мамам і татам приходять різні гуртки та секції для дітей. Вони значною мірою доступніші, крім того, дитина отримує таке необхідне їй спілкування з однолітками.

Гуртки та секції для дітей дозволяють не тільки розвинути прихований потенціал дитини, але також організувати його вільний час. Крім того, дитячі секції та гуртки дисциплінують дитину, привчають її до процесу самоорганізації. Подібний навик, коли дитина виросте, надасть їй безцінну послугу [2].

Дитинство є унікальним та дивовижним. Саме в тоді кожна дитина може відчути себе сильною, веселою, доброю, пізнати найцікавіше. Для цього потрібно не лише бути дитиною, а й мати ще поряд чуйного та зацікавленого дорослого. Організація гурткової роботи в дошкільному навчальному закладі заслуговує на особливу увагу, тому що дуже важливо своєчасно виявити зацікавлення, здібності та нахили кожного малюка.

Гурткова робота в дошкільному навчальному закладі здавна не розглядається як нововведення. Вона посіла місце нормативної діяльності педагогічного колективу. Різноманітність гуртків і зміст їхньої роботи вражає далеку від сьогодні батьків вихованців широтою проблем. Однак, якими б різними, на перший погляд, не були гуртки, їх об'єднує чимало спільного, зокрема – загальні закономірності організації та функціонування.

Оскільки гурток є неформальним, вільним об'єднанням дітей у групи для занять, за їхніми спільними інтересами, їх опирають на додаткові матеріали порівняно з тими, які є у чинних освітніх програмах виховання і навчання в дошкільному навчальному закладі та здійснюється під керівництвом педагога [1].

Одна з основних умов розвитку творчої особистості – взаємодія між зовнішніми і внутрішніми чинниками, між генетичною обумовленістю творчої обдарованості й умовами, які пропонує навколишнє середовище. Якщо високий творчий потенціал має відповідні умови, то він піднімається на ще вищий рівень; у разі менших можливостей, розбудити творчість можна завдяки використанню відповідних навчально-виховних засобів і методів.

Дбаючи про розвиток творчих здібностей у школярів, залучаючи їх до творчої праці ми створюємо необхідні умови для розвитку всіх без винятку психічних якостей учнів. Залучення дітей для творчої діяльності різних форм позакласних занять розкриває перед ними горизонти людських можливостей і сприяє правильному визначенню свого місця на широкому полі власних умінь та здібностей.

Відбувається це з тієї причини, що в творчості людина реалізує в усій повноті свої знання, уміння та здібності, а отже отримавши можливості випробувати себе в різних видах діяльності, наочно переконаються в наявному арсеналі знань, умінь та здібностей і цим самим адекватно оцінює свої можливості, що безумовно сприяє в майбутньому правильному вибору професії [5].

Розвиток творчих здібностей учнів, залучення їх до творчої діяльності саме у позаурочний час в деякій мірі уберігає школярів від моральної деградації. Адже не секрет, що підлітки, які позбавленні можливості самовираження, більш схильні до правопорушень.

Творчість – це діяльність людини, в результаті якої створюються нові матеріали і духовні цінності. Головною діючою особою у гуртковій роботі є дитина, як індивідуальність, як потенційний творець власних цінностей.

Гурткова робота дітей пов'язана здебільшого з навчально-виховним процесом, що здійснюється на заняттях і ґрунтується на знаннях і навичках, набутих під час навчальних занять, оскільки гурткова робота не обмежується вимогами програми, не є конкретизована у змісті, то це сприяє урізноманітненню видів роботи під час роботи гуртка, заглиблює у різні види мистецтва, поєднання різних технік виконання того чи іншого виду роботи [4].

Творча діяльність дітей у гуртковій роботі сприяє формуванню у них певного відношення до навколишньої дійсності. Адже, відомо, що у людини яка не займається нею, виробляється прихильність до загально – прийнятих поглядів і думок.

Ефективність формування і розвитку творчих здібностей у гуртковій роботі у більшості залежить від вміння керівника організувати творчу діяльність дітей, якщо завдання для них будуть доступними, то їм буде працювати легко і цікаво. Складність їх повинна бути узгоджено з кожним “кроком” творчого розвитку дитини.

Особливе значення для розвитку творчих здібностей дітей має відвідування художніх музеїв, майстерень художників, виставок дитячої творчості, перегляд кінофільмів про видатних майстрів.

Отже, у вихованні почуттів і творчого розвитку особистості гурток відіграє незамінну роль. Гурткова робота здатна перенести маленьку людину у світ творчості, в якійсь мірі прилучити до скарбів художньої культури. Вона може принести дитині першу творчу радість, а радість творчості – одна з найбільших радостей на землі, перемоги над собою, утвердження маленької особи у світі розмаїття фарб, звуків, етичних почуттів.

Творчі гуртки – це один один із їх видів, проте існує багато інших. У статті я спробую описати основні їх види та їх вплив на дитину.

Малювання – художнє сприйняття світу-прекрасне відкриття для дитини і дорослого. Заняття з малювання існують у спеціалізованих дитячих центрах навіть для 6-місячних малят! Для самих маленьких є пальчикові нетоксичні фарби, за допомогою яких створюються перші картини. Малювання корисно для розвитку правої півкулі мозку, відповідального за креатив, емоції, абстрактність і образність мислення.

Театральна майстерність – ось вже де рай для розкріпачення дитячої скутості, боязкості, сорому! Але й не тільки. Найголовніше в театральних гуртках – дитина може розкритися як багатогранна творча особистість, навчитися повноцінно спілкуватися, красиво рухатися і говорити. Заняття в такому гуртку проводяться по декількох спеціалізаціях: дітей навчають сценічній мові і рухові, вчать акторській майстерності і пантомімі, старовинних танців та акробатики. У театральній студії розвивається пам'ять і почуття ритму, діти вчаться працювати в групі, малювати декорації і майструвати реквізит, шити костюми. Як правило, дітей організовано водять на спектаклі в професійних театрах, знайомлять і з творчістю інших дитячих колективів. Це дає потужний поштовх розвитку дитини як особистості.

Технічні гуртки – популярність таких занять зараз не настільки висока, не так як раніше, але не варто відмовлятися від ідеї навчити хлопчика користуватися молотком, дрилем. Взагалі багато п'яти-шестирічні діти з величезним задоволенням майструють моделі літаків і кораблів. І хто знає, можливо, ваш малюк, походивши на заняття в технічний гурток, стане великим проектувальником або найвідомішим інженером?

Умілі руки – hand made (те, що зроблено своїми руками) стає все більш актуальним. Це раніше кожна жінка була сама собі майстриня. А зараз вишивання, бісероплетіння, шиття, виготовлення ляльок та інших іграшок-ексклюзив. Такі речі завжди в ціні і дуже цінуються навколишніми як подарунок. Також таке захоплення може дати і непогане збільшення бюджету в майбутньому. Ну а зараз маленькі майстрині нехай розвивають смак, просторове мислення і дрібну моторику.

Живий куточок – спілкування з братами нашими меншими в спеціально відведених для цього місцях зберігає нерви батькам, не заохочують достаток живності в домі, а діточок вчить відповідальності і турботи.

Не кажучи вже про спілкування, яке дарують звірята. До речі, а чи знаєте ви про те, що саме тварини допомагають багатьом дітям, які відстають в розвитку? Тепло і любов, які дарують вихованці живих куточків, створюють сприятливий емоційний фон у дитини, відчуття його потреби.

Фахівці рекомендують почати заняття спортом з басейну. Ціна питання-не велика, а користь-істотна. По – перше, дитина загартовується, по-друге, навантажує

всі групи м'язів, по-третє, розвиває координацію рухів. І найголовніше, отримуючи навантаження, у воді діти краще захищені від усіляких травм, забитих місць і синців. Звичайно ж, під наглядом професійного інструктора.

Аеробіка – окрім навантажень на м'язи, на аеробіки дітки розвивають почуття ритму. Групи аеробіки для малят є практично в будь-яких фітнес-центрах, будинках дитячої творчості і багатьох басейнах. Тільки не здумайте взяти дитину на своє доросле заняття! Навантаження в дорослих зовсім інші, що стрибає біля мами дитина швидко видихається, його серце не пристосоване до заданого ритму, також він може втратити інтерес до занять взагалі.

Танці – на танцях дітям "ставлять" поставу на довгі роки. Це гарний, захоплюючий вид спорту, де крім ритміки і пластики, діти, отримують художній розвиток і кругозір. Дітки починають розбиратися в музиці, в танцювальних стилях, історії танцю взагалі. Єдиний мінус-це досить витратні заняття. Костюми у маленьких спортсменів, взуття коштують не набагато менше за дорослих, а змінювати їх треба частіше-з урахуванням зростання вашого чада. Фінансове питання стоїть і на наступних заняттях-фігурному катанні ...

Легка атлетика – цей вид спорту гармонійно розвиває всі групи м'язів, підвищує витривалість, вчить володіти всім тілом. При цьому він набагато менш травматичний, ніж, наприклад, спортивна гімнастика або акробатика, які вважаються дуже небезпечними для дітей.

Сучасні інформаційно-комунікаційні технології, що активно запроваджуються в навчально-виховний процес дошкільних навчальних закладів, забезпечують його оптимізацію і відкривають нові перспективи для пізнавальної й творчої діяльності вихованців гуртків, утворення творчих об'єднань. Загалом уможливають наступне:

- забезпечення нової, активної форми фіксації продуктів інтелектуальної й творчої діяльності у вигляді різних текстових документів презентацій, фото- і відео матеріалів задля їх подальшого використання, вдосконалення та поширення;
- доступ до широкого обсягу потрібної навчальної й доступної наукової інформації, її варіативності, а також способів аналітичної обробки;
- конструктивного змістовного діалогу з іншими користувачами;
- утворення з ними єдиного функціонального предметно зорієнтованого у дидактико-розвивального простору (комп'ютер не лише збільшує інтелектуальні й творчі можливості, впливає на пам'ять, емоції, мотиви та інтереси дитини, й змінює і перебудовує саму структуру її пізнавальної й творчої діяльності).

Кожен батько мріє про незвичайне майбутнє для власного чада. Для цього мами і татусі повинні допомагати своїм дітям у виявленні, усвідомленні їх інтересів, схильностей ... А потім – рекомендувати секції і гуртки. Якщо дитині важко визначитися, то нехай він походить у різні гуртки, щоб відчути власну тягу до чого-небудь [3]. Від батьків же потрібне терпіння і підтримка. Можна ж сходити на перші заняття разом з нащадками і спробувати потім розібратися – хоче займатися цим дитина чи ні? І що йому дадуть ці заняття?

Гуртки є актуальними і важливими для створення відповідних умов для повноцінного творчого, інтелектуального, духовного розвитку особистості; підвищення її мотивації до пізнання і творчості; задоволення освітніх потреб творчої особистості за допомогою залучення її до свідомої та систематичної творчої діяльності.

Висновок. У даній статті подано описи далеко не всіх видів дитячих гуртків і секцій. Вище перераховані лише найпоширеніші і затребувані з них. Можливо, для

вашої дитини ідеальним вибором виявиться що-небудь інше. Після того, як ви з ним визначитеся з родом занять, дізнайтеся про те, які гуртки знаходяться в межах вашої досяжності. Перш ніж записати в гурток свою дитину, постарайтеся дізнатися відгуки тих батьків, чиї діти вже відвідують дану секцію. Також знайдіть, можливість особисто поговорити з викладачем, який буде займатися з вашою дитиною. Якщо вас все влаштовує, сміливо віддавайте дитину займатися.

Дитинство – дуже короткий період в житті людини. І воно все – таки має залишатися дитинством, щоб то не трапилось! І ми це повинні завжди пам'ятати.

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) // Дошк. виховання, 2012.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Лисенко Н.В. Наступність дошкільного навчального закладу і початкової школи у вихованні дітей // К.: Слово, 2013. – 56-60 с.
4. Макаренко А.С. О Виховання у сім'ї. – М.: Знання, 1975. – С. 70.
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти т. Т.Ш. – Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. – К.: Радянська школа, 1977. – 670 с.

The article analyzed and described the relevance of children's education in the conditions of circle activity in modern preschool establishment. The article considers the role of interest groups, their structure and direction. Also clearly indicated the types and effectiveness of various groups, the impact on a child's mind.

Key words: *group activities, forms of activities with children at pre-school educational establishments, a gifted child, a conversation, lessons, an observations, relevance.*

УДК 373.2 : 070

ББК 74.100.51+76.01

Юлія Семеняко

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОСТІ: МЕДІАБЕЗПЕКА ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті обґрунтовано актуальність медіабезпеки як соціально-педагогічної проблеми. Впровадження медіаосвіти в практику роботи дошкільних навчальних закладів автором визначено як одну зі стратегій подолання негативних впливів медіа на підростаюче покоління. Розкрито поняття “інформаційна безпека”, “дошкільна медіаосвіта”, “медіаінформаційна безпека” та визначено основні завдання медіаосвіти на сучасному етапі в Україні. Схарактеризовані основні проблеми, подолання яких може забезпечити медіабезпеку дошкільників.

Ключові слова: *медіаосвіта, медіазасоби, інформаційно-комунікаційні технології, медіаграмотність, інформаційна безпека, медіабезпека.*

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Сучасна дитина є об'єктом впливу засобів масової інформації (далі – ЗМІ), починаючи з раннього віку, що створює проблему інформаційної безпеки особистості в умовах глобальної інформатизації суспільства. Величезна кількість не фільтрованої інформації деморалізує в першу чергу найбільш уразливу частину нашого суспільства – дітей, нав'язуючи їм штучно спотворене уявлення про норми і цінності людського життя [1, с. 21]. Сама інформація часто носить суперечливий, агресивний та негативний характер і впливає на соціально-моральні орієнтири суспільного життя. У зв'язку з чим, виникає проблема інформаційної безпеки, без вирішення якої важко уявити повноцінний розвиток особистості.

Дитина, включена в процес пізнання, виявляється незахищеною від потоків медіаінформації. Пропаганда жорстокості ЗМІ, зростаюча роль Інтернету, відсутність цензури є не тільки соціальною, але і педагогічною проблемою, оскільки безпосередньо залежить від рівня та якості освіти підростаючого покоління, ступеня зрілості особистості і готовності її до самореалізації в суспільстві. Тому сьогодні набуває актуальності необхідність розширення змісту освітньої лінії “Комп’ютерна грамота” у варіативній складовій Базового компонента дошкільної освіти України, пов’язаного з навчанням дітей інформаційної безпеки. Ми вважаємо, що для повноцінного розвитку дитини дошкільного віку не потрібно створювати ідеальну інформаційну середу, більш важливим є формування у дошкільників основ інформаційної безпеки. Один з можливих шляхів вирішення проблеми інформаційної безпеки – навчання дитини адекватному сприйняттю й оцінці інформації, її критичного осмислення на основі моральних і культурних цінностей. Особлива роль при цьому належить дошкільному навчальному закладу, де можливість розвитку інформаційної безпеки дітей обумовлена сензитивністю віку, довірою педагогу, бажанням пізнавати нове.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Сьогодні дорослішання, навчання і соціалізація дітей проходять в умовах гіперінформаційного суспільства. Процес соціалізації через традиційні інститути (сім’я, школа) все активніше доповнюється засобами масової інформації та масових комунікацій, особливо інформаційно-телекомунікаційною мережею Інтернет (далі – мережа Інтернет), які стають найважливішими інститутами соціалізації, освіти і виховання нового покоління, у певній мірі замінюючи традиційно сформовані форми. Головним чином це відбувається в тих випадках, коли батьки в сім’ї, у зв’язку з різними причинами, відсторонюються від своїх обов’язків по вихованню дітей і залишають їх набувати життєвий досвід стихійно, часто за допомогою мас-медіа. Велика кількість неякісної у художньому, етичному, змістовному, ціннісно-смысловому аспектах медіапродукції, постійна репрезентація насильства, агресії потребує реагування з боку всіх соціальних інститутів. Саме тому, коли медіа виходять з-під контролю законодавчих органів, особливого значення набуває необхідність забезпечення інформаційної безпеки дітей у сім’ї та в дошкільному навчальному закладі.

У дослідження проблем інформаційної безпеки великий внесок внесли В. Герасименко Л. Найдьонова, С. Новосьолова, С. Семчук, І. Челишева та інші. У даний час вивченню понять “інформаційна грамотність”, “інформаційна культура”, “інформаційна безпека” приділяють увагу педагоги (Н. Гендіна, Н. Гутова, Л. Зазнобіна та ін.), філософи (Т. Воробйова, Л. Крапивська та ін.) та психологи (К. Дудкін, Б. Ломов та ін.).

Вплив інформації на особистість розглядається І. Пенчук, В. Мельником, С. Пейпертом, О. Федоровим; правила безпеки дітей в Інтернеті розкриті в дослідженнях А. Беляєвої, Т. Козак, Н. Саттарової. Питаннями інформаційної безпеки при застосуванні освітніх комунікаційних технологій займаються В. Морєв, В. Могильова, А. Кульок, Н. Кирилова. Вивчення специфіки взаємодії дітей і підлітків з комп’ютерами присвячено низку досліджень Л. Леонової, Г. Петку, О. Боришпольця, А. Немирич та ін. Особливості соціалізації в умовах інформаційного суспільства розглядають Н. Гавриш, Н. Лавриченко, Р. Лактіонова, П. Плотніков. Питання медіасоціалізації висвітлені у роботах Ст. Іванова, О. Волошенюк,

А. Петрунко [2, с. 117]. Таким чином, аналіз наукових досліджень дозволяє нам констатувати, що створення безпечного медіасередовища для дітей дошкільного віку є актуальною, але недостатньо вивченою проблемою. У педагогічній науці стали з'являтися передумови для вирішення проблеми інформаційної безпеки дітей. Проте, у наукових працях не виявлено концепції цілісного формування інформаційної безпеки дошкільників.

Таким чином, актуальність проблеми дослідження зумовлена протиріччями між:

- об'єктивно існуючою потребою особистості в інформаційній безпеці і відсутністю теоретико-концептуальних основ її становлення;
- потребою суспільства в розвитку успішних особистостей і необхідністю навчання протидії маніпулюванню свідомістю і психікою за допомогою інформації;
- потребою практики в розвитку інформаційної безпеки дітей дошкільного віку та недостатньою розробленістю цієї проблеми.

У зв'язку з цим виникає потреба в навчанні старших дошкільників розуміння можливого маніпулювання їх поведінкою і свідомістю за допомогою інформації, поширюваної ЗМІ. Крім цього, у сучасному суспільстві для безпечної соціалізації особистості дитини необхідно навчити її протистояти інформаційним загрозам. Отже, виникає проблема педагогічного осмислення розвитку особистості дошкільника у сучасному медіасередовищі та визначення теоретичних положень надання допомоги у протидії інформаційної небезпеки.

Формулювання цілей статті. Метою статті є обґрунтування необхідності організації медіаосвіти дітей дошкільного віку, виявлення проблем, що не сприяють ефективному навчанню медіабезпеки дошкільників та шляхів їх подолання.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Забезпечення інформаційної безпеки передбачає протистояння негативному впливу засобів масової інформації на індивідуальну і суспільну свідомість і психіку людей. Інформаційна безпека – здатність держави, суспільства, соціальної групи, особистості забезпечити з необхідною вірогідністю достатні і захищені інформаційні ресурси та потоки для підтримки життєдіяльності, сталого функціонування та розвитку відповідного структурного утворення [4, с. 11].

Поняття інформаційної безпеки можна розглядати у декількох значеннях. По-перше, це стан захищеності інформаційного середовища суспільства, який забезпечує його формування, використання й розвиток в інтересах громадян, організацій, держави. Під інформаційним середовищем розуміють сферу діяльності суб'єктів, пов'язану із створенням, обробкою й споживанням інформації. По-друге, інформаційна безпека – це стан захищеності потреб в інформації особи, суспільства й держави, при якому забезпечується їхнє існування та прогресивний розвиток незалежно від наявності внутрішніх і зовнішніх інформаційних загроз. Стан інформованості визначає ступінь адекватності сприйняття суб'єктами навколишньої дійсності і як наслідок – обґрунтованість рішень і дій, що приймаються.

Інформаційна безпека – це стан захищеності дітей, при якому відсутній ризик, пов'язаний із заповіданням інформацією, в тому числі поширюваної в мережі Інтернет, шкоди їх здоров'ю, фізичному, психічному, духовному і моральному розвитку. Таку захищеність дитині повинні забезпечити, перш за все, держава, а також сім'я і дошкільний заклад, як перші і найбільш важливі інститути соціалізації. Змістом державної політики України у сфері захисту суспільної моралі є створення

необхідних правових, економічних та організаційних умов, які сприяють реалізації права на інформаційний простір, вільний від матеріалів, що становлять загрозу фізичному, інтелектуальному, морально-психологічному стану населення (ст. 5 Закон України “Про захист суспільної моралі”). З метою реалізації та додержання вимог чинного законодавства у сфері захисту суспільної моралі, обігу продукції і видовищних заходів сексуального чи еротичного характеру, продукції, що містить пропаганду культу насильства, жорстокості і порнографії, створено Національну експертну комісію України з питань захисту суспільної моралі. Для попередження доступу дітей та молоді до заборонених інформаційних ресурсів розроблено пам’ятку для батьків “Діти, Інтернет, Мобільний зв’язок”, яка схвалена на засіданні Національної комісії [2, с. 133].

21 квітня 2016 року Президія Національної академії педагогічних наук України схвалила нову редакцію Концепції впровадження медіаосвіти в Україні. Попередню редакцію Концепції було прийнято у 2010 році – це єдиний державний документ у цій сфері. Концепція визначає головні завдання, принципи й пріоритетні напрями розвитку медіаосвіти в Україні, її форми та основні етапи впровадження. Згідно з Концепцією, медіаінформаційна безпека особистості визначається як забезпечення комфортних і розвивальних емоційно-когнітивних переживань особистості у її взаємодії з медіапростором для реалізації життєвих завдань і цінностей, частина гуманітарної безпеки. Медіаінформаційна безпека особистості залежить від здійснення запобіжних заходів в медіаінформаційному полі з боку держави, а також від здатності кожної окремої особистості чинити опір деструктивним медіаінформаційним впливам – психологічним технологіям впливу [3].

Автори зазначають, що деструктивний медіаінформаційний вплив є впливом різноманітного медіаконтенту (інформація та деструктивно спрямовані способи її подання), специфічною ознакою якого є психологічно руйнівний, травматичний, небезпечний зміст повідомлення та/або форми передавання, які мають високий рівень медіаризиків, тобто можуть завдати шкоди здоров’ю, розвитку та психологічному благополуччю людини, зокрема дитини певного віку.

Необхідність протистояти недоброякісній медіапродукції, низькоморальним цінностям із медіаджерел, та захистити дитину від медіаконтенту, що може шкодити її здоров’ю та розвитку, загострює потребу в інтенсифікації розвитку медіаосвіти. Саме медіаосвіта, на думку науковців (В. Іванов, О. Волошенко, Л. Найдьонова) має стати фундаментальною складовою інформаційної безпеки країни, і відіграти стратегічну роль у вихованні медіакультурної особистості, формуванні української ідентичності.

Головними завданнями медіаосвіти є сприяння формуванню:

- медіаінформаційної грамотності як комплексу умінь, знань, які дають споживачам можливість: ефективно і безпечно користуватися медіа, усвідомлено обирати, розуміти характер контенту і послуг, приймати рішення та користуватися повним спектром можливостей, які пропонують нові комунікаційні технології та медіаінформаційні системи, а також можливість захистити себе від шкідливого або вразливого інформаційного матеріалу;
- медіаімунітету особистості, який зробить її здатною протистояти агресивному медіасередовищу і деструктивним медіаінформаційним впливам, забезпечить психологічне благополуччя при споживанні медіапродукції, захищатися від потенційно шкідливої інформації з урахуванням прямих і прихованих впливів;

- рефлексії і критичного мислення як психологічних механізмів, які забезпечують свідоме споживання медіапродукції тощо [3].

Важливо відзначити, що в Україні створюється система безперервної медіаосвіти, серед форм якої виділяють і дошкільну медіаосвіту. Вона є принципово інтегрованою і спрямована на збалансований естетичний та інтелектуальний розвиток особистості дитини (включаючи різні форми інтелекту, зокрема емоційний, соціальний і практичний інтелект), забезпечує її захист від агресивного медіасередовища (у тому числі від інформаційного “сміття”, невідповідних віковим можливостям психіки дитини інформаційних впливів, зокрема продукції, що містить елементи насильства, жаків), уміння орієнтуватись, обирати і використовувати адаптовану відповідно до вікових норм медіапродукцію.

Однак, детальна розробка теоретичних основ інформаційної безпеки підростаючого покоління не забезпечить повноцінного вирішення даної проблеми без створення спеціальних програм і проєктів, що обмежують можливості дітей при роботі в медіа-просторі. Так, вже декілька ДНЗ Запорізької області стали учасниками педагогічного експерименту, ініційованого Національною академією педагогічних наук України з упровадження медіаосвіти в систему освіти. Серед проєктів, які реалізуються запорізькими педагогами, можна виділити міжнародний медіа-фестиваль і клуб “Медіа-бебі”. Крім того, в навчальних закладах області діють вітчизняні та міжнародні проєкти, зокрема, “Навчання для майбутнього”, “Шлях до успіху”, “Він-Ляндія. Безпечна Веб-країна”. Незважаючи на деякі зусилля, що вживаються державою щодо забезпечення інформаційної безпеки та захисту дітей, ця діяльність, в загальних масштабах, не має системного характеру, потребує розвитку і вдосконалення теоретико-методологічного, навчально-методичного, програмно-технічного та психолого-педагогічного обґрунтування. Особливої уваги потребує впровадження медіаосвітньої практики в дошкільні навчальні заклади. Оскільки медіаспоживачем дитина стає з раннього віку, то вже з моменту першої взаємодії її з медіа необхідно навчати інформаційній безпеці.

Забезпечення інформаційної безпеки дошкільників шляхом формування у них навичок відповідального і безпечного поведіння в сучасній інформаційно-телекомунікаційній середовищі – одне із завдань сімейного виховання. Здійснюючи наукову розробку окремих аспектів питання інформаційної безпеки дітей дошкільного віку, ми провели опитування вихователів дошкільних навчальних закладів Запорізької, Дніпропетровської та Донецької областей (понад 200 респондентів) та батьків дітей, які відвідують дошкільні навчальні заклади м. Бердянська (близько 100 респондентів). Аналіз відповідей дозволив визначити ряд проблем, які особливо гостро стоять перед педагогічним і батьківським співтовариством щодо безпечної взаємодії дитини-дошкільника з медіапростором.

По-перше, відсутність цілеспрямованої професійної підготовки майбутніх педагогів до забезпечення інформаційної безпеки дошкільників. На сьогоднішній день педагог повинен бути обізнаний у таких питаннях, як: негативні форми і способи впливу інформаційно-комп’ютерних технологій та методи захисту від них; правила і норми використання різних видів ЗМІ; знати види відхиляється, залежної поведінки дітей і методи роботи щодо їх запобігання та усунення. На жаль, анкетування показало, що приблизно 30% опитаних не розуміють змісту медіаосвіти, пояснюючи його як процес використання комп’ютерних і телевізійних програм у навчальному процесі.

По-друге, проблемою є низька медіаосвіченість батьків, які в більшості випадків несвідомо демонструють дитині способи взаємодії з медіапродукцією, не звертаючи при цьому увагу на її зміст. Дані опитування батьків свідчать про те, що у робочі дні 70% дітей дивляться телевізор/комп'ютер щонайменше одну годину на добу; 21% – до двох годин на добу; 9% – до трьох і більше годин на добу. В результаті, надмірне захоплення телебаченням/комп'ютером негативно позначається на якості дитячої гри, рівні загальної обізнаності дитини про навколишній світ, культуру мовлення, поведінці. Що стосується контролю з боку батьків за використанням дітьми комп'ютерів, то ствердну відповідь на питання – “Чи обмежуєте Ви час роботи Вашої дитини з комп'ютером?” дали лише 54,4% опитаних. Лише 12,3% батьків регламентують і час роботи, і контент, до якого дозволено мати доступ дітям. Батьки практично не використовують програми батьківського контролю (в цілому лише 4,5%), а незначний відсоток батьків (9,7%) просто спостерігають за тим, що робить дитина, коли сидить за комп'ютером.

Отже, з метою забезпечення інформаційної безпеки дошкільників педагог має організувати систематичну роботу з їх батьками в таких формах: роз'яснювальна робота серед батьків щодо негативного впливу надмірного використання медіа на здоров'я дітей та заходи мінімізації цього впливу; роз'яснювальна робота щодо необхідності встановлення чіткого режиму дня дошкільників і обов'язкового його дотримання; підвищення загальної комп'ютерної грамотності батьків шляхом проведення регулярних бесід про тенденції розвитку сучасних комп'ютерних технологій та їх позитивні й негативні фактори; інформування батьків про способи контролю за діяльністю дітей у мережі Інтернет та способи уникнення комп'ютерної залежності тощо.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, проблема забезпечення медіабезпеки дітей дошкільного віку у процесі взаємодії з мас-медіа досить складна для розв'язання зусиллями лише педагогів, тому необхідна ретельно спланована послідовність організаційних та роз'яснювально-пропагандистських заходів із залученням самих дітей, їх батьків та суспільних інституцій. У цьому разі інформаційно-комунікаційні технології стануть джерелом розвитку дитини та прояву усіх її найкращих рис особистості.

1. Воронов Р. О проблеме обеспечения безопасного взаимодействия с сетевыми образовательными ресурсами / Р. Воронов, О. Гусев, В. Поляков // Открытое образование. – 2008. – № 3. – С. 20-23.
2. Задорожна Н. Т. Медіа-освіта: енциклопедія освіти / акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень / Н. Т. Задорожна, Т.В. Кузнецова. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 103-140.
3. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (оновлена редакція). – Електронний ресурс. – Режим доступу: http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vprovadzheniya_mediaosviti_v_ukraini_nova_redaktsiya/
4. Фатеева И. А. Медиаобразование: теоретические основы и практика реализации: монография / И. А. Фатеева. – Челябинск: Челяб. гос. ун-т, 2007. – С. 113-146.
6. Федоров А. В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности / А. В. Федоров. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. – С. 10-11.

In the article the relevance of media-safety as a socio-pedagogical problems. The introduction of media education in the practice of work of preschool educational institutions, the author identified as one of the strategies for overcoming negative influences of media on the younger generation. The concept of “information security”, “pre-school media education”, “media informational security” and identified the main tasks of media education

at the present stage in Ukraine. Determined main problems, the overcoming of which may provide media-safety of preschoolers.

Key words: *media education, media-safety media, information and communication technology, information security.*

ББК: 74.3+88.621.9

УДК: 37.013.83+159.922.76-056.26

Зоряна Удич

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД БАТЬКІВ ДОШКІЛЬНИКА З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

У статті акцентовано увагу на необхідності здійснення психолого-педагогічного супроводу батьків дитини з особливими потребами дошкільного віку; розроблено відповідну модель супроводу і проаналізовано її основні компоненти; визначено питання для подальших досліджень з метою впровадження інклюзивної освіти і взаємодії із сім'єю, де зростає дитина з особливими потребами.

Ключові слова: *інклюзивна освіта, діти з особливими потребами дошкільного віку, консультант, психолого-педагогічний супровід батьків.*

Одним із пріоритетних напрямів реорганізації сучасної освітньої сфери в Україні є впровадження інклюзивної освіти. Насправді, інклюзія є викликом не лише у сфері освіти, але й для суспільства в цілому. Адже реалізувати цю ідею у країні із соціально-політичною та економічною нестабільністю, пануванням негативних суспільних стереотипів щодо людей з інвалідністю і відсутнім досвідом взаємодії із ними є вкрай складно. Незважаючи на вже прийняті нормативно-правові акти, досі існують вагомні перепони для збільшення участі усіх громадян у соціумі, незалежно від психофізичного розвитку. Це підтверджено і у Заключних зауваженнях стосовно первинного звіту нашої держави в Комітеті ООН у Женеві 19–20 серпня 2015 р. про виконання Конвенції ООН про права людей з інвалідністю [8].

Особливо складно в сучасних реаліях України реалізувати ідею інклюзивного навчання, яка вже стала невід'ємною для європейського простору. У процесі пошуку умов і суб'єктів, які б могли позитивно вплинути на розв'язання даного завдання, увагу привернула сім'я дитини з особливими потребами. Адже батьки – це ті люди, від активності, досвіду, світогляду, обізнаності, умінь яких найперше залежить доля дитини з особливими потребам. Саме тому постає питання комплексного супроводу сім'ї з дитиною із особливими потребами. Він має передбачати надання батькам різних послуг: інформаційних, соціальних, юридичних, медичних, психологічних, економічних. Лише у такому поєднанні можливе розв'язання проблеми низького статусу, обмежених можливостей й тимчасової суспільної ізоляції сім'ї з дитиною із особливими потребами.

Питання впровадження інклюзивної освіти в Україні останніми роками стали актуальними для багатьох дослідників. Зокрема, досліджуються такі проблеми: загальні аспекти організації інклюзивного освітнього простору (В. Засенко, А. Колупаєва, Т. Сак, Н. Слободянюк, Н. Софій) дошкільна інклюзія (І. Білецька, Л. Білецька, О. Завальнюк). З іншого боку, питання сім'ї теж були в центрі уваги науковців. Чимало праць присвячено особливостям батьківських відносин та їх вплив на розвиток дітей (О. Бодальов, А. Варга, І. Добряков, В. Захаров, М. Лісіна, Є. Мастюкова, В.М. Мініяров, І. Нікольська, В. Столін, С. Сорокоумова, В. Ткачова, П.М. Якобсон). Є також дослідження щодо сімей, де виховуються діти з особливими

потребами (Н. Грабовенко, В. Жмир, І. Іванова, Д. Кизимович, А. Маллер, І. Ніжаща, Н. Писаренко, О. Романчук, Т. Соловійова, Т. Титаренко, Г. Цикото).

Аналіз джерел демонструє багатогранність підходів до розв'язання проблеми супроводу сім'ї і недостатню розробку питання комплексного супроводу сім'ї з дитиною із особливими потребами, зокрема психолого-педагогічного аспекту. З огляду на те, що саме батьки мають найбільший педагогічний вплив у дошкільний період на особистісний розвиток дитини з особливими потребами і від них залежить її готовність до навчання в умовах інклюзивної школи, метою статті є: обґрунтування моделі психолого-педагогічного супроводу батьків дитини з особливими потребами дошкільного віку.

Визначальними категоріями досліджуваної проблеми є інклюзивна освіта, діти з особливими потребами дошкільного віку, консультант, психолого-педагогічний супровід батьків. У контексті даної статті ми опиратимемося на попередні наші дослідження щодо інтерпретації термінології і, задля розуміння мети дослідження, нагадаємо їх. Зокрема, під поняттям “інклюзивна освіта” прийнято вважати гнучку індивідуалізовану систему навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи за місцем проживання; “діти з особливими потребами дошкільного віку” – це діти віком до 6 років із порушеннями у психофізичному розвитку, які потребують врахування їх особливостей під час творення для них доступу до якісної освіти (однак треба пам'ятати, що це поняття більше ширше і охоплює ще обдарованих дітей). Реалізація психолого-педагогічного супроводу передбачає наявність фахівця, який його здійснюватиме. Чітко визначити, хто має ним бути, наразі, складно, адже у процесі підготовки і учителя, і психолога, і соціального педагога здійснюється формування відповідних компетенцій. Тому терміном “консультант” ми обумовлюємо такого фахівця, який має відповідну психолого-педагогічну і соціальну підготовкою та володіє досвідом для реалізації завдань психолого-педагогічного супроводу батьків дитини з особливими потребами і може виступати посередником між ними та іншими суспільними інституціями. Як зазначає Н. Бовгиря, до сьогодні існує проблема цілісного наукового опису психолого-педагогічного супроводу, в ньому спостерігаються ознаки, які відносяться до різних галузей наукового знання: педагогіки, соціальної педагогіки, психології, соціології [2, с. 131]. Саме тому досі остаточно не обґрунтовано саме поняття психолого-педагогічного супроводу батьків з дитиною із особливими потребами. У статті ми визначаємо психолого-педагогічний супровід батьків дитини з особливими потребами як систему організаційних, діагностичних, інформаційних та розвивальних взаємопов'язаних і взаємообумовлених заходів, представлених різними психологічними технологіями, методами і прийомами, які здійснюються з метою забезпечення оптимальних умов для життєдіяльності сім'ї та розвитку в її середовищі дитини з особливими потребами, її підготовки і включення до системи інклюзивної освіти.

Моделювання є основною категорією теорії пізнання, на якій ґрунтуються теоретичні й експериментальні методи наукового дослідження. Розробка моделі зумовлена необхідністю удосконалення процесу супроводу батьків дитини з особливими потребами дошкільного віку. Укладаючи дану модель, ми прагнули зробити її інформативною, зручною у користуванні, несуперечливою іншим системам супроводу сімей, виявити механізми управління даним процесом через вплив на окремі її компоненти [6]. Серед основних підходів до розробки даної

моделі було застосовано: системний, інтегративний, особистісно зорієнтований, діяльнісний, культурологічний.

Модель психолого-педагогічного супроводу передбачає такі компоненти: мету, завдання, умови, результат, принципи взаємодії суб'єктів і форми супроводу, етапи, функції. Усі ці компоненти між собою взаємопов'язані, проаналізуємо їх.

Метою психолого-педагогічного супроводу батьків дошкільника з особливими потребами має стати: підвищення психолого-педагогічної культури батьків дитини з особливими потребами і створення умов для її розвитку.

Для того, щоб досягнути поставленої мети, необхідно найперше створити відповідні організаційні умови. До них відносимо: *людські ресурси* (активність та контактність батьків, наявність команди фахівців різних сфер і волонтерів, консультант та ін.), *матеріальні ресурси* (фінансування, технічне забезпечення, інформаційна база, приміщення); *процесуальні умови* (програма супроводу, принципи взаємодії).

До визначальних принципів, на яких має ґрунтуватися взаємодія батьків та консультанта, належать: забезпечення конфіденційності; добровільність батьків у прийнятті допомоги чи рішень; принцип доброзичливого і безоціночного ставлення до батьків та дитини з особливими потребами; індивідуальний підхід до кожної сім'ї, з урахуванням її потреб, можливостей; сім'я є суб'єктом супроводу; пріоритетність інтересів сім'ї в цілому й окремих її членів, збереження цілісності сім'ї; взаємодія сторін на основі поваги, толерантності, гуманізму, відповідальності, дотримання норм професійної етики; партнерство і співробітництво; системність, комплексність, безоплатність, доступність супровідних послуг [1].

Здійснення психолого-педагогічного супроводу батьків дитини дошкільного віку з особливими потребами передбачає реалізацію наступних функцій: *методичну* (формування умінь виконувати батьківські функції); *інформаційну* (розширення і поглиблення знань, необхідних для розвитку дитини з особливими потребами, її підготовки до навчання інклюзивному класі); *консультативну* (надання поточних консультацій і порад батькам з метою розв'язання складних психолого-педагогічних ситуацій та задач, рекомендацій щодо залучення дитини до освітнього процесу); *корекційну* (коригування внутрішнього стану батьків, способів взаємодії із дитиною з особливими потребами її соціалізації); *комунікативну* (встановлення доброзичливих стосунків між суб'єктами психолого-педагогічного супроводу, залучення батьків до активного діалогу із командою інклюзивного навчального закладу, громадськістю); *превентивну* (попередження складних ситуацій у системі сімейного виховання дитини з особливими потребами, негативних проявів емоційного вигорання батьків, формування здатності у батьків опиратися негативним проявам суспільства щодо людей з інвалідністю, керувати своєю поведінкою у конфліктній ситуації, або в такій, де порушуються права дитини з особливими потребами); *прогностичну* (передбачення змін у розвитку дитини з особливими потребами, наслідків корекційно-реабілітаційної програми, життєдіяльності сім'ї); *організаційну* (координування діяльності всіх суб'єктів психолого-педагогічного супроводу, команди підтримки фахівців, суспільних інституцій; розкриття потенціалу батьків щодо розвитку дитини-дошкільника з особливими потребами; залучення необхідних для психолого-педагогічного супроводу ресурсів). Усі ці функції між собою взаємопов'язані та доповнюють одна одну.

Психолого-педагогічний супровід батьків дошкільника з особливими потребами також передбачає таку етапність: 1) *контактний*: встановлення емоційного

контакту в системі “консультант-батьки”; узгодження принципів і правил взаємодії; 2) *діагностичний*: збір інформації про дитину з особливими потребами дошкільного віку та її сім’ю; виявлення ресурсів, досвіду, проблем і труднощів в сім’ї; з’ясування пріоритетних завдань супроводу; 3) *проектувальний*: укладання програми психолого-педагогічного супроводу батьків і створення відповідної команди підтримки; усунення бар’єрів розвитку дитини з особливими потребами; визначення форм взаємодії; 4) *діяльнісний*: реалізація укладеної програми; 5) *оціночно-рефлексивний*: аналіз отриманих результатів, фокусування на досягненнях, можливостях подальших змін та удосконалень.

Проблемі встановлення позитивного контакту між консультантом та клієнтами у психології приділено чимало уваги. Так, найчастіше звертаються до Л. Філонова щодо етапів налаштування контакту: зняття психологічних бар’єрів; знаходження спільних інтересів; визначення принципів спілкування; виявлення якостей, небезпечних для спілкування; адаптація до партнера і встановлення контакту [12].

Під час здійснення діагностування, з метою отримання найбільш повної та точної інформації, необхідно застосовувати різні методи збору інформації (бесіди, анкетування, тестування, спостереження, хронометраж, опитування, вивчення документації, елементи соціально-педагогічного експерименту, інтерв’ювання, метод експертної оцінки та прогнозу, біографічний метод та ін.) і опиратися на програму [11, с. 118–139]. При цьому необхідно врахувати, чи перебуває дитина у дошкільному навчальному закладі чи ні.

Програма діагностування сімей з дітьми із особливими потребами досі не була предметом досліджень. Пропонуємо, на основі аналізу програм діагностики типових сімей, такі компоненти даної програми: *загальні данні* (статистичні дані, структурний склад (за О. Личко: повна сім’я; неповна сім’я; викривлена, або деформована, сім’я; розширена), матеріальне становище, житлово-побутові умови); *функціональні дані* (суспільно-педагогічна спрямованість життя сім’ї, внутрішньосімейні стосунки, стадія розвитку сім’ї (за Дж. Бернанд та Л. Томпсон), рівень виконуваних функцій (репродуктивна, господарсько-побутова, економічна, виховна, функція соціалізації, регулятивна, взаємодопомоги, дозвільна та ін.), методи виховання, що застосовуються батьками, типи виховних родинних взаємин); *ресурси і бар’єри* сімейного життя (інформованість, педагогічний досвід батьків, виховний потенціал, сімейні цінності та ідеологія, сімейні традиції, організація в сім’ї вільного часу, улюблені справи, типи життєвих стратегій в сім’ї дитини з інвалідністю (“інтеграції в соціальне середовище”, “умовного успіху”, “сім’я як самоціль”, “повна ізоляція”); *дитина з особливими потребами* (історія захворювання дитини, корекції і реабілітації, особливості догляду і перебігу захворювання, особливості порушення і розвитку, медичний супровід, навички самообслуговування, наявність компенсаторних засобів, типи впливу сім’ї на життєвий шлях дитини з інвалідністю (опіка, невтручання в ситуацію, довіра, нормалізація, розвиток), відносини з родичами і знайомими, рівень соціалізації, самооцінка дитини, її уміння і навички, вікові особливості, обов’язки у сім’ї, ставлення до дитини з боку батьків, інших родичів та ін.) [3, с. 375–376; 7; 3].

При укладанні характеристики сім’ї важливо виявити також на якій стадії переживання щодо інвалідності дитини знаходяться батьки. Для цього доцільно застосувати розроблену теорію стадійності переживання невідворотного американським психологом Е. Кюблер-Росс [5]. Її адаптовану версію пропонуємо

розглянути у табл.1. Перед тим наголосимо, що батьки можуть проходити стадії переживання в довільному порядку або вибірково.

Таблиця 1.

Стадії психологічного переживання батьками невідворотного діагнозу дитини

| № | Стадія | Зміст |
|----|-------------------------|---|
| 1. | Заперечення | <ul style="list-style-type: none"> - від отриманої інформації про порушення і невідворотність діагнозу дитини батьки переживають шоківий стан; - з'являється відчуття дереалізації і деперсоналізації, заціпеніння; - батьки не вірять інформації про порушення у розвитку їхньої дитини, не сприймають її і відхиляють будь-які спроби допомоги у розумінні ситуації; - батьки відмовляються створювати умови для медичної терапії для дитини; - відбувається ізоляція сім'ї; - батьки можуть піддавати дитину надмірним реабілітаційним навантаженням чи ризикованим методам лікування; - часто в сім'ї на цій стадії розглядаються питання відмови від дитини з особливими потребами. |
| 2. | Гнів | <ul style="list-style-type: none"> - батьки намагаються знайти раціональне пояснення і, не отримавши його, починають шукати винного (одного з подружжя, родичів, лікарів та ін.); - поглиблюється ізоляція сім'ї; - увага батьків прикута до пошуку винного, а не до потреб самої дитини; - у батьків часто домінує безпідставне відчуття провини. |
| 3. | Компроміс | <ul style="list-style-type: none"> - у батьків з'являється надія, що усе ще можна виправити; - батьки починають обіцяти собі і вищим силам змінити і впорядкувати своє життя, позбутися шкідливих звичок у разі, якщо діагноз не підтвердиться, або він виявиться не таким складним; - коли нічого не змінюється і у батьків не з'являється розуміння та прийняття дійсності, вони починають переживати депресивний стан. |
| 4. | Усвідомлення реальності | <ul style="list-style-type: none"> - батьки усвідомлюють невідворотність діагнозу дитини, її статусу інваліда та втрату усіх попередніх очікувань від народження дитини; - з'являється розуміння усіх випробувань та труднощів, пов'язаних із діагнозом дитини, її обмежень і особливостей розвитку; - через недостатню соціальну підтримку, недоступність соціальних послуг може посилитися депресивний стан батьків, ізоляція сім'ї. |
| 5. | Прийняття | <ul style="list-style-type: none"> - реорганізація сімейного життя відповідно до потреб і можливостей дитини з інвалідністю з врахуванням потреб інших членів сім'ї; - акумуляції ресурсів і пошук нових можливостей для створення умов розвитку дитини з особливими потребами в умовах сім'ї; - батьки йдуть на контакт і починають працювати у команді фахівців, які забезпечують комплексний супровід дитини з особливими потребами; - у стосунках із дитиною батьки намагаються віднайти баланс між опікою, допомогою та підтримкою незалежності; - в сім'ї формуються нові цінності та філософія життя. |

Теорія стадійності від часу її обґрунтування зазнала критики, але досі користується популярністю і на неї посилаються чимало науковців з різних галузей. Вона дозволяє зрозуміти стан батьків і визначити напрями та завдання психолого-педагогічної роботи із ними та іншими членами сім'ї [10, с. 19–38].

Другий етап супроводу доцільно завершити складанням так званої “карти сім'ї”, яку найчастіше застосовують соціальні педагоги [13, с. 230–231]. У ній відображаються короткі характеристики сім'ї і окремих її членів, опис життєвої ситуації і способу життя сім'ї, аналіз отриманої інформації, окреслюються проблеми і потреби сім'ї, зокрема що стосується психолого-педагогічного супроводу, визначаються форми і методи подальшої роботи із батьками дитини з особливими потребами, розробляється стратегія і тактика психолого-педагогічного супроводу.

Завдяки аналізу отриманих даних, на другому етапі психолого-педагогічного супроводу здійснюється укладання програми взаємодії із батьками, яка передбачає: встановлення короткотермінових і довготермінових цілей, визначення плану взаємодії і ресурсів, необхідних для його реалізації, меж відповідальності партнерів, а також зазначення часових рамок для кожного виду роботи. У програмі супроводу сім'ї дошкільника з особливими потребами має відобразитися, у першу чергу, корекція і розвиток сімейної атмосфери: подолання і попередження життєвих криз сім'ї, усунення негативних аспектів життєдіяльності сім'ї, згуртування усіх членів сім'ї, формування загальних цілей і єдиної системи цінностей, педагогізація батьків, підвищення їх психологічної культури, гармонізація подружніх відносин, розподіл обов'язків, встановлення правил і доброзичливих стосунків, введення і підтримка сімейних традицій, надання емоційної підтримки, формування оптимістичного налаштування батьків, задоволення потреби членів сім'ї в інформації, створення умов для самовираження усіх членів сім'ї. Паралельно програма має передбачати соціалізацію і підготовку дитини з особливими потребами до навчання в інклюзивному класі, організація цілеспрямованих і систематичних занять та заходів, орієнтацію батьків щодо форм, методів та моделей організації навчального процесу для їх дитини, налаштування комунікації із шкільною командою підтримки, усвідомлення батьками можливостей і потреб дитини та готовності інклюзивної школи їх задовольнити, за потреби – підготовка одного з батьків до асистентської роботи в школі, де навчатиметься їхня дитина. Позитивно на розвиток сім'ї впливає і налагодження взаємодії та обміну досвідом із іншими сім'ями, де є діти з особливими потребами, особливо, школярі.

Якщо супровід батьків був правильно організований, то при зарахуванні дитини з особливими потребами до школи, сім'я буде займати активну позицію, надавати допомогу кваліфіковано та уміло, діяти педагогічно грамотно, а у дитини будуть сформовані адекватне особистісне ставлення до навчально-виховного середовища школи, необхідні уміння та навички, уявлення про свої потреби, можливості та нахили [9, с. 12].

Під час третього етапу психолого-педагогічного супроводу здійснюється безпосередня реалізація програми взаємодії із батьками. Її ефективність залежить від дотримання наступних критеріїв: *адекватність*: відповідає можливостям і потребам сім'ї; *оптимальність*: раціональне поєднання ресурсів; *гнучкість*: можливість редагувати програму в процесі її реалізації; *системність*: охоплює усі сфери життєдіяльності сім'ї; *елективність*: можливість батьків обирати або пропонувати ті чи інші форми співпраці; *диференційність*: індивідуальний підхід до усіх членів

сім'ї і до кожної сім'ї окремо; *активізаційність*: спрямованість на активізацію зусиль батьків щодо забезпечення адекватного розвитку дитини з особливими потребами, самоосвіту і самостійність у прийнятті відповідних рішень; *паралельність*: одночасна робота з усіма членами сім'ї, фахівцями, представниками команди підтримки, дошкільного навчального закладу і педагогічним колективом середнього загальноосвітнього закладу.

Аналіз офіційних сайтів дошкільних навчальних закладів України дає підстави стверджувати, що найбільш ефективними і поширеними формами взаємодії із батьками є як класичні, так і інноваційні індивідуальні, групові та колективні форми: лекція, конференція, університет педагогічних знань, практикум, день відкритих дверей, тематичні індивідуальні консультації, відвідування за місцем проживання, батьківські читання, батьківські вечори, тренінг, брифінг, сімейні клуби, мобільні папки, наочні форми, круглий стіл, зустріч, дискусії, тематичні акції, майстер-класи. Усі вони є актуальними і для психолого-педагогічного супроводу батьків дитини дошкільника, особливо, коли дитина відвідує інклюзивний дошкільний навчальний заклад. Зважаючи на завантаженість і особливості догляду за дитиною з особливими потребами, у батьків не завжди є змога виділити час на участь у різних очних заняттях. Тому однією із нових форм психолого-педагогічного супроводу батьків є створення і використання дистанційного формату спілкування (сайту, електронної пошти, закритої групи у соціальних мережах, хмарних сервісів (Google, Live SkyDrive, Dropbox та ін.)), що дозволяє розміщувати необхідні для батьків відео матеріали та друковану інформацію, посилання на корисні ресурси, а також електронні сервіси для он-лайн відео-спілкування (Skype, Facebook Messenger, Viber та ін.). Завдяки такому формату можна не лише зекономити час, але й оперативно відреагувати на потреби батьків, залучити інших фахівців, які можуть бути віддаленими від місця проживання сім'ї.

Результатами грамотно проведеного психолого-педагогічного супроводу мають стати: адаптація батьків до життєвих умов, ускладнених інвалідністю дитини; позитивний мікроклімат сім'ї для розвитку дитини з особливими потребами; підвищення рівня психолого-педагогічної компетентності батьків, мобілізація власних сімейних ресурсів для самостійного вирішення проблем та задоволення потреб сім'ї; оптимістичне налаштування батьків на розвиток можливостей та самостійності дитини з особливими потребами; налаштування співпраці із педагогічним колективом дошкільного навчального закладу та майбутньої школи, де навчатиметься дитина; досвід позитивного сімейного виховання; збагачення виховного потенціалу сім'ї; успішне подолання сімейних криз, пов'язаних із наявністю дитини з особливими потребами; сформована і дієва команда підтримки сім'ї; подолання соціальної ізоляції сім'ї із дитиною зі статусом інваліда. Крім цього, формується батьківська компетентність, яку розуміємо як здатність батьків аналізувати реальну ситуацію, у якій зростає дитина з особливими потребами, оцінювати її і докладати зусилля для того, щоб її змінити для покращення розвитку дитини на основі її можливостей і потреб.

Таким чином, створення і впровадження моделі психолого-педагогічного супроводу батьків, які виховують дитину з особливими потребами, знижує фрустраційне навантаження на членів сім'ї і підвищує її реабілітаційні можливості з однієї сторони. А з іншої – налагодить ефективну взаємодію системи “дошкільний навчальний заклад – загальноосвітній навчальний заклад” задля реалізації ідеї інклюзивної освіти.

1. Алешина Ю.Е. Спецпрактикум по социальной психологии: опрос, семейное и индивидуальное консультирование / Ю.Е. Алешина, К.Е. Данилин, Е.М. Дубовская. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 64 с.
2. Бовгиря Н.В. Психолого-педагогічний супровід дітей в умовах модернізації навчально-виховного процесу. – Дубровиця, 2009. – 146 с.
3. Вербець В.В., Субот О.А, Христюк Т.А. Соціологія: Навчальний посібник . – К.: КОНДОР, 2009. – 550.
4. Волкова А.Н. Методические приемы диагностики супружеских отношений / А.Н. Волкова, Т.М. Трапезникова // Вопросы психологии. – 1985. – № 5. – С. 110-116.
5. Kübler-Ross E. On death and dying New York. – The Macmillan Company, 1969. – 260 p.
6. Лодатко Є.О. Моделювання в педагогіці: точки відліку / Є.О. Лодатко // Е-журнал “Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку” – 2010. – Випуск №1 – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://intellectinvest.org.ua/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_vyuski_n1_2010_st_2/
7. Миронова М.В. Влияние семьи на жизненный путь ребенка-инвалида: автореферат дис. ... кандидата социологических наук : 22.00.04. – Екатеринбург 2009. – 19 с. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dlib.rsl.ru/01003488980>
8. Нічого для нас без нас: Порадник для громадських організацій людей з інвалідністю. – Київ: Національна Асамблея інвалідів України, 2016. – 60 с.
9. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами: Навчально-методичний посібник у 9 книгах / За заг. ред. Колупасової А.А. – К.: ТОВ ВПЦ “Літопис-XX”, 2010. – 363 с.
10. Романчук О. Неповносправна дитина в сім’ї та суспільстві. – Львів: Літопис, 2008. – 334 с.
11. Соціально-педагогічна діагностика: наук.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Н.П. Краснова, Л.П. Харченко, Я.І. Юрків, І.С. Сьомкіна. – Луганськ: Вид-во ДЗ “ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2011. – 429 с.
12. Филонов Л.Б. Психологические аспекты установления контактов между людьми: Методика контактного взаимодействия / Л.Б. Филонов. – Пущино, 1982. – 40 с.
13. Юрків Я.І. Методика соціально-педагогічної діагностики сім’ї // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка: за матеріалами V Міжнар. наук.-практ. конф. “Ціннісні пріоритети освіти: виклики XXI століття”: зб. наук. пр. – № 20 (231). – 2011. – С. 223-232.

The article focuses on the need of pre-school children with special need to be psychologically and pedagogically supported by their parents. It also designs a relevant model addressing the problem and analyzes its main components. Furthermore, the article defines questions that should be addressed by further research with the aim of introducing inclusive education and cooperating with families where the child with special needs is raised.

Key words: *inclusive education, preschool children with special needs, advisor, psychological and pedagogical support of parents.*

УДК: 373.2- 053.5

ББК 74.1

Наталія Голота

ОСОБЛИВОСТІ ПІЗНАННЯ ПРОСТОРУ Й ЧАСУ В ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ ЯК ПЕРЕДУМОВА УСПІШНОГО НАВЧАННЯ ДИТИНИ У ШКОЛІ

В умовах оновлення змісту дошкільної освіти, спрямованості освітнього процесу на особистісний розвиток, особливої актуальності набуває підготовка дітей до школи. Важливе значення у забезпеченні цього процесу відіграють просторово-часові уявлення дитини. Простір і час є універсальними, базисними категоріями у пізнанні дитиною предметного, природного і соціального середовища, успішному оволодінні нею різними видами діяльності, розвитку соціальної адаптації. Однак категорії “простір” і “час” є й найбільш складними для розуміння та сприймання дітьми дошкільного віку. У статті, за результатами теоретичного аналізу та аналізу практики дошкільної освіти, з’ясовано особливості пізнання дітьми раннього й дошкільного віку простору та часу, значення сформованості просторово-часових уявлень дітей у підготовці їх до школи.

Ключові слова: *простір, час, просторово-часові уявлення, дошкільна освіта, дитина дошкільного віку, діяльність, сенсорний розвиток, способи пізнання дійсності.*

Постановка проблеми у загальному вигляді. У перші роки свого життя дитина не лише накопичує враження від пізнання особливостей предметів, що оточують її, але, навчаючись орієнтуватися у навколишньому, розширює власний чуттєвий досвід. Пізнавальна, пошукова, орієнтувально-дослідницька діяльність дітей дозволяє їм моделювати у свідомості картину світу, засновану на спостереженнях за об’єктами та явищами навколишнього, встановленні взаємозв’язків та залежностей між ними. Сприйняття простору і часу – одна з важливих складових онтогенезу, що залежать від соціально-економічних умов життя, від стану культури і самопізнання людини. Формування просторово-часових уявлень – складний і важкий процес, що потребує від людини чималих зусиль. Особливо яскраво це демонструє дитина, яка без спеціального навчання, без відповідних занять, маючи обмежений життєвий досвід, не здатна виміряти, визначити, диференціювати просторово-часові характеристики. Велика роль у процесі засвоєння дитиною часопросторових уявлень належить дорослому.

Дитина, яка оволоділа просторово-часовими уявленнями у належній мірі, ефективніше засвоює засоби сприймання різноманітної інформації, легше виокремлює якості предметів і явищ навколишнього світу, а також здатна до самостійного набування знань, що значно важливіше для неї, ніж знання “у готовому вигляді”, отримані від дорослих.

Аналіз досліджень і публікацій. У психологічних (Б.Ананьєв, Л.Венгер, М.Веракса, П.Гальперін, О.Дьяченко, Д. Елькін, О.Леонтєв, Г.Люблінська, Н.Побірченко, С.Рубінштейн та ін.) та педагогічних (Ф.Блехер, О.Гармаш, Т.Єрофєєва, Г.Леушина, Н.Локоть, З.Михайлова, Т.Мусейїбова, К.Назаренко, Б.Нікітін, В.Новікова, І.Пашилїте, М.Поддьяков, Т.Ріхтерман, А.Смоленцева,

Т.Тарунтаєва, О.Фунтікова, Н.Яришева та ін.) дослідженнях розкривається виключна роль освоєння часу та простору у побудові дитиною цілісної картини світу, усвідомлення свого місця в ньому. Науковці стверджують, що просторові та просторово-часові уявлення є однією з трьох взаємодоповнюючих структур базової складової психічного розвитку особистості (М. Семаго, Н.Семаго, А. Симонович та ін.). Просторово-часові уявлення у житті дитини дошкільного віку мають пріоритетне значення, оскільки вони водночас із сприйняттям є підґрунтям для розвитку уваги, мислення, пам'яті, мовлення й уяви.

На феноменологічному рівні просторово-часові репрезентації “виявляються” безпосередньо у когнітивній сфері. Система просторових уявлень в якості однієї зі складових психічної діяльності починає формуватися у ранньому віці. Дитина починає свій індивідуальний розвиток зі сприйняття та засвоєння елементів навколишнього матеріального середовища в їх просторовому розміщенні, тобто локалізуючи оточуючі її предмети по відношенню до себе, до свого тіла, яке перебуває нерухомо чи рухається у просторі. Початкові рухи дитини спрямовуються предметами – метою цих рухів, слугують способом орієнтування у просторі і відправною точкою формування конкретних перших просторових уявлень. Однак ці перші уявлення в процесі розвитку мови піднімаються на новий, більш високий рівень, перетворюючись у просторові поняття, що узагальнюють просторові відношення дійсності у їх словесних позначеннях.

Дослідженнями встановлено, що процес формування просторових уявлень у дітей у кожному віці визначається характером їх життєвого досвіду і відношенням з дійсністю (М.Вовчик-Блакитна, Г.Урунтаєва). Чуттєве пізнання простору зростає пропорційно накопиченню життєвого досвіду і знань про предмети навколишнього.

Формулювання цілей статті: висвітлення особливостей пізнання дітьми раннього та дошкільного віку простору й часу, значення сформованості просторово-часових уявлень дітей у підготовці їх до школи.

Виклад основного матеріалу. На першому році життя у зв'язку з розвитком довільних рухів і пересуванням у просторі дитина починає відображати просторові властивості предметів, фіксуючи їх у “сенсомоторних передеталонах” – спочатку реальних, а потім – уявлюваних особливостях власних рухів, спрямованих на предмет. У цей час вона оволодіває “близьким” простором, практично переміщуючись і вдосконалюючи маніпуляції з предметами. На другому році життя слово дорослого включається у просторове орієнтування дитини. При цьому називання дорослими просторових відношень дозволяє дитині засвоїти їх достатньо швидко. Поступово вона орієнтується у більш широкому просторі, переміщуючись і діючи з предметами. Виокремлюючи просторові відношення у практичній діяльності, дитина їх не усвідомлює. Однак є важливим, що власне тіло дитини стає для неї точкою відліку у сприйнятті простору і права рука визначається як орган, що виконує дії. Як показало дослідження М.Вовчик-Блакитної, дитина орієнтується у напрямках вперед-назад, вгору – вниз, вправо-вліво, або рухаючись в ту чи іншу сторону, чи змінюючи відповідним чином положення корпусу, голови, рук і контролюючи ці рухи зором [1]. При цьому мова не відіграє вирішальної ролі у просторовому розрізненні. Генералізовані реакції “тут”, “там” і т.п., що супроводжують сприйняття дитиною ситуації, її вказуючи жести свідчать про те, що сприйняття напрямів простору обмежується деяким практичним диференціюванням цих напрямів.

Так, діти трьох-чотирьох років вже мають конкретні уявлення про напрями “вперед-назад”, “вгору-вниз”, що є насамперед результатом активного моторного досвіду дитини – рухів її очей, рук, голови, всього тіла у напрямі об’єктів, які сприймаються. Завдяки тому, що мускульно-тактильні, зорові і слухові відчуття, що виникають при пересуванні дитини в просторі, постійно асоціюються з назвами напрямків, які вона чує від дорослих, діти цього віку вже здатні виконувати нескладні завдання, що потребують просторового розрізнення за словесною вказівкою – йдуть вперед, піднімають руку з іграшкою вгору і т.п. Однак, самостійно визначати ці напрями у мовленні дітям ще важко: вони показують напрям жестами і замість слів “вперед”, “назад”, “вгору”, “вниз” вживають слова “там”, “туди” і т.п. Дані досліджень свідчать, що уявлення й відповідні їм визначення “вперед”, “назад”, “вгору”, “вниз” у дітей молодшого дошкільного віку мають ще досить конкретний, чуттєвий зміст і обов’язково пов’язуються з рухами самої дитини у даному напрямку, з рухами її рук, очей, тулуба. Не відокремлюючи уявлення про напрями та розміщення предметів від рухів власного тіла і рук, молодші дошкільники не завжди усвідомлюють відносність просторових понять “вперед”, “позаду”, їм ще важко уявити те, що для них “попереду”, для когось може бути “позаду”.

З ще більшими труднощами діти цієї вікової групи зустрічаються при необхідності розрізнення відносного положення зображених предметів. Ці труднощі викликані насамперед тим, що в цій ситуації дошкільники не можуть опиратися на звичні рухові реакції рук, очей, голови, за допомогою яких вони розрізняють напрями предметів, що оточують її.

Згодом процес просторового розрізнення напрямів “вперед”, “назад”, “вгору”, “вниз” поступово звільнюється від обов’язкової пов’язаності із загальною моторною активністю. Характерна для дітей молодшого дошкільного віку дія всі тілом, руками, головою у напрямку, що позначається словами, замінюється вказівним жестом руки чи рухами ока. В добре знайомих умовах діти здебільшого правильно відповідають на питання про розташування предметів, спираючись на уявлення.

Значно більш високий рівень розрізнення лівого і правого напрямів характеризує дітей середнього дошкільного віку. Однак більш виразно виступає відносність понять “позаду”, “попереду”, “вгорі”, “внизу” саме для дітей старшого дошкільного віку. Вони можуть орієнтуватися у цих напрямках і з позиції іншої людини, переносячи на неї власні точки відліку, тобто уявляючи себе на її місці.

Поступово дії, що опосередковують усвідомлення дітьми положення предметів у просторі, стають все більш економними, малопомітними. Таким чином, стверджує М.Вовчик-Блакитна, у дітей старшого дошкільного віку визначення напрямку предметів, відшукування їх за словесною вказівкою часто виступає зовнішньо вже у формі безпосередньої реакції, моторний компонент якої виявляється вже у повороті голови чи очей у потрібному напрямку.

Засвоєння слів-позначень у більш старшому віці призводить до розуміння відносності просторових відношень в залежності від точки відліку. Першочергово дитина оцінює просторові відношення виключно з точки зору положення у просторі її самої. Але невміння абстрагуватися від власного положення і визначити напрям розміщених предметів відносно інших людей чи предметів відображає конкретність уявлень дітей, обмеженість їх знань про простір.

Формування більш узагальнених уявлень про простір забезпечує здатність дитини визначати напрям не тільки відносно себе, але й у відношенні до інших людей і предметів. Рухи та орієнтувальні дії поступово переходять в план

уявлюваних дій. А мовленнєві акти, звільнюючись від першопочаткового зв'язку з рухами тіла й рук, набувають провідне значення, переносяться у внутрішній план, тобто розвиваються як процеси “внутрішнього мовлення”.

Перехід до узагальнених у словах понять, сигналам другої сигнальної системи, є також перехід до сигналів, які існують конкретній системі рідної мови, яка є основою індивідуальної свідомості даної людини і способом її включення у соціальне середовище, колектив. Як засвідчили дослідження Г.Ярмоленко, мовні просторові поняття подаються дитині у тому конкретному вигляді, у тій системі, яка вже створена історичним розвитком даної мови, і на тій високій ступені розвитку цих понять, яка досягнута практикою і наукою поколінь.

Довгий час існувала думка, що розвиток часових уявлень у дошкільників – це лише одна із сторін математичного розвитку дітей. При цьому увага на значенні часових уявлень в інших сферах життя дитини майже не акцентувалася. На наш погляд, це було пов'язано з тим, що логіка часових відношень є досить складною для сприймання та розуміння дітьми дошкільного віку. Інтерес дітей до часових явищ виникає дуже рано. Однак, формування часових уявлень у дітей починається пізніше й має свою специфіку. Сприйняття часу – один із самих складних видів сприйняття у силу його специфічних особливостей. Час не має наочної основи і сприймається опосередковано на основі діяльності, що здійснюється, чи особливого предмета – годинника. Час злитий з життєвими подіями, тече в одному напрямку, його не можна повернути. Позначення часових відрізків відносно: те, що було завтра, стало сьогодні і т.п. Один і той самий часовий відрізок сприймається по-різному в залежності від змісту і характеру діяльності, яку виконує дитина, її стану на даний момент: наприклад, якщо вона чекає привабливої події, то здається, що час йде повільно. Тому діти довго не розуміють логіку часових відношень і протягом всього дошкільного дитинства не сприймають дуже довгі часові періоди. Їм недоступне розуміння таких категорій, як рік, століття, епоха і т.п.

Разом з тим, у дослідженні французького психолога М.Гюйо ще у 1891 р. стверджується, що діти мають багато способів для розрізнення різноманітних моментів часу: видимий рух сонця, бій годинника, хвилини, години, дні. Всі ці чуттєві образи поступово усвідомлюються дитиною та допомагають впорядкувати її згадки й враження про події, які перебувають у змішаному вигляді. Також М.Гюйо відмічав, що у дитини “ідея” часу розвивається пізніше “ідеї” простору, через те, що простір можна уявити, а часові періоди – ні [2].

Основою сприйняття часу є чуттєве сприйняття. Комплекс різноманітних аналізаторів сприяють чуттєвому сприйняттю плинності часу. Особливе значення І.Сеченов в цьому надавав слуховим і м'язовим відчуттям, зазначаючи, що тільки звук та м'язове відчуття дають людині уявлення про час, причому не всім своїм змістом, а лише однією стороною, протяжністю звука і протяжністю м'язового відчуття.

І.Павлов вказував, що фізіологічною основою сприйняття часу є зміна збудження і гальмування, що дозволяє “відраховувати час”.

У людини орієнтування у часі має дві різні форми відображення, що доповнюють одна одну. Одна з них – безпосереднє відчуття тривалості, на базі чого утворюються умовні рефлекси. Інша – власне сприйняття часу, найбільш складна і досконала форма відображення, яка розвиваючись на загальному органічному ґрунті, тісно пов'язана з узагальнюючою функцією другої сигнальної системи.

Безпосереднє сприйняття часової тривалості виражається у здатності людини відчувати її, оцінювати і орієнтуватися у часі без будь-яких додаткових засобів. Цю

здатність називають “відчуттям часу”. У різних видах діяльності відчуття часу виступає в якості відчуття темпу, або відчуття ритму, або відчуття швидкості чи тривалості. У формуванні цього відчуття певну роль відіграє накопичений досвід диференціювання часу на основі діяльності багатьох аналізаторів. Однак “відчуття часу”, поряд з чуттєвим сприйняттям, включає й логічні компоненти – знання вимірів часу, яке може знаходитися на різних ступенях розвитку і вдосконалюється у процесі спеціально організованих вправ і засвоєння способів оцінки часу.

Час – суттєва характеристика діяльності. Відтак, засвоєння часових категорій відбувається через практичну діяльність дітей. Уміння орієнтуватися у часі дає дітям можливість успішно розвиватися, оволодівати різними видами діяльності, організовувати, планувати власну діяльність, регулювати темп, ритм своїх дій, враховуючи фактор часу. Багато позитивних якостей особистості дитини виникають і розвиваються завдяки плануванню дитиною своєї діяльності у часі, наприклад, цілеспрямованість, організованість і т. ін. Сприйняття часу, зокрема, такі важливі його компоненти, як темп і ритм відіграють значну роль у трудовій діяльності. Рівень розвитку часових уявлень у дітей є одним з найважливіших показників інтелектуальної готовності до шкільного навчання.

Фактори, що формують відчуття часу: знання часових еталонів, переживання – відчуття дітьми тривалості часових інтервалів у діяльності; розвиток у дітей уміння оцінювати часові інтервали без годинника, на основі відчуття часу. Поряд з розвитком “відчуття часу” необхідно формувати у дитини уявлення про особливості часу, про частини доби, дні тижня як відображення зміни діб, про пори року, їх послідовності та змінюваності. У дослідженні Ф.Блехер зазначено, що таку роботу краще організувати на основі ознайомлення дітей з календарем, бо календарний час – це певні проміжки часу, тривалість яких зафіксована суспільним досвідом у загальноприйнятих вимірах часу.

Передумови сприйняття часу закладаються ще на першому році життя, коли у дитини формується біоритм “сон-неспанья”. У кінці раннього дитинства діти засвоюють нетривалі і конкретні часові відрізки, наприклад: ранок – вечір, день – ніч, оскільки протягом цих проміжків виконують різну діяльність. Сприйняттю дитини дошкільного віку доступні такі категорії, як тиждень, хвилина, місяць. Молодшим дошкільникам важко оволодіти спеціальними часовими термінами, вони, в міру розвитку мови, починають користуватися часовими відтінками дієслів теперішнього, минулого, майбутнього часу. Генеза розвитку уявлень про простір та час у дітей дошкільного віку характеризується тим, що діти середнього дошкільного віку відносно точно визначають невеличкі проміжки часу, про зміст яких мають певні уявлення на основі власного досвіду. У них утворюється доволі ясне для конкретних подій уявлення про минуле, теперішнє і сучасне. Діти старшого дошкільного віку вже більш чітко здатні локалізувати у часі події, що мають особливі, якісні ознаки. Вони починають розрізняти частини доби, пов’язуючи їх зі звичними для цих відрізків поділами, відносячи до певного часу і певні події, добре знайомі та емоційно привабливі: “Весною поїдемо на дачу” тощо. Однак, навіть у дітей цієї вікової групи уявлення про більш значні проміжки часу ще не є точними; а їх уявлення про далеке минуле є значно гіршими. Так, кожен батьки можуть пригадати як малюк на пояснення дорослих на кшталт: “це відбулося тоді, коли тебе ще не було” або “коли твоя мама була маленькою” з подивом реагує – “Як це мене не було? Я був завжди” та “А що, і мама була маленькою? Вона ж завжди доросла!”. Інтерес до минулого

у дітей присутній, однак по-різному виявляється у них, що значною мірою залежать від того, чи приділяють дорослі увагу ознайомленню дітей з часовими уявленнями.

Але наочний характер психічних процесів призводить до специфічних особливостей сприйняття часу дитиною: вона прагне його “побачити” і відтак “шукає” матеріальний носій часу й часто в якості такого виділяє годинник. Дитина дошкільного віку дуже часто буває впевнена, якщо стрілки перевести, то швидше наступить завтрашній день або бажана подія. При цьому вона ще не розуміє, що плин часу не залежить від бажання людей, не розуміє об’єктивності часу. Тому, як відмічалось у дослідженні Т.Ріхтерман, головна роль у розвитку сприйняття часу належить дорослому, який виокремлює часові відрізки, встановлює їх зв’язок з діяльністю дитини і позначає словом, включаючи його у різноманітні життєві ситуації. Від початкового сприйняття часових відрізків, пов’язаних з режимними моментами, діти переходять до сприйняття сезонних змін, днів тижня. Дещо краще вони сприймають теперішній час. Як стверджують Г.Урунтаєва, Ю.Афонькіна, на кінець дошкільного віку діти починають уявляти майбутнє, однак в недалекій часовій перспективі.

У численних дослідженнях час розглядається як культурно-історична цінність, тому уявлення про час пропонується формувати через об’єкт культури (мистецтво, предмети) і характер взаємодії дітей один з одним по типу суб’єкт–об’єкт – суб’єкт. Теорія й практика дошкільної освіти свідчать, що у дітей викликають труднощі розуміння слів, що позначають часові відношення, у силу їх відносного характеру, що означає і в чому відмінність, слів “тепер” чи “сьогодні”, “вчора”, “завтра”. Мистецтво, а особливо живопис, фіксує цей момент часу – соціального, історичного, культурного, особистісного, оперуючи наочними образами, а література це позначає словом.

Дослідження 90-х років Є.Сербіної, Т. Єрофєєвої, Л.Павлової, В. Новікової орієнтують на формування просторово-часових уявлень у дітей дошкільного віку не тільки на спеціально організованих заняттях, але й у повсякденному житті, щоб дитина могла побачити реальний світ у всьому багатстві його об’єктів та відношень між ними.

У дослідженнях останніх років, що присвячені проблемам дитинства, виявляється якісно інше розуміння сутності дитинства і ставлення до нього як культурно-історичного, соціально-психологічного, соціально-педагогічного феномену, а саме: обґрунтований підхід до проблеми розвитку людини, яка росте, як особистості на основі поняття “соціальний розвиток в просторі – часу Дитинства” (Д. Фельдштейн), культуротворча функція дитинства в розвитку суспільства (В. Кудрявцев), наявність у свідомості дітей символів світоустрою (Ю. Аксьонова) та ін. Особливу вагу надається простору життєдіяльності дитини. Відзначається, що коли простір, у якому живе дитина, не задовольняє її вікових потреб, вона відчуває сильний дискомфорт, отже, виростає емоційно і фізично недозрілою, не здатною до інтимно-особистісних відносин із середовищем тощо (М.Осоріна).

К. Крутій відзначає, що персональний простір сучасної дитини старшого дошкільного віку одночасно є фізичним (тіло, предметне і природне середовище, оточуючі люди, різні заняття тощо) і психологічним (емоції, особливості взаємин з оточуючими тощо). Щось дитина у просторі свого життя приймає, від чогось відчужена. Дошкільник вже добре володіє своїм тілом, проте тілесна, а тим більше психологічна взаємодія з довкіллям, що робить цей світ “своїм”, ще у процесі становлення [3].

По мірі зростання дитини її фізичний простір розширюється й виходить за межі приміщення дому та дошкільного навчального закладу. Психологічний простір життя дитини дошкільного віку вирізняється високою значущістю чужого дорослого –

вихователя, який символізує новий статус вихованця, від якого залежить емоційне благополуччя як конкретної дитини, так і оточуючих людей. Дослідження свідчать, що дуже часто дитина-дошкільник відносить виховательку до свого персонального простору, надаючи їй майже такої значущості, як і матері.

Персональний простір, на думку М.Осоріної, має складну систему координат, яку дитина засвоює з початку раннього дитинства, передусім на підсвідомому рівні [5]. Просторові координати (знайомі місця, шляхи, предмети, дерева тощо) допомагають їй зорієнтуватися на місці і реалізувати свою фізичну активність, випробувати себе в цьому відношенні; соціальні координати (норми, правила, заборони, ритуали тощо) допомагають у більшому ступені розібратися у життєвих колізіях, конкретних ситуаціях, учасником яких є дитина. Духовно-моральні координати (ієрархія цінностей оточуючого світу, зразки і прецеденти взаємодії людей, форми їх поведінки тощо) допомагають дошкільнику зрозуміти відносини між дорослими. Емоційними координатами персонального простору дитини дошкільного віку є сім'я і дім. Саме сім'я, навіть якщо вона складається з мінімальної кількості членів, поєднує для дошкільника минуле і майбутнє, інтимне із соціальним. Для повноцінного розвитку дитині необхідний дім, у якому є її персональне місце (окрема кімната, куточок для іграшок, книжкова полиця тощо). Дошкільнику необхідно забезпечити можливість бути повновладним господарем свого персонального простору.

Науковці зазначають, що становлення в науці такого сприйняття дитинства вимагає якісного переосмислення не тільки змістової складової умов соціалізації дитини, але й форм, в яких вона здійснюється.

Однак, на наш погляд, не можна говорити про повноцінну реалізацію зростаючої особистості, говорячи тільки про простір у всіх вказаних його різновидах. І фізичний, і персональний і психологічний простір невід'ємні від існування у часі й пізнання його. Оновлені Базовий компонент дошкільної освіти і програми виховання й навчання дітей спрямовують на повне засвоєння дитиною доступних віку часопросторових уявлень, оскільки саме вони сприятимуть ефективному формуванню у дошкільника картини світу, формування світогляду і всебічному розвитку особистості.

Висновки. Пізнання дитиною простору й часу впливає на всі сфери взаємодії дитини дошкільного віку з дійсністю, забезпечує її успіх у пізнанні навколишнього світу, в оволодінні різними видами діяльності, розвитку соціальної адаптації, успішній підготовці до навчання у школі. Відтак проблема формування просторово-часових уявлень у дітей дошкільного віку потребує більшої уваги педагогів, зокрема розширення можливостей різних видів діяльності дошкільників у пізнанні ними простору та часу.

1. Вовчик-Блакитная М.В. Развитие пространственного различения в дошкольном возрасте / М.В. Вовчик-Блакитная // Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений // Под ред. Ломова Б.Ф. М.: "Известия АПН РСФСР", 1961г. – 200 с.
2. Гюйо М. Происхождение идеи времени: психологический этюд / М. Гюйо / Смоленск, 1891. – 128 с.
3. Крутії К. Проектування освітнього простору дошкільного навчального закладу як умова розвитку здібностей дитини / К. Крутії. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ukrdeti.com/nauka.php?ar=1>.
4. Кудрявцев В.Т. Психология развития человека. Основания культурно-исторического подхода / В. Т. Кудрявцев. – Рига: Психологический центр "Эксперимент", 1999. – Ч. 1.– 160 с.
5. Осорина М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М.В. Осорина. – СПб.: Питер, 2011. – 368 с.

6. Проблема восприятия пространства и времени. Под. ред. Б.Г.Ананьева и Б.Ф.Ломова. – Ленинград, 1961.– 212 с.

In terms of preschool education content renovation, focus of educational process on personal development, children preparation for school acquires particular importance. Child`s space and time cognition are vital in the ensuring of above-mentioned process. Space and time are the universal, basic categories in children`s cognition of material, natural and social environment, successful mastering of different kinds of activities, social adaptation development. However “space” and “time” are the most complicated categories for understanding and perception by preschool children. According to the results of theoretical and preschool education practice analysis, the peculiarities of young and preschool age children`s space and time perception and the significance of their formation for school preparation are considered in the article.

Key words: *space, time, space and time perception, preschool education, preschool child, activity, sensory development, ways of reality cognition.*

УДК 395.6: 37

ББК 87.3(4/8)

Михайло Ковальчук, Наталія Сергієнко

ДІАЛЕКТНЕ МОВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ПЕРЕДУМОВА ВИНИКНЕННЯ КОМУНІКАТИВНИХ ДЕВІАЦІЙ У СПІЛКУВАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті описано проблеми спілкування учнів молодшого шкільного віку, зумовлені впливом діалектного мовлення. Встановлено основні мовно-діалектні причини виникнення та шляхи усунення комунікативних невдач у молодших школярів в умовах сучасного навчально-виховного процесу.

Ключові слова: *спілкування, комунікація, комунікативні девіації, комунікативні невдачі, діалект, діалектизм, початкова школа, дошкільна підготовка.*

Постановка проблеми. Проблеми спілкування й порозуміння дітей на етапі дошкільного й молодшого шкільного віку не втрачають своєї актуальності у контексті вдосконалення навчально-виховного процесу в сучасних умовах становлення дошкільної та початкової освіти в Україні.

На сучасному етапі розвитку української мови спостерігається підвищення інтересу дослідників до особливостей процесу спілкування, породження й сприйняття мовлення, зокрема до різних помилок, відхилень від норм, тобто так званого “негативного мовного матеріалу”. Різноманітні мовленнєві відхилення від норми розкривають природу і закономірності функціонування мови, напрямок змін, які вона переживає, уможливають відбиття фактичного стану мови на певному етапі розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання культури мови й мовлення загалом, а особливо проблеми мовної культури учнів, не втрачали своєї важливості й постійно були актуальними в працях мовознавців, педагогів-практиків. Зокрема, значну увагу цим питанням приділяли Б. Антоненко-Давидович [1], С. Богдан [4], М. Вашуленко [5], А. Гольберт [6], Н. Дика [9]. Теорію комунікативної девіатології розробляли у своїх дослідженнях Б. Городецький [7], Ф. Бацевич [2; 3], Ю. Косенко [10] та ін. У напрямі взаємодії літературної мови і територіальних діалектів, функціонування української національної мови звертаємо увагу насамперед на дослідження П. Гриценка [8], М. Лесюка [11].

Формулювання цілей (постановка завдання). Метою пропонованої розвідки є опис комунікативних девіацій, спричинених діалектними впливами говіркового мовлення у спілкуванні дітей молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. За визначенням відомого сучасного лінгвіста Ф. Бацевича, комунікативна девіація – це збій у спілкуванні (зокрема міжкультурній комунікації), недосягнення очікуваного перлокутивного ефекту (перлокуції), причиною яких є недостатня комунікативна компетенція адресанта, зокрема в міжкультурній комунікації [див. 3, 214].

Девіація мовна – тип комунікативної невдачі чи збою у спілкуванні (зокрема у міжкультурному), причиною яких є недостатня мовна компетенція учасників. Це різноманітні помилки, неточності, обмовки, описки, лінгва-ляпсуси тощо, пов'язані зі специфікою лексичної та граматичної семантики мови, якою відбувається спілкування.

Досліджуючи причини комунікативних девіацій молодших школярів, варто приділити увагу насамперед вживанням діалектизмів у їхньому повсякденному мовленні. З метою вивчення комунікативних девіацій викликаних діалектним мовленням у молодших школярів було проведено дослідження на базі 3–В класу Рожнівського навчально-виховного комплексу “Гуцульщина” ім. Ф. Погребенника Національного університету “Києво-Могилянська академія” Косівської районної державної адміністрації Івано-Франківської області.

У мовленні жителів села Рожнів поряд із літературною лексикою широко вживаються гуцульські, покутсько-буковинські та наддністрянські діалектизми, що є закономірним результатом лінгвогеографічного розташування цього населеного пункту, а також живої, постійної взаємодії місцевої говірки та літературної мови. В цьому особливому мовленнєвому середовищі на школу загалом і вчителів початкових класів зокрема покладається важлива роль, з одного боку, у формуванні нормативної літературної мови школярів, а з іншого – в збереженні і правильному використанні діалектного мовлення, яке, на думку відомого діалектолога П. Гриценка, проливає світло на з'ясування багатьох проблем етнографії, фольклористики, літературознавства, вивчення історії та сучасного стану матеріальної й духовної культури народу [див. 8, с. 3].

У нашому дослідженні було залучено 20 дітей восьми-дев'ятирічного віку. На основі спостереження уроків рідної мови та літературного читання, а також аналізу учнівських робіт було виділено комунікативні девіації в усному та писемному мовленні учнів, які виникають внаслідок інтеграції діалектизмів у їхнє мовлення.

Серед них – місцеві назви понять загальнонародної мови: *барабуля* (картопля), *жалива* (кропива), *вивірка* (білка), *когут* (півень); назви предметів і понять, не поширених за межі певного говору: *баюр* (вид пояса), *гачі* (вид штанів); слова, відмінні за значенням від слів загальнонародної мови: *гора* (горище), *пирогги* (вареники).

Важливість формування літературної вимови посилюється в умовах територіальних діалектів, де наявні значні відхилення від літературних норм, що позначається не лише на усному, а й на писемному мовленні учнів, знижує загальну орфографічну грамотність.

Так у мовленні учнів наявні фонетичні мовні ознаки: *єблуко* – [й'єблуко] (є замість літературного я), *пташкі* – [пт'ашк'і] (і замість літературного и); *видро* – [видр'о] (и замість літературного і); *гулодний* – [гуло́дний], *туму* – [тум'у] (у замість літературного о); *кєслий* – [к'єслий], *хєтрий* – [х'єтрий] (є на місці літературного і в звукосполученнях *ги*, *ки*, *хи*), *стил* (и замість літературного і); *лужко* – [л'ужко] (у замість літературного і); *лижка* – [лі'жка] (и замість літературного о) та ін. В усному

мовленні учні оглушують дзвінки приголосні в кінці слів, що не характерно для української літературної вимови (наприклад [зуп] замість літературного [зуб], [сторош] замість літературного [сторож], [сам] замість літературного [сад], [дуп] замість літературного [дуб] тощо); вимовляють пом'якшено шиплячі: [н'іч'ка], [руч'ка], [ч'аї], [ніш'оў] тощо.

Лексичні діалектизми: *путня, путні (відро), вар (узвар), вздріти, ввидіти (побачити), гезде, гезди (тут), генде, генди (там), твавтувати (кричати), дзюбок, дзьобок (рот: заткай свій дзюбок – літ. закрий рот, замовкни), жиліско, желіско (праска), зчєста (присл. часто), йо (так), катранє (ганчір'я), льос (доля)* тощо.

Мовлення учнів часто характеризується також граматичними (насамперед морфологічними) діалектними рисами. Серед таких ознак слід, зокрема, виділити вживання діалектних закінчень іменних частин мови у різних відмінках: *земле (земля), теці (теща), яблуні (яблуня), наші (наша), трета (третья)* – називний відмінок; *земли (землі), теци (теці), яблуні (яблуні)* – давальний відмінок, *руков (рукою), ногов (ногою), веселов (веселою), мнов (тобою), таков (такою)* – орудний відмінок тощо. Діалектні форми дієслова у говірковому мовленні: *прийшла-м (я прийшла), прийшов-єм (я прийшов), прийшла-с (ти прийшла), прийшов-єс (ти прийшов), прийшли-смо (ми прийшли), прийшли-сте (ви прийшли)* та ін.

Спостереження за спілкуванням дітей молодшого шкільного віку, аналіз їх виражальних можливостей у навчальному процесі засвідчують певні труднощі й суперечності. Діти розуміють, що допускають мовні неточності, помилки, і це їх пригнічує, викликає невпевненість, страх бути осміяними. В цих ситуаціях важливу роль відіграють педагоги. Саме вони повинні помічати відхилення від норми в мовленні дітей, насамперед молодших школярів, оскільки такі неточності часто призводять до виникнення комунікативних девіацій в учнівському середовищі. Помилки в мовленні учнів слід делікатно, тактовно, терпляче, але наполегливо усувати, виправляючи їх так, щоб не образити дитини, не принизити її в очах інших дітей. Ні в якому разі не можна допускати ситуацій, щоб "...піднімали дитину в школі на сміх, глузували з неї, коли вона замість літературної вживала рідну, всмоктану з молоком матері, місцеву форму слова чи виразу" [11, с. 13]. Крім того, необхідно проводити роботу з батьками, щоб не кепкували з намагань дітей говорити правильно вдома, а підтримували їх зусилля, цікавились у них, як правильно слід вимовляти те чи інше слово.

Водночас варто пам'ятати, що діалектне мовлення надзвичайно багате на виражальні мовні засоби. Тому важливо навчати молодших школярів правильно й доцільно користуватися діалектною лексикою рідного краю.

Для учнів можна визначити такі випадки доречного вживання діалектних явищ у їхній мовній діяльності:

- усне мовлення в умовах побутового спілкування з носієм говору, особливо з людьми старшого й середнього віку;
- позначення етнічних реалій (назв предметів, осіб, фольклорно-міфічних істот, дій), що не мають еквівалентів у літературній мові;
- власне висловлення (наприклад, твір на місцевому матеріалі);
- аналіз художнього твору, у процесі якого на рівні сприйняття відбувається навчання використанню явищ діалекту як засобів виразності мовлення (прикладом може послужити аналіз художніх творів для дітей І. Франка, Лесі Українки, О. Кобилянської та ін.).

На сучасному етапі відбувається складний процес взаємодії між літературною мовою і діалектами, цьому помітна тенденція поступового стирання діалектних мовних рис і утвердження літературних норм у мовленні дітей під час навчального процесу. В таких умовах підхід до викладання української мови на етапі початкової школи повинен бути спрямованим на виховання дбайливого, поважного відношення дітей до материнської мови і на чітку диференціацію явищ літературної мови й діалекту, на створення комфортних умов для вдосконалювання мовної культури школярів і забезпечення успіху в розвитку мовлення учнів.

Для того, щоб зберегти скарби гуцульської культури, зокрема, відомі чи маловідомі гуцульські слова-діалектизми, слід проводити дослідницьку роботу щодо збирання свідчень старожилів та етнографів, вивчення архівних матеріалів, наукових праць відомих українців, які побували у цьому краї, адже гуцульський говір вважають одним із найкolorитніших у південно-західному наріччі і він здавна привертав увагу дослідників.

Фонетичні та морфологічні особливості гуцульських говірок сьогодні уже не є загальнопоширеними і по-різному виявляються у мовленні представників різних поколінь. Нерідко вони співіснують з літературно-нормативними структурами і формами, що є результатом взаємодії літературної і діалектної мови, властивої усім українським діалектам, так само, як і діалектам інших мов світу.

На сучасному етапі гуцульські говірки співіснують із літературною лексикою, що є результатом взаємодії літературної та діалектної мови. Тому на уроках рідної мови та літературного читання потрібно не тільки дбати про досконале оволодіння мовними нормами української літературної мови, але й доцільно систематично проводити словникову роботу, пояснюючи значення діалектизмів; на факультативних, народознавчих заняттях варто досліджувати та вивчати гуцульський говір, один з унікальних архаїчних говорів галицько-буковинської групи південно-західного наріччя.

Висновки і перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Таким чином, турбота про правильність та чистоту української літературної мови, про високий рівень національної мовної культури і водночас про вміння доцільно використовувати у відповідних комунікативних ситуаціях все багатство й розмаїття народнорозмовних засобів у мовленні молодого покоління – професійний і громадянський обов'язок науковців-лінгвістів, учителів. На виконання цього завдання повинні спрямувати свої зусилля дослідники в галузі педагогіки, комунікативної лінгвістики, діалектології. З огляду на це актуальними й перспективними є подальші дослідження постійної живої взаємодії української літературної мови та діалектного мовлення у спілкуванні дітей дошкільного, молодшого шкільного віку, зокрема, в аспекті виникнення комунікативних невдач і запобігання їм у неперервному навчально-виховному процесі.

1. Антоненко-Давидович Б. Д. Як ми говоримо: [4-е вид., переробл. і допов.] / Б. Д. Антоненко-Давидович. – К.: Укр. книга, 1997. – 336 с.
2. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної девіатології / Ф. С. Бацевич. – Львів, 2000. – 236 с.
3. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: [підручник] / Ф. С. Бацевич. – К.: Академія, 2004. – 344 с.
4. Богдан С. Мовлення українських дітей і всесвіт рідного слова / С. Богдан // Дивослово. – 1996. – №4. – С. 18-24.
5. Вашуленко М. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного початкового навчання / М. Вашуленко. // Початкова школа. – 2001. – №1 – С.11-14.
6. Гольберт А. М. Особливості оволодіння учнями молодших класів лексикою рідної мови / А. М. Гольберт. – К., 1979. – 368 с.

7. Городецкий Б. Ю. К типологии коммуникативных неудач / Б.Ю.Городецкий, И.М.Кобозева, И.Г.Сабурова // Диалоговое взаимодействие и представление знаний: Сб.ст. – Новосибирск, 1985. – С. 64-78.
8. Гриценко П. Ю. Ареальне варіювання лексики / П. Ю. Гриценко. – К.: Наукова думка, 1990. – 269 с.
9. Дика Н. Поняття культури мовлення учнів// Дивослово. – 2002. – №2. – С. 50-51.
10. Косенко Ю. В. Основи теорії мовленнєвої комунікації: [навч. посібник] / Ю. В. Косенко. – Суми: Сумський державний університет, 2013. – 292 с.
11. Лесюк М. Мовний світ сучасного галицького села (Ковалівка Коломийського району) / М. Лесюк. – Івано-Франківськ: Нова Зоря, 2008. – 328 с.

The article describes the communication problems of pupils of primary school age due to the influence of dialect speech broadcast. The main language and dialect causes and ways to eliminate address the communicative failures of primary schoolchildren in modern educational process have been determined.

Key words: *communication, communicative deviance, communicative failures, dialect culture, dialecticism, primary school, preschool training preparation.*

УДК [37. 02 : 371.382] : 372.46 : 81'243

ББК 74.202.54

Тамара Марчій-Дмитраш

ОРГАНІЗАЦІЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР У НАВЧАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті обґрунтовано доцільність використання дидактичних ігор як методу організації навчальної діяльності й вивчення іноземної мови в початковій школі у контексті реалізації принципу систематичності та послідовності. Конкретизовано етапи організації дидактичних ігор у навчанні іноземної мови (підготовчий, виконавчий, аналітико-коригувальний) і визначено завдання кожного з них, а також вплив дидактичних ігор на формування іншомовних знань молодших школярів.

Ключові слова: *дидактична гра, метод, навчальна діяльність, початкова школа, іноземна мова, молодші школярі, етапи.*

Використання дидактичних ігор у навчанні іноземної мови дітей дошкільного і молодшого шкільного віку все частіше стає предметом дослідження науковців і педагогів. Це зумовлено реформуванням змісту освіти, необхідністю урізноманітнити навчальний процес, реалізувати творчий потенціал як вихованців, так і педагогів. Оскільки одним із пріоритетних завдань сучасної початкової школи визначено активізацію пізнавальної діяльності дітей, піднімається питання про забезпечення навчання іноземної мови ефективними методами і технологіями, необхідність урахування специфіки нерідної мови і переходу від ігрової до навчальної діяльності. На наше переконання, саме організація дидактичних ігор передбачає активну взаємодію учнів, у процесі якої вони вчать виокремлювати головне, порівнювати відоме із невідомим, міркувати, а не отримувати готову відповідь, підвищується їх пізнавальна активність, зацікавленість у вивченні іноземної мови, що в свою чергу сприяє досягненню високих результатів у її опануванні. У зв'язку зі змінами в системі освіти, специфікою вивчення іноземної мови в молодшому шкільному віці, необхідністю врахування вікових і психофізіологічних можливостей учнів початкової школи і добору дієвих методів навчання запропонована стаття є **актуальною**.

Наше обґрунтування доцільності використання ігор у початковій школі базується на таких наукових теоріях: ігрової діяльності (Л. Виготський, Д. Ельконін,

О. Запорожець, О. Негневицька, О. Поніматко, С. Рубінштейн, О. Усова); функціонального задоволення, реалізації природних нахилів (А. Адлер, К. Бюлер); відпочинку у грі (Аристотель, А. Валлон, Г. Спенсер, Ф. Шиллер); духовного розвитку у грі (В. Виготський, Д. Ельконін, К. Левін, Ж. Піаже, К. Ушинський); розвивального навчання (Л. Занков, В. Давидов, Д. Богоявленський, М. Скаткін); впливу на світ засобами гри (О. Леонт'єв, С. Рубінштейн) та інші.

Методологічною основою організації дидактичних ігор під час вивчення іноземної мови молодшими школярами у нашому дослідженні стали особистісно орієнтований, діяльнісний, сугестивний, комунікативний та комунікативно-ігровий підходи. Проблеми використання ігор на початковому етапі вивчення іноземної мови розробляли К. Валуєва, Г. Волошан, А. Гергель, Н. Дручків, В. Крутій, О. Михайлова, С. Роман, Ю. Федусенко, С. Ходоровська, Т. Шкваріна та інші.

Зауважимо, що в першому класі потреба молодших школярів у грі простежується на кожному уроці; відтак спостерігається тенденція до обмеження її використання під час навчальної діяльності в міру дорослішання учнів. Опора на гру є необхідною умовою переходу дитини від зовнішньої (практичної) до внутрішньої (розумової) діяльності. Вибір ігор та ігрових ситуацій зумовлюється віком учнів і цілеспрямованою педагогічною діяльністю, проте варто пам'ятати, що їх надмірне використання може загальмувати розвиток навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів [5, с. 31]. Однак, як свідчать дослідження психологів (Л. Артемова, Д. Ельконін) та педагогів (О. Савченко, І. Школьна), гра не дає належних результатів, якщо використовується фрагментарно та епізодично. Здебільшого, проблема гри розглядається в галузі дошкільної педагогіки. У школі її, як правило, використовують на заняттях гуртків, в післяурочний час тощо.

Тому **метою** нашої статті є обґрунтувати актуальність і поетапність в організації дидактичних ігор як системотвірного методу у процесі вивчення іноземної мови молодшими школярами.

Ми відстоюємо позицію щодо необхідності оптимального, цілеспрямованого, систематичного, глибоко усвідомленого і науково обґрунтованого використання дидактичних ігор у процесі вивчення іноземної мови, які пізніше можна поступово ускладнювати й урізноманітнювати в міру накопичення в учнів знань і вироблення вмінь та навичок. Тому одним із провідних на початковому етапі вивчення іноземної мови, зокрема в організації дидактичних ігор, на нашу думку, є принцип систематичності та послідовності навчання, оскільки передбачає чітку структуру навчального матеріалу і поетапне засвоєння його учнями. Це веде до цілісності формуванні знань, глибокого усвідомлення і запам'ятовування іншомовного матеріалу, вміння застосувати його в різних ситуаціях. Окрім того, поетапність у роботі сприяє повторенню і узагальненню навчального матеріалу, що допомагає молодшим школярам у засвоєнні інформації.

З метою інтенсифікації і зацікавлення учнів дидактичні ігри можна використовувати в системі уроків. Однак вчителю часто заважає його стиль педагогічної взаємодії з учнями, небажання готуватися до організації гри. Тому її результативність значною мірою залежить від особи педагога, його вміння творчо працювати, обізнаності про особливості молодших школярів, психологічної культури, рівня педагогічного спілкування, організаторських умінь, усвідомлення потреби в самоосвіті, бажання вдосконалювати професійну майстерність, адже організація гри потребує відповідних знань, умінь та навичок педагога, часу на її підготовку, створення й режисуру [2, с. 62].

На основі результатів аналізу наукових джерел та практичного досвіду робимо висновки, що організувати навчальну діяльність молодших школярів за допомогою дидактичних ігор у навчанні іноземної мови доцільно у три етапи (рис. 1).

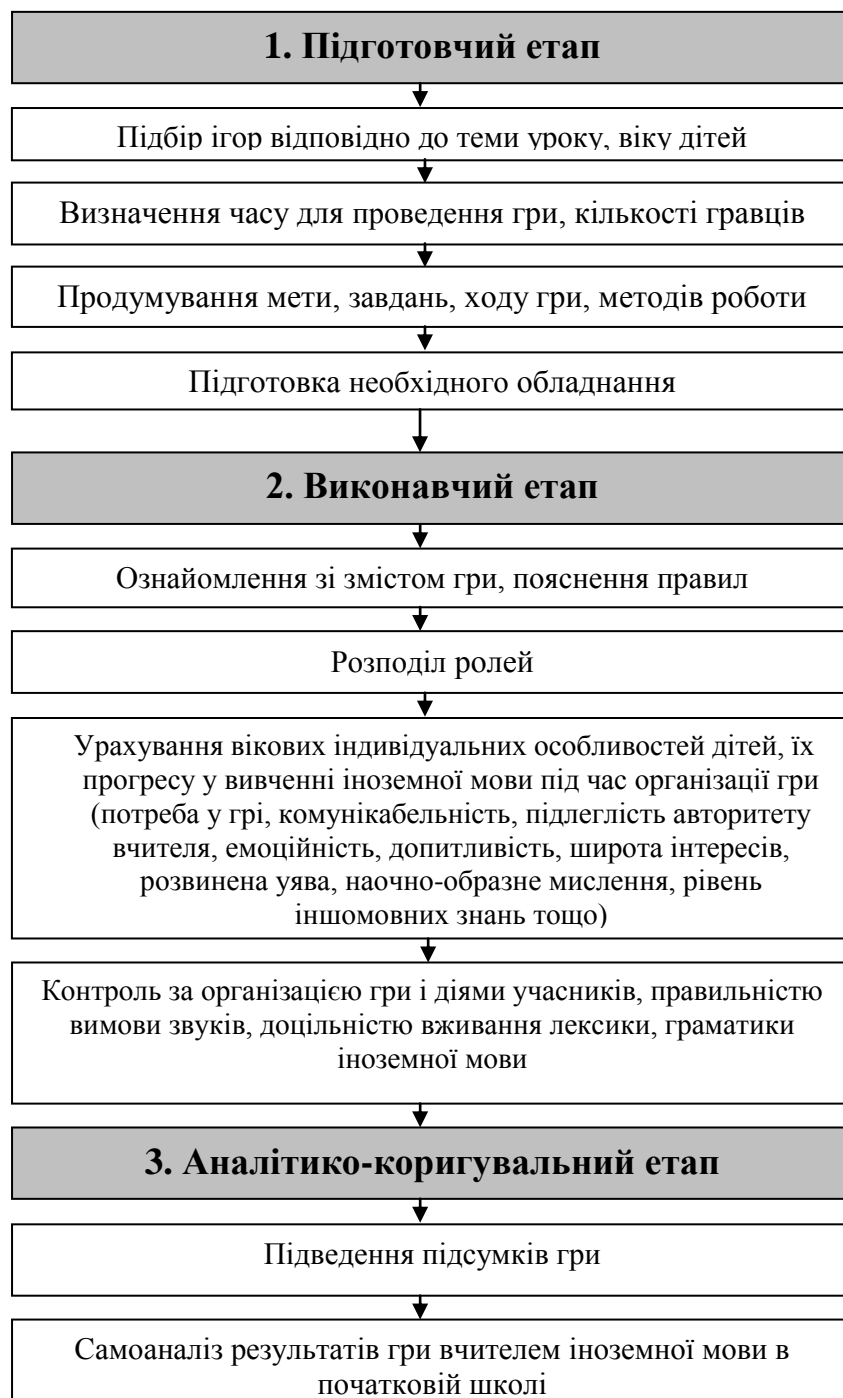


Рис. 1. Етапи організації дидактичних ігор для вивчення іноземної мови в початковій школі

1. *Підготовчий етап* є вихідним в організації гри і передбачає попередню роботу педагога і учнів (за необхідності).

На цьому етапі відбувається підбір ігор з іноземної мови відповідно до теми програми, яку вивчають учні на конкретному етапі вивчення мови із урахуванням віку дітей і прогресу у навчанні мови. Також відбувається визначення вчителем найоптимальнішого часу для проведення гри (на уроці чи в післяурочний час), її виду та кількості гравців, підготовка необхідного обладнання (малюнки, картки,

плакати, таблиці, схеми, м'ячі, іграшки тощо) і методичної літератури, усвідомлення свого місця та методів роботи, а також робота з дітьми (актуалізація знань з певної теми, налаштування на ігрову діяльність тощо).

Окрім того, педагог продумує мету гри, її завдання та хід, послідовність виконання доручень, змін видів діяльності, місць, положень під час виконання завдань у процесі гри [1, с. 44]. Якщо необхідно додаткове обладнання, картки із завданнями, атрибути чи декорації, вчитель готує їх, залучаючи до цього процесу учнів.

2. На *виконавчому етапі* відбувається ознайомлення учнів зі змістом гри. Вчитель пояснює правила. Їх дотримання передбачає оволодіння способами спілкування в грі, дисциплінованість і організованість дітей, досягнення ігрових завдань. Спочатку доцільно пояснити ігрове завдання, після цього – спосіб його реалізації.

Розподіляти ролі (чи здійснювати поділ класу на групи) можна за допомогою лічилки іноземною мовою, алфавіту, жеребкування, визначати їх учителем чи спільно з дітьми, а також згідно з їхніми бажаннями чи за результатами попередньої гри.

Слід не поспішати з виголошенням дидактичної мети (краще подати її в формі загадки). Реалізацію вчителем ігрових прийомів можна здійснити, поставивши перед учнями дидактичну мету в формі ігрового завдання, підпорядковуючи навчальну діяльність правилам гри та використовуючи елемент змагання у навчальній ігровій діяльності (В. Кукушин [6, с. 6]).

Вчитель іноземної мови в початковій школі здійснює контроль за навчальною діяльністю кожного учня з метою запобігання конфліктних ситуацій, ефективності застосування гри, головними умовами якої є, зокрема, органічне включення їх до навчального процесу, цікавість, правила, ігрові зачини, емоційне ставлення вчителя до ігрових дій (О. Савченко [8]). Одночасно педагог слідкує за формуванням та розвитком мовних і вимовних навичок, доцільністю і правильністю вживаної іншомовної лексики та грамотно побудованими реченнями.

3. На *аналітико-коригувальному етапі* відбувається підведення підсумків дидактичної гри, оцінювання. Самоаналіз результатів гри вчителем іноземної мови в початковій школі дає змогу визначити, які прийоми були ефективними і чи реалізовано її мету [7, с. 98], а також окреслити подальші напрями роботи. Відповідно до віку учнів та їхнього прогресу в оволодінні іноземною мовою учитель повинен планувати послідовність використання дидактичних ігор, поступово ускладнюючи їх зміст, завдання, правила, дії.

З метою досягнення дидактичної мети в організації ігор у навчанні іноземної мови важливо дотримуватись низки принципів, які сприятимуть ефективності і результативності навчально-виховного процесу, зокрема: принцип комунікативного спрямування дидактичної гри (залучення і діяльність у грі як процесі спілкування), доступності (урахування когнітивних і пізнавальних можливостей молодших школярів, їх інтересів і запитів), мотиваційного забезпечення (створення комунікативних ситуацій, які б викликали позитивні емоції і задовольняли потреби у грі і спілкуванні), активності (прояв фізичних та інтелектуальних зусиль гравця, його активної позиції), динамічності (використання гри для розвитку, активної взаємодії в динаміці подій і явищ), зацікавленості (підсилення пізнавального інтересу й пізнавальної активності засобами гри), колективності (згуртованість і відповідальність за діяльність гравців, які об'єднано в групи чи команди), наочності (використання малюнків, схем, символів, макетів, зображень тощо у грі у зв'язку зі специфікою конкретно-образного мислення молодших школярів), зворотного зв'язку (формування причинно-наслідкових стосунків у взаємодії вчителя і гравців), змагання

(мотив до активної самостійної діяльності, мобілізація інтелектуального потенціалу учасників гри), результативності (усвідомлення підсумків ігрових дій як конкретної предметної діяльності) [10].

Ефективності застосовування ігор у навчальній діяльності учнів школи першого ступеня сприяють мотивація їх до роботи, урахування індивідуальних вікових особливостей дітей і їх рівня знань з іноземної мови, поступове ускладнення ігор. Неабияке місце посідає акторська майстерність і емоційність учителя, забезпечення ігрового процесу наочними матеріалами, позитивна реакція педагога на старання дитини і на результати ігор, використання комунікативно-ігрового підходу, оскільки ігри у навчанні іноземної мови формують творчу особистість, вчать нестандартно мислити, і провідна роль у цьому процесі належить організатору ігрової діяльності. Адже саме через особу педагога формується ставлення учнів до мови, зацікавленість чи незацікавленість предметом.

Висновки. Таким чином, поетапність в організації дидактичних ігор у процесі навчання іноземної мови молодшими школярами сприяє кращому запам'ятовуванню навчальної інформації, систематизації знань і формуванню вмінь використовувати їх у різних ситуаціях. Окрім того, цілеспрямоване, системне і продумане використання ігор позитивно впливає на інтелектуальний і психічний розвиток дітей та сприяє формуванню іншомовної комунікативної компетенції.

Перспективи подальших наукових пошуків убачаємо в дослідженні зарубіжного досвіду використання дидактичних і сюжетно-рольових ігор у навчанні іноземної мови дітей дошкільного віку, формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до використання зазначених ігор у роботі з дошкільниками.

1. Букатов В. Педагогічні таїнства дидактичних ігор / Букатов В. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2004. – 128 с.
2. Зубенко Т. В. Комунікативний підхід до навчання іноземної мови учнів початкової школи / Зубенко Т. В. – Миколаїв : МДУ ім. В. О. Сухомлинського, 2006. – 120 с.
3. Казанічер О. С. Дидактичні ігри як засіб активізації діяльності учнів на уроках англійської мови / О. С. Казанічер // Англійська мова та література. – 2007. – № 36 (190). – С. 2–3.
4. Кочергіна Л. Місце і роль гри у системі навчання іноземної мови / Л. Кочергіна // Рідна школа. – 2005. – № 3. – С. 48–50.
5. Кудикіна Н. Ігрова діяльність у початковій освіті / Н. Кудикіна // Відкритий урок. – 2006. – № 5/6. – С. 27–32.
6. Кукушин В. Ігрові технології на уроках / В. Кукушин // Відкритий урок. – 2006. – № 11/12. – С. 3–9.
7. Лисенко Н. В. Педагогіка українського дошкілля : навч.-метод. посіб. / Н. В. Лисенко, Н. Р. Кирста. – Івано-Франківськ : Плай, 2002. – 302 с.
8. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підруч. [для студ. пед. факульт.] / Савченко О. Я. – К. : Генеза, 2002. – 368 с.
9. Український педагогічний словник / [авт.-уклад. Гончаренко С. У.]. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
10. <http://ua-referat.com>

The feasibility of didactic games using as a method of educational activity organizing and learning of a foreign language in primary school in the context of realization the regularity and consistency principle are justified in the article. It is concretized the stages of didactic games organizing in foreign language teaching (preparatory, executive, analytical-corrective) and the tasks of each of them, and the impact of didactic games on the forming of junior pupils' foreign language knowledge are defined.

Key words: didactic game, method, educational activity, primary school, foreign language, junior pupils, stages.

Міністерство освіти і науки України
ДВНЗ “Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника”

НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ

**Освітній простір України
Випуск 8**

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 8
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 19.09.2016 р. Підп. до друку 12.10.2016 р.
Формат 60x84/16. Папір ксероксний. Гарнітура “Times New Roman”.
Ум. друк. арк. 13,63. 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”) вичитана 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.