

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

# **Освітній простір України**

**Науковий журнал**  
(випуск 3)

Івано-Франківськ

2014

УДК 37.013(477)  
ББК 74.04(4Укр)4  
О 72

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

**(Освітній простір України. 2014 р. Випуск 3, 180 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 філос. наук, проф. С.М.Возняк; д-р філол. наук, проф. В.І.Кононенко; д-р істор. наук, проф. М.В.Кугутяк; д-р юрид. наук, проф. В.В.Луць; д-р фіз.-мат. наук, проф. Б.К.Остафійчук; д-р пед. наук, проф. Н.В.Лисенко; д-р хім. наук, проф. Д.М.Фреїк.

*Редакційна колегія:* д-р пед. наук, проф. Н.В.Лисенко (*голова редколегії*); д-р 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. 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, 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 політ. наук, проф. І.Є.Цепенда; д-р філос., д-р пед. наук, проф. В.М.Чайка; д-р пед. наук П.Шандор; д-р філос. К.Ющак.

**Адреса редакційної колегії:**

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

© ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника”, 2014  
© Видавництво ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника”, 2014



УДК 372.3:37.033  
ББК 37.100.507

Надія Кравець

## ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ 6–7-РІЧНОГО ВІКУ В СІЛЬСЬКИХ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ НА ЗЛАМІ XX - XXI ст.

*У статті окреслено особливості форм екологічного виховання дітей 6-7-річного віку в роботі сільських дошкільних закладів України на зламі XX – XXI ст.*

*Увагу акцентовано на методиці організації та характеристиці різних форм екологічного виховання, а саме: масових (екскурсії, ігри, кутки природи, свята, виставки, робота в саду з метою збирання кормів для зимового підживлення птахів, насаджування дерев і кущів, боротьби зі шкідниками сільського господарства, заготівлі лікарських рослин та ін.), групових (прогулянки та діяльність гуртків), індивідуальних (спостереження та опис природних об'єктів).*

**Ключові слова:** Україна, сільські дошкільні заклади, форми екологічного виховання, діти 6-7-річного віку.

**Постановка проблеми.** Необхідність екологічного виховання зумовлена наявністю глобальних екологічних проблем, які вимагають невідкладних радикальних змін у ставленні людини до природи. Основи свідомості, екологічної культури, ставлення особистості до світу природи закладаються в дошкільному дитинстві, що підтверджує вагомість використання цього сензитивного періоду для екологічного виховання особистості. У законі “Про дошкільну освіту” її роль визначається як провідна у формуванні особистості дитини, тому зміст освіти має виступати базисом становлення людини, а методи відповідати віковим особливостям дітей.

Базовий компонент дошкільної освіти в Україні орієнтує сучасних фахівців дошкільного профілю у виборі завдань та змісту роботи з дітьми таким чином, щоб не стільки озброювати їх певною сумою знань, скільки відкривати перед ними “науку життя”, яка сприяла б формуванню творчих особистостей з розвиненим почуттям власної гідності та відповідальності за свої вчинки. Відповідно до вимог Базового компонента до кінця дошкільного періоду у дитини мають бути сформовані елементи екологічного світорозуміння, екологічної вихованості, позитивне емоційно-ціннісне ставлення до природи.

Відтак, нові соціокультурні умови потребують вдосконалення традиційних та пошуку якісно нових форм організації виховання, спрямованих на підвищення ефективності навчально-виховного процесу, що можливо досягнути за рахунок вивчення найкращих надбань минулого.

**Аналіз актуальних досліджень.** Історія педагогічної думки і практики виховання багата найрізноманітнішими організаційними формами. Питанням удосконалення організаційних форм і методів виховання займалися А. Дістервег, Я. Коменський, Й. Песталоцці, К. Ушинський. Значний внесок у їх розробку здійснили дослідження вітчизняних вчених А. Алексюка, І. Бурлаки, І. Лернера, Ю. Мальованого, В. Онищука, М. Скаткіна, І. Харламова. Проблеми екологічного виховання розроблені в дослідженнях В. Вербицького, О. Захлебного, Н. Лисенко,

Б. Лихачова, Н. Мамедова, М. Моїсєєва, Л. Салєєвої, І. Суравєгіної, Л. Юглічек та ін. Цими авторами розкриваються мета, завдання, принципи, умови екологічного виховання. Характеристику засобів, форм і методів екологічного виховання знаходимо в працях Н. Городецької, Н. Добрецової, О. Захлебного, А. Курія, А. Меремінського, А. Миронова, Т. Руснак та ін. Кожен новий історичний етап наклав свій відбиток на організацію виховного процесу, що сприяло накопиченню педагогічною наукою значного емпіричного матеріалу з визначеної проблеми. У цьому контексті доцільним буде вивчення досвіду минулого щодо використання та впровадження у навчальний процес дошкільних закладів різних організаційних форм виховання. Тому **метою статті** обрано характеристику форм екологічного виховання дітей 6-7-річного віку в роботі сільських закладів України на зламі ХХ – ХХІ ст.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Як свідчить аналіз джерельної бази, на зламі ХХ – ХХІ ст. дошкільні заклади, утверджуючись у сільській місцевості України як перша й обов'язкова ланка в цілісній системі народної освіти, неподільно з родинами вихованців здійснювали всебічний й гармонійний розвиток дітей та готували їх до навчання в школі. Попри низку важливих соціальних завдань, які ці інституції вирішували, перший досвід взаємодії з природою діти отримували саме в дитячих садках. Тобто, екологічне виховання вважалося одним з важливих напрямків виховно-освітньої діяльності дошкільного закладу, завданням якого в окреслений період було формування в дитини-дошкільника системи знань про природу і виховання усвідомленого ставлення до неї.

Аналізуючи діяльність дошкільних закладів в сільській місцевості України на зламі ХХ ст. доходимо висновку, що успішне екологічне виховання дошкільнят в основному залежало від правильного використання різноманітних форм та оптимального їх вибору та поєднання. В. Сухомлинський з цього приводу писав: “Світ природи стає невичерпним джерелом знань завдяки тому, що знання надходять у дитячу душу складним шляхом: через руки, через працю, через взаємовідносини з іншими людьми, через почуття і переживання, які забарвлюють діяльність” [4, с. 537–538].

Так, в практиці дошкільних закладів використовували масові, групові та індивідуальні форми екологічного виховання.

Індивідуальні та групові форми екологічного виховання в дошкільних закладах було представлено слабо, що зумовлено віковими особливостями вихованців. Найпоширенішою індивідуальною формою роботи екологічного спрямування виступало спостереження та опис природних об'єктів.

Серед групових форм екологічного виховання чільне місце займали прогулянки та діяльність гуртків.

Найбільш поширеними формами екологічного виховання в дошкільних закладах були масові, а саме: екскурсії, ігри, кутки природи, свята, виставки, робота в саду з метою збирання кормів для зимового підживлення птахів, насаджування дерев і кущів, боротьби зі шкідниками сільського господарства, заготівлі лікарських рослин та ін.

Розглянемо детальніше деякі форми екологічного виховання дітей 6-7-річного віку в сільських школах України досліджуваного періоду.

Аналіз джерельної бази свідчить, що основною формою екологічного виховання дошкільнят були заняття, що проводилися в певні години по розробленому плану, згідно програми. Заняття будувалися так, щоби в процесі ознайомлення з природою здійснювався розвиток пізнавальна здатність і мова дітей, виховання інтересу і любові до природи.

У 60–70-х рр. ХХ ст. в методику природододільної роботи з дітьми обґрунтовано ввійшли спостереження, етичні бесіди, використання ТЗН, перегляд телепередач і слухання радіопередач, а, особливо, активна трудова діяльність.

Сприятливі умови для якомога повнішого ознайомлення дітей з екзотичними рослинами (кімнатні) і тваринами (декоративні) створювали обладнані кутки природи. Організація педагогічного процесу в такий спосіб дозволяла озброїти дітей науково обґрунтованими уявленнями про живі об'єкти та фактори впливу на них

Важливою формою організації виховної природоохоронної роботи в 80 – х рр. ХХ ст. було залучення дітей до сільськогосподарської праці, а саме: вирощування різних овочевих культур на ділянці дитячого садка, закладання куточка саду, луку, карпитарію (лікарські рослини), рослин, які охороняються Червоною книгою, озеленення групової кімнати, кутка природи, ділянки дитячого садка, догляд за тваринами на його території та ін. А. Макаренко з цього приводу писав: “У кожному разі я впевнений, що праця без очевидної цінності не є позитивним елементом виховання, отож праця, т. з. навчальна теж повинна опиратися на уявлення про цінності, які вона може створити” [2, с. 105].

Цьому сприяло створення на ділянці кожного сільського дитячого садка всіх тематичних структур – необхідних ділянок для пізнання природи вихованцями міських дошкільних закладів. Це: сплановані сад (куточок саду), город, квітники, обладнані необхідним інвентарем ділянки для утримування тварин, птахів, знаряддями для організації сільськогосподарської праці тощо.

Важливу роль у навчально-виховному процесі дошкільного закладу відігравали спостереження. Методику їх організації досліджувала Г. Мазуріна. Вона наголошувала на важливості вмілого керівництва вихователем процесами пізнання, радила активно впроваджувати прийоми порівняння, узагальнення, націлюючи увагу вихователів на правильне розуміння дійсності й адекватну поведінку в природі [3, с. 169–178].

В аналізі спостережуваних явищ у живій і неживій природі вихователю вона радила опиратись на такі властивості:

- природні явища перебувають у постійному розвитку;
- вони взаємопов'язані і взаємозумовлені;
- їх розвиток відбувається внаслідок нагромадження кількісних змін і виникнення якісних, значно вищих ознак;
- кожне явище, розвиваючись, залишає незмінними свої основи, сутність, причини і наслідки;
- у кожному явищі необхідно визначити основний напрям;
- у процесі пізнання явищ природи відбувається удосконалення і розвиток особистості, її формування, якісне зростання [3, с. 178].

Науковець радила використовувати спостереження не лише на заняттях, а й у повсякденному житті, поєднувати зміст спостережуваного із художнім словом, грою. Для дітей, – писала Г. Мазуріна, – цікавими є виконані замальовки, усні описи чи записи вихователя зі слів дітей у щоденник спостережень, що загалом стимулює активність й виховує бережливе ставлення до природи [3, с. 178].

Чільне місце в навчально-виховному процесі дошкільного закладу досліджуваного періоду займали прогулянки та екскурсії. Прогулянки – повсякденна форма виховання, на якій діти, спостерігаючи, ознайомлювалися з явищами та змінами в природі, які відбувалися впродовж тривалого часу. Педагог знайомила вихованців з щоденними змінами природи по сезонах (тривалість дня, погода, зміни в

житті рослин і тварин, праця людей), організовувала різноманітні ігри з природним матеріалом – піском, глиною, водою, льодом, листям і т.д. ).

Серед масових форм особливу роль відводилося екскурсіям. На екскурсіях діти обстежували екскурсійну місцевість для формування уявлень про рослинний і тваринний світ, збирали природний матеріал для малювання, колекцій, ігор, навчалися культури екологічної поведінки у природі. У виховно-освітньої роботі з дітьми на прогулянках та екскурсіях існував тісний зв'язок: уявлення, які накопичувалися дітьми у процесі повсякденного ознайомлення з природою на прогулянках, узагальнювалися і уточнювалися на екскурсіях, а знання, отримані на екскурсіях, закріплювалися на прогулянках.

На сучасному етапі до нових масових форм екологічного виховання належить організація мережі екологічних стежок. Навчально-виховна екологічна стежка – це завчасно визначений маршрут певною природною місцевістю, на якому розташовані унікальні й типові для даної місцевості об'єкти: різні групи рослинності (ліс, гай, луки, чагарники), водойми, водні джерела, пам'ятки природи, характерні форми рельєфу тощо. Основне призначення екологічних стежок – екологічна освіта і природоохоронне виховання дітей, ознайомлення їх з рідною природою, формування екологічної культури, екологічно грамотної поведінки людини в навколишньому природному середовищі, поширення знань про природу та людину як невід'ємну частку довкілля [1].

Постала сьогодні і гостра необхідність максимально оптимізувати діяльність педагога з дітьми з метою формування їх екологічної культури шляхом запровадження найраціональнішої форми організації – пошуково-дослідницької, в основу якої закладено цілісну систему взаємодіючих і цілеспрямованих засобів впливу на дітей. Саме ця форма на сучасному етапі дошкільного навчального закладу має значні дидактичні можливості у формуванні екологічної культури дітей. Доцільність її організації зумовлена тим, що вона відповідає закономірностям процесу формування пізнавальної мотивації, спонукає дошкільнят до самостійного пошуку та оволодіння загальними способами дій, забезпечує особистісну самореалізацію і самовизначення кожної дитини, формує загальне позитивне ставлення до учіння.

Реалізація форм екологічного виховання в процесі роботи дошкільного закладу передбачала врахування вихователем педагогічних умов їх використання, а саме: рівень розвитку пізнавальних інтересів дітей; співвідношення особистісних потреб кожної дитини у забезпеченні знаннями, вміннями і навичками з потребами всіх груп дітей; можливості організувати спілкування дітей з об'єктами природи у їх натуральному, а не в штучно створеному середовищі в умовах урбанізації; розкриття теоретичного матеріалу в неподільному зв'язку з конкретними прикладами, що уможлиблює глибше проникнення дітей в їхню сутність.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Отже, на зламі ХХ – ХХІ ст. в дошкільних закладах сільської місцевості України найбільш поширеними були масові форми роботи, яка давали можливість охопити екологічним вихованням якомога більшу кількість вихованців. Проте вдосконалення потребує методична підготовка вихователів до проведення екологічного виховання та освіти дітей, що є об'єктом для подальших наукових досліджень.

- 2.Макаренко А. Трудовое воспитание. Отношение, стиль, тон в коллективе / А. С. Макаренко // Проблемы школьного советского воспитания. М.: Учпедгиз, 1963. – С. 105.
- 3.Наблюдения и труд детей в природе / Сост. Г. Ф. Мазурина. – М.: Просвещение, 1976. – С. 169–178.
4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5т. Т.5. – К.: Рад. школа, 1976. – 639 с.

*Attention is paid to the methods of organization and characterization of various forms environmental education: mass (excursions, sports, nature corners, festivals , exhibitions, work in the garden to collect forage for winter feeding birds, planting trees and shrubs, pest of agriculture, harvesting medicinal plants, etc.), group (walking and activity groups), individual (observation and description of natural objects).*

**Key words:** *Ukraine, rural kindergartens, forms of environmental education, children 6 to 7 years of age.*

УДК 173.5(73)  
ББК 74.93(4/9)

**Оксана Нич**

## **ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ В УКРАЇНСЬКІЙ ДІАСПОРІ США: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ**

*У статті проаналізовано педагогічні умови сімейного виховання дітей в українській діаспорі США в історичні ретроспективі.*

*Окреслено питання батьківської просвіти, співпраці сім'ї та школи у справі виховання дітей, розвитку системи підготовки молоді до відповідального батьківства в українській діаспорі США.*

**Ключові слова:** *сімейне виховання, педагогічні умови, українська діаспора США, історичний аспект.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями.** Питання сімейного виховання серед важливих та актуальних історико-педагогічних проблем посідає одне з чільних місць, оскільки сім'ї відведена вирішальна роль у формуванні особистості. З огляду на це, особливої значущості набуває концептуалізація розвитку сімейного виховання в українській діаспорі з урахуванням усіх його складових, у тому числі культурних процесів в США.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор.** Великий вклад у розробку засад сімейного виховання внесли видатні українські вчені кінця ХІХ – початку ХХ ст. А. Макаренко, С. Русова, М. Стельмахович, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін. Психолого-педагогічні проблеми виховання в сім'ї були предметом дослідження і сучасних науковців, таких як І. Бех, Л. Бойко, Л. Драчук, І. Зверева, В. Кравець, Г. Наумчук, Л. Синютка, Т. Троїцький, І. Трубавіна та ін.

Результати аналізу сучасної української педагогічної літератури свідчать про відсутність досліджень, в яких би висвітлювались питання сімейного виховання в українській еміграції. На сучасному етапі окремі аспекти окресленої проблеми розглянуто лише в науково-педагогічних дослідженнях Л. Божук “Шкільництво українського зарубіжжя: традиції та сучасний досвід”, Т. Бублик “Наукова та культурно-освітня діяльність української еміграції в Чехословаччині та Німеччині в 20-30 рр. ХХ ст.”, О. Гриценко “Преса українців північноамериканського



континенту як чинник збереження їхньої етнічної ідентичності (1990-ті роки)”, Т. Михайленко “Національне виховання молоді української діаспори в Канаді (кінець XIX – початок XX ст.)” та ін.

**Формулювання цілей статті. Мета статті** – проаналізувати педагогічні умов сімейного виховання дітей в українській діаспорі США в історичні ретроспективи.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Як свідчить аналіз джерельної бази, однією з перших країн, що почала займатися батьківською просвітою, а сьогодні має найсучасніші концепції в цій сфері, є Сполучені Штати Америки. Тому з метою подальшого використання в Україні доцільним є вивчення ідей і здобутків американської педагогічної думки родинного виховання та батьківської просвіти.

Результати аналізу наукової літератури та практики навчання батьківству в Україні та США дали нам змогу виокремити низку проблем, які заважають активному розвитку батьківської просвіти в нашій країні:

- 1) відсутність якісної методичної літератури для батьків;
- 2) проблема створення програм з батьківської просвіти, конференцій та лекцій, батьківських асоціацій тощо.
- 3) недостатнє залучення батьків до навчально-виховного процесу;
- 4) недостатня практика підготовки до сімейного життя та батьківства.

Історіографія наукових досліджень з проблем сімейного виховання та батьківської просвіти в США свідчить про їх важливість на всіх етапах історичного розвитку країни. Теорія та практика батьківської просвіти в США вперше стала об’єктом глибокого конструктивно-критичного аналізу в період зміни педагогічної свідомості американців та активного становлення просвіти батьків (початок XIX століття 60-ті рр. XIX століття). Другий етап наукової розробки окресленої проблеми припадає на другу половину XIX – початок XX ст., в період буржуазно-феміністського руху та початку професійного навчання жінок материнству.

Сьогодні соціально-педагогічна робота в США, окрім захисту прав дитини, роботи з проблемними дітьми, корекції поведінки тощо, включає в себе роботу з родинами. Діяльність в цій сфері, в свою чергу, поділяється на: вирішення соціальних проблем (малозабезпечені сім’ї, багатодітні родини), сімейно-виховна діяльність (сімейні консультації), соціально-педагогічні втручання (здійснення підготовки батьків у справі виховання дітей, надання їм допомоги та підтримки). Серед соціально-педагогічних втручань в США розрізняють навчання батьків з метою поглиблення їхньої свідомості і використання їхніх виховних здібностей; соціовиховне втручання – дії, що здійснюються фахівцями і спрямовані на те, щоб допомогти, підтримати та порадити батькам у виконанні ними завдань виховання дітей [2, с. 190]. Але високий рівень американської соціально-педагогічної роботи в галузі навчання батьків є результатом довгого процесу розвитку батьківської просвіти в цій країні.

Звернення до історико-педагогічних джерел, відзначає, що перші письмові рекомендації для батьків з’являються в період зародження батьківської просвіти (друга половина XVIII – початок XIX ст.), а перші посібники – в період активного становлення батьківської просвіти (початок XIX століття – 60-ті рр. XIX століття). Найбільш відомі для цього часу педагоги, автори підручників для батьків С. Гудріч, Л. Сігорней, Д. Дрейк в своїх працях пропонують численні поради та рекомендації стосовно здійснення належного виховання дітей та проводять лекції для матерів. Але найбільш відомим посібником з навчання батьків, яким і сьогодні керуються багато

вітчизняних та зарубіжних сімей, є “Дитина та догляд за нею” Б. Спока (1946). В цій роботі, з метою надання родині загального уявлення про дитину, американський учений, дитячий лікар і педагог Б. Спок у співробітництві з педіатром і дитячим психологом доктором Б. Розенбергом створює “звід законів дитячого щастя і здоров’я”.

Факт використання українськими сім’ями американських посібників з догляду за дитиною підтверджує відсутність якісної методичної літератури для батьків, створеної вітчизняними педагогами.

Ретроспективний погляд у минуле також дав змогу зробити висновок, що, окрім великої кількості літератури для батьків, вже в XIX столітті в США активно починають створюватися асоціації, які займаються проблемами дитини та впливу сімейного оточення на її розвиток. Так, в 1815 році для обговорення виховних методів у Портленді збирається неформальна група батьків, а в 1820 році вже була організована “Материнська асоціація”. У 1888 році з метою вивчення дитини з “розумової, моральної і фізичної сторін” створюється Асоціація Вивчення Дітей Америки (Child Study Association of America – CSAA). Звернення до історичних документів стосовно діяльності цієї організації дало нам можливість встановити, що асоціація вивчала особливості розвитку дитини та її виховання, вплив сім’ї на малюків. Організація використовувала у своїх програмах сучасні досягнення в області соціології, психіатрії і психології і була однією з перших, хто познайомив американських батьків з ними. Одним з напрямків діяльності асоціації було проведення лекцій для батьків. Впливовою на сферу батьківської просвіти в США була діяльність Національного Конгресу Матерів (National Congress of Mothers). Конгрес був створений у 1895 році американськими вчителями Еліс Маклелан Берні та Фобі Епперсон Хаст. Метою організації було поліпшення умов життя дитини і родини, а також просування концепції материнської любові. Історичні джерела свідчать про те, що у 1897 році Національний Конгрес Матерів був перейменований в Асоціацію Батьків і Вчителів (Parent Teacher Association – PTA), що змінило напрямок діяльності організації – більша увага стала приділятися зміцненню зв’язків школи і родини в рамках громади [1, с. 125].

Таким чином, можемо зазначити, що вже наприкінці XIX століття залучення батьків до навчально-виховного процесу стало розглядатися як шлях створення “батьківсько-вчительського партнерства”, метою якого було корисне та позитивне навчання дитини.

Головною тенденцією сучасної американської педагогіки також стала активізація взаємодії школи з батьками та родиною взагалі. Помітною ознакою діяльності багатьох соціальних та педагогічних працівників США є їх прагнення надати спільній діяльності школи і сім’ї характеру обґрунтованої системи. В американській педагогіці все частіше можна зустріти поняття “батьківсько-шкільне виховання”, “сімейно-вчительське партнерство” та інші. Американські дослідники з питань сімейного виховання Дж. Кер’ю, І. Гудмен, пояснюючи важливість “сімейно-вчительського партнерства”, стверджують, що “родини та вчителі мають індивідуальні та унікальні знання про дитину. Але як вони зможуть побачити дитину як єдине ціле, якщо існують окремі індивідуальні особливості дитини, які можуть побачити тільки батьки чи тільки вчителі” [1, с. 14].

Щодо сучасної батьківської просвіти в США, на даний період вона досягає дуже високого рівня. Соціальні і педагогічні працівники проводять спеціальні курси для батьків з родинного виховання. На всіх рівнях (школа, мікрорайон, місто та ін.) діють

батьківські асоціації, що організують благодійну діяльність, працюють з неблагополучними сім'ями, ведуть у школах гуртки чи проводять уроки як волонтери. Також в США діють батьківсько-вчительські асоціації, робота яких включала лекції для батьків, групові та індивідуальні бесіди, зустрічі з батьками, відвідування дітей на дому та ін. В Америці існувала велика кількість програм, що навчають батьків в трьох напрямках:

- 1) батьки – діти (FAPE, HIPPU, Anoka, Parent-to-Parent Program);
- 2) батьки – діти – вчителі (CFC, NEA, The Children's School);
- 3) підготовка працівників для роботи в сфері батьківської просвіти (Family Life Education Program, the programs of National Council of Family Relations and National Council for Parent Involvement in Education) [2, с. 191].

Особливістю системи батьківської просвіти в США на початку XXI століття була диференціація батьківських програм (для батьків-чоловіків, для батьків, які мають дітей з різними видами відхилів тощо).

Серед проблем розвитку батьківської просвіти в Україні ми також виокремлюємо недостатність практики підготовки молоді до сімейного життя та батьківства. В США ідея про підготовку молоді до сімейного життя була пов'язана з діяльністю Американської асоціації домашньої економії (The American Home Economics Association), а втілена на практиці з актом Сміта-Хьюджеса 1917 року, коли цей курс став читатися у професійних коледжах навчання жінок домашньому господарству. Сьогодні наука про ведення домашнього господарства чи сімейно-споживча наука (Home Economics) вивчається в школах як окремий предмет.

Як свідчить Дж. Ф. Ластер, американський дослідник з питань сімейної політики в США, навчання сімейно-споживчим наукам виникло в середині XIX сторіччя як наука про ведення домашнього господарства (Domestic economy) для молодих жінок. В другій половині XIX століття реформатор у сфері освіти Катрін Бічер розробила спеціальну наукову область із метою надання допомоги студентам-жінкам у розвитку навичок критичного мислення, необхідних у їхніх будинках і за їхніми межами. Спочатку, ця нова для вивчення область була невід'ємною частиною загального курсу наукової ліберальної освіти, що займалася підготовкою жінок до їх "професій" як дружин і матерів. Особливе місце в новій сфері жіночого впливу відводилось наступним положенням:

- 1) домашні обов'язки – жіноча робота;
- 2) жінки мають потребу в певному формальному навчанні, тренуванні їхніх домашніх обов'язків.

Наприкінці XIX століття було створено внутрішні курси для молодих жінок, за допомогою яких вони навчались веденню домашнього господарства. Найважливішими предметами були "Домашня економіка" (Home economics) і "Домашня наука" (Domestic science). Вони містили наступні теми: культура домашнього господарства, декорування будинку, керування грошми, вплив батьків, діти, тренінг по ранньому дитинству, права дитини, здоров'я дитини, природа дитини, релігійне виховання, діти й гра [1, с. 223].

Велику роль в розширенні практики навчання батьківству та сімейному життю відіграли акти Сміта-Левера (1914) та Сміта-Х'юджеса (1917), за якими встановлено єдину освітню програму на всій території США (Cooperative Extension System) та виділено навчання сімейно-споживчій науці як окремий предмет [2, с. 190].

Таким чином, швидкий розвиток руху професійного навчання жінок материнству та домашньому господарству, метою якого було підняття престижу

жіночої справи, підготовка жінок до їх “професій” як дружин і матерів призвів до виникнення науки про ведення домашнього господарства (Home economics), а пізніше до введення її як окремого предмету в шкільній програмі.

Сьогодні підготовка молоді до сімейного життя відбувається в трьох напрямках: підготовка до шлюбу, статеве виховання, підготовка до відповідального батьківства.

Метою дошлюбної підготовки є засвоєння сукупності теоретичних знань про шлюб та інтимні взаємини з подальшим формуванням практичних умінь і навичок їх застосування.

В США паралельно функціонувало два типи навчальних програм з дошлюбної підготовки молоді: навчальні курси, в основу яких покладено кращі зразки світової літератур, що формували моделі поведінки учнів шляхом наслідування дій і вчинків літературних героїв, та програми, спрямовані на розвиток необхідних у майбутньому практичних умінь і навичок сімейного життя.

Метою статевих виховання молоді було засвоєння інформації з питань анатомії і фізіології організму людини та його репродуктивної системи; виховання почуття відповідальності у статевих взаєминах шляхом пропаганди використання контрацептивів та відмови від випадкових статевих контактів; розвиток навичок побудови успішних взаємин між чоловіком і жінкою; формування усвідомленого сприйняття зобов'язань та відповідальності сімейного життя.

**Висновки.** Отже, метою українсько-американської системи підготовки молоді до відповідального батьківства було розширення наявної системи знань, умінь та навичок щодо виховання й догляду за дітьми та специфіки взаємин “батьки-діти”.

1. Anglo-American on the Ukrainian gustion 1938 – 1951. A documentary collection / Lubomyr V. Luciuk, Bohdan S. Kordan. – Kingston, Ontario-Vestal, New York, 1987. – 242 p.
2. Pazuniak N. An Overview of Ukrainian Studies in American Institutions of Higher Learning /Natalia Pazuniak // The Ukrainian Heritage in America. – New-York, 1991 – P.190 – 191.

*Pedagogical conditions of children’s family upbringing in Ukrainian Diaspora of the U.S.A in historical retrospective are analyzed in the article. The main questions of parents’ education, cooperation of family and school in children” upbringing, development of system of youth”s preparation to motherhood in Ukrainian Diaspora of the U.S.A. are defined in the article.*

**Key words:** family education, pedagogical conditions, Ukrainian Diaspora of the U.S.A., historical aspect.

УДК 372.3(09)  
ББК 74.1 (4УКР)

*Ірина Улюкаєва*

## **СОЦІОКУЛЬТУРНІ УМОВИ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ НАПРИКІНЦІ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ.**

*Стаття присвячена розгляду соціокультурних умов становлення та розвитку вітчизняної дошкільної освіти наприкінці ХІХ – початку ХХ ст. Розкриваються особливості цього процесу, наводиться фактологічний матеріал. Значна увага звернена на висвітлення ролі громадської ініціативи у розвитку теорії та практики дошкільної освіти у цей період, а також акцентується на її євроінтеграційному векторі.*

**Ключові слова:** дошкільна освіта, суспільне дошкільне виховання, дитячі садки, педагогічні товариства, школа нянь, Фребелівський педагогічний інститут.

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Однією із закономірностей розвитку дошкільної освіти є її залежність від процесів, що відбуваються у суспільстві. Цей вплив значною мірою є визначальним. Саме тому вивчення історії дошкільної освіти, на всіх етапах її становлення та розвитку, передбачає обов'язкове вивчення соціокультурних умов, у яких воно відбувалося і під впливом яких воно знаходилося.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** На початку 90-х років активізувалося проведення історико-педагогічних досліджень процесу становлення і розвитку вітчизняної дошкільної освіти у різні історичні періоди. Кінець ХІХ – початок ХХ ст. не залишився поза увагою науковців. Різним аспектам історії дошкільної освіти були присвячені дисертаційні дослідження О. Донченко, Т. Головань, Т. Куліш, З. Нагачевської, С. Попиченко, Г. Рого, В. Сергеевої, Т. Слободянюк, Т. Степанової, Н. Туренко, І. Улюкаєвої, Т. Філімонової. Проведений історіографічний аналіз показав, що більшість досліджень присвячена історії дошкільної освіти в окремих регіонах України, розвитку певних проблем дошкільної педагогіки, або персоналіям. Проте цілісної картини розвитку дошкільної освіти у цей період, навіть у сукупності, ці наукові розвідки не відтворюють.

**Мета статті:** розкрити умови у яких відбувалося становлення суспільного дошкільного виховання наприкінці ХІХ – початку ХХ ст. та схарактеризувати особливості цього процесу.

**Виклад основного матеріалу.** Виникнення виховних закладів для дітей дошкільного віку відбувалося в умовах, коли при наявній необхідності у відповідних виховних закладах влада демонструвала повну байдужість і небажання займатися цією проблемою. За цих обставин ініціативу у свої руки вимушена була взяти громада. Становлення дошкільної освіти в Україні відбувалося у тісному зв'язку із її розвитком в Європі, й по суті, перебувало у межах єдиного фребелівського педагогічного руху. Можна стверджувати, що вітчизняна дошкільна освіта має загальні з європейськими країнами історичні коріння й певний досвід євроінтеграції. Розглянемо цей процес докладніше.

Суспільне дошкільне виховання в Україні починає свою історію з кінця ХІХ століття. Саме тоді склалися умови для виникнення закладів суспільного дошкільного виховання. Як і в інших країнах, відкриття дошкільних закладів було пов'язане із розвитком капіталістичного способу виробництва й тими змінами, що відбувалися в цей час у суспільстві.

Передумовою виникнення й розвитку суспільного дошкільного виховання стала активізація соціально-політичного життя в Україні. Одним із напрямів суспільного руху того часу був суспільно-педагогічний напрям. У суспільстві збільшився інтерес до проблем формування особистості, навчання та виховання підростаючого покоління. У передових колах сформувалося нове ставлення до сім'ї, шлюбу, виховання дітей.

Суспільно-педагогічний рух кінця ХІХ століття стимулював інтерес і до виховання дітей дошкільного віку. Багато педагогів, представники інших наук звернулися саме до цього вікового періоду. Педагогічна думка все більше схилилася до переконання в необхідності відкриття закладів суспільного дошкільного виховання, їх доцільності і корисності. За думкою захисників цієї ідеї, дитячі садки, з одного боку, повинні були дати змогу жінці сполучати працю й материнство, а з іншого – сприяти правильному розвитку, вихованню дітей, підготовці їх до школи. Значною мірою розвитку суспільного дошкільного виховання сприяв досвід

зарубіжних країн з організації закладів виховання дітей дошкільного віку. У багатьох країнах вони вже стали досить поширеним явищем. Так, у 1898 ці в США налічувалося 4365 дитячих садків, у Франції – 5538, в Англії – 744, в Угорщині – 1979 [1, с. 14].

Коли в Україні з'явився перший дитячий садок? В останні роки в окремих виданнях вказується 1839 рік – місто Полтава. Це майже два роки по тому, як у Бланкенбурзі відкрив свій відомий заклад Ф. Фребель, і за рік до того, як він вигадав саму назву – “дитячий садок”. Але навряд чи цей заклад для малюків за його призначенням, організацією та змістом виховної роботи можна назвати дитячим садком. Як слідує з документу, на який спираються прихильники цієї версії, заклад у Полтаві призначався “для тих бідних дітей, які під час денних робіт батьків залишалися без догляду, були позбавлені виховання і більш того, піддавалися усім нещасним випадкам, які за слабкістю сил і за браком досвіду неспроможні були попередити або передбачити”. Таким чином, тут ішлося лише про забезпечення догляду за дітьми та попередження їх травматизму. Правильніше було б назвати цей заклад притулком для маленьких дітей з бідних сімей. Утримувався цей заклад за рахунок благодійних пожертв. До речі, на той час в Україні існувало багато притулків для дітей-сиріт. Заклад у Полтаві відрізнявся від них лише тим, що призначався для малюків, які мали батьків.

У більшості джерел датою, коли була зроблена перша спроба відкриття дитячого садка в Україні, називається 1858 рік. Здійснила її дружина редактора газети “Киевские губернские ведомости” Є. Чернишова. У 1866 році були відкриті дитячі садки в Миколаєві та Одесі. У 1871 році в м. Києві сестри Ліндфорс – Марія та Софія (згодом Русова) відкрили перший український дитячий садок. Його відвідували діти київської інтелігенції. Багато років по тому С. Русова писала, згадуючи ці часи: “Ідея дошкільного виховання дуже повільно реалізовувалася у нас на Україні та і реалізувалася вона, проти усіх психологічних та педагогічних вимог, не на рідній мові, а на державній російській” [4, с. 216]. Поодинокі спроби відкриття дитячих садків робилися і в наступні роки.

Значну роль у розвитку суспільного дошкільного виховання відіграли педагогічні товариства, які почали з'являтися на початку ХХ століття у великих містах України. Вони носили громадський самодіяльний характер. До їх складу входили педагоги, лікарі, прогресивні діячі інших професій, освічені батьки, тобто ті, кого цікавили й непокоїли проблеми виховання дітей дошкільного віку.

Педагогічні товариства відкривали дитячі садки, популяризували ідею суспільного виховання дітей-дошкільнят, сприяли поширенню наукових поглядів на виховання тощо. Деякі з товариств навіть здійснювали підготовку педагогів дошкільного виховання. Більшість педагогічних товариств ставили за мету допомогу дітям простого народу шляхом відкриття для них закладів суспільного дошкільного виховання.

Найбільшими і найактивнішими були товариства м. Києва: Київське товариство народних дитячих садків і Фребелівське педагогічне товариство. Обидва були засновані в 1907 році.

Загальна кількість зареєстрованих товариств склала на початок 1917 року – п'ятнадцять. У періодичних виданнях тих часів згадувалися товариства в Одесі, Харкові, Миколаєві, Катеринославі, Житомирі та ін.

Суспільне дошкільне виховання 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 діячів. Дошкільні заклади не були включені до державної освітньої системи і не мали державного фінансування. Всі вони існували або на кошти батьків, або на благодійні пожертви. Така ситуація зберігалася до 1917 року. Відсутність державної підтримки гальмувала розвиток суспільного дошкільного виховання. У 1917 році в Україні налічувалося всього 47 зареєстрованих дитячих садків.

Попри всі труднощі, заклади суспільного дошкільного виховання мали деяке розповсюдження. Причому існували вони не тільки у формі дитячих садків. Можна стверджувати, що в цей час склалася навіть певна система суспільного дошкільного виховання: дитячі садки, ясла, осередки, майданчики, притулки.

Ретроспективний аналіз численних джерел дозволив відтворити зусилля педагогічних товариств м. Києва щодо розповсюдження різних форм суспільного виховання дітей дошкільного віку, розвитку педагогічної теорії та підготовки педагогічного персоналу.

Задовго до отримання дозволу розпочало свою діяльність Київське товариство народних дитячих садків. Назва товариства вказувала на спрямованість його діяльності: це, перш за все, відкриття народних дитячих садків для дітей трудящих, а також пропаганда ідей суспільного дошкільного виховання, підготовка садівниць (вихователів). “Перед нами велика, складна, але разом з тим нескінченно корисна і вдячна робота...” – так було записано у збірці “Народний дитячий садок” [2, с. 4], яка, по суті, була програмою діяльності товариства й вийшла в світ у рік його заснування.

Київське товариство народних дитячих садків було досить багаточисленним. У 1908 році у складі товариства було 155 дійсних і почесних членів, а в 1916 році – 260. Очолювала товариство Н.Д. Лубенець.

Маючи за мету створення широкої мережі народних дитячих садків і розуміючи, що приватної ініціативи для розв'язання цієї проблеми недостатньо, Київське товариство народних дитячих садків у 1907 році звернулося з доповідною запискою до Міністерства народної освіти. У ній йшлося про надзвичайно тяжке становище дітей дошкільного віку в сім'ях трудящих, зазначалося, що “на всю Росію з 1365 мільйонами дітей дошкільного віку існує всього”.

10 народних дитячих садків. Автори записки наполягали на необхідності поширення турботи держави про виховання дошкільнят і клопотали перед міністерством про те, щоб:

1. Порушити в законодавчому порядку питання про включення дитячих садків у систему державних навчально-виховних закладів і про внесення в кошторис Міністерства народної освіти окремої суми на заснування та утримання дитячих садків, а також навчальних закладів для підготовки дитячих садівниць та їхніх помічниць.
2. Видати постанову про народні дитячі садки та встановлення правил введення в дію цих закладів.
3. Допускати до нагляду за дітьми у дитячих садках та до занять з ними тільки осіб, які прослухали спеціальні курси.
4. Заснувати у великих містах постійні курси для педагогічної підготовки садівниць та їхніх помічниць.
5. Ввести до курсу жіночих середніх навчальних закладів, де викладається педагогіка, теоретичне та практичне ознайомлення з вихованням дітей дошкільного віку” [2, с. 10].

Вимоги, що містилися у доповідній записці, характеризують діяльність товариства як демократичну, спрямовану на розвиток державної системи дитячих садків і підготовки кадрів для них.

У відповіді міністерства на це звернення вказувалося, що воно “цілком співчуває справі розвитку народних дитячих садків і має намір зайнятися розробкою цього питання” [2, с. 11]. Але реальних дій за цією обіцянкою не послідувало. Єдине, що було зроблене, – це внесення в 1909 році в кошторис міністерства статті витрат “на заняття з дітьми дошкільного віку”. Між тим, виділені суми були надто мізерні, щоб змінити ситуацію на краще.

У 1912 році Київське товариство народних дитячих садків здійснило нову спробу звернути увагу уряду на проблему дитячих садків. До міністерства було надіслано проект розвитку мережі дитячих садків у європейській частині Росії та на Кавказі. Була обґрунтована й обрахована існуюча потреба в народних дитячих садках і визначена сума, яка була необхідна на їх фінансування. На думку укладачів цього документа необхідно було відкрити

5213 народних дитячих садків (на 50 дітей кожний). Дитячі садки мали відкриватися і частково фінансуватися державою. Пропонувалося також залучати кошти земств і міських управ. Але і цього разу міністерство не пішло далі письмових подяк упорядникам документа.

За відсутності відповідних офіційно створених структур, які займалися б розробкою теорії та методики дошкільного виховання, Київське товариство народних дитячих садків фактично стало своєрідним науково-методичним центром, здійснивши велику роботу з визначення змісту, організації виховання в дитячому садку.

Визначаючи одним зі своїх завдань пропаганду ідеї суспільного виховання дітей дошкільного віку, правильного й наукового виховання дошкільників узагалі, Київське товариство народних дитячих садків прийняло рішення про заснування спеціального журналу. Організація нового видання була справою досить складною, оскільки розраховувати можна було лише на власні сили. Журнал з назвою “Дошкільне виховання” почав видаватися в 1911 році і виходив до жовтня 1917 року. Опубліковані в журналі статті були дуже різноманітними за своєю тематикою і мали як теоретичний, так і практичний характер. У “Дошкільному вихованні” співробітничали відомі педагоги, психологи, діячі з дошкільного виховання України та Росії: І. Сікорський, С. Яницька, В. Фльоров, С. Тихеева, М. Свентицька та інші. Друкувалися здобутки виховательок-садівниць. Журнал сприяв творчому єднанню педагогів, які проживали в різних регіонах Російської імперії. Майже кожен номер журналу містив інформацію про дитячі садки закордоном, а також статті зарубіжних авторів з різних проблем виховання дітей дошкільного віку. Слід зазначити, що ці матеріали, в контексті цього видання, сприймаються дуже природно. Вони мали завданням не сприяння “загальнокультурному розвитку” читачів й ознайомлення їх з чимось незвичайним, цікавим (як це є сьогодні), а надання теоретико-методичної допомоги тим, хто займався цієї новою справою. Редактором журналу була Н.Д. Лубенець. Вона не лише редагувала журнал, але й була авторкою багатьох статей. У 1916 році тираж журналу досяг 1000 примірників. Його знали далеко за межами України

З метою пропаганди ідеї суспільного дошкільного виховання, а також ознайомлення педагогів і батьків зі здобутками теорії і практики дошкільного виховання, Товариство на початку 1908 року організувало виставку “Дошкільне виховання”. На цій виставці, як зазначалося в підготовленому її організаторами



каталозі, експонувалося “все те, що відноситься до виховання дітей дошкільного віку у сім’ї і в дитячому садку”. До речі, перегляд каталогу виставки вражає як кількістю, так і різноманітністю виставлених експонатів. У виставці взяли участь педагогічні товариства, окремі педагоги не тільки з України (перш за все, Києва, Харкова, Одеси та ін.), а й з багатьох європейських країн і Росії. Зокрема, в каталозі виставки значилися експонати з Берліна (від Песталоцці – Фребелівського будинку), Відня, Парижа, Лозанни, Риги та ін. Її по праву можна вважати міжнародною. Дійсно, Київ становився центром дошкільного виховання європейського масштабу. За півтора місяці виставку відвідало майже 10000 осіб. Бували дні, коли просторе приміщення виставки не вмщувало всіх зацікавлених. Звітуючись про роботу виставки, Н.Д. Лубенець відмічала, що інтерес до питань дошкільної освіти зріс саме після виставки “Дошкільне виховання”.

Успіх виставки 1908 року надихнув членів Товариства на проведення в 1910 році ще однієї виставки під назвою “Дитяча праця”. На ній головним чином експонувались роботи дітей. Ця виставка була більшою за попередню й викликала великий інтерес та резонанс. Обидві виставки відіграли значну роль у приверненні уваги суспільства до проблем дошкільної освіти.

Одним із напрямків діяльності Товариства була підготовка педагогічного персоналу для дитячих садків. У 1905 році воно відкрило школу нянь (ще напередодні отримання дозволу на відкриття самого товариства). Це був перший в Україні навчальний заклад з підготовки педагогів для дитячих садків. Його відкриття поклало початок історії вітчизняної дошкільної педагогічної освіти. Школа нянь згодом була перейменована на “школу фребелівок” і “мала за мету підготовку помічниць садівниць”.

За роки свого існування Товариство відкрило в різних районах міста чотири народні дитячі садки. Вони були розташовані в робочих кварталах, і ходили до них діти найбідніших городян. Товариство повністю брало на себе утримання дітей у садку.

Поставивши перед собою велику мету – сприяти широкому розповсюдженню народних дитячих садків по всій країні і здійснюючи досить масштабні заходи для досягнення цього, як-то: звернення до Міністерства, видання журналу, підготовка педагогічного персоналу для дитячих садків, – товариство намагалося допомогти й конкретним дітям, відкриваючи дитячі садки.

У Києві функціювало також і Київське фребелівське педагогічне товариство. Воно мало за мету наукову розробку питань навчання й виховання дітей дошкільного віку, підготовку кваліфікованих вихователів для дитячих садків.

У 1907 році Товариство заснувало Фребелівський педагогічний інститут, який був вищим навчальним закладом і мав за мету підготовку керівниць дитячих садків. Інститут був найбільшим навчальним закладом з підготовки фахівців для дитячих садків у Російській імперії. У 1910/1911 навчальному році в ньому навчалось 217 осіб, 1911/1912 н.р. – 317 осіб, 1913/1914 н.р. – 338 осіб.

Фребелівський педагогічний інститут був приватним навчальним закладом і існував здебільшого на кошти, які виділяло Фребелівське педагогічне товариство – засновник інституту, та за рахунок плати за навчання. З 1909 року інститут став отримувати субсидії від Міністерства народної освіти.

Першим директором інституту був обраний Іван Олексійович Сікорський, відомий психолог, професор університету ім. Святого Володимира. До роботи в інституті були залучені кращі педагогічні сили Києва.

Будучи одним із перших навчальних закладів, які готували “керівниць для дитячих садків”, Київський фребелівський педагогічний інститут зробив дуже багато в галузі розробки змісту й методики підготовки педагогів цієї спеціальності.

В інституті частково використовувався досвід педагогічних навчальних закладів Росії (а саме Петербурзьких Фребелівських курсів), а також і семінаріїв “з підготовки вчительок та дитячих садівниць” Німеччини. Але до наявного досвіду у Фребелівському педагогічному інституту ставилися досить критично, пропонуючи нові, більш прогресивні та науково обґрунтовані підходи.

У семінаріях Німеччини значну увагу в підготовці “садівниць” надавали навчання слухачок методиці проведення фребелівських ігор та занять, а у Фребелівському педагогічному інституті зміст підготовки був значно ширшим. На перше місце було поставлено вивчення дитини, особливостей її розвитку. В інституті вважали, що педагогічна діяльність має базуватися на “психологічному та всебічному вивченні дітей”. Ця принципова позиція відрізняла Фребелівський педагогічний інститут також і від вітчизняних педагогічних навчальних закладів.

На зміст навчання суттєвий вплив мала педагогічна система Ф. Фребеля. Прихильність до його ідей відбилася в назві інституту.

Слід зазначити, що викладачі інституту не сприймали теорію Фребеля як догму і ставилися до неї, як і до інших зарубіжних теорій, досить критично.

Теоретичний курс у Фребелівському інституті вивчався у формі лекцій, семінарських занять і поєднувався з практичною підготовкою. Для організації навчальної практики при інституті були відкриті дитячий садок, початкова школа, педагогічна амбулаторія. Влітку слухачки проходили тривалу педагогічну практику в дитячих садках, на літніх майданчиках, у притулках.

У роки першої світової війни київські товариства не тільки не припинили існування, а й активізували свою діяльність. Товариство народних дитячих садків відкрило дитячий притулок і три осередки. Його члени надавали методичну допомогу вихователям, які працювали в осередках та притулках, що у великій кількості з’явилися в той час. Київське фребелівське товариство та його інститут відкрили в 1914 році дитячий осередок і розробили інструкцію, що визначала своєрідність діяльності дошкільних закладів цього типу.

Останні згадки про київські товариства датуються кінцем 1917 року. Події наступних років унеможливили їх подальше існування.

Зроблене Київськими педагогічними товариствами мало великий вплив на розвиток як теорії так і практики вітчизняного дошкільного виховання, а також і дошкільної педагогічної освіти.

Висновки. Дошкільна освіта в Україні пройшла довгий шлях свого становлення та розвитку. Її підвалини були закладені на рубежі ХІХ –ХХ століть. Значну роль у відкритті перших виховних закладів для дітей дошкільного віку, розробці теоретико-методичних засад їх функціонування, підготовці педагогічного персоналу, відіграли педагогічні товариства, тобто громадська ініціатива. Цей процес відбувався під впливом загальноєвропейського фребелівського руху, але характеризувався активними пошуками українських педагогів.

1. Лубенец Н.Д. За десять лет. Обзор деятельности Киевского общества народных детских садов // Дошкольное воспитание. – 1917. – №3–4. – С. 200–206.

2. Народный детский сад. – Киев, 1907. – 96 с.

3. Отчет Киевского общества народных детских садов за 1914 и 1915 гг. – Киев, 1916. – 99 с.

4. Русова С. Мемуари. Щоденник. – К.: Поліграф книга, 2004. – 543 с.
5. Сикорский И.А. Киевский педагогический Фребелевский институт и его задачи. – Киев, 1907. – 23 с.
6. Устав Киевского педагогического института в г. Киеве при Киевском Фребелевском обществе. – Киев, 1915. – 8 с.
7. Центральний державний історичний архів України: ф. 707, оп. 165, спр.9; ф.707, оп.167, спр.9; ф.707, оп.196, спр.4а; ф.707, оп. 198, спр.314.

*The article is dedicated to the analyses of social and cultural conditions of formation and development of national pre-school education at the end of XIX – beginning of XX century. Peculiarities of this process are opened, the factual material is given. Great attention is paid to the showing of the role of civil initiative in the development of the theory and practice of pre-school education in this period; its euro integration vector is underlined.*

**Key words:** pre-school education, social pre-school education, kindergartens, pedagogical societies, nurses' school, Fröbel Pedagogical institute.

УДК 37.013.31:316.32  
ББК 74.04(4Укр)1

**Кишиштоф Ющак**

## **FORMALNA I NIEFORMALNA EDUKACJA OBYWATELSKA W DOBIE GLOBALIZACJI**

*Проблема освіти сьогодні перебуває у центрі уваги як в організаторів громадянського життя, так і у дослідників. Посилюється розуміння необхідності у вихованні розумної та мислячої людини. Це у свою чергу вимагає більш інтенсивної підготовки у сфері громадянської освіти, котра повинна починатись у родині, місцевому середовищі, а потім зосереджуватись у інституційній формі та неформальному оточенні. Таке виховання має плюралістичний характер, а також виховує людину гармонійну, яка вміє пошановувати права кожного члена суспільства.*

**Ключові слова:** формальна та неформальна суспільна освіта, демократія, громадянське суспільство, суспільна активізація.

Kształtowanie się nowego ładu międzynarodowego wymaga przygotowania ludzi do życia w pokoju, życia opartego na poszanowaniu praw każdego człowieka. W realizacji tego zadania, szczególnie w okresie konfliktów etnicznych, religijnych, agresji, powszechnej dehumanizacji stosunków społecznych, rola edukacji jest nie do przecenienia.

Misją wyraźnie określoną systemu edukacji jest kształcenie społecznych i obywatelskich kompetencji – edukacja obywatelska, edukacja realizowana nie tylko w systemie nauki szkolnej, lecz także w rozmaitych formach szkoleniowych i wychowawczych stosowanych w odniesieniu do dzieci, osób dorosłych, a nawet osób w tzw. trzecim wieku. Podstawowym bowiem warunkiem budowania bezpieczeństwa jest edukacja ogółu społeczeństwa, przy czym istotne jest, aby proces ten miał charakter permanentny.

Zrozumienie tego mechanizmu pozwala na właściwe przygotowanie zakresu treściowego edukacji obywatelskiej realizowanej zarówno w systemie szkolnym, jak i pozaszkolnym.

Idea edukacji obywatelskiej nie jest nowa. Jej elementy można dostrzec w różnych krajach od dawna. W Polsce, odpowiednio do zmieniających się warunków politycznych i społecznych, edukacja obywatelska przybierała różne formy. W czasie zaborów była to edukacja ukierunkowana na zachowanie spójności i tożsamości narodowej. Model taki został

zainicjowany przez powstałą w 1773 roku Komisję Edukacji Narodowej – pierwszą w Polsce jak i w Europie władzę oświatową o charakterze ministerstwa oświaty publicznej. Na przełomie XIX i XX wieku uformował się kierunek będący w opozycji zarówno do polityki zaborców, jak i teorii walki klas. Jego celem było wychowanie obywatela bojownika, walczącego o wyzwolenie narodowe. W czasie pierwszej wojny światowej (w perspektywie odzyskania niepodległości) powstała koncepcja pedagogiki państwowej. Jednakże aż do roku 1926 edukacja obywatelska zachowała charakter narodowy. Głównym jej założeniem była integralność narodu i wzmocnienie jego sił moralnych. Zmiana orientacji pedagogiki obywatelskiej i narodowej na państwową nastąpiła po roku 1926. Eksponowano wówczas takie przymioty obywatela jak: lojalność, karność, pracowitość, a po roku 1935 w większym stopniu zaczęto zwracać uwagę na czynniki narodowe, podkreślano znaczenie patriotyzmu, ofiarności wobec państwa. Taki model prowadzenia edukacji kontynuowany był w czasie drugiej wojny światowej przez instytucje państwa podziemnego i realizowany głównie przez tajne nauczanie. W latach 1945-1989, czyli w okresie państwa socjalistycznego, nastąpiło silne upolitycznienie wychowania obywatelskiego. Ideałem tak pojmowanej edukacji miał być człowiek bezwyznaniowy, przedkładający lojalność wobec partii i aparatu państwowego nad lojalność wobec rodziny i narodu. Upadek komunizmu i potrzeba zbudowania instytucji państwa demokratycznego wymusiły stosowne zmiany w edukacji obywatelskiej. Wykształciły się dwa główne kierunki tej edukacji: konserwatywny – odwołujący się do tradycji akcentującej wartości narodowe i chrześcijańskie oraz kierunek obywatelstwa globalnego. W 1995 roku na II Zjeździe Pedagogicznym: *Demokracja a oświata, wykształcenie i wychowanie*, jako podstawowy cel przyjęto wychowanie dla demokracji, czego efektem ma być społeczeństwo obywatelskie. Jednym z postulatów zjazdu była zmiana orientacji edukacji obywatelskiej z narodowej na demokratyczną. Zgodnie z tą ideą, opracowanych zostało wiele programów dla młodzieży i dorosłych obejmujących zagadnienia społeczne, polityczne i prawne tylko na poziomie regionalnym i krajowym, ale również europejskim i ogólnoświatowym [2; 11, s. 175-179].

Edukacja obywatelska to działalność kształceniowa i wychowawcza, realizowana w formie edukacji ustawicznej, której podstawowym zadaniem wychowania jest wdrażanie do pełnienia funkcji obywatelskich oraz zapoznanie z obowiązkami i prawami wyznaczonymi ustawodawstwem państwowym, podkreślająca wagę przejścia od postrzegania świata z perspektywy prywatnej i lokalnej do myślenia kategoriami całego społeczeństwa i państwa. Edukacja obywatelska obejmuje oddziaływania o charakterze kształceniowym i wychowawczym. Oddziaływania o charakterze kształceniowym zmierzają do kształtowania instrumentalnej sfery osobowości człowieka, związanej z posiadaną wiedzą i umiejętnościami. Natomiast oddziaływania o charakterze wychowawczym zmierzają do kształtowania wolicjonalno-emocjonalnej sfery osobowości, związanej z przekonaniem, postawami, poglądami i ideami oraz szeroko pojętą działalnością kulturalno-oświatową [3, s. 122].

Zgodnie z zaleceniami *Projektu wspólnych wytycznych dotyczących EO* przyjętymi na 20-tej Sesji Konferencji Ministrów Edukacji Rady Europy edukacja obywatelska powinna [8]:

- opierać się na fundamentalnych zasadach praw człowieka, demokracji pluralistycznej i rządach prawa;
- odwoływać się w szczególności do praw i obowiązków, autonomii, uczestnictwa, przynależności i poszanowania różnorodności;
- obejmować wszystkie grupy wiekowe i warstwy społeczne;
- przygotowywać zarówno ludzi młodych, jak i dorosłych do aktywnego uczestnictwa w demokratycznym społeczeństwie;

- wspomagać walkę z przemocą, ksenofobią, rasizmem, agresywnym nacjonalizmem i nietolerancją;
- przyczyniać się do spójności społecznej, społecznej sprawiedliwości i wspólnego dobra;
- wzmacniać społeczeństwo obywatelskie starając się, aby jego obywatele byli dobrze poinformowani i zdobywali wiedzę oraz wyposażać ich w demokratyczne umiejętności
- uwzględniać kontekst krajowy, społeczny, kulturowy i historyczny.

Szeroki katalog zaleceń powoduje, że edukacja obywatelska nie może być ograniczona do konkretnej instytucji edukacyjnej. Aby ukształtować świadomego i skutecznie działającego obywatela powinna ona obejmować trzy podstawowe typy działalności [5, s. 21]:

1. oficjalną edukację obywatelską – prowadzoną w ramach systemu oświaty (do którego, oprócz szkół, włącza się często także uczelnie wyższe) a czasem również w ramach szkolenia zawodowego dla niektórych kategorii pracowników;
2. nieoficjalną edukację obywatelską – prowadzoną w sposób zorganizowany, ale poza systemem oświaty (zajmują się nią na przykład organizacje pozarządowe);
3. nieformalną edukację obywatelską – określaną jako intencjonalną, ale niebędącą częścią jakiegokolwiek systemu lub nieprowadzoną w ramach statutowej działalności konkretnych podmiotów (prowadzą ją na przykład ośrodki pomocy społecznej, centra pomocy rodzinie, biura pośrednictwa pracy, domy kultury, biblioteki, firmy prywatne).

W Polsce oficjalna edukacja obywatelska sprowadza się w zasadzie do zajęć z wiedzy o społeczeństwie, które prowadzone są na dwóch szczeblach edukacyjnych, w gimnazjum i w liceum. Jej treści są obecne także w szkole podstawowej w formie zintegrowanego przedmiotu o nazwie „historia i społeczeństwo” [10].

Zakłada się, że już najmłodsze dzieci muszą znać symbole narodowe (flaga, godło, hymn narodowy), najważniejsze wydarzenia historyczne, lokalne miejsca pamięci narodowej oraz sylwetki wybitnych Polaków. W gimnazjum przekazywane są wiadomości oraz kształtowane umiejętności dotyczące: życia społecznego, udziału obywateli w życiu publicznym, wspólnot narodowych, patriotyzmu, władzy demokratycznej, systemu wyborczego, władzy ustawodawczej i wykonawczej, integracji europejskiej. Uczniowie zapoznają się też z konstytucją Rzeczypospolitej Polskiej, poznają jak funkcjonuje samorząd terytorialny, otrzymują wiedzę na temat praw człowieka oraz etycznego postępowania. Natomiast na poziomie szkoły średniej wiedza o społeczeństwie ma już charakter interdyscyplinarny. Treści kształcenia na tym etapie edukacyjnym obejmują m.in. następujące bloki tematyczne: naród, ojczyzna, mniejszości narodowe; procesy narodowościowe i społeczne we współczesnym świecie; obywatel i obywatelstwo; społeczeństwo obywatelskie; demokracja – zasady i procedury; instytucja państwa; prawo; prawa człowieka; systemy bezpieczeństwa i współpracy; integracja europejska; Polska w Unii Europejskiej. Wśród efektów nauczania wymienia się zaś: umiejętność korzystania z różnych źródeł informacji dotyczących życia publicznego i krytycznej ich analizy, rozumienie złożoności problemów społecznych i politycznych z perspektywy różnych uczestników życia publicznego, sprawne korzystanie z procedur i możliwości, jakie stwarzają instytucje życia publicznego, umiejętność wykorzystania nabytej wiedzy do interpretacji i oceny wydarzeń w życiu społecznym i politycznym [10].

„Realizacja programu wychowania obywatelskiego musi więc przebiegać w taki sposób, aby maksymalnie aktywizować ogół wychowanków, pobudzać ich do działań wynikających z

pełnienia ról społecznych i zawodowych, wyzwalać przeżycia o treści ideowej i patriotycznej, wdrażać do aktywności, kształtować zainteresowania sprawami państwa, narodu i świata” [4, s. 25].

Powyższe rozważania pokazują, że edukacja obywatelska współcześnie to materia trudna, a lista celów i zadań, jakie postawiono przed polską szkołą w zakresie nauczania wiedzy o społeczeństwie jest obszerna. Dla uzyskania właściwego obrazu omawianego zagadnienia warto odnieść się do wyników badań dotyczących efektywności prowadzonych zajęć.

W latach 1999-2000 pod auspicjami Międzynarodowego Stowarzyszenia Oceniania Osiągnięć Edukacyjnych przeprowadzono wśród 90 tysięcy 14-latków obojga płci, nauczycieli zajmujących się wychowaniem obywatelskim oraz dyrektorów wybranych szkół z 28 krajów badania porównawcze z zakresu edukacji obywatelskiej. Wykazały one, że polscy nastolatki mają najwyższy poziom wiedzy obywatelskiej, wysokie poczucie patriotyzmu (trzecie miejsce w świecie – zaraz po Grekach i Chilijczykach), ale jednocześnie są mało aktywni w przejawianiu praktycznych postaw obywatelskich. Na pytanie dotyczące deklaracji uczestnictwa w organizacjach społecznych odpowiadali najczęściej negatywnie i zajmowali jedno z ostatnich miejsc [6]. Przeprowadzona w roku 2009 kolejna edycja badań, w których wzięło udział 140 tysięcy uczniów i 62 tysiące nauczycieli z 38 krajów z pięciu kontynentów również pokazała, że polska szkoła nieźle radzi sobie z przygotowaniem młodzieży do pełnienia ról obywatelskich. Analiza rozkładu wyników pozwala stwierdzić, że stosunkowo duża część polskich nastolatków może się poszczycić znaczną wiedzą o polityce i sprawach społecznych. Wynik na najwyższym, trzecim poziomie uzyskało 41% polskich uczniów, podczas gdy np. w Austrii 29%, a w Czechach 28% [13].

Rzeczywistość pokazuje jednak, że sama wiedza o tym, czym jest demokratyczne państwo, nie wystarczy, żeby móc kształcić kompetentnych obywateli. Polacy wciąż nie odnajdują się w roli osób zaangażowanych w sprawy publiczne. Wystarczy choćby spojrzeć na nasze zachowania wyborcze, odsetek osób działających w różnego rodzaju oddolnych inicjatywach i stowarzyszeniach, wskaźniki zaufania międzyludzkiego.

Przykładowo, w wyborach prezydenckich w 2010 roku udział wzięło nieco ponad 55% wyborców, w parlamentarnych w 2007 roku ponad 53%, a w samorządowych w 2006 roku do urn poszło tylko 45% uprawnionych. Godna porównania była też frekwencja w wyborach do Parlamentu Europejskiego w 2014 – wyniosła ona tylko 22,7%. Wyniki te pokazują, że daleko nam jeszcze do rozwiniętych krajów zachodnich. Dla porównania, w wyborach prezydenckich we Francji w roku 2007 wzięło udział 84% osób uprawnionych do głosowania, a w wyborach do Parlamentu Europejskiego w 2014 w Niemczech 48,1%.

Jednym z ważniejszych mechanizmów gwarantujących udział obywateli w zarządzaniu państwem są także referenda lokalne. Według stanu na 6 września 2013 roku odbyło się 111 referendów w sprawie odwołania organu jednostki samorządu terytorialnego przed upływem kadencji. Tylko 16 z nich było ważnych. W pozostałych przypadkach frekwencja nie osiągnęła wymaganego progu. Średnia frekwencja wyniosła 17,87%.

O niskiej kulturze obywatelskiej świadczą także wskaźniki zaangażowania w pracę społeczną. Według sondaży Centrum Badania Opinii Społecznej z 2010 roku jedynie 20% Polaków podejmowało pracę społeczną na rzecz swojego najbliższego otoczenia [1], a zgodnie z wynikami badań Stowarzyszenia Klon/Jawor tylkoco szósty Polak (16%) bezinteresownie i dobrowolnie poświęcił swój czas lub pracę na rzecz jakichś organizacji lub grup, przy czym często było to zaangażowanie krótkotrwałe czy wręcz jednorazowe: zaledwie co dwudziesty wolontariusz pracował społecznie ponad 150 godzin rocznie, a ponad połowa pracowała mniej niż 15 godzin w skali całego roku. Aktywność społeczna Polaków

rozpatrywana na tle innych europejskich krajów również nie napawa optymizmem. Z badań Eurobarometru 73 z 2010 roku wynika, że aktywnie działa w różnego rodzaju organizacjach lub podejmuje pracę wolontarystyczną na ich rzecz 22% Polaków, co stawia nas na 20. miejscu spośród 32 badanych krajów. W Holandii, Danii i Szwecji wskaźnik ten przekraczał 50% [9].

Do tego dochodzi jeszcze niskie zaufanie do innych ludzi, organizacji społecznych i administracji publicznej. Przekonanie, że większości ludzi można ufać w roku 2010 wyraziło tylko 26% Polaków, niewiele więcej niż 50% zadeklarowało zaufanie do samorządu i administracji publicznej. Jak się wydaje, jest to zaufanie dość wysokie, jednak istotnie niższe niż dwa lata wcześniej. Na dwadzieścia trzy instytucje, oceniane pod względem zaufania, w siedmiu przypadkach dominuje nieufność, podczas gdy w 2008 roku sytuacja ta dotyczyła tylko trzech instytucji [14]. Zgodnie z wynikami tegorocznego Europejskiego Sondażu Społecznego w rankingu zaufania między ludźmi wyprzedzamy tylko Bułgarię, Cypr i Słowację. Przegoniła nas Portugalia, która jeszcze niedawno plasowała się niżej niż Polska. Liderem jest Dania. Obywatele tego kraju, odpowiadając na trzy pytania, ocenili ogólnie poziom zaufania na 20,5 punktów. Maksymalna ilość punktów do zdobycia wynosiła 30. Tuż za Danią uplasowała się Norwegia (19,7 pkt.), Finlandia (19,3), Szwecja (19,1) i Islandia (19). W Polsce ten wskaźnik wynosi 12,8 [12]. Niski poziom zaufania społecznego przekłada się na osłabienie aktywności w organizacjach oraz braku współpracy między nimi na rzecz dobra wspólnego.

Jak twierdzą badacze przestrzeni społecznej, zaufanie społeczne, zaangażowanie w pracę na rzecz innych, są jednymi z najważniejszych wartości życia społecznego, spoiwem społeczeństwa obywatelskiego. Patrząc z tej perspektywy, trzeba uznać, że system oficjalnej edukacji obywatelskiej w Polsce być może spełnia formalne wymagania, ale nie kształtuje postaw proobywatelskich. Sama wiedza o tym, czym jest demokratyczne społeczeństwo, nie wystarczy, żeby kształtować obywateli, którzy rozumieją i stosują w praktyce pojęcia samorządności i współdecydowania, biorą odpowiedzialność za losy grupy i społeczności, kierują się zasadami demokratycznymi. Konieczne jest zatem promowanie rozwiązań, które sprzyjać będą przygotowaniu jednostek do aktywnego obywatelstwa. Aktywne obywatelstwo na potrzeby polityki edukacyjnej zostało zdefiniowane poprzez cztery formy uczestnictwa w życiu publicznym: pierwsza - to przede wszystkim udział w głosowaniu, członkostwo w partiach politycznych; druga - to protest oraz inicjowanie i uczestniczenie w zmianach społecznych, poprzez działalność w organizacjach pozarządowych, demonstrowanie, podpisywanie petycji, inicjowanie debat; trzecia - to partycypacja na poziomie społeczności lokalnej, rozumiana jako uczestniczenie w procesach podejmowania decyzji, udział w oddolnych inicjatywach, aktywność społeczna; czwarta - to pielęgnowanie wartości demokratycznych, takich jak prawa człowieka oraz wielokulturowość [7]. Jednym z takich rozwiązań jest nieformalna edukacja obywatelska.

W najszerszym rozumieniu tego terminu nieformalna edukacja obywatelska to niekoniecznie zaplanowany proces przebiegający poza oficjalnym systemem kształcenia, w którym jednostka nie tylko uczy się o demokracji, ale jest wychowywana do uczestnictwa w niej. Stanowi tę formę zdobywania wiedzy, która opiera się na doświadczaniu życia, wyciąganiu z tych doświadczeń wniosków i nabywaniu dzięki temu praktycznych umiejętności.

Edukacja nieformalna charakteryzuje się dużą dostępnością, możliwością podejmowania jej na różnych etapach życia oraz wielością kanałów, którymi może się odbywać. Jej zaletą są niesformalizowane relacje między uczącymi się wspólnie ludźmi oraz fakt, że jest ona domeną wolnego wyboru i z założenia opiera się na wewnętrznej motywacji

uczestników. Posiada też walor dużej modalności, może być bowiem dostosowywana do wszelkich uwarunkowań, zmieniających się kontekstów sytuacyjnych czy składów osobowych.

Do zakresu nieformalnej edukacji obywatelskiej należą różne inicjatywy, których celem jest aktywizowanie członków określonej społeczności do podejmowania działań dla dobra wspólnego. Działania te nie muszą być skierowane wprost na nabywanie kompetencji obywatelskich. Wystarczy sama zachęta do podjęcia aktywności przez bierne wcześniej osoby i przekazanie im umiejętności, dzięki którym będą mogły dalej się rozwijać. Jeśli jednocześnie zaktywizują się oni wspólnie z innymi osobami, to działanie takie tym bardziej będzie można określić mianem nieformalnej edukacji obywatelskiej. Wymiar edukacyjny takiego działania może polegać na umożliwieniu podjęcia przez uczestników aktywności przynoszącej pozytywny rezultat pozostałym członkom społeczności [5, s. 67].

Istnieje wiele możliwości praktykowania nieformalnej edukacji obywatelskiej. Można to czynić wszędzie tam, gdzie mamy do czynienia z jakimkolwiek urzędem – zarówno na poziomie centralnym, jak i w samorządach czy instytucjach podległych administracji (na przykład w urzędach pracy, centrach pomocy społecznej, domach kultury, bibliotekach), jak też w ramach działań podejmowanych przez stowarzyszenia i organizacje pozarządowe [5, s. 27]. Nowum stanowią działania w postaci mających określony czas programów. I choć organizacje te nigdy nie będą instytucjami edukacji czy samoedukacji sensu stricto, a elementy kształcenia będą się pojawiać mimochodem, to w sytuacji, gdy tradycyjne modele edukacji nie posiadają wystarczających narzędzi, aby przygotować jednostki do prawdziwego uczestnictwa w społeczeństwie, tworzą one doskonałą przestrzeń do podejmowania działań obywatelskich i społecznych prowadzących do zmiany, a w efekcie końcowym do poprawy jakości życia i podniesienia bezpieczeństwa obywateli.

„...chodzi przecież o to, by społeczna samowiedza narodu mogła w sposób najbardziej skuteczny kształtować doświadczenia i życie młodego pokolenia, rozszerzać jego intelektualne horyzonty, umacniać odpowiedzialne działanie. Wiedza, wartościowanie, motywacje i nawyki obywatelskie tworzą nie tylko podatny grunt, lecz także trwałe fundament ideałów i pozostających z nimi w ścisłej zależności postaw obywatelskich. Są również gwarantem przyjęcia pożądaných społecznie norm postępowania, słowem - dostarczają wzorców obywatelskiego zachowania się i obywatelskich czynów” [4, s. 26].

Podstawą społeczeństwa obywatelskiego są jego obywatele, świadomi swych praw i obowiązków, zaangażowani w działania na rzecz dobra wspólnego, zdolni do brania odpowiedzialności za los swój i los innych. Liczne badania pokazują, że w Polsce demokracja nie została wcielona w ludzkie relacje. Aby to zmienić, trzeba zwrócić się w stronę edukacji obywatelskiej, która powinna zaczynać się w rodzinie i środowisku lokalnym, i być kontynuowana zarówno w formie instytucjonalnej, jak i nieformalnej. Przy czym, aktywizacja obywatelska dotyczyć musi wielu sfer i wielu poziomów. Współcześnie bowiem, konieczne jest aby polityczny wymiar obywatelstwa uzupełniany był przez wymiar społeczny i kulturowy oraz odnosił się do wszystkich poziomów, od lokalnego, poprzez krajowy, po globalny.

1. Działalność społeczna Polaków. Komunikat z badań,  
[http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2010/K\\_010\\_10.PDF](http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2010/K_010_10.PDF)

2. Edukacja obywatelska w Polsce z uwzględnieniem potrzeb osób starszych,  
Bazaprojektów.eu/upload/download/Edukacja\_obywatelska.

3. Kaliński M., Edukacja obywatelska w siłach zbrojnych RP jako istotny element edukacji dla bezpieczeństwa, (w:) Kusztelak A. (red.), Edukacja dla bezpieczeństwa, życia, nauki i pracy, Poznań 2005.

4. Lewowicki T., Przemiany oświaty, Warszawa 1994.



5. Makowski G., Pazderski F. (red.), *Inspirator obywatelski. Przewodnik po nieformalnej edukacji obywatelskiej w bibliotekach publicznych i nie tylko...*, Warszawa 2011.
6. Menz M., Czy polskiej szkole potrzebna jest edukacja obywatelska, (O potrzebie zachowania wiedzy o społeczeństwie słów kilka), [www.edupress.pl/download/gfx/edupress/pl/defaultopisy/.../3177.pdf](http://www.edupress.pl/download/gfx/edupress/pl/defaultopisy/.../3177.pdf).
7. Napióntek O., Co to są kompetencje społeczne i obywatelskie i dlaczego są ważne? Fundacja Civis Polonus.
8. Projekt wspólnych wytycznych dotyczących EO przyjęty na 20<sup>0</sup>tej Sesji Stałej Konferencji Ministrów Edukacji Rady Europy, Kraków, Polska, październik 2000 r.
9. Przewłocka J., Zaangażowanie społeczne Polaków w roku 2010: Wolontariat, filantropia, 1%. Raport z badań, Warszawa 2011.
10. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U z dnia 30 sierpnia 2012 r., poz. 977.
11. Solarczyk-Szwec S., Edukacja obywatelska młodzieży i dorosłych wobec przemocy politycznej – działania na pograniczu aktywności społecznej, oświatowej i kulturalnej, (w:) *Rocznik Andragogiczny* 2007.
12. Skandynawowie najbardziej ufni i najszczęśliwsi. Polska na dole rankingu <http://wyborcza.pl/1,134642,15949239>.
13. Wiłkomirska A., Wiedza obywatelska młodzieży w Polsce i na świecie – komunikat z badań międzynarodowych, „Forum Oświatowe”, 1(44), 2011.
14. Zaufanie społeczne. Komunikat z badań, [http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2010/K\\_029\\_10.PDF](http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2010/K_029_10.PDF).

*The problem of education today is in the center of attention of the organizers of public life and researchers. There is a growing understanding of the need of clever and rational thinking person's education. It requires more intensive training in the field of civic education in its turn, which must begin in the family, the local environment, and then focus on institutional forms and informal environment. Such education is pluralistic in nature and brings harmonious man who knows how to respect rights of every member of society.*

**Key words:** *formal and informal public education, democracy, civil society, social activation.*

УДК 371.2  
ББК 74.584(4Укр)

*Катерина Балаєва*

### **ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДНЗ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРАКТИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ З ДІТЬМИ**

*У статті подано орієнтовний зміст підготовки майбутніх вихователів до застосування інноваційних технологій у практичній діяльності; визначено мету, завдання та зміст авторського спецкурсу “Теорія та методика запровадження інноваційних технологій у професійну діяльність вихователя дошкільного навчального закладу”.*

**Ключові слова:** професійна підготовка, інноваційна професійна діяльність, зміст підготовки.

**Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.** Модернізація системи освіти в Україні, відповідно до політичних, соціально-економічних, культурних трансформацій, світових тенденцій глобалізації та інтеграції, зміни світоглядної парадигми, вимагає висококваліфікованого, конкурентоспроможного педагога. У зв'язку з цим зростають вимоги до професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, які повинні забезпечувати гармонійний розвиток дітей, створюючи міцні основи для їхнього подальшого навчання та виховання.

У нормативних документах (Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття), Закон “Про освіту”, “Про дошкільну освіту”, “Про вищу освіту”, “Про охорону дитинства”, Національна доктрина розвитку освіти в Україні, Концепція педагогічної освіти, Державна цільова програма розвитку дошкільної освіти до 2017 р., Указ Президенту України “Про Стратегію державної кадрової політики на 2012-2020 роки”, Біла книга національної освіти України, Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні, матеріали ІІІ Всеукраїнського з'їзду працівників освіти) на основі прогресивних змін, що відбулися в освітній політиці держави в період становлення незалежної України, визначається національна політика в галузі підготовки педагогічних кадрів, у тому числі дошкільного профілю, спрямована на підвищення їхнього престижу та соціального статусу, забезпечення умов для професійного та культурного зростання.

Спираючись на результати аналізу стратегічних напрямів реформування освіти, які представлено у фундаментальних дослідженнях вітчизняних та зарубіжних учених (В. Андрущенко, Г. Атанов, В. Бондар, І. Зязюн, О. Мороз, Н. Ничкало, С. Сисоєва, Д. Чернілевський та ін.), пріоритетною є підготовка педагогічних кадрів вищого рівня якості відповідно до сучасних вимог суспільства, які були б спроможними оптимально адаптуватися до швидкоплинних змін у змісті професійної діяльності, володіти уміннями самостійно поповнювати професійні знання, збагачувати власний професійний досвід упродовж всього життя та використовувати нові інноваційні технології у професійній діяльності.

У цьому контексті особливої актуальності набуває питання відбору змісту підготовки майбутніх вихователів, зокрема до інноваційної професійної діяльності

Орієнтація сучасної педагогічної освіти на формування педагога дошкільної галузі інноваційного типу потребує оновлення змісту його професійної підготовки.

**Метою статті** є розкрити орієнтовний зміст підготовки майбутніх вихователів до застосування інноваційних технологій у практичній діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Враховуючи потреби вітчизняної дошкільної освіти у підготовці висококваліфікованого, конкурентноспроможного фахівця, який готовий до впровадження інноваційних технологій у власну професійну діяльність, нами розроблено курс “Теорія та методика запровадження інноваційних технологій у професійну діяльність вихователя дошкільного навчального закладу”, **завданням якого є:**

- формування і розвиток мотивації до інноваційної діяльності, потреби до постійного особистісного і професійного саморозвитку, формування інноваційного світогляду, готовності до продуктивної взаємодії з учасниками навчально-виховного процесу;
- формування у студентів цілісного образу інноваційної діяльності вихователя дошкільного навчального закладу шляхом освоєння знань про сутність, види та особливості інноваційних технологій дошкільної освіти;
- оволодіння методологією і методикою наукового дослідження для освоєння педагогічних нововведень;
- оволодіння студентами основами інноватики;
- усвідомлення сутності, структури, особливостей інноваційної діяльності;
- сформованість особистісного змісту і стратегії майбутньої індивідуальної діяльності;
- формування у студентів умінь інноваційної діяльності.

**Мета викладання дисципліни** є підготовка студентів до створення, упровадження та розповсюдження інноваційних технологій у роботі з дітьми дошкільного віку.

Викладання курсу “Теорія та методика запровадження інноваційних технологій у професійну діяльність вихователя дошкільного навчального закладу” має бути неподільне з іншими дисциплінами державного освітнього стандарту “Педагогіка”, “Педагогіка дошкільна”, “Історія педагогіки”, “Педагогічна майстерність”, “Освітні технології в галузі дошкільної освіти”, “Основи професійно-педагогічного спілкування”, “Актуальні проблеми сучасної дошкільної освіти” та спирається на їх зміст.

Відповідно, курс передбачає читання лекцій, проведення практичних занять, консультацій, написанням рефератів, курсових робіт, проходженням практики, складанням іспиту у формі презентації власних доробок в умовах практичної діяльності.

Означена дисципліна орієнтована на нову галузь педагогічної науки – педагогічну інноватику, на поглиблене ознайомлення студентів з новітніми досягненнями сучасної науки, прогресивними зарубіжними та вітчизняними освітньо-виховними технологіями. Передбачається, що до моменту вивчення курсу “Теорія та методика запровадження інноваційних технологій у професійну діяльність вихователя дошкільного навчального закладу” студентами засвоєні програми з теорії виховання і навчання, історії педагогіки, дитячої психології та методик. Враховується той факт, що з предметом педагогічної інноватики студенти зустрічаються вперше, тому в курсі

передбачається ознайомлення з основними поняттями і галузями дослідження даного предмета [2, с. 97].

Так скажімо, перший модуль “Теоретичні основи інноваційної діяльності вихователя ДНЗ” спрямований на розгляд історії виникнення проблеми; узагальнення окремих дефініцій; характеристику структури інноваційних процесів та етапів функціонування інновацій; опис класифікації педагогічних інновацій; виділення інноваційних тенденцій у сучасній дошкільній освіті.

Наступні три модулі передбачає вивчення найбільш типових педагогічних технологій дошкільної освіти. Для глибшого усвідомлення означеної проблеми вважаємо за необхідне розгляд інноваційних педагогічних технологій розмежувати на три групи, а саме: зарубіжні інноваційні технології в дошкільній освіті; інноваційні технології дошкільної освіти радянської доби та інноваційні пошуку дошкільної освіти в незалежній Україні.

П’ятий модуль забезпечує усвідомлення студентами сутності, структури, особливостей інноваційної діяльності та особливостей проектування власної інноваційної діяльності.

У результаті засвоєння даного курсу в студентів розвиваються такі **компетенції**:

**Студент повинен знати:**

- основні поняття курсу та їх значення;
- умови та механізми виникнення та розвитку української школи інноваційних пошуків для дошкільної освіти;
- сутність, зміст та специфічні особливості інноваційних технологій дошкільної освіти;
- алгоритм застосування інноваційних технологій в практичній діяльності;
- переваги та недоліки інноваційних технологій дошкільної освіти;
- суть, особливості та структуру інноваційної діяльності вихователя дошкільного навчального закладу;
- специфіку проектування власної інноваційної діяльності.

**вміти:**

- аналізувати конкретні інновації дошкільної освіти;
- застосовувати інновації в практичній діяльності;
- виявляти можливості застосування, переваги та недоліки інновацій;
- самостійно поповнювати професійні знання та збагачувати власний професійний досвід;
- адаптувати інновації до потреб сьогодення;
- виявляти та розвивати важливі якості, необхідні для застосування інновацій в професійній діяльності;
- проектувати власну інноваційну діяльність.

Низка наведених вимог обумовлює сукупність завдань, що постають перед самоосвітою студентів. Завдання для самостійної роботи дають можливість майбутнім фахівцям дошкільної освіти закріпити та розширити діапазон знань, набути умінь і навичок професійної інноваційної діяльності.

Так скажімо, практичне заняття на тему: “Технологія саморозвитку дитини М. Монтесорі”, передбачає такі завдання для самостійної роботи, а саме: складання анотації на наукову статтю в царині дошкільної освіти на порушену тему; укладання бібліографічного довідника із періодичних часописів дотичної проблематики; обґрунтування новизни та оригінальності технології М. Монтесорі; підготовки

конспекту заняття для певної груп і з певного розділу програми дотично до порушеної проблеми і захист доцільності такого підходу до освіти дітей; роз'яснення смислу звернення дитини до педагога: “Допоможи мені це зробити самому”, яке стало символом педагогіки М. Монтесорі; опис інтер'єру групи та дитячого навчального закладу з урахуванням ідей М. Монтесорі. Тематика індивідуальних науково-дослідних завдань з означеної теми передбачає: підготовку презентації самостійно розробленого заняття за технологією М. Монтесорі і захист доцільності такого підходу до освіти дітей; підготовку добірки дидактичних матеріалів технології М. Монтесорі із коментарем для дітей дошкільного віку; складання картотеки для вихователів науково-педагогічної літератури для ознайомлення технологією М. Монтесорі; підготовку в педагогічний куток інформаційного повідомлення про технологію М. Монтесорі; підготовку повідомлення та наочних посібників для проведення презентації на тему: “Використання Монтесорі-матеріалів в повсякденному житті”; розробку прес-реліз із свідченнями використання ідей М. Монтесорі у практиці ДНЗ; написання анотацію на працю про М. Монтесорі з огляду на її теоретичну та практичну значущість.

З метою активізації пізнавальної діяльності студентів на практичному занятті пропонуються різні її види (аналіз педагогічних періодичних видань; експрес опитування; захист індивідуальних науково-дослідних завдань; творчий майданчик (прогривання фрагментів занять за технологією); тощо), що сприяє не тільки швидкому орієнтуванню в навчальному матеріалі, а й підвищує педагогічну співпрацю, створює умови для вільного діалогу, дискусій.

Оскільки курс націлений на підготовку студентів до власне інноваційної педагогічної діяльності, вважаємо за доцільне включення у спецкурс практичної підготовки шляхом залучення студентів до спостереження, аналізу діяльності альтернативних дошкільних навчальних закладів та включення в їх діяльність. Для вирішення зазначеного запроваджуємо після кожного модуля узагальнюючі заняття, які будуть проводитися у формі презентації власних доробок в реальних умовах практичної діяльності. Підготовка до узагальнюючих занять передбачає: вивчення теоретичного лекційного матеріалу, аналіз та узагальнення одержаних даних з практичного заняття, узагальнення додаткової літератури з проблеми вивчення, виокремлення найефективніших складових інновації, підпорядкування технології або її частин власним потребам та презентація модифікованої технології.

**Орієнтовний навчально-тематичний план курсу “Теорія та методика запровадження інноваційних технологій у професійну діяльність вихователя дошкільного навчального закладу”**

№ п/п	Тема заняття	Кількість годин			
		Всього	лекції	Семінарські (практичні)	Самостійну роботу
<b>Модуль 1. Теоретичні основи інноваційної діяльності в сучасній дошкільній освіті та практиці</b>					
1.1	Педагогічна інноватика в системі педагогічних наук	6	2	2	2
1.2	Передумови інноваційного руху у практиці дошкільної освіти України	6	2	2	2
1.3	Інноваційні технології дошкільної освіти	6	2	2	2
<b>Модуль 2. Зарубіжні інноваційні технології дошкільної освіти</b>					

2.1	Фундатори інноваційної зарубіжної теорії та практики в дошкільній освіті	12	4	4	4
2.2	Педагогічні ідеї М. Монтесорі в системі дошкільної освіти	6	2	2	2
2.3	Вальдорфська педагогіка Р. Штейнера	6	2	2	2
2.4	Альтернативна педагогіка С. Френе	6	2	2	2
2.5	Методика навчання дошкільників Г. Домана	6	2	2	2
2.6	Педагогічна концепція Карла Орфа	6	2	2	2
2.7	Останні напрямки розвідки зарубіжних учених в розвиток системи дошкільної освіти	10	2	4	4
	<b>Узагальнююче заняття</b>	6	-	4	2
<b>Модуль 3. Інноваційні пошуки для дошкільної освіти радянської доби</b>					
3.1	Інноваційні пошуки прогресивних російських педагогів для дошкільної освіти	12	4	4	4
3.2	Технологія випереджуючого навчання Л. Занкова	6	2	2	2
3.3	Технологія розв'язання винахідницьких завдань Г. Альтшуллером	6	2	2	2
3.4.	Технологія раннього та інтенсивного навчання М. Зайцева	6	2	2	2
3.5.	Гуманістично-особистісна педагогіка Ш. Амонашвілі	6	2	2	2
3.6	Сучасні напрямки наукових пошуків учених в розвиток системи дошкільної освіти	10	2	4	4
	<b>Узагальнююче заняття</b>	6	-	4	2
<b>Модуль 4. Розвиток української школи інноваційних пошуків для дошкільної освіти</b>					
4.1	Фундатори української школи інноваційних пошуків для дошкільної освіти	12	4	4	4
4.2	Українські інновації у змісті навчання й виховання дітей дошкільного віку	6	2	2	2
4.3	Інноваційні пошуки у формах, методах і технологіях навчання та виховання дітей дошкільного віку	6	2	2	2
4.4	Інновації у змісті, структурі, формах і методах управління закладом освіти для дітей дошкільного віку	6	2	2	2
4.5	Сучасні напрямки розвідки українських учених в розвиток системи дошкільної освіти	6	2	2	2
	<b>Узагальнююче заняття</b>	6	-	4	2
<b>Модуль 5. Особливості інноваційної діяльності вихователів дошкільних навчальних закладів</b>					
5.1	Суть інноваційної діяльності вихователя дошкільного навчального закладу	6	2	2	2
5.2	Структура інноваційної діяльності	6	2	2	2

	вихователя				
5.3	Особливості проектування власної інноваційної діяльності	6	2	2	2
	<b>Узагальнююче заняття</b>	6	-	4	2
	<b>Всього годин</b>	<b>194</b>	<b>54</b>	<b>74</b>	<b>66</b>

Підсумовуючи викладене, ми дійшли до висновку, що зміст підготовки майбутніх вихователів до інноваційної професійної діяльності повинен бути спрямований на формування знання і досвіду про застосування, створення, впровадження та розповсюдження нового(новацій) у педагогічній теорії та практиці. Для досягнення вищевказаної мети нами був розроблений спецкурс “Теорія та методика запровадження інноваційних технологій у професійну діяльність вихователя дошкільного навчального закладу” програма якого передбачає формування у студентів, майбутніх вихователів, професійно важливих знань та практичних умінь і навичок, які необхідні для здійснення професійної діяльності в умовах сьогодення.

1. Козак Л. В. Зміст підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності / Л. В. Козак // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – Київ. – 2013. – вип. 3-4. – С.60-68
2. Підготовка фахівців з дошкільної освіти за кредитно-модульною системою організації навчального процесу [Текст] : навч. посіб. / [Т. І. Поніманська та ін. ; за ред. Т. І. Поніманської]. - 2-ге вид., допов. – К. : Слово, 2010. – 304 с

*The article presents the approximate meaning prepare future teachers to use innovative technologies in practice, set goals, objectives and content of the author's course "Theory and Methods of introducing innovative technologies in professional activities kindergarten teacher."*

**Keywords:** training, innovative professional activities, content preparation.

УДК 378:347.96:005  
ББК 81.2 УКР

*Галина Білавич, Марія Багрій*

### **ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ ОБІЗНАНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ “УКРАЇНСЬКА МОВА (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)”**

*У статті на основі наукових джерел і практичного досвіду викладання курсу “Українська мова за професійним спрямуванням” окреслено основні шляхи формування мовної особистості майбутнього педагога, акцентовано увагу на основних поняттях.*

**Ключові слова:** мовна особистість, компетентнісний підхід, майбутній педагог.

Формування культури мовлення – одне з нагальних питань сьогодення. Це не тільки філологічна, а й соціальна проблема, позаяк пов’язана з найрізноманітнішими видами комунікації. Нині кожен третій член суспільства здобуває середню спеціальну чи вищу освіту, утім, належний (досконалий) рівень володіння мовленнєвою культурою не став загальнонаціональним. На жаль, не є винятком тут і студентство. Тому особливої значущості набуває робота, спрямована на формування культури мовлення у студентського юнацтва.

Різні аспекти формування мовленнєвої культури особистості знайшли відображення у працях сучасних дослідників: питання мовленнєвої особистості

(М. Вашуленко, О. Горошкіна, А. Коваль, С. Єрмоленко, Л. Мацько, Л. Паламар, ін.); мовленнєва культура в системі культури особистості (Л. Мацько, В. Соколова, ін.); лінгводидактичні та методичні аспекти висвітлено у працях А. Богуш, М. Вашуленка, Л. Варзацької, Т. Котик, М. Пентилюк, О. Савченко, ін. Проблеми культури мовлення, зокрема орфоепічні, акцентологічні та лексичні норми сучасної української літературної мови, перебували в центрі наукового пошуку українських учених (Н. Бабич [1], В. Винницького [5], С. Єрмоленко [7], О. Капелюшного, О. Сербенської, З. Терлак [8], ін.). Однак проблема вдосконалення мовленнєвої культури майбутніх педагогів з урахуванням місцевого діалектного та молодіжного середовища у процесі вивчення курсу “Українська мова (за професійним спрямуванням)” не була предметом окремого дослідження.

**Мета** статті полягає в розробці науково обґрунтованої ефективної методики формування мовленнєвої обізнаності студентів, спрямованої на розвиток орфоепічних, акцентологічних та лексикологічних знань, умінь і навичок застосування цих знань у майбутній педагогічній діяльності.

З огляду на те, що й досі в науці точаться дискусії щодо розмежування іншомовних понять “компетентність” і “компетенція” (як відомо, в основі терміна “компетенція” лежить латинське *competentia*, що походить від *compete* – взаємно прагну, відповідаю, підходжу; знання, коло повноважень особи, досвід, а під “компетентністю” розуміється поінформованість, обізнаність, авторитетність; кваліфікація, результативність), а нові стандарти освіти притримуються поняття “компетенція”, вважаємо 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 чимсь” [4, с. 637]. У широкому розумінні під **мовленнєвою обізнаністю** розуміємо практичне оволодіння мовою, дотримання мовлених норм насамперед у ділянці орфоепії, наголошування та слововживання. Ми усвідомлюємо, що наше визначення є досить умовним, дискусійним, проблемним, утім, вважаємо, що це той випадок, коли за наявності українського відповідника іншомовний термін цілком можна замінити синонімічним.

З метою визначення основних рівнів сформованості означеного феномену було розроблено такі критерії оцінювання, як-от: володіння теоретичним матеріалом, правильна й чітка артикуляція звуків, дотримання орфоепічних норм, правильне наголошування слів, нормативне слововживання.

Відтак, згідно з означеними критеріями, виокремлено чотири рівні: достатній, вище середнього, середній, низький. Здійснено градацію студентів за рівнями сформованості мовленнєвої обізнаності на початку дослідницького навчання, яка засвідчила, що більшість студентів Педагогічного інституту Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника перебувала на **середньому рівні** – 53 %, що характеризувався нечіткою артикуляцією звуків української мови; частими порушеннями вимови й наголошування слів; знаннями лише основ фонетики української мови зі спотворенням змісту наукових дефініцій, порушеннями у слововживанні. Приблизно 27 % студентів продемонстрували **рівень вище від середнього**, що виявлялось у правильній вимові і диференціації ізольованих звуків, натомість траплялися неточності при вимові звукосполучень, які зазнають асимілятивних змін; здебільшого неправильне наголошування тих слів, що зберегли подібну структуру в російській і українській мовах; належне теоретичне засвоєння лінгвістичних понять із допустимими неточностями при їх формулюванні, нечасті



помилки у слововживанні. **Низький рівень** показала незначна кількість осіб (20 %), мовленню яких властиві: серйозні порушення вимовних норм, що значно утруднювало сприйняття змісту висловлюваного; дуже відчутний вплив, з одного боку, місцевої говірки, з іншого, – російської артикуляційної бази (таких випадків дещо менше); відчутним був брак необхідного словникового запасу, що спричиняв слабку мовленнєву активність; наявні залишкові фонетичні та лексичні знання зі шкільного курсу або механічно завчений теоретичний матеріал без умінь його застосовувати на практиці. Водночас на достатньому рівні не було зафіксовано жодного студента.

Нами було розроблено лінгводидактичну **модель формування мовленнєвої обізнаності майбутніх педагогів**, в основу якої було покладено систему методів, прийомів, завдань і форм навчального процесу, які слугували своєрідним інструментарієм у поетапному і комплексному процесі її реалізації. У зміст лінгводидактичної моделі було закладено **педагогічні умови** формування мовленнєвої культури майбутніх педагогів: подолання акценту, зумовленого впливом фонетичної системи місцевих діалектів (рідше російської мови); системний виклад курсу “Українська мова (за професійним спрямуванням)” через поетапне засвоєння студентами навчального матеріалу впродовж трьох семестрів; поетапне формування мовленнєвої обізнаності; творче застосування знань і вмінь щодо самостійного аналізу й оцінювання фонетичних одиниць української мови; створення відповідного мовленнєвого середовища; укладання словників-порадників із правильним наголошуванням слів та нормативним слововживанням.

Упроваджуючи методику з другого курсу, ставили завдання насамперед систематизувати знання, вміння, навички, які студенти набули в середніх освітніх закладах, водночас прагнули забезпечити корекцію мовлення майбутніх педагогів, нейтралізувати стійкі вимовні помилки, відхилення в наголошуванні та вживанні слів. Успішність упровадження нашої моделі забезпечував адекватний добір методів і прийомів.

Пропонували систему вправ, які сприяли б формуванню правильної і чіткої артикуляції звуків, нормативного наголошування слів. Велику увагу звертали на промовляння слів уголос, відпрацьовуючи у такий спосіб вимову потрібних звуків у складах, словах, словосполученнях чи коротких фразах (частіше – прислів'я і приказки), де необхідні звуки було представлено в різному фонемному оточенні, використовували скоромовки та вірші.

Паралельно забезпечували систематизований виклад ключових тем курсу фонетики, орфоєпії, лексикології, що сприяло формуванню відповідного понятійно-термінологічного апарату через засвоєння студентами програмового матеріалу на лекційних заняттях. На практичних заняттях відбувалося закріплення набутих студентами знань, їх узагальнення і систематизація, а також формування мовленнєвих навичок. Цьому слугували розроблені навчально-методичні посібники [6].

Важливим етапом у формуванні мовленнєвої обізнаності майбутніх педагогів є пошуково-дослідницький етап, коли студентів залучали до участі в наукових гуртках чи групах, написання наукових робіт, створення словників, що уможливило орієнтування майбутніх фахівців на самостійну творчу роботу з мовним матеріалом, сприяло глибшому дослідженню розділів мовознавства, розвиткові вмінь публічного виступу з доповіддю, формувало ораторські навички.

Ефективність організації навчальної діяльності майбутніх педагогів на заняттях забезпечувала добре продумана система завдань, спрямованих на формування

мовленнєвої культури особистості. Було запроваджено комплекс навчально-тренувальних вправ (імітаційно-слухові, артикуляційні, коректувальні, комунікативні, ін.), різноманітних за формою виконання (вправи з усним поданням, коли завдання сприймається винятково зі слуху; вправи з письмовим поданням, коли завдання сприймається лише візуально; вправи з графічним поданням – через використання прийнятої у фонетиці символіки тощо. Використовували різні види фонетичного розбору (фонетико-орфографічний, фонетико-орфоепічний), слуховий, пояснювальний диктанти.

Так, на першому практичному занятті здійснювали перевірку мовленнєвої обізнаності студентів, оскільки для добору певного комплексу навчально-виховних завдань, що розв'язувалися під час опрацювання кожної теми, викладачеві необхідно було з'ясувати рівень мовних знань і мовленнєвих умінь студентів. Наступне заняття з теми “Культура мовлення. Норми літературного мовлення” присвятили основним мовним і мовленнєвим поняттям: студенти вчилися розрізняти поняття “мова” і “мовлення”, характеризувати функції мови й мовлення, визначати їх види й форми, виокремлюючи серед них діалектну й літературну мови та особливості їх взаємодії у мовленні. Пропонували укласти словнички діалектизмів тієї місцевості, у якій студенти народилися чи проживають, і словнички жаргонізмів, що використовують у своєму мовленні їхні однокурсники. Під час систематизації, узагальнення і конкретизації теоретичних знань про мову й мовлення, культуру мовлення, нормативність та якісні ознаки культури мовлення була змога проаналізувати, як уміють студенти спілкуватися, який мають словниковий запас.

Органічним доповненням цих занять були тренувальні вправи на закріплення знань нормативного літературного мовлення. Важливим, на нашу думку, були і завдання щодо корекції власного мовлення студентів. Цікаво, що майбутні педагоги здатні побачити помилки у чужому мовленні, при цьому припускаючись помилок у своєму. Водночас вони практично безпомилково добирають власне українські відповідники до термінів, значно менше припускаються помилок у доборі правильного варіанту перекладу, уміють виявляти у висловлюванні мовленнєві недоліки, зокрема діалектного характеру, та виправляти їх.

Ураховуючи наявність у вимові студентів діалектних акцентів, спричинених впливом місцевої говірки, пропонували майбутнім педагогам повторити правила літературної вимови й наголошування слів і розглянути вправи, пов'язані з виробленням відповідних навичок. З цією метою рекомендували вправи й завдання, які містили вимову окремих звуків (л з наступним е: *білет* – білет; приголосних перед е: *телефон* – телефон; дж, дз як одного звука: *раджу*, *кукурудза*; дзвінких приголосних перед глухим: *вашко* - *важко*, *книшка* – *книжка*); дзвінких приголосних наприкінці слова (*ліх* - *ліг*, *ніш* – *ніж*); наголошування слів (дієслів: *воджу́*, *кажу́*, *принесті́*, *була*; завдання, *пізнання*, *новина*, *Гуцульщина*, *Івано-Франківщина*; запозичених слів: *бюрократія*, *каталог*, *міліметр*). У роботі використовували авторські словники “Наголошуймо правильно!” [3], “Говорімо українською правильно!” [2].

З огляду на те, що в мовленні більшості студентів наявні діалектизми, спричинені впливом місцевої говірки, так звані змішані діалектизми, що виникли внаслідок взаємодії двох мов – української та російської (в окремих студентів зі східних та південних регіонів України) і так званої русинської мови (студенти із Закарпаття), а також жаргонізми внаслідок впливу молодіжного середовища (слова, що існують для найменувань понять, пов'язаних з особливостями навчального

процесу, умовами студентського побуту, дозвілля тощо), розробили таку систему вправ, яка, по-перше, була спрямована на підвищення рівня мовленнєвої обізнаності майбутніх фахівців шляхом усунення з їхнього мовлення недоліків діалектного характеру, по-друге, виробила стійкі навички корекції власного мовлення і спонукала до розширення та активізації словникового запасу та подальшого мовленнєвого вдосконалення. Відповідно до напрямів дослідження було виокремлено вправи двох видів: мовні вправи, що передбачали усвідомлення теоретичних відомостей, їх закріплення і поглиблення, та мовленнєві вправи, які мали на меті розвивати діалогічне й монологічне мовлення, формувати мовленнєву особистість майбутнього педагога. Таким чином, розроблена нами система вправ була спрямована не тільки на виправлення у тексті чи висловлюванні мовленнєвих огріхів, а й на забезпечення таких умов, які б практично виключали їх виникнення, тобто на їх попередження.

Наприкінці вивчення курсу “Українська мова (за професійним спрямуванням)” надавали майбутнім педагогам рекомендації щодо подальшої самостійної корекції власного мовлення. Уважали за доцільне ознайомити майбутніх фахівців із прийомами корекції мовлення та окреслити шляхи подальшого підвищення мовленнєвої культури.

Таким чином, модель поетапного формування мовленнєвої обізнаності майбутніх педагогів здійснювали у процесі вивчення курсу “Українська мова (за професійним спрямуванням)”: I етап – формування мовленнєвих умінь і навичок (2 курс); II етап – контроль рівня сформованості професійного унормованого мовлення під час завершення вивчення курсу “Українська мова (за професійним спрямуванням)” (3 курс). Наше дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми і є перспективним науковим напрямом для подальшого вивчення питання формування морфологічних, граматичних, синтаксичних норм у мовленні майбутніх педагогів.

1. Бабич Н. Основи культури мовлення / Надія Бабич. – Львів: Світ, 1991. – 287 с.
2. Білавич Г. Говорімо українською мовою правильно! / Галина Білавич, Тетяна Стамбульська. – Івано-Франківськ, 2012. – 60 с.
3. Білавич Г. Наголошуймо правильно! / Галина Білавич, Тетяна Лисечко, Тетяна Стамбульська. – Івано-Франківськ, 2013. – 135 с.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови [Текст] : 170 000 / уклад., гол. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь: Перун, 2003. – 1427 с.
5. Винницький В. М. Наголос в сучасній українській мові / В. М. Винницький. – К. : Рад. школа, 1984. – 160 с.
6. Гуменюк І. Українська мова (за професійним спрямуванням). Змістовий модуль 1 / Ірина Гуменюк, Галина Білавич. – Івано-Франківськ, 2012. – 204 с.; Змістовий модуль 2. – 2012. – 212 с.; Змістовий модуль 3. – 2012. – 210 с.
7. Єрмоленко С.Я. Словник труднощів української мови / С.Я.Єрмоленко. – К., 1989. – 348 с.
8. Словник-довідник з культури української мови. – Львів, 1996. – 368 с. [Авт. кол.: Д. Гринчишин, А. Капелюшний, О. Сербенська, З. Терлак].

*In the article which bases on the scientific sources and the practical experience course “Ukrainian language for professional purposes” is outlined the main stages of formation of the future teacher linguistic personality. The article is accented the attention on the main concepts.*

**Key words:** *linguistic personality, competence approach, future teacher.*

## РОЗВИТОК ТВОРЧОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

*В статті проаналізовано педагогічні умови розвитку творчого потенціалу особистості майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів в процесі підготовки студентів до керівництва художньою працею дітей дошкільного віку.*

**Ключові слова:** професійна підготовка, діти дошкільного віку, творчий потенціал особистості, художня праця.

Професійна діяльність вихователя дошкільного навчального закладу передбачає оволодіння ним спеціальними знаннями та вміннями, серед яких важливе місце займають знання, вміння та навички, необхідні для успішного керівництва художньою працею дітей дошкільного віку. Загально прийнято вважати, що художня праця в ДНЗ – це діяльність дитини, спрямована на виготовлення корисного та естетично значущого предмета, який можна використовувати у грі, побуті, розвагах. Означений вид дитячої праці є художньо-прикладною діяльністю, який сприяє розвитку творчої особистості дитини на основі набутих знань, сформованих умінь та навичок. Згідно досліджень багатьох учених (Ю. Бабанський, Н. Кузьміна, С. Архангельський, Н. Сакуліна, Н. Ветлугіна, Т. Комарова та інші), успішність опанування дітьми художньою працею, її результативність, розвиток творчих здібностей вихованців визначаються не лише рівнем сформованості знань, умінь та навичок педагога, а й його особистісним впливом, характером педагогічного керівництва діяльністю дітей. Створити належні умови задля формування креативності особистості дитини може лише творчий педагог. Тому розвиток креативних здібностей студентів є пріоритетним напрямом підготовки майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі.

В статті проаналізовано педагогічні умови розвитку творчого потенціалу особистості студента в процесі підготовки майбутнього вихователя ДНЗ до керівництва художньою працею дітей дошкільного віку шляхом засвоєння змісту нормативної навчальної дисципліни “Художня праця”.

Проблемі розвитку педагогічної творчості під час вивчення навчальних дисциплін приділяли увагу А. Макаренко, В. Сухомлинський, В. Шаталов, Ю. Бабанський, І. Зязюн, Р. Скульський тощо. Одним із основних завдань навчання й виховання майбутніх поколінь вчені вбачали в тому, щоб створити належні умови для розвитку творчих здібностей кожної особистості. Зокрема В. Сухомлинський зазначав, що креативність є нормою в роботі людини, “кожен носить в собі задатки художника” [1].

Результати аналізу науково-педагогічної літератури свідчать про те, що немає однозначного визначення поняття “креативність”. Під “творчістю” (креативністю) вчені розуміють продуктивну людську діяльність, здатну породжувати якісно нові матеріальні та духовні цінності суспільного значення [2, с. 266]; вищу форму психічної активності, самостійності, яка породжує якісно нове і вирізняється своєю неповторністю і оригінальністю.

Успішне засвоєння студентами навчального матеріалу, розвиток умінь та навичок керівництва художньою працею дітей дошкільного віку передбачає розробку з подальшою реалізацією педагогічних умов. Вони ґрунтуються на дидактичних принципах, містять певні вимоги до навчально-виховного процесу у ВНЗ,

спрямованого на формування професійної готовності майбутніх фахівців до означеного виду діяльності.

Результати аналізу наукової літератури свідчать про відсутність єдиного визначення змісту поняття “педагогічні умови”. Згідно з Великим тлумачним словником, умова є сукупністю даних (положення), які перебувають в основі чого-небудь [3].

У дослідженні будемо опиратись на твердження В. Іванової, яка визначає педагогічні умови як сукупність певних обставин забезпечення ефективності протікання педагогічного процесу (організаційних форм, методів, засобів), що сприяють виникненню й цілеспрямованому розвитку певного явища [4] та забезпечують успішне розв’язання поставленої проблеми. Традиційно в педагогіці вирізняють зовнішні та внутрішні педагогічні умови. Під зовнішніми розуміють сукупність обставин щодо організації навчального процесу: педагогічне керівництво, вплив практики (О. Рибалка); організацію навчально-виховного процесу (лекційних, семінарських, практичних занять, педагогічної практики) на основі діалогу та співробітництва педагога з вихованцями (О. Пехота); спеціальну підготовку викладачів до варіативного навчання, забезпечення студентів відповідно до програми підготовки посібниками, методичними і роздатковими матеріалами, спеціальну підготовку студентів до підсумкового контролю (Н. Бугаєць); санітарно-гігієнічні, психологічні умови (В. Манько). Натомість внутрішні – це сукупність обставин особистісного й індивідуального змісту: спрямованість особистості, її психологічний стан й позитивна мотивація (О. Бондаренко); особистісні якості, пізнавальні можливості, рівень рефлексії (І. Зязюн); бажання студента, наявність гностичного підґрунтя та операційно-процесуальних можливостей (О. Рибалка); емоційно-стимульоване середовище професійно-педагогічної підготовки, яке активізує внутрішню пізнавально-професійну активність майбутнього педагога; постійне їх спонукання до особистісного і професійного самоаналізу, саморозвитку; створення умов для розвитку творчих здібностей майбутніх педагогів в період навчання у ВНЗ (О. Пехота).

Нами виокремлено наступні педагогічні умови щодо формування творчого потенціалу особистості майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів шляхом засвоєння змісту нормативної навчальної дисципліни “Художня праця”: створення креативного середовища у процесі підготовки студентів до керівництва художньою працею дітей дошкільного віку; спрямованість на професійне самовдосконалення; формування вмінь моделювання майбутньої професійної діяльності. При цьому усвідомлюємо, що розроблені групи умов є не єдиними, які б забезпечували формування відповідних знань, умінь та сприяли розвитку креативності майбутніх фахівців.

Загальновідомо, що рівень сформованості творчих здібностей залежить від загального рівня розвитку студента, досвіду творчої діяльності, здатності до саморозвитку, самовдосконалення. При викладанні курсу “Художня праця” намагаємося максимально розвивати та використовувати творчий потенціал студента. При цьому важливого значення надаємо *створенню креативного середовища* у процесі підготовки студентів до художньої праці. При цьому опираємось на праці Р. Скульського [5] та С. Харченко [6], в яких наголошено, що фахівець-початківець без відповідного соціального та педагогічного досвіду творити не може. Такий досвід набувається внаслідок багаторічної практичної діяльності. Однак його основи необхідно формувати в процесі навчання у ВНЗ. Цьому сприятиме: забезпечення постійної активності студентів шляхом включення в зміст їхньої підготовки задач, адекватних

задачам формування творчого мислення. Особливо це стосується діяльності педагога, спрямованої на неперервне професійне самовдосконалення, а також діяльності, змістом якої є творче застосування знань у педагогічному моделюванні навчального процесу, його реалізації, дослідженні та вдосконаленні. Тому у процесі вивчення дисципліни намагаємось поєднувати засвоєння теоретичного матеріалу з виконанням різноманітних практичних завдань творчого характеру.

Так, опановуючи розділ “Психолого-педагогічні основи навчання художньої праці дітей дошкільного віку”, майбутнім вихователям пропонуємо завдання типу: підготувати коротку бесіду про казкового героя; підібрати предметні та сюжетні малюнки до певного заняття; дібрати музичний супровід відповідно до теми заняття; підготувати ескізи карнавального костюма; провести уявну екскурсію до музею народної творчості тощо. Створення креативного середовища для розвитку творчості студентів у самостійній та колективній діяльності забезпечуємо шляхом включення в зміст їхньої підготовки задач, адекватних технології формування творчого мислення (перенесення знань та умінь у нові ситуації, комбінування нових способів діяльності з уже відомими); орієнтування студентів на актуальні аспекти педагогічної діяльності з таким розрахунком, щоб під час засвоєння знань з дисципліни “Художня праця” студенти усвідомлюють значення таких знань для майбутньої творчої професійної діяльності, оволодівають елементарними вміннями їх практичного застосування. Особливо це стосується діяльності педагога щодо неперервного професійного самовдосконалення, творчого застосування знань у педагогічному моделюванні навчального процесу.

Сучасна педагогіка професійної освіти розвивається з урахуванням вимог та умов життя у XXI сторіччі. У професійному становленні розв’язуються питання розвитку особистісних якостей педагога, які коригують педагогічну позицію, поведінку, проектують індивідуальні досягнення у творчості, водночас актуалізуючи самопізнання, подальше професійне самовдосконалення. Отже, слід налаштувати студентів на самовдосконалення (самоосвіту, самовиховання, самоаналіз, самореалізацію).

Становить інтерес дослідження О. Пехоти [7, с. 177] щодо проблем формування готовності до майбутньої педагогічної діяльності, у якому акцент зроблено на засвоєнні системи понять та концепцій, які розкривають сутність особистісно-професійної рефлексії (самопізнання) з метою навчитися використовувати їх для самопроекування в напрямі розвитку професійно значущих якостей особистості. На думку вченої, майбутньому педагогові треба усвідомити необхідність створення власного професійного образу з метою врегулювання професійної поведінки. О. Пехота зазначає [7, с. 176], що особливістю професійного саморозвитку майбутнього педагога є його спрямованість, яку зумовлює не лише чинна в професійно-педагогічній підготовці система вимог, а й їхнє прогнозування, особливо тих, які будуть пред’явлені у майбутньому. Як вважає дослідниця, цілеспрямований професійний саморозвиток майбутнього педагога є завжди випереджаючою формою особистісно-професійної саморегуляції. Вона забезпечує ефективнішу адаптацію до умов професійної діяльності. Саме тому серед завдань для самостійної роботи вагомому частину займають завдання творчого характеру: оформити альбом із взірцями іграшок способом вирізання, комбінування геометричних фігур; дібрати гру, яка б сприяла вдосконаленню навичок роботи дітей з папером і картоном; виготовити сюжетну композицію за мотивами казки, використовуючи різний матеріал; створити декоративну композицію на тлі різної форми тощо. З метою транспозиції реальних

ситуацій творчого навчально-виховного процесу ВНЗ в професійну діяльність майбутніх педагогів вважаємо за необхідне навчально-пізнавальну діяльність студентів організувати з урахуванням особистісно-діяльнісного підходу на основі принципу єдності особистості й діяльності, які функціонують неподільно. Така робота зорієнтовує студентів на впровадження особистісно-діяльнісного підходу у взаємодію “педагог-дитина”. Це передбачає формування майбутніми педагогами у вихованців певних знань, умінь, розвиток певних особистісних якостей, прагнення до саморозвитку, самоосвіти, самовдосконалення. Отже, особистісно-діяльнісний підхід спрямований насамперед на формування здатності майбутнього фахівця гнучко й нестандартно використовувати здобуті знання і вміння у процесі професійної діяльності, прагнення до їх оновлення й удосконалення, розвиток відповідних професійно-особистісних якостей. Така мета професійної підготовки орієнтує майбутнього вихователя не лише на передачу готових знань і умінь, а й на формування здатності у вихованців до творчості та самостійного пошуку.

Неабияку роль у творчій педагогічній діяльності майбутніх педагогів відіграє досвід практичної поведінки. С. Харченко трактує уміння як здатність до педагогічної взаємодії, в основі якої актуалізація соціально-педагогічних знань і навичок; творчий підхід до використання форм і методів взаємодії. За його міркувань, уміння педагогічної взаємодії в педагогічній роботі – це набута педагогом здатність до взаємодії дітей та дорослих, заснована на актуалізації педагогічних знань, творчому використанні форм та методів роботи у реальних умовах [6].

За оптимальних умов професійне становлення особистості фахівця відбувається, як відомо, під час навчання, тобто безпосередньо у процесі підготовки до професійної діяльності. Визначаючи готовність студентів до вмотивованої поведінки у процесі керівництва художньою працею дітей як основну умову формування їхньої майбутньої професійної діяльності, ми виходили з того, що підготовка майбутніх педагогів відбувається у процесі таких груп взаємодій: “викладач – студент”, “студент – студент” і “студент – дитина”. Для оптимізації спільної діяльності в межах умовно визначених груп необхідно володіти навичками моделювання не лише власної поведінки, але й поведінки дітей. Це дуже складний процес, який потребує від майбутнього фахівця відповідних знань та умінь, сформованості професійно-особистісних якостей. Тому значну увагу варто акцентувати на *моделюванні форм майбутньої професійної діяльності* як основи систематизації знань, удосконалення умінь та навичок.

Реалізації означеної умови сприяють моделювання форм роботи з дітьми під час лабораторно-практичних занять, навчально-педагогічні ігри (ділові та рольові), аналіз педагогічних ситуацій майбутньої професійної діяльності; контроль якості навчально-пізнавальної діяльності з подальшим корегуючим впливом; визнання за кожним права на помилку з обов’язковим аналізом її причин, визначенням шляхів її подолання; налаштування студентів на саморозвиток, самовдосконалення, самореалізацію.

Так, під час практичних (лабораторних) занять студенти моделюють окремі навчальні ситуації, демонструючи методи роботи з дітьми в аудиторії. Також майбутні вихователі дошкільних навчальних закладів вправляються у виготовлення виробів із паперу та різних матеріалів, творчо підходять до визначення їх назв. Реалізація означеної умови забезпечує транспозицію реальних ситуацій навчально-виховного процесу ВНЗ у професійну діяльність майбутніх педагогів.

Розвитку креативних здібностей студентів під час занять з “Художньої праці” сприяють виконання індивідуальних, колективних, групових, творчих завдань:

презентація творчих ідей, виставка робіт, показ коротких вистав до яких майбутні педагоги власноруч виготовляють костюми, виготовлення пальчикового театру для простих казкових сюжетів; створення колективної творчої композиції із природного матеріалу тощо.

Виокремлені нами педагогічні умови розвитку творчого потенціалу особистості майбутнього педагога у ВНЗ зумовлюють визнання того факту, що педагог відображає не тільки професійну сутність, а й внутрішньо-особистісну. Відповідність зазначеним аспектам підготовки дає змогу не лише навчати майбутнього фахівця основним формам, методам, прийомам та принципам педагогічної взаємодії з дітьми, а й забезпечує професійний творчий розвиток на особистісному рівні як у навчальній, так і у майбутній професійній діяльності. Подальшого вирішення потребує проблема ефективного використання міжпредметних зв'язків у професійній підготовці студента до керівництва художньою працею дітей дошкільного віку в умовах вищого навчального закладу.

1. Сухомлинський В. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості. – Вибр.твори: в 5 т. – К.: Рад. шк., 1976. – Т.1. – 656 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад і голов ред. В.П. Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2005. – 1728 с.
4. Іванова В.В. Педагогічні умови ефективності формування готовності студентів для творчої професійної діяльності / В.В. Іванова // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук пр. – Вип.4. – К.: ППУ імені М.П. Драгоманова. – К.: НПУ, 2000. – С. 138–142.
5. Скульський Р.П. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної творчості / Р.П. Скульський. – К.: Вища шк., 1992. – 135 с.
6. Харченко С.Я. Дидактичні основи підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності / С.Я. Харченко. – Луганськ: Альма матер, 1999. – 138 с.
7. Пехота Е.Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя: монография / под общ. ред. И.А. Зязюна / Е.Н. Пехота. – К.: Вища школа, 1997. – 281с.

*Some aspects of forming future preschools educators' creative qualities in the process of content mastering of educational subject “Manual work” are analyzed in the article.*

**Key words:** *manual work, future educator, creative personality.*

УДК 37.134 : 372.4  
ББК 74.66

**Олена Будник**

## **МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

*У статті висвітлено методичні основи підготовки майбутніх учителів початкової школи до соціально-педагогічної діяльності; здійснено обґрунтування технологічних аспектів актуалізації самостійної та науково-дослідницької роботи студентів у процесі їх професійної підготовки до соціально-педагогічної діяльності. Визначено перспективні напрями подальшого дослідження проблеми.*

**Ключові слова:** *професійна освіта, соціально-педагогічна діяльність, науково-дослідницька робота студентів, особистісна креативність.*

*Актуальність проблеми.* В умовах модернізації вищої освіти зростають вимоги до якості підготовки випускників, акцентується на її фундаменталізації, посиленні



методологічної складової, залученні майбутніх фахівців до науково-дослідницької роботи, формуванні культури системного аналізу, вмінь адаптуватися до соціокультурних змін, прогнозувати результати своєї праці тощо. Важливим завданням професійної освіти вважаємо визначення стратегій підготовки майбутніх учителів до соціально-педагогічної діяльності в початковій школі.

*Аналіз останніх досліджень.* У сучасній педагогічній науці методологічні аспекти професійної підготовки майбутнього вчителя відображено в наукових працях О. Антонової, С. Вітвицької, Р. Гуревича, О. Дубасенюк, М. Євтуха, В. Краєвського, В. Чайки та ін., зокрема: питання його особистісно зорієнтованої підготовки як професіонала (Ш. Амонашвілі, І. Бех, І. Бужина, Т. Гуменникова, О. Пехота, І. Якиманська та ін.), педагогічної творчості (С. Сисоєва, Р. Скульський, Т. Сущенко), психологічних механізмів особистісно-діяльнісного підходу організації навчально-виховного процесу (Г. Балл, О. Киричук, Г. Костюк, С. Максименко, В. Рибалка, В. Роменець та ін.), готовності до інноваційної педагогічної діяльності (І. Гавриш, О. Комар, О. Мариновська, Л. Подимова, О. Пометун, В. Сластьонін та ін.); визначено теоретико-методичні концепти професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи (Н. Бібік, О. Біда, В. Бондар, А. Компанієць, С. Мартиненко, О. Матвієнко, О. Отич, І. Пальшкова, О. Савченко, Л. Хомич та ін.).

*Мета статті:* обґрунтувати методичні аспекти оптимізації самостійної та науково-дослідницької роботи майбутніх учителів початкових класів у процесі їх професійної підготовки до соціально-педагогічної діяльності.

Згідно “Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах” самостійна робота студентів – основний засіб оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов’язкових навчальних занять. Самостійна робота студентів регламентується робочим навчальним планом, на неї відводиться не менше 1/3 та не більше 2/3 загального обсягу навчального часу майбутніх фахівців, призначеного на вивчення конкретних дисциплін [5, с. 94–111]. Мета самостійної роботи майбутніх учителів – засвоєння ними системи професійних знань, умінь і навичок; формування й розвиток творчих здібностей, морально-вольових якостей, умінь працювати з друкованими та електронними джерелами задля вдосконалення своєї особистості. Функція викладача в цьому процесі є опосередкованою і передбачає управління та контроль за процесом і результатами навчально-пошукової роботи студентів.

У контексті особистісно зорієнтованого навчання постало питання про урізноманітнення форм і засобів самостійної роботи, потреби самоконтролю та самовиховання. Відтак пріоритетне значення в її організації належить якості навчально-методичного забезпечення з педагогічних дисципліни (навчальна програма, конспекти лекцій, структурно-логічні схеми, методичні рекомендації щодо опанування окремих тем, мультимедійне забезпечення, перелік тем для творчих (курсівих) робіт студентів, проектів, плани семінарських та практичних занять з курсу, список рекомендованої літератури, питання (тести) для самоконтролю тощо). Ефективними вважаємо такі види самостійної позааудиторної діяльності студентів: робота з електронними конспектами лекцій, самостійне вивчення окремих тем, складання тез з окремих питань курсу; написання повідомлень, рефератів, есе, статей; творчі проекти; курсові й дипломні роботи; підготовка письмових відповідей на дискусійні питання; створення мультимедійних презентацій; складання картотеки електронних і друкованих видань за напрямками соціально-педагогічної діяльності тощо.

Науково-дослідницька робота – невід’ємна складова особистісно-професійної підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності в шкільній практиці. Важливим аспектом фахової підготовки в педагогічному навчальному закладі є залучення їх до самостійної дослідницької роботи з окресленої проблеми (курсіві проекти, наукові статті, магістерські та дипломні роботи), створення індивідуальної бази даних з соціально-педагогічних питань, активізація їхньої діяльності різноманітними груповими (тренінги, гуртки, клуби за інтересами, секції) й колективними (педагогічні читання, обговорення актуальних проблем, дискусії на теми соціокультурного виховання учнів початкових класів) формами роботи при викладанні педагогічних дисциплін.

Участь у науково-пошуковій роботі збагачує уявлення майбутніх учителів про основні елементи педагогічного дослідження (визначення його об’єкта, предмета, цілей, завдань, формулювання гіпотези та ін.), вибір і застосування його методів, зокрема спостереження, анкетування, методу рейтингу і самооцінки, експерименту, статистичних методів тощо, а також види педагогічного досвіду, його функції в науковому дослідженні та проблеми вивчення.

Дієвим чинником підготовки студентів до наукової роботи є залучення їх до вивчення, аналізу, узагальнення педагогічної та психологічної наукової літератури з актуальних проблем соціально-педагогічної діяльності в школі вже з першого курсу їхнього навчання. Далі, вивчаючи на II курсі “Основи педагогічних досліджень”, майбутні вчителі більш детально знайомляться з технологією проведення наукового дослідження, зокрема написання статей, реферативних повідомлень, курсових і дипломних робіт.

У цьому контексті дієвим є виявлення обдарованих до педагогічної професії студентів з наступним залученням їх до написання творчих робіт у проблемних наукових групах. Не випадково О. Антонова виокремлює так звану *педагогічну обдарованість особистості*, яка поєднує педагогічне покликання (спрямованість до виконання педагогічної діяльності); педагогічні здібності, рівень розвитку яких вище за середній; педагогічну креативність (здатність до педагогічної творчості) та інтелектуальні здібності як необхідна передумова засвоєння й трансформування знань у конкретній науковій галузі [1].

У підготовці майбутніх фахівців до науково-дослідницької роботи в окресленому аспекті виокремлюємо три етапи.

На першому етапі, який збігається з вивченням курсів “Теорія виховання” та “Основи педагогічної майстерності”, у зв’язку з підготовкою до безперервної практики в дитячих оздоровчих таборах, варто стимулювати студентів до виконання посильних завдань на застосування методів науково-педагогічного дослідження у процесі психолого-педагогічного діагностування дітей чи виявлення окремих елементів соціально-виховного процесу (методів соціокультурного виховання, його організаційних форм та ін.). Особлива увага звертається на те, що професійна діяльність учителя початкових класів не може бути чітко алгоритмізованою, оскільки є багатофункціональною, варіативною, зокрема наголошуємо на соціально-педагогічній функції, творчому характері його праці. Доречним є читання наукових джерел з методології педагогічних досліджень, що розширюють знання про педагогічну спадщину Ш. Амонашвілі, Г. Ващенко, А. Дістервега, Б. Грінченка, Я. Корчака, А. Макаренка, С. Русової, В. Сухомлинського, К. Ушинського, І. Франка та інших учених. Це особливо корисно в контексті підготовки ними до захисту курсових робіт з педагогіки.

На другому етапі, що припадає на період вивчення “Педагогічних технологій у початковій школі”, “Методики виховної роботи”, “Організації й управління в початковій освіті”, студенти продовжують знайомитись з кращим педагогічним досвідом вітчизняних педагогів, а також інноваційними теоріями зарубіжних учених – В. Біллера, Ж.-О. Декролі, Г. Домана, М. Монтесорі, С. Френе, Р. Штейнера; проводять посилені соціально-педагогічні дослідження в початковій школі, вивчають педагогічний досвід конкретних учителів; готують мікродоповіді на практичні заняття з мультимедійними презентаціями науково-практичних розробок соціально-педагогічних технологій: проектної діяльності, естетотерапії, здоров’язбереження та ін. (за матеріалами науково-практичних видань); здійснюють педагогічний моніторинг на предмет виявлення пізнавальних інтересів і можливостей (академічних, психомоторних, інтелектуальних, мистецьких, творчих, лідерських) учнів початкових класів, явної та прихованої обдарованості, схильності до проявів девіантної поведінки.

Підготовка майбутніх фахівців до проведення соціально-педагогічного дослідження в початковій школі включає вирішення низки взаємопов’язаних завдань: визначення мети, розроблення програми психолого-педагогічного вивчення й критеріїв оцінювання особливостей соціалізації учнів початкових класів в умовах загальноосвітньої школи та соціальної активності в мікросоціумі, проведення самого вивчення, аналіз отриманих результатів, їх узагальнення та оцінювання. Не випадково К. Ушинський наголошував, що в справі виховання як науки про мистецтво педагогам варто “добирати способи зробити дітей кращими за нас”, привертає увагу до підвищення рівня майстерності учителів шляхом вивчення антропологічних наук, на яких ґрунтуються правила педагогічної теорії, порівнюючи педагогічні факультети в університетах з антропологічними задля пізнання особистості дитини “в усіх відношеннях” [6, с. 199–201].

Цей етап, який збігається із завершенням здобуття студентами ОКР “Бакалавр”, розглядаємо як перехідний від досліджень загальнопедагогічного характеру до спеціально-методичних та їх поглибленої теоретичної підготовки до науково-дослідницької роботи.

Третій етап припадає на завершення навчання у ВПНЗ – здобуття ОКР “Спеціаліст”, “Магістр”. У цей час студентам пропонують спеціальний курс “Технології соціально-педагогічної діяльності в початковій школі”, вони проходять виробничу практику в школах, де узагальнюють теоретико-методологічні знання й здійснюють самостійне науково-педагогічне дослідження у формі дипломної чи магістерської роботи.

У викладанні спеціального навчального курсу “Технології соціально-педагогічної діяльності в початковій школі” [2] випускників доцільно залучати до написання реферативних повідомлень, що передбачають систематизацію та узагальнення наукової інформації з певних аспектів професійної діяльності вчителя. Орієнтовними темами для такої роботи визначено: “Використання етнопедагогіки в анімаційній діяльності початкової школи”, “Проблеми запобігання негативного впливу масової культури на особистісний розвиток молодшого учня”, “Стереотипи асоціальної поведінки та її вплив на становлення молодшого школяра”, “Налагодження спільної діяльності з батьками в аспекті створення спеціальних умов для ефективної соціалізації дітей у мікросередовищі”, “Мета, завдання та принципи інклюзивного початкового навчання”, “Музикотерапія як засіб профілактики девіацій

в учнів початкових класів”, “Значення ароматерапії у психокорекцій роботі з учнями початкових класів” та інші.

У залученні студентів до посиленої наукової роботи виокремлюємо такі аспекти.

1. *Використання елементів дослідницької діяльності в процесі викладання педагогічних дисциплін.*

У цьому сенсі важливо на конкретних соціально-педагогічних ситуаціях, прикладах з практики роботи початкової школи переконати майбутніх учителів у необхідності здійснення соціально-педагогічних досліджень, продемонструвати можливі її варіанти у навчально-виховному процесі.

Значну увагу варто приділити соціально-педагогічному тренінгу, в результаті якого студенти прилучаються до рефлексивної діяльності, спрямованої на вивчення окремих аспектів особистісно-професійної готовності до соціально-педагогічної діяльності в початкових класах. Для цього на лабораторно-практичних заняттях пропонують найбільш відомі в психодіагностиці методики й тести на вивчення притаманних професійних чи особистісних якостей. Приміром, методики визначення комунікативних і організаторських здібностей (КОС-2), вивчення самооцінки рівня переживань Ч. Спілберга та Ю. Ханіна, діагностики рівня емпатійних здібностей В. Бойко, тест К. Томаса “Стратегії поведінки людини в конфлікті” та інші.

Далі студентів здійснюють самостійну пошукову роботу, що має метою підбір адекватних методик для соціально-педагогічного вивчення особистості молодшого школяра чи батьків на предмет притаманності їм тих чи інших цінностей, виявлення причин можливих труднощів у соціально-педагогічній комунікації, вирішення конфліктних ситуацій, налагодження соціальних контактів у процесі спілкування з представниками групи, що є носіями певної субкультури тощо.

Після цього здійснюємо презентація цих діагностичних методик, їхній аналіз щодо можливого використання під час проходження студентами педагогічної практики в початкових класах. Аналогічно залучаємо їх до самостійного складання опитувальника (схеми діагностичної бесіди) для різних категорій респондентів із дотриманням відповідних вимог до змістових запитань – валідність (відповідність запитання анкети показнику, що вивчається), стислість й однозначність.

Отже, використання елементів дослідницької діяльності в процесі викладання педагогічних дисциплін супроводжується залученням майбутніх учителів до самостійного пошуку й розроблення методів соціально-педагогічного дослідження, тобто здійснюється опанування елементами методології наукової роботи.

2. *Залучення студентів до дослідження актуальних проблем сучасної початкової школи.*

Приклад 1. У школах, що є базою проходження студентами безвідривної виробничої практики, їх залучають до вивчення стану охоплення учнів позаурочною та позашкільною виховною діяльністю (їхні вподобання, хобі, відвідування спортивних, музичних, художніх, хореографічних та інших секцій, режим праці й відпочинку, участь у домашній праці та ін.). Для цього майбутні вчителі розробляють анкети для молодших учнів, їхніх батьків, учителів так, щоб отримати достовірні відомості про кожного вихованця з різних джерел. Таке дослідження стане підмогою в осмисленні змісту дослідницької роботи в соціально-педагогічній сфері вчителя початкових класів, опануванні методами діагностування особистості учня та стимулюванні рефлексивної діяльності.

Приклад 2. У зв’язку з труднощами, з якими молоді вчителі стикаються в роботі з батьками учнів, доречним вважаємо розроблення студентами анкети, програми

інтерв'ювання батьків чи тренінгу з окремих напрямів соціально-педагогічної діяльності. На практичному чи лабораторному занятті з навчальної дисципліни обговорюємо методики вивчення педагогічної культури батьківської громадськості, характеристики соціально чи педагогічно занедбаних родин, в якій виховуються учні. За результатами слухань, обираються кращі варіанти діагностичних методик, які пропонують для проведення за час проходження виробничої практики. На основі дослідження доцільно підготувати повідомлення (статтю) на студентську наукову конференцію.

3. *Актуалізація професійних умінь майбутніх фахівців у процесі дослідження окремих елементів соціально-виховного процесу в початкових класах.*

Задля формування й розвитку в майбутніх учителів аналітичного мислення практикуємо відвідування ними уроків і виховних заходів досвічених педагогів за місцем проходження виробничої практики, самостійну підготовку консультативних бесід з учнями та їхніми батьками, класних годин, свят на соціально-педагогічну тему як елементів соціально-виховного процесу.

Для цього перед студентами ставимо такі запитання:

- 1) педагогічне цілепокладання (Які нові знання, уявлення учнів були предметом формування й розвитку у проведенні соціально-виховної роботи? Як би Ви сформулювали виховну (розвивальну) мету уроку чи виховного заходу? У чому соціальна значущість відповідної діяльності?);
- 2) методичний інструментарій (Чи відповідає обраний зміст темі виховного заходу? Які методи соціального виховання використав учитель у роботі з учнями? Чи відповідають обрані методи виховання окресленим соціально-педагогічним цілям і завданням? Які засоби активізації соціальної активності школярів використано вчителем? Які, на Вашу думку, методи виховання використано невдало? Які зміни Ви б унесли у проведення заходу? Які засоби стимулювання морально-естетичного аспекту поведінки вихованців використано педагогом? Та інші);
- 3) результати проведення (Яке загальне емоційне тло, на якому відбувався захід (позитивний чи негативний)? Чи досягнуто соціально-виховної мети? Як Ви оцінюєте соціально-комунікативний аспект готовності вчителя до проведення даного заходу?).

Система завдань науково-педагогічного дослідження соціально-виховних аспектів діяльності вчителя початкових класів для студентів формується таким чином, щоб розв'язання кожного слугувало основою моделювання конкретного елемента виховної роботи вчителя як системотворчого складника соціально-педагогічної діяльності. Зміст кожного соціально-педагогічного завдання відповідає певному питанню прикладного спрямування. При відвідуванні таких заходів орієнтуємо студентів на те, щоб їх аналіз ґрунтувався на зіставленні з проєктованою ними моделлю. Отже, аналітико-дослідницька діяльність майбутніх фахівців початкових класів супроводжується посиленою роботою з моделювання соціально-педагогічної практики.

Після опанування студентами методами аналізу окремих виховних заходів чи їхніх елементів, практикуємо комплексний аналіз соціально-педагогічної діяльності вчителя як цілісної системи, до якої входять: мета й завдання; зміст наукової та навчально-пізнавальної інформації, яка підлягає засвоєнню; методи, засоби й форми організації соціально-виховної роботи, діяльність учителя та учня. У цьому аспекті наголошуємо на вивченні динаміки розвитку вчителів та учнів у тісній співпраці з

їхніми батьками, бо лише за такої умови можна стверджувати про ефективність соціально-педагогічної діяльності в початковій школі.

Ефективною формою організації педагогічного пошуку студентів вважаємо експедиції в місця компактного проживання різних етнографічних груп для збирання народознавчого матеріалу; самостійну роботу майбутніх учителів у плануванні соціокультурної роботи в закладах освіти, проектуванні занять і виховних заходів, підготовці доповідей до міні-конференцій, здійсненні пошукової роботи; створення наукового гуртка, що має метою систематизацію зібраного матеріалу. Студентські фольклористично-етнографічні експедиції формують потребу в науково-пошуковій роботі, що спрямована на оволодіння скарбами традиційної народної культури, сприяють активізації пізнавальної активності, розвитку самостійності, слугують засобом прилучення до етнорегіональних досліджень.

Окрім написання курсових, дипломних, магістерських робіт, майбутні вчителі беруть участь у щорічних науково-практичних конференціях, регіональних конкурсах наукових робіт, олімпіадах різних рівнів для апробації результатів власного пошуку. На базі кафедри теорії та методики початкової освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника створено студентську наукову проблемну групу “Соціально-виховні технології в сучасній початковій школі”, що має метою особистісно-професійну підготовку майбутніх фахівців до соціально-педагогічної діяльності, зокрема підвищення їх теоретико-методологічної культури. Для цього їх залучаємо до вивчення літератури з визначеної проблеми, систематизації та узагальнення матеріалів для написання наукового есе, статей, реферативного повідомлення, курсових, дипломних чи магістерських робіт тощо. Тематику дослідження членів наукової проблемної групи є: “Особливості соціалізації дітей молодшого шкільного віку в умовах загальноосвітньої школи”, “Використання медіа-освітніх технологій у сучасній початковій школі”, “Диференційоване навчання молодших школярів в умовах групової діяльності”, “Інформаційно-комунікативні технології в сучасній початковій освіті”, “Проблеми впровадження інклюзивного початкового навчання в Україні”, “Особливості соціально-виховної роботи вчителя з девіантними учнями”, “Соціально-педагогічна технологія М. Монтесорі” та інші.

Виходячи з того, що наукова діяльність студента в умовах вищого навчального закладу залежно від кожного конкретного випадку носить плановий, добровільний чи ініціативний характер, доцільно всіляко сприяти добровільній участі майбутніх педагогів у конкурсах, олімпіадах, конференціях тощо. Їхня готовність значною мірою залежить від досвіду опанування інформаційно-комунікативними технологіями, зокрема підготовки мультимедійної презентації, які слугують засобом відображення цілісного світоглядного уявлення про особистість, характеру її мислення, професійної спрямованості тощо.

На думку сучасних учених (Р. Гуревич, М. Козяр та ін.), у професійній освіті фахівців педагогічного профілю типовими залишаються такі проблеми, як: механізми управління процесом організації самостійної роботи студентів у мультимедійних класах і ресурсних центрах; якість підготовленого студентами гуманітарних спеціальностей мультимедійного продукту; засоби стимулювання викладачами пізнавальної активності студентів в сучасному інформаційному просторі тощо [3]. Тому важливим аспектом професійної підготовки майбутніх учителів вважаємо роботу викладачів, зокрема наукових керівників їхніх науково-дослідних робіт, з технологіями створення презентаційних матеріалів на відповідну тему, основними вимогами до їх оформлення. Особливо цінними є мультимедійні презентації, що

містять анімаційні елементи, аудіо- та відеофрагменти. Для їх створення використовують різноманітні програмні засоби, передусім Microsoft PowerPoint або OpenOffice Impress, що вважаємо найдоступнішими для користування майбутніми фахівцями початкової школи.

*Висновки.* Показником ефективності науково-дослідницької роботи студента визначаємо рівень сформованості творчих педагогічних умінь здійснювати: 1) соціально-педагогічну діагностику, об'єктивно оцінювати кінцеві результати професійної діяльності, встановлювати міру їх відповідності державним вимогам до рівня соціокультурної та громадянської компетентності зростаючого покоління і на цій основі визначати актуальні проблеми навчально-виховної практики; 2) пошук необхідних для їх вирішення джерел педагогічної інформації з метою всебічного розвитку особистості учня, задоволення його культурних потреб, реалізації функцій соціокультурного виховання, успішної соціалізації; 3) теоретичне обґрунтування кращого педагогічного досвіду роботи, його представлення в поняттях соціально-педагогічної науки. Доцільним вважаємо діагностування студентів на предмет виявлення особистісної креативності у вирішенні теоретико-методичних завдань у соціально-педагогічній діяльності початкової школи, а також стимулювання їх до оригінальності та унікальності в проведенні посильних наукових досліджень.

Самостійна та науково-дослідницька робота майбутніх учителів слугує ефективним засобом розкриття особистісно-професійного потенціалу, підготовки до професійного самоздійснення (за О. Кокун), яке відбувається у двох взаємозв'язаних формах: зовнішньо професійній (досягнення вагомих здобутків у професійній діяльності) та внутрішньо професійній (спрямованість на професійне самовдосконалення, розвиток професійно значущих якостей) [4, с. 4], а також стимулює до педагогічної творчості в соціально-педагогічній сфері.

Перспективу подальших досліджень убачаємо в розробленні технологічно-методичного інструментарію стимулювання студентів до самостійних творчої діяльності в аспекті вивчення освітніх інноваційних проектів для початкової школи, зокрема в сфері соціально-педагогічної діяльності вчителя.

1. Антонова О. Є. Теоретико-методологічні засади навчання обдарованих студентів у педагогічних університетах : автореферат дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / О. Є. Антонова ; Акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти та освіти дорослих. – К., 2008. – 44 с.
2. Будник О. Б. Технології соціально-педагогічної діяльності в початковій школі : методичний супровід навчального спецкурсу / О. Б. Будник / Педагогічний інститут ; Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 2014. – 64 с.
3. Гуревич Р. С. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, М. М. Козяр ; за ред. член-кор. НАПН України Гуревича Р. С. – Львів : Сполом, 2012. – 506 с.
4. Кокун О. М. Життєве та професійне самоздійснення як предмет дослідження сучасної психології / О. М. Кокун // Практична психологія та соціальна робота. – 2013. – № 9 (174). – С. 1–5.
5. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах. Наказ Міністерства освіти і науки України № 161 від 02.06.1993 р. // Законодавчі і нормативні акти про освіту в Україні в 5 томах. – К., 1998. – Т. 4. – С. 94–111.
6. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології / К. Д. Ушинський // Вибрані педагогічні твори в 2 т. Т. 1. – К. : Радянська школа, 1983. – С. 192–470.

*The article offers the methodological bases for training of primary school teachers to social and educational activities; deals with methodological aspects of optimization research of*

*future teachers during their training to social and pedagogical activities in of primary school. The researcher proved promising areas for further research studies of the problem.*

**Key words:** professional education, social and educational activities, research work of students, personal creativity.

УДК: 371. 3: 37. 018. 5: 004  
ББК: 74. 24 (4 Укр) 731. 18

**Марія Веркалець**

## **ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ І СТУПЕНЯ В УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ: ДО АНАЛІЗУ ПРОБЛЕМИ**

*У статті порушено питання щодо інформатизації освітнього простору сільської школи І ступеня. Проаналізовано навчальний процес із використанням комп'ютерної підтримки та особливості впровадження комп'ютерних технологій у загальноосвітній школі в сільській місцевості. Описано умови забезпечення ефективності навчання за допомогою комп'ютера.*

**Ключові слова:** інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), інформатизація освіти, сільська школа.

**Постановка проблеми.** ХХІ століття – ера інформації. Інформатизація поступово охоплює всі сфери життєдіяльності людини. Відповідно до умов істотного зростання впливу інформації на життя людей один із його важливих напрямів у сучасному суспільстві торкається системи освіти: комп'ютер із об'єкта вивчення перетворюється у високоефективний багатофункціональний потужний засіб навчання дітей та молоді.

Знання стають зачораз доступнішими для тих, хто ними оволодіває, отож переосмислюється самоцінність знань. Натомість зростає значення умінь здобувати, переробляти інформацію, одержану з різних джерел, застосовувати її для індивідуального розвитку і самовдосконалення людини.

На інформатизації сільської школи як самостійному процесі, а також як частині процесу інформатизації всієї системи освіти, наголошено в Концепції інформатизації загальноосвітніх навчальних закладів, комп'ютеризації сільських шкіл, яку затверджено Колегією МОНУ від 27 квітня 2001 р. В нормативному документі зазначається, що процес освіти в сільській школі повинен включати інформатизацію процесу навчання та виховання [5, с. 1].

Необхідною умовою на даному етапі реформації освітнього простору є впровадження нових принципів вивчення інформатики як фундаментальної науки та загальноосвітньої дисципліни. Початкова ланка освіти є важливою для вивчення інформатики, і, відповідно, потребує особливої модернізації. Галузь “Технології” в інтеграції з іншими освітніми галузями є базовою для молодших школярів задля успішного опанування практичними навичками користування сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями (ІКТ) з метою розв'язування життєвих та навчальних завдань. Програма “Сходинки до інформатики” для 2-4 класів, яку спрямовано на реалізацію мети і завдань освітньої галузі “Технології”, є підготовчим курсом. Він передує ширшому і глибшому вивченню базового курсу інформатики в середній школі.



**Аналіз актуальних досліджень.** Питання інформатизації освітнього простору досліджували відомі українські науковці – В. Биков, В. Богословський, Г. Бойченко, Р. Гіляревський, Р. Гуревич, Ю. Драгнев, Л. Петухова. Сільська школа є об'єктом теоретичного аналізу багатьох педагогів, зокрема П. Блонського, О. Духновича, Г. Іванюк, К. Ушинського, С. Шацького. Особливості професійної підготовки вчителя початкової школи розкрито в працях Н. Бібік, В. Бондара, М. Вашуленка, І. Зязюна, Л. Коваль, І. Онищенко, О. Савченко, Л. Хомич, а також А. Хуторського.

**Метою статті** є аналіз умов забезпечення ефективності навчальної діяльності в процесі інформатизації освітнього простору сільської школи I ступеня з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

**Виклад основного матеріалу.** Відповідно до змін, у суспільстві після впровадження інформатизації, необхідним стає переосмислення змісту початкової освіти. Відповідно до Закону України про Концепцію Національної програми інформатизації процес інформатизації початкової освіти спрямовується на формування та розвиток інтелектуального потенціалу нації, удосконалення форм і змісту навчального процесу, впровадження комп'ютерних методів навчання й тестування, що дасть можливість вирішувати проблеми освіти на вищому рівні з урахуванням світових вимог.

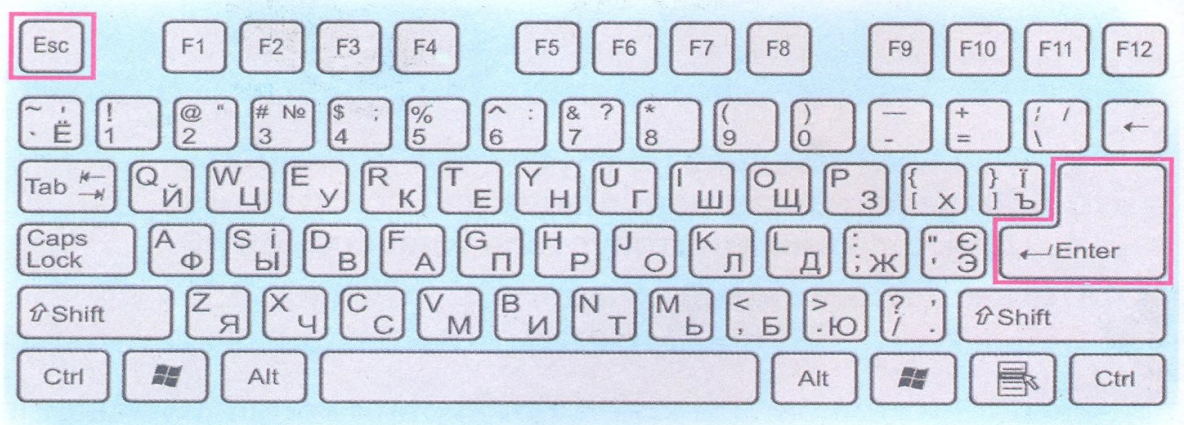
Для кращого розуміння порушеної нами теми, необхідно визначити основні її поняття. Згідно із Законом України про Концепцію Національної програми інформатизації **процес інформатизації** – це сукупність взаємопов'язаних організаційних, правових, політичних, соціально-економічних, науково-технічних, виробничих процесів, що спрямовані на створення умов для задоволення інформаційних потреб, реалізації прав громадян і суспільства на основі створення, розвитку, використання інформаційних систем, мереж, ресурсів та інформаційних технологій, створених на основі застосування сучасної обчислювальної та комунікаційної техніки. Відповідно **інформатизація освіти** – це процес впровадження в освіту інформаційних знань, методів, технологій [4, с. 1].

М. Ватковська у своїх працях подає визначення поняття **сільська школа**, якими будемо послуговуватись у дослідженні. **Сільська школа** – це сукупність різних типів і видів загальноосвітніх закладів, які розташовані в сільській місцевості, є різноманітними за наповнюваністю, територіальним розташуванням, соціальним оточенням, національним складом та працюють на задоволення освітніх потреб дітей і виконують специфічну задачу трудової підготовки школярів, а також соціокультурну та соціально-педагогічну функції [1, с. 11]. Відповідно, **інформатизація освітнього простору сільської школи** є використанням педагогами та учнями інформаційних знань, методів, технологій в її навчально-виховному процесі.

Інформатизація освітнього простору сільської школи є відносно самостійним і одним з найважливіших напрямів освітянських реформ в Україні. Вона охоплює всі ступені загальноосвітнього закладу, однак початкову ланку особливим чином. Йдеться про застосування ІКТ на уроці в початковій школі, що передуює вивченню власне інформаційних технологій або навіть інформатики з такого раннього віку. Потрібно зазначити, що в Державному стандарті початкової загальної освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 р. № 462, передбачено ознайомлення дітей з основами комп'ютерної грамотності, виховання готовності до розв'язання побутових питань шляхом застосування алгоритмів виконання технологічних завдань та навичок технологічної діяльності у практичних

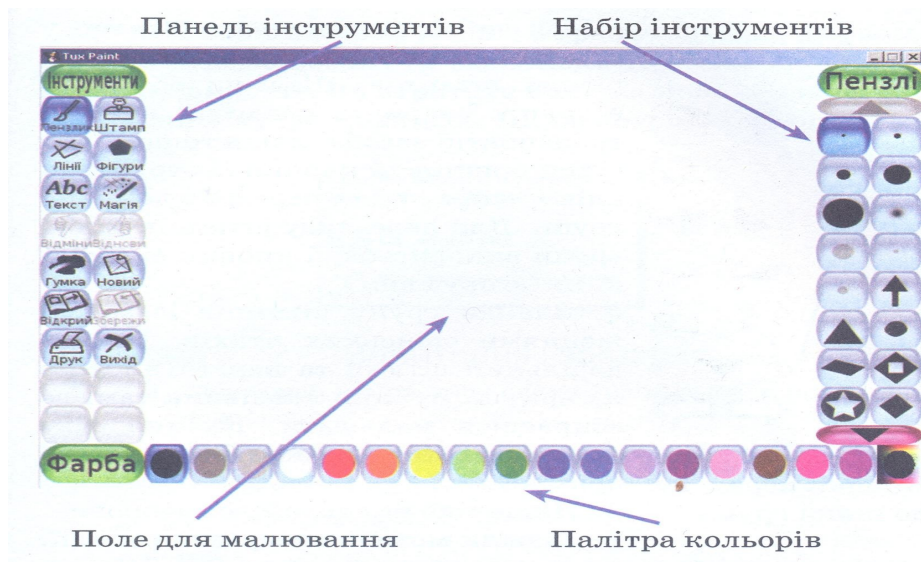
ситуаціях, що віднесено до освітньої галузі “Технологія”, змістова лінія ознайомлення з інформаційно-комунікаційними технологіями [3, с. 38]. Проте в змісті цієї освітньої галузі та результатах навчання відповідні знання, уміння та навички не відображено. Крім того, тижневий обсяг навчальних годин, передбачений на забезпечення освітньої галузі “Технології” незначний: в 1-му класі – 1 година, в 2-4-х класах – по 2 години, цей час розподіляється між предметами “Трудове навчання” та “Сходинки до інформатики”. Отож, ознайомлення з основами комп’ютерної грамотності може відбуватися в межах вивчення інших освітніх галузей та за рахунок годин варіативної складової навчального плану. Такий підхід закладено в “Концепції інформатизації загальноосвітніх закладів, комп’ютеризації сільських шкіл” [7, с. 31].

Навчальний курс “Сходинки до інформатики” ознайомлює молодших школярів із комп’ютером, формує комп’ютерну грамотність дітей, необхідну для їх успішної життєдіяльності. Вже в 2 класі учні вивчають клавіатуру, ознайомлюються із клавішами та їх призначенням. На малюнку 1 зображено, як з допомогою підручника вчитель демонструє дітям об’єкт вивчення.



**Мал. 1.** Ознайомлення дітей із клавішами Enter та Esc [6, с. 50].

На сучасному етапі розвитку освіти в сільській місцевості загальноосвітні школи залишаються недостатньо забезпеченими комп’ютерами. Вчителі початкових класів не мають можливості сповна навчити дітей інформатики. Вони обмежені лише роботою з підручником через відсутність спеціальних кабінетів. Проте, вивчаючи конкретні комп’ютерні програми, необхідною є безпосередня робота з комп’ютером. Для того, щоб учні краще засвоїли навчальний матеріал, щоб здобули практичні уміння та навички, вони повинні самостійно попрацювати із вивченою інформаційною програмою. Молодшим школярам притаманний високий рівень цікавості, енергійності, емоційності, а комп’ютерні програми для них є куди значно цікавішими. Зокрема, на малюнках 2 і 3 подано заняття “Сходинки до інформатики” в 2 класі, на якому діти ознайомлюються із програмою Tux Paint.



Мал. 2. Ознайомлення із програмою Tux Paint [6, с. 113].



Мал. 3. Засвоєння знань, умінь та навичок роботи з програмою Tux Paint [6, с. 120].

Як зазначалось вище, на вивчення курсу “Сходинок до інформатики” навчальною програмою виділено невелику кількість годин. З’являється потреба впровадження ІКТ під час вивчення інших дисциплін. Такий підхід до навчання реалізує міжпредметний зв’язок, що значно підвищує ефективність навчальної діяльності. Зокрема, на малюнку 4 подано завдання з української мови, які слід виконувати за допомогою комп’ютера.



## Працюємо за комп'ютером



Сьогодні ти працюватимеш з навчально-розвивальною програмою **Збери прислів'я**. Твоє завдання — зібрати у верхній частині екрана відоме прислів'я. Для цього потрібно правильно вказати кількість голосних і приголосних звуків у словах, що з'являтимуться у нижній частині екрана.

Будь уважним!

**ЩО ПОСІЄШ, ТЕ Й**

ПРИГОЛОСНИХ ЗВУКІВ   
ГОЛОСНИХ ЗВУКІВ

**ПОЖНЕШ**

**ГОТОВО**



### Запитання і завдання

1. Які з наведених буквосполучень *ка, на, вл, му, кр, яс, при* не можна назвати складом?
2. Прочитай речення, в якому пропущені букви, що позначають голосні звуки:

К\_т\_л\_с\_т\_рб\_з\_вл\_к\_г\_г\_рб\_, \_в\_т\_й\_т\_рб\_хл\_б,  
с\_ль, п\_л\_н\_ц\_.

**Мал. 4.** Комбіноване завдання з української мови та інформатики [6, с. 145].

Поряд із проблемою нестачі комп'ютерної підтримки, існує ще й проблема забезпечення школи в сільській місцевості педагогами з належною професійною підготовкою. Відповідно до прийнятої 4 лютого 1998 року концепції інформатизації суспільства в Україні, мета освіти полягає у використанні нових інформаційних технологій, радикальному підвищенні ефективності й якості підготовки фахівців до рівня, досягнутого в розвинутих країнах, тобто підготовки кадрів із новим типом мислення, які відповідають вимогам інформаційного суспільства [5, с. 1].

Перед учителем початкових класів постає якісно нове освітнє завдання – навчити молодших школярів орієнтуватися в інформаційно-освітньому просторі. Для розв'язання цього завдання потрібен фахівець нової формації зі сформованою інформаційною компетентністю, педагог, який орієнтується в освітніх інноваціях, обізнаний із сучасними інформаційними технологіями, володіє комп'ютерними засобами та готовий до самостійного вивчення нових програмних продуктів. Отож, виникає питання модернізації процесу професійної підготовки учителів початкових класів у педагогічних ВНЗ з метою формування їхньої готовності до впровадження ІКТ в майбутню педагогічну діяльність [2, с. 138].

**Висновок.** Проаналізувавши вищезазначене, можна сформулювати проблеми, які супроводжують навчально-виховний процес сільської школи I ступеня в умовах інформатизації освіти. Нижче подаємо їхній перелік:

1. У навчальній програмі надано недостатню кількість годин на вивчення курсу “Сходинки до інформатики”.
2. У школах все ще нестаче комп’ютерної підтримки та належно оснащених кабінетів інформатики.
3. Педагоги вирізняються низьким рівнем професійної інформаційної підготовки.

Вважаємо, що вирішення означених проблем надасть новий спектр можливостей для покращення ефективності навчально-виховного процесу в умовах інформатизації освітнього простору сільської школи I ступеня.

**Перспектива дослідження.** Інформатизація освітнього простору сільської школи I ступеня як наукова проблема потребує подальшого дослідження, оскільки сучасні навчальні заклади все ще не забезпечено не лише належною комп’ютерною підтримкою, а й кваліфікованими кадрами, спроможними її використовувати у навчальному процесі.

1. Ватковська М. Соціально-педагогічні умови модернізації сільської школи / М. Ватковська // Директор школи ліцею гімназії. – 2007. – №1-2. – С. 11.
2. Веркалець М. Інформатизація освітнього простору початкової школи: до аналізу проблеми / М. Веркалець // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Івано-Франківськ. – 2014. – Випуск LI. – 138 с.
3. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова освіта. – 2011. – № 18 (594). – С. 12.
4. Закон України від 04.02.1998 р. № 75/98 “Про концепцію Національної програми інформатизації”. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/928/2000>
5. Концепція інформатизації загальноосвітніх навчальних закладів, комп’ютеризації сільських шкіл, затверджена Колегією МОНУ від 27 квітня 2001 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/KP010436.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP010436.html)
6. Ломаковська Г. Сходинки до інформатики: підруч. для 2 кл. загальноосвіт. навч. закладів / Г. Ломаковська, Г. Проценко, Й. Ривкінд, Ф. Рівкінд. – К.: Видавничий дім “Освіта”, 2012. – 160 с.
7. Співаковський О. Інформаційно-комунікаційні технології в початковій школі: навч.-метод. посібник для студентів напряму підготовки “Початкова освіта”/О. Співаковський, Л. Петухова, В. Коткова – Херсон. – 2011. – 267 с.

*The article is devoted to issue of informatization of educational area of the rural school of the first degree. It analyzes the learning process by using computer support and features the introduction of computer technology in the secondary schools on the rural areas. It defined basic conditions for effective learning by using a computer.*

**Key words:** *Information and Communication Technology (ICT), informatization of education, the rural school.*

УДК 378.13:371+81’26  
ББК 81.2 УКР-923

**Ірина Гуменюк**

**ФОРМУВАННЯ ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ  
У КОНТЕКСТІ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ  
“УКРАЇНСЬКА МОВА (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)”**

Стаття присвячена аналізу функціональних можливостей змістового наповнення дисципліни “Українська мова (за професійним спрямуванням)” щодо формування основ термінологічної компетенції майбутніх учителів початкових класів. Окреслено шляхи вдосконалення рівня термінологічної культури.

**Ключові слова:** термінологічна культура, термінологічна грамотність, термінологічна компетенція, професійне мовлення, фахова термінологія.

**Постановка проблеми.** Упродовж останніх десятиліть українська термінологія є об’єктом широкого зацікавлення науковців, які досліджують її в синхронному та діяхронному аспектах з метою впорядкування та систематизації. Актуальними завданнями національного мовознавства стало створення і внормування терміносистем, міжнародне узгодження термінів, теорія і методика термінологічної роботи. Поряд з цим у контексті педагогічної науки гостро стоїть питання підготовки професійно компетентних фахівців, здатних продуктивно адаптуватися до швидкозмінних умов праці. Професійна компетентність у будь-якій галузі передбачає як елементарну складову термінологічну компетенцію особистості, тобто наявність термінологічної бази знань та вміння ефективно нею користуватися (поєднання термінологічної грамотності та термінологічної культури).

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблемами формування професійного функціонального мовлення, і в зв’язку з цим засвоєння термінів і термінологічних сполук, займалося чимало сучасних дослідників (Л. Барановська, В. Берегова, Г. Бондаренко, Н. Бородіна, С. Вдовцова, Л. Головата, Л. Златів, Н. Костриця, Ж. Красножан, Л. Лучкіна, В. Михайлюк, Т. Рукас, Н. Тоцька, В. Юкало та ін.). Однак недостатня розробленість проблеми і відсутність системи роботи з формування професійного мовлення студентів педагогічних ВНЗ потребують окремого вивчення, що й зумовлює актуальність теми дослідження.

**Метою** статті є аналіз функціональних можливостей змістового наповнення дисципліни “Українська мова (за професійним спрямуванням)” щодо формування основ термінологічної компетенції майбутніх учителів початкових класів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Під термінологічною грамотністю науковці (зокрема, Т.В. Стасюк) пропонують розуміти відповідність уживаних фахівцем термінолексем орфографічним нормам української мови (для писемного мовлення), граматичним законам словозміни (для усного й писемного мовлення), нормам української орфоепії (для усного мовлення).

Термінологічна культуратракується як комплекс мовних і мовленнєвих знань, умінь і навичок фахівця, за допомогою яких формується фундамент теорії і практики фаху, які необхідні для глибшого осмислення й засвоєння його поняттєвої і категоріальної бази, для реалізації найрізноманітніших актів дослідницького, творчо-аналітичного та практичного характеру, що формують здатність фахівця-мовця до самостійного термінотворення і терміновпорядкування [4].

Термінологічна культура фахівця передбачає:

- 1) володіння термінним словником, постійне його поповнення;
- 2) володіння навичками ефективної роботи з джерелами, необхідними для розв’язання завдань лінгвістичного і термінознавчого характеру;
- 3) вміння аналізувати термінний матеріал щодо його походження, структури, способу творення, нормативності, ступеня засвоєння мовою, актуальності та ін;
- 4) вміння виявляти на основі попередньо описаних знань помилки і вади у терміновживанні і, відповідно, усувати їх;

5) вміння розрізняти продуктивні й непродуктивні моделі термінотворення, використовувати їх для творення чи удосконалення термінного матеріалу [4].

Термінологічна культура формується на основі нерозривного поєднання глибокого знання фаху зі знанням мовних норм, законів і механізмів функціонування як логіко-поняттєвої, так і лексичної підсистем терміносистеми, або іншими словами – на синтезі фахової ерудиції з мовознавчою, у тому числі термінознавчою [4].

Н. Тоцька зазначає, що оволодіння основами будь-якої професії розпочинається з системи загальних і професійних знань, тобто опанування фахівцем “наукового дискурсу професії” [7, с. 62], або професійного мовлення – галузевої фразеології та термінології, що допоможе в навчанні у ВНЗ, а також у подальшій професійній діяльності. Для вільного володіння усною та писемною формами професійного спілкування студенти повинні мати чималий активний лексичний запас фахової термінології, “приблизно 75-85% від усіх термінів певної галузі науки” [5, с. 167].

Однак, говорячи про підготовку вчителя початкових класів, необхідно зазначити, що термінологічна культура такого фахівця не може обмежуватися вивченням однієї-двох дисциплін. Оскільки вчитель (викладач – авт.) може успішно формувати науковий світогляд учнів (студентів – авт.) лише за умови, що він добре знає не лише свій предмет, а й суміжні навчальні дисципліни і здійснює в процесі навчання міжпредметні зв’язки. Це дає змогу розкрити наукову картину світу [8, с. 270]. У цьому ракурсі можна стверджувати: якщо такі навчальні дисципліни, як “Сучасна українська мова”, “Педагогіка”, “Математика”, “Психологія”, “Економіка” та ін. формують вузькоспеціальний термінологічний апарат, то курс “Українська мова (за професійним спрямуванням)” має можливість комплексного вивчення та узагальнення усієї міжпредметної термінологічної системи, з якою доведеться зіткнутися вчителю початкових класів у своїй професійній діяльності.

Оскільки мова професійного спрямування є **соціально зумовленим варіантом сучасної літературної мови**, то професіонал має досконало володіти понятійно-категоріальним апаратом певної сфери діяльності і відповідною йому системою термінів.

Один із розділів навчального курсу “Українська мова (за професійним спрямуванням)” називається “Наукова комунікація як складова фахової діяльності”. Саме тут студенти опановують теоретичні засади термінознавства, особливості термінології як системи, диференціюють загальнонаукову, міжгалузеву і вузькогалузеву термінології, вивчають способи творення термінів, працюють з термінологічними словниками.

Незважаючи на те, що студенти-третьоккурсники вже мають досить вагому теоретичну базу знань з різних дисциплін, опанування особливостей наукового мовлення відбувається важко. У процесі роботи очевидним стає недостатній рівень рецептивного оволодіння термінологічною лексикою, тобто навичками впізнавати й розуміти лексичні одиниці зі слуху і під час читання. Зі 100 запропонованих термінів студенти змогли пояснити значення 45 лексем (норма – 75-85%).

Продуктивне володіння лексикою характеризується правильним використанням певних лексичних одиниць, умінням вільно добирати їх залежно від форми та умов спілкування. Такі навички важко проілюструвати статистично, однак результати контролю знань студентів показали, що вимога введення у висловлювання термінологічних одиниць значно ускладнює виконання завдань, збільшуючи витрати часу на 30%.

Рецептивне і продуктивне засвоєння термінологічної лексики потребує спеціальних методичних прийомів і спеціальних вправ. При цьому необхідно, на нашу думку, дотримуватися таких аспектів:

1. Практичні завдання в курсі вивчення дисципліни “Українська мова (за професійним спрямуванням)” для студентів педагогічних ВНЗ повинні вміщувати не лише педагогічну чи філологічну термінологію; доречно використовувати найбільш поширені терміни з економіки, природознавства, географії, валеології тощо. Адже високий рівень професійної компетентності вчителя суттєво впливає на результат його роботи. Крім цього, відповідно до варіативної складової Типових навчальних планів для учнів 1-4 класів передбачено години на вивчення курсів за вибором, матеріал яких насичений іншою термінологією. Зокрема, курс “Цікава економіка” для 2-4 класів (автори: О.М. Жихарева, Л.В. Кашуба, О.М. Романушко) вміщує близько 80 термінів, серед них економічні: *альтернативна вартість, бартер, бізнес, бюджет, валюта, виробник, вклад, відсотки, коло обіг ринкової економіки, конкуренція, кредит, обіг, посередник, потреби, ремісник, ресурси (природні, капітальні, трудові, оборотні), ринок товарів та послуг, розподіл праці, підприємництво, сервіс, спеціалізація, споживач, субсидія, товари (проміжні, продовольчі, промислові, комплементарні, субститути)*; загальнонаукові: *аргументувати, анімаційний, демонструвати, ілюстративний, ініціатива, ділове спілкування, критерії, мобілізувати, оригінальність, презентувати* та ін. [2; 3]. Спостереження показали, що студенти-третьокурсники не можуть пояснити значення близько третини пропонованих дітям термінологічних одиниць (і це за умови, що вони прослухали курс “Основи економічної теорії”). Очевидно, є потреба в додатковому контекстному їх опрацюванні.

2. У процесі роботи над термінологічною лексикою необхідно приділяти увагу не окремим словам, а перш за все їх зв'язкам з іншими словами у контексті. Ці зв'язки слід показувати з самого початку навчання професійного мовлення і поступово їх розвивати, ускладнюючи завдання. Адже тільки на рівні тексту професійні терміни постають як цілісна комунікативна система, придатна для використання в певних робочих ситуаціях, а не як сукупність розпорошених лексем та синтагм [6].

3. Є тенденція вживати іншомовні терміни і в офіційно-діловому стилі, і в публіцистиці, і в художній літературі. Та все ж основною сферою застосування термінологічної лексики є науковий стиль української мови. У таких текстах, призначених для фахівців певної галузі, терміни не пояснюються, тому таким важливим стає засвоєння терміносистеми фаху вже з першого курсу навчання. Тексти для виконання практичних завдань доцільно спеціально обирати з усіх названих вище стилів, але з урахуванням майбутньої спеціальності студентів. Як зазначає І.П. Дроздова, спостереження за стилем мови науково-навчальної і власне наукової літератури, вивчення термінологічної лексики і фразеології корисно здійснювати на спеціально відібраних текстах, і навіть на окремих уривках із збірників, рекомендованих за дисциплінами з фаху. Важливе значення в цій роботі відіграють посібники, що видаються викладачами ВНЗ, іскладені з урахуванням спеціальності конкретного навчального закладу [1].

4. Окремо слід звертати увагу студентів на використання іноземної термінологічної лексики без належного обґрунтування її семантичної чи функціональної доцільності. Безперечно, духовно-культурний розвиток і наукові взаємовпливи потребують певної інтернаціоналізації понять. Однак за наявності українського відповідника перевагу треба надавати йому, а не запозиченому терміну. В такому



випадку студенти повинні розуміти семантику обох термінів-відповідників. Наприклад: *резолуція* – рішення, *інкримінувати* – звинувачувати, *артикулювати* – виражати, *релятивний* – відносний, *релевантний* – істотний, *доречний*, *рецепція* – сприйняття, *компонент* – складник, *складова частина*; *імператив* – наказовий спосіб (грам.), *веління*, *наказ* тощо. Корисними будуть завдання типу:

- за допомогою словника доберіть до термінів синоніми, складіть з них пари, введіть терміни-синоніми в речення, враховуючи відтінки їх значень;
- випишіть нові терміни зі словника “Нові слова” (К., 2010), доберіть українські відповідники до них;
- сформулюйте й запишіть пари з українських термінів та їх іншомовних відповідників (відповідно додаються два ряди слів);
- доберіть українські відповідники до іншомовних термінів (додаються лише іншомовні терміни);
- доберіть іншомовні антоніми до термінів, використовуючи префікси;
- поясніть значення термінів-паронімів (напр. *афект* – *ефект*, *екскурс* – *екскурсія*, *препозиція* – *пропозиція*, *публічний* – *публіцистичний* та ін.).

5. Термінологічна грамотність передбачає володіння орфографічними, синтаксичними, стилістичними та іншими нормами в системі термінологічних одиниць, тому в курсі вивчення дисципліни “Українська мова (за професійним спрямуванням)” варто використовувати завдання на правильне написання слів та редагування речень і невеликих текстів (зразки речень і текстів фахового спрямування). Наведемо приклади таких завдань: 1) виправте, де потрібно, орфографічні помилки в термінах; 2) від поданих термінів утворіть форму родового відмінка однини; 3) зредагуйте словосполучення; 4) зредагуйте подані речення; 5) зредагуйте текст.

6. Значне місце в семантизації термінів займає переклад. Тексти, насичені складними для пояснення термінами, варто давати як самостійні завдання (для позааудиторного читання), щоб на заняттях невитрачати час на пошуки слів у словнику. Але й використання (занеобхідності) словників для читання наукового і фахового текстів назаняттях також дає гарні результати. Зауважимо, що для систематизації засвоєної термінології ефективним є завдання зі створення студентами фахових термінологічних словників, причому наперед зазначається мінімальна кількість лексем у цих словниках.

7. Необхідною умовою формування термінологічної компетенції майбутніх учителів початкових класів є вміння й навички доцільного користування термінами в усному мовленні. Як показує практика, цей вид діяльності – найважчий для студентів, а тому потребує особливої уваги. Пропонуємо окремі види завдань для розвитку усного професійного мовлення майбутніх спеціалістів:

1) укладіть словник термінів вашої майбутньої професії, презентуйте його в групі; 2) проведіть дискусію на тему...; 3) складіть текст-антонім; 4) презентуйте свою спеціальність; 5) складіть усне висловлювання фахового спрямування, використовуючи професійну термінологію; 6) складіть ситуативний діалог, насичений вашою фаховою термінологією.

Навчальні тексти, діалоги, вправи, проблемні завдання, ділові ігри повинні давати можливість не лише виробити мовленнєві навички, засвоїти уживану професійну лексику, а й допомагати у створенні мотивації, сприяти розвитку навичок спілкування у сферах, пов’язаних з діяльністю майбутніх спеціалістів [7, с. 62–65].

Таким чином, поєднання усіх цих прийомів у формуванні термінологічної культури й термінологічної грамотності майбутніх фахівців дозволяє активізувати діяльність кожного студента, створити передумови переходу від пасивного сприйняття до активного мислення й мовлення.

Мета навчального курсу “Українська мова (за професійним спрямуванням)” – навчити студентів вільно користуватися українською мовою у повсякденній практичній професійній діяльності. Узв’язку з цим необхідно забезпечити засвоєння термінологічного шару лексики на рецептивному та продуктивному рівнях усного та писемного українського мовлення. **Перспективи подальших досліджень** вбачаємо у розробці системи роботи з формування документної компетенції студентів ВНЗ у контексті викладання дисципліни “Українська мова (за професійним спрямуванням)”.

1. Дроздова І.П. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів нефілологічних факультетів ВНЗ: монографія / І.П. Дроздова; Харк. нац. акад. міськ. госп-ва. – Х.: ХНАМГ, 2010. – 320 с.
2. Жихарева О.М., Романушко О.М. Цікава економіка. 4 клас: посібник для молодших школярів / О.М. Жихарева, О.М. Романушко. – Тернопіль: Мандрівець, 2012. – 56 с.
3. Кашуба Л.В. Цікава економіка. 3 клас: посібник для молодших школярів / Л.В. Кашуба. – Тернопіль: Мандрівець, 2012. – 80 с.
4. Огар Е.І. Українська видавнича термінологія: нормалізаційні та функціо-нальні аспекти // Українське журналістикознавство. – 2009. – № 10. – С. 31–35.
5. Минярь-Белоручев Р.К. Общая теория перевода и устный перевод / Р.К. Минярь-Белоручев. – М.: Воен. изд-ва М-ва обороны СССР, 1980. – 236 с.
6. Ракшанова Г.Ф., Дядюра Г.М. Вивчення фахової термінології як елемент розвитку творчих здібностей у студентів технічного профілю на заняттях з української мови / Актуальні проблеми філології. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Івано-Франківськ, 8-9 листопада 2013 року). – Херсон: Видавничий дім “Гельветика”, 2013. – С. 15–18.
7. Тоцька Н. Методика роботи викладачів вищого технічного навчального закладу над українським професійним мовленням студентів / Н. Тоцька // Дивослово. – 2003. – №1. – С. 62–65.
8. Фіцула М.М. Педагогіка: навчальний посібник / М.М. Фіцула. – [2-ге вид., доп.] – К.: “Академвидав”, 2005. – 560 с.

*The article focuses on the analysis of the pragmatic potential of the content matter in the university subject “The Ukrainian Language (a professional approach)” in view of forming the basics of terminological competence in students in the pedagogical universities. Determined ways of improvement of terminological culture.*

**Key words:** culture terminology, terminological literacy, terminological competence, professional speech, professional terminology.

УДК 378:[371.134:373.211.24  
ББК 74.489.8

*Лариса Зайцева*

## **ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ІНДИВІДУАЛІЗОВАНОГО НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ**

*У статті розкрито проблемні аспекти фахової підготовки майбутніх вихователів дошкільного закладу щодо організації навчального процесу на засадах індивідуального*

підходу. Висвітлено різні форми роботи зі студентами, спрямовані на їхню практичну підготовку до проведення індивідуалізованого навчання дошкільників математики.

**Ключові слова:** індивідуальний підхід, теоретична та практична підготовка майбутніх вихователів, лекція, практичне заняття, самостійна робота, індивідуальне завдання.

У сучасних умовах розвитку суспільства зростає роль педагога, який має створити умови для збереження унікальності та неповторності кожної дитини, виявлення та розвитку її потенційних можливостей. Вирішення цих завдань можливе за умов організації навчально-виховного процесу на засадах особистісно орієнтованого підходу. Одним із ефективних шляхів реалізації останнього є індивідуалізація навчання. Майбутній педагог має володіти сучасними освітніми технологіями, які забезпечують засвоєння дітьми навчального матеріалу відповідно до їхніх індивідуальних можливостей. Однак аналіз програм навчальних дисциплін циклу професійної та практичної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів показав, що цій проблемі надається недостатньо уваги. Зміст фахових дисциплін передбачає засвоєння лише деяких теоретичних питань організації навчально-виховного процесу на засадах індивідуального підходу. Відсутність системи знань, їхньої практичної спрямованості значно знижує якість професійної підготовки студентів щодо побудови та реалізації програми розвитку кожної особистості [4].

У зв'язку з необхідністю формування в майбутнього фахівця практичних умінь організації індивідуалізованого навчання дітей дошкільного віку виникла потреба розроблення спеціального курсу, який би поєднав засвоєння системи знань та оволодіння практичними навичками в єдиний процес набуття компетентності [5]. Ми пропонуємо ввести до варіативної частини навчального плану напрямку підготовки 6.010101 Дошкільна освіта (освітній рівень – бакалавр) курс “Індивідуальний підхід до формування у дітей дошкільного віку елементарної математичної компетентності”. Вибір цієї дисципліни не випадковий. Науковий аналіз педагогічної практики показав, що для дітей на різних сходинках освіти найскладнішим є процес засвоєння математики. Відсоток вихованців-дошкільників, учнів різних класів, які виявляють інтерес до математики, мають високий рівень математичного розвитку, – незначний.

Сучасні науковці досліджують різні аспекти проблеми індивідуалізації навчально-виховного процесу: виявлення розумових меж і потенційних можливостей дітей дошкільного віку в оволодінні знаннями, вміннями, способами пізнавальної діяльності (Р. Буре, С. Гончаренко, Н. Менчинська, О. Проскура, та інші) [1]; розробка змісту й методів діагностики розвитку дітей (Т. Кондратенко, В. Котирло, В. Кузьменко С. Ладивір та інші) [3]; визначення шляхів здійснення індивідуального та диференційованого підходів (Т. Дрожжина, Я. Ковальчук, О. Кононко, Т. Степанова, К. Щербакова та інші) [2]; дослідження форм і методів навчання дошкільників (Л. Артемова, Н. Баглаєва, А. Богуш, Е. Вільчковський та інші) тощо. Однак питанням підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до організації індивідуалізованого навчання увага не приділялася.

**Метою статті** є висвітлення проблемних аспектів фахової підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів щодо організації індивідуалізованого навчання дітей дошкільного віку математики.

Спеціальний курс “Індивідуальний підхід до формування у дітей дошкільного віку елементарної математичної компетентності” є складовою циклу професійної та практичної підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів. Предметом

курсу є розкриття сутності, ролі, функцій означеного курсу в професійній підготовці майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, взаємозв'язок із практикою. Чільне місце у вивченні курсу посідає розгляд методичних, технологічних та організаційних аспектів проблеми індивідуалізації та диференціації навчання дітей дошкільного віку, особливостей організації математичної діяльності відповідно до рівня розвитку кожного вихованця.

Мета курсу передбачає формування професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі формування елементарної математичної компетентності дітей дошкільного віку та впровадження індивідуально-диференційованого підходу в організацію навально-виховної роботи в умовах суспільного дошкільного виховання та сім'ї. Завдання курсу вимагають оволодіння студентами теоретичними, психолого-педагогічними основами індивідуалізації навчання; засвоєння майбутніми вихователями знань, умінь і навичок організації та проведення різних форм занять (індивідуальних, групових, колективних) з формування елементарної математичної компетентності в різних вікових групах дошкільного закладу; розвиток у студентів уміння вести спільну роботу з батьками, встановлювати наступність у роботі вихователів дошкільного закладу та вчителів початкової школи з питань індивідуалізації математичного розвитку дітей дошкільного віку.

У результаті вивчення спецкурсу "Індивідуальний підхід до формування у дітей дошкільного віку елементарної математичної компетентності" студент має засвоїти такі знання: зміст ключових понять індивідуалізації та диференціації навчання дошкільників; критерії індивідуалізації навчального процесу; принципи організації навчально-виховного процесу з урахуванням індивідуальних особливостей дітей дошкільного віку; структуру занять з внутрішньою та зовнішньою диференціацією; діагностичні методики виявлення рівня математичного розвитку дітей дошкільного віку в різних вікових групах.

Опрацювання навчального матеріалу курсу має сформувати у студентів такі практичні вміння: використовувати в професійній діяльності передові технології індивідуалізації та диференціації навчання; визначати зміст і завдання різного рівня складності; складати конспекти занять з урахуванням індивідуальних особливостей дітей; використовувати різні форми організації дітей; оптимально поєднувати методи та прийоми розвитку пізнавальної діяльності дошкільників різного рівня математичного розвитку; забезпечувати індивідуалізоване навчання за допомогою зошитів з друкованою основою.

Для організації та управління засвоєнням студентами вищезазначених знань і умінь ми розробили навчально-методичний комплекс, який складається з навчальної та робочої програм, навчально-методичного посібника. Посібник укладено згідно з основними положеннями кредитно-трансферної системи. Навчальний матеріал курсу структурований за чотирма змістовними модулями: 1. Питання індивідуалізації та диференціації в психолого-педагогічній теорії та педагогічній практиці. 2. Критерії індивідуалізації та диференціації формування елементарної математичної компетентності у дітей дошкільного віку. 3. Методика індивідуалізації та диференціації формування елементарної математичної компетентності у дітей дошкільного віку. 4. Наступність у здійсненні індивідуалізації та диференціації формування елементарної математичної компетентності дітей дошкільного віку між дошкільним закладом, сім'єю та школою.

Кожен модуль складається з лекційного матеріалу, семінарських або практичних занять, самостійних та індивідуальних завдань, запитань та завдань для

самоперевірки, базової та допоміжної літератури. Стислий лекційний курс передбачає висвітлення та поглиблення основних теоретичних положень про індивідуальний підхід до організації навчального процесу взагалі та конкретно формування елементарної математичної компетентності у дітей дошкільного віку. Так, опановуючи тему “Сутність індивідуалізації та диференціації навчання дітей дошкільного віку”, студенти набувають здатності до критичного та продуктивного аналізу психолого-педагогічних досліджень проблеми індивідуалізації та диференціації навчання, ознайомлюються з витоками індивідуалізації. Тема “Індивідуалізація та диференціація формування елементарної математичної компетентності дітей дошкільного віку” передбачає порівняльний аналіз концептуальних положень, на яких ґрунтуються чинні програми навчання та виховання дітей дошкільного віку, визначення місця і ролі індивідуалізації та диференціації у їхньому змісті. Порушується проблема створення індивідуально зорієнтованих програм формування математичної компетентності у дітей дошкільного віку.

У темі “Діагностика реальних можливостей дітей дошкільного віку оволодіння математичними уявленнями” розкривається значення діагностики в проектуванні розумового розвитку дітей дошкільного віку, висвітлюються методи та умови проведення діагностики математичного розвитку дошкільників. Важливим акцентом у навчальному матеріалі є тема “Створення мікрогруп дітей як основа для індивідуалізації та диференціації формування елементарної математичної компетентності”. Вона дає можливість ознайомити майбутніх вихователів з особливостями диференціації формування елементарної математичної компетентності, з структурою заняття в умовах групової роботи. Студенти набувають компетентності в організації навчання дітей у різних за складом групах.

Однією з тем, яка спрямована на оптимізацію організації процесу навчання дошкільників, є тема “Умови забезпечення індивідуалізованого навчання математики за допомогою робочих зошитів з друкованою основою”. У ході її опрацювання студенти ознайомлюються з сучасними засобами навчання дітей дошкільного віку, вивчають функції робочих зошитів з друкованою основою, їхні види та структуру.

Ефективний засіб індивідуалізації майбутні вихователі опановують під час засвоєння теми “Технологія організації педагогічної підтримки з метою індивідуалізації та диференціації навчання дошкільників математики”. Вони розкривають сутність поняття “педагогічна підтримка”, визначають її види. Важливим аспектом навчального матеріалу курсу є тема “Робота з сім’єю – важливий етап індивідуалізації формування елементарної математичної компетентності у дітей дошкільного віку”. Остання розкриває питання освіти батьків та форми роботи з ними в умовах сім’ї. Невід’ємною складовою навчального процесу є наступність роботи зі школою. Тому тема “Індивідуальна робота з дитиною при підготовці до навчання математики в школі” є актуальною в цьому курсі. Вона висвітлює основні компоненти готовності до навчання дитини математики в школі та способи організації індивідуальної роботи з дитиною.

Під час семінарських і практичних занять студенти набувають досвіду організації навчання вихованців на різних рівнях складності. Використання рольових, ділових ігор допомагає наблизити навчання до реальної практики. Так, у процесі проблемного семінару “Сучасні підходи до індивідуалізації та диференціації навчання в процесі формування елементарної математичної компетентності у дітей дошкільного віку” майбутні вихователі вчаться виділяти позитивні сторони та

недоліки різних технологій навчання дошкільників математики. З цією метою організовується робота в групах. Студенти представляють позитивні сторони індивідуально-диференційованого підходу, запропонованого одним із авторів. Одна підгрупа доводить та обстоює його переваги, а інші виступають опонентами. Їхнім завданням є: виходячи з об'єктивної наукової позиції щодо проблеми, яка обговорюється, встановити міру відповідності, відхилення чи неправильного тлумачення того чи того теоретичного положення, помилковість погляду. Орієнтовні проблеми, які розглядаються під час семінару: рівень активності кожної дитини на занятті; продуктивність використання часу на занятті; рівень зайнятості кожної дитини на занятті; можливість урахування рівня засвоєння знань кожною дитиною; можливість регулювання темпу заняття, кількості завдань, їхньої складності тощо.

Наприклад, перша підгрупа характеризує варіанти проведення дворівневих занять (за Н. І. Баглаєвою) та доводить їхні переваги: перший варіант заняття – за одним програмовим змістом; другий – за різними програмовими змістами; третій – робота в розвивальних центрах. Друга підгрупа розкриває варіанти побудови навчання, в яких по-різному сполучаються колективне, індивідуально-групове й індивідуальне навчання (за Т. М. Степановою), та переконує в їхній ефективності. Третя підгрупа встановлює логіку поєднання різнорівневих завдань на занятті, яке проводиться в одному часовому діапазоні (внутрішня диференціація), аргументує їхню доцільність (за Л. І. Зайцевою).

У ході ігор майбутні вихователі оволодівають методикою проведення занять з математики за внутрішньою диференціацією, з використанням робочих зошитів з друкованою основою, технологією організації педагогічної підтримки, методикою проведення батьківських зборів з питань формування елементарної математичної компетентності дітей дошкільного віку, обстеження готовності дитини до навчання математики в школі.

Розглянемо приклад практичного заняття з теми “Технологія організації педагогічної підтримки з метою індивідуалізації та диференціації навчання дошкільників математики”. Заняття проводиться у формі рольової гри. В аудиторії розігруються фрагменти занять, які передбачають навчальні ситуації щодо надання дітям педагогічної підтримки в процесі засвоєння елементарних математичних уявлень. Така гра передбачає визначення ролей. Вони можуть бути такими: вихователі різних вікових груп (4, 5, 6 року життя); діти різних вікових груп (4, 5, 6 року життя) – 5-6 осіб; експерти – 3-4 студенти; “рятівник” – викладач або один із студентів.

На занятті створюється ігрова ситуація: один студент у ролі вихователя проводить фрагмент заняття для певної вікової групи, студенти виконують роль дітей цієї групи. За ходом заняття спостерігають студенти-експерти, які дають аналіз побаченого й разом з викладачем оцінюють відповідність підтримки рівню математичного розвитку дитини. “Рятівник” у разі потреби надає допомогу. Під час підготовки до практичного заняття студенти вивчають інструкції відповідно до обраної ролі (розподіл функцій між собою здійснюють самостійно. Важливо, щоб протягом вивчення курсу студент побував у різних ролях – дитини, вихователя, експерта, “рятівника”). Завдання-інструкція вихователю передбачає таке: підготувати математичні завдання та продумати характер підтримки дітей кожного рівня, спрогнозувати труднощі, які можуть виникнути в них у процесі засвоєння математичних знань; визначити вікову групу, в якій буде проводитися математичне завдання; написати розгорнутий сценарій проведення завдання (запитання до дітей,

інструкції, пояснення, предметно-перетворювальні дії дитини); підібрати дидактичний (демонстраційний, роздавальний) матеріал до завдання; продумати розміщення “дітей”, дидактичного матеріалу; визначити рівень кожної “дитини”; провести заняття, враховуючи особливості знань і поведінки “дітей” з різним рівнем математичного розвитку.

Завдання-інструкція “дітям” вимагає створення студентами, які виконують цю роль, утруднення в засвоєнні математичних знань; демонстрування індивідуальних особливостей дітей цього віку; створення для вихователя проблемних ситуацій, у яких він зміг би надавати дозовану допомогу кожній дитині, враховуючи рівень її розвитку. Завдання-інструкція експертам зобов’язує їх підготуватися до здійснення аналізу діяльності вихователя (визначити критерії аналізу, обрати протокол фіксації спостережень) та гри студентів-дітей (знання дитячої психології та педагогіки, вміння створювати на їхній основі проблемні ситуації).

Завдання-інструкція для “рятівника” передбачає такі дії: з власної ініціативи не втручатися в хід заняття, надавати допомогу тільки в разі звернення по неї вихователя або експертів з метою вирішення проблемних ситуацій. “Рятівник” реагує на підняту картку з надписом “Допоможіть”, гра на час пояснення спиняється.

Для ефективної підготовки студентів до практичного заняття їм пропонуються методичні рекомендації, в яких наводиться зразок педагогічної ситуації та алгоритм роботи з нею. Наприклад, в аудиторії моделюється педагогічна ситуація за темою “Лічба”. Відповідно до теми студент складає сценарій проведення фрагмента заняття: програмовий зміст, дидактичний матеріал (демонстраційний, роздавальний), хід заняття. Наводимо орієнтовний конспект заняття для роботи з “дітьми”, передбачити дії вихователя та “дітей” у процесі виконання ними завдання.

Тема заняття “Лічба предметів у межах 5”. Програмовий зміст: високий рівень – учити дітей лічити предмети в межах 5, узгоджувати числівник з іменником у роді, числі та відмінку; називати предмет після першого й останнього числівника, позначати одиничні предмети числівником “один”; учити лічити предмети розміщені хаотично від будь-якого іншого предмета; достатній рівень – учити дітей лічити предмети в межах 5, узгоджувати числівник з іменником у роді, числі та відмінку; називати предмет після першого й останнього числівника, позначати одиничні предмети числівником “один”; учити лічити предмети, розміщені лінійно.

Студент-вихователь заздалегідь готує дидактичний матеріал. До наведеного програмового змісту він може бути таким: роздавальний матеріал для високого рівня – числові картки з різною кількістю предметів, розміщених хаотично (1 лінійка, 2 книги; 3 альбоми, 4 пензлики, 5 олівців), цифри від 1 до 5; для достатнього рівня – числові картки з різною кількістю предметів, розміщених лінійно (1 лялька, 2 машини; 3 пірамідки, 4 кубики, 5 зайців), цифри від 1 до 5.

У процесі заняття “студент-вихователь” пояснює завдання та здійснює індивідуальний підхід: – Допоможімо продавцеві визначити кількість товару в кожній коробці (вихователь звертає увагу на картки, які лежать на столі біля кожної дитини). Щоб він постійно не перелічував товар, порахуйте предмети (зображення на картці) та позначте їхню кількість відповідною цифрою.

Під час самостійної роботи дітей педагог підходить до кожного вихованця та ставить запитання, які допомагають йому здолати труднощі: “Полічи уголос, скільки в тебе вийшло олівців. Чому ти позначив кількість пензликів цією цифрою? Чи однакова буде кількість предметів, якщо лічити з різних сторін? Як ти визначив

скільки тут пірамідок? Як ти визначав, кількість предметів у групі? Як ти знаєш, що не пропустив жодного предмета під час лічби?”.

Дії “дітей”: “Діти” під час виконання завдання та відповідей на запитання допускають помилки – позначають кількість предметів невідповідною цифрою; замість числівника “один” називають слово “раз”; не називають іменника після першого та останнього числівника або називають його після кожного числівника; не узгоджують числівник у роді з іменником (наприклад, під час лічби пірамідок дитина називає числівники так: один, два, три); не називають підсумкового числа; пропускають предмети під час лічби; не співвідносять числівник з предметом (наприклад, дитина називає числівники швидше, ніж вказує на предмет або називання числівників відстає від вказування на предмети).

Вихователь своєчасно реагує на помилки й надає “дітям” допомогу відповідно до рівня їхнього математичного розвитку. Наприклад, “діти” під час лічби вживають слово “раз” замість числівника один. Працюючи з “дитиною” середнього рівня, педагог закриває всі предмети, крім одного, і ставить запитання: “Скільки предметів?” Дитині достатнього рівня пропонує одне з навідних запитань: “Якої помилки в своїй відповіді ти припустився? Які числівники ми використовуємо під час кількісної лічби?” тощо.

Самостійна робота студентів над навчальним матеріалом передбачає засвоєння питань, які не ввійшли до лекційного курсу та пов’язані міжпредметними зв’язками (педагогіка, психологія, історія педагогіки) і не викличуть труднощів під час самостійного опрацювання. До таких тем ми віднесли: “Проблема індивідуалізації навчання в працях класиків дошкільної педагогіки”, “Проблема індивідуального підходу в працях зарубіжних авторів”, “Проблема формування мотивації дітей дошкільного віку до математичної діяльності”, “Організація різних типів та видів занять з математики у різновіковій групі”, “Урахування індивідуальних особливостей хлопчиків та дівчаток під час формування математичної компетентності”, “Комп’ютерні програми як засіб формування елементарної математичної компетентності у дітей дошкільного віку” та інші.

Зміст курсу передбачає виконання індивідуальних завдань, які мають творчий характер. Їхньою метою є розвиток у студентів уміння аналізувати, синтезувати отримані знання та на їхній основі робити висновки, висувати гіпотези; формування критичного мислення, прагнення до пошуку нових шляхів розв’язання проблем сучасної математичної освіти дошкільників. Так, завдання “Характеристика індивідуально та фронтально зорієнтованої освіти” вимагає від студента узагальнення знань про особистісно орієнтований та традиційний підходи в освіті, вміння навести приклади за різними критеріями. Індивідуальні завдання на кшталт “Значення та завдання профільних програм формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку”, “Визначення особливостей структури діагностичних комплексів виявлення рівня математичного розвитку дітей дошкільного віку” розвивають у студентів уміння логічно викладати думку, аргументувати її, виділяти головне та другорядне, виражати власне ставлення до проблеми.

Особливістю запитань і завдань для самоконтролю та самоперевірки є те, що вони допомагають виявити не тільки результативність засвоєння теоретичного матеріалу, практичних навичок, а й рівень рефлексивного мислення. Цьому сприяють запитання: Що нового для себе ви відкрили, вивчаючи матеріал цього розділу? Яка ідея чи думка в цьому розділі справила на вас найбільше враження? Чому? Які методи діагностики, на вашу думку, є найбільш ефективними? Які методи виявлення



рівня математичного розвитку дітей ви б використали? Чому? З якими ідеями цього модуля ви не можете погодитися? Чому? Який висновок для себе ви можете зробити, вивчивши цей модуль?

Для поглиблення знань студентам пропонується не тільки базова, а й допоміжна література. Майбутні вихователі ознайомлюються з працями класиків та сучасних науковців. Література охоплює різні аспекти дослідження проблеми індивідуалізації в науці – психологічні, педагогічні, спеціальні. Для апробації запропоновано методичні матеріали (дворівневі конспекти занять) сучасних науковців та практиків.

Отже, навчальний зміст спецкурсу, різні форми роботи забезпечують опанування майбутніми вихователями знаннями й уміннями здійснювати індивідуалізацію навчання дітей дошкільного віку математики зокрема та переносити набутий досвід в інші сфери професійної діяльності.

1. Гончаренко С. У. Проблеми індивідуалізації процесу навчання / С. У. Гончаренко, В. М. Володько // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С. 63–71.
2. Дрожжина Т. В. Підготовка педагогічних кадрів для роботи в системі педагогічної підтримки учнів / Т. В. Дрожжина // Засоби навчальної та науково-дослідницької роботи : збірник наукових праць. – Харків : ХДПУ, 2000. – Вип. 14. – С. 150–155.
3. Кузьменко В. У. Індивідуалізоване навчання і виховання в освітніх закладах : навч.-метод. пос. / В. У. Кузьменко. – К. : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2003. – 112 с.
4. Михайлова Н. Квалификационные требования к педагогу, работающему в сфере педагогической поддержки ребенка / Н. Михайлова // Народное образование. – 1998. – № 6. – С. 115–118.
5. Рогановский Н. М. Каким быть дифференцированному учебнику / Н. М. Рогановский // Математика в школе. – 1990. – № 3. – С. 11–12.

*The article deals with the problematic aspects of professional preparation of future pre-school teachers to organization of the learning process based on the individual approach. Various forms of work with students aimed at their practical preparations for the individualized teaching of maths of preschool children are shown.*

**Key words:** *individual approach, theoretical and practical training of future teachers, lecture, practical classes, independent work, individual tasks.*

УДК 371.333.004(045)  
ББК 74.580

*Лариса Зданевич*

## **ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ СТУДЕНТІВ НА ЗАСАДАХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

*Здійснено аналіз використання інформаційних технологій в навчально-виховному процесі на основі вітчизняного та зарубіжного досвіду. Висвітлено наукові підходи удосконалення якісного та доступного навчання в умовах інформаційного суспільства.*

**Ключові слова:** *освіта, інформаційні технології, якість, медіаосвіта, телекомунікації, навчальний процес.*

**Постановка проблеми.** Застосування інформаційних технологій в освіті, як правило, зводиться до двох основних напрямів. Прибічники першого намагаються використовувати сучасні інформаційні та телекомунікаційні технології для включення в систему дистанційної освіти тих осіб, для яких інший спосіб взагалі недоступний.

Представники другого напряму намагаються використати інформаційні технології для уточнення і зміни того, чого навчати і як навчати. Йдеться про освоєння змісту навчального матеріалу й оволодіння способами навчання в межах традиційної денної форми. Використання інформаційних технологій, можливе в основному окремим особам, оскільки не для всіх вони є доступними [1].

**Аналіз досліджень.** Проблема використання інформаційних технологій у навчальних закладах досліджувалась всебічно зарубіжними вченими, а саме: К. Базелгетом, М. Маклюеном, Л. Мастерманом, Т. Сарлей, К. Тайнером, Ф. Шльосека та ін. Вони виокремили шляхи використання аудіовізуальних медіа в класі, розробили методичну концепцію медіаосвіти “Навчання із захопленням” та класифікували методи реалізації масмедійних навчальних курсів. Дослідження Г. Васяновича, Ю. Усова, С. Пензіна, О. Спичкіна, О. Федорова доводять роль медіа продукції у розвитку критичного мислення й уміння аналізувати її з різних поглядів.

**Метою** даної статті є аналіз причин і умов, які сприяють забезпеченню високого рівня якості й доступності освіти на засадах інформаційних технологій.

**Основний виклад матеріалу...** І. Зязюн зазначав, що цілісну інформаційну концепцію освіти можна зреалізувати лише за допомогою синтезу, де уміння молодою людиною критично мислити діалектично б поєднувалося з розвитком емоційно-почуттєвої сфери. Більше того, вчений вважає, що “...комп’ютерна інформація може бути найцікавіше художньо оформлена, подана у формі динамічного мультимедіапродукту, але живого спілкування, коли співбесідники сприймають один одного очима, коли не лише слово, але й інтонація, жест мають значення... Суб’єкт учіння завдяки комп’ютерній програмі спілкується з незнайомими розробниками: йому відкривається “дистанційний” доступ до думок і почуттів цих людей поза “співпереживаннями”. Пропонована інформація здатна пробудити думки і почуття учнів, але не здатна повернути ці стани зворотно – розробникам. Зворотний зв’язок реалізується лише формально. Управління процесом учіння, в результаті якого формуються нові знання й уміння, відбувається в автоматичному режимі” [4, с. 14].

Аналіз наукових досліджень довів, що новітній етап медіаосвіти характеризується розвитком нових форм представлення інформації, створенням сучасних бібліотек, модифікацією форм навчання, інноваційними структурами навчання. Розглянемо детальніше кожен цих форм. Сутність першої полягає в тому, що безпосередня “жива” або записана попередньо мультимедійна інформація передається з допомогою мережі Internet або інших телекомунікаційних засобів. Використання сучасних бібліотек дозволяє збільшити обсяг і ефективність реалізації інтелектуальних ресурсів. Мережа Internet у поєднанні з каталогами бібліотек забезпечує доступ до гігантського зібрання інформації, відкрита незалежно від відстані й часу. Зрозуміло, що такі бібліотеки не дають можливості повного доступу до інформації, яка в них зберігається, але їх роль надзвичайно вагома. Нагальною потребою є створення Internet-бібліотек з наочно структурованим наданням інформації. Для цього потрібно розробити спеціалізоване програмне забезпечення, яке полегшує викладачам і студентам пошук інформації в мережі Internet, подумати про те, яким повинен бути індивідуальний освітній простір, що включав би поряд із посиланнями на знайдені у бібліотеці джерела додаткові електронні ресурси (бази даних, моделюючі програми і т. ін.). Для продуктивної роботи такої бібліотеки, особливо для студентів, необхідно підготувати допоміжні сторінки, які містять оглядові та методичні матеріали, списки найбільш цінних джерел інформації (посилань Internet) із тієї чи іншої предметної галузі. Безумовно, корисно залучити не

лише викладачів, але й самих студентів до підготовки таких сторінок Internet. Проте для цієї роботи вимагається певна підготовка в галузі створення Web-сторінок, яка може бути реалізована, наприклад, у курсі інформатики при вивченні технологій Internet. Технології, які вибираються для створення бібліотеки нової форми, повинні бути достатньо універсальними, такими щоб дозволяли легко змінювати і розширювати всю систему, постійно вдосконалювати можливості роботи з інформацією для викладачів і студентів [3; 5].

Навчально-методична робота викладача передбачає вихід на новий рівень за рахунок створення у співробітництві зі спеціалістами в галузі педагогіки, психології та інформаційних технологій навчальних матеріалів нового покоління, що розміщуються в мережевій бібліотеці. Співпраця зі студентами, багатоаспектність створюваної продукції (бази даних, програми моделювання, програми для вірусних лабораторій, теоретичні огляди і списки посилань на джерела Internet), можливість отримання незалежної експертизи з боку багаточисельних користувачів Internet – усе це надасть навчально-методичній роботі дійсно нової якості.

Що ж стосується нових форм навчальних занять, то нині з'явилася абсолютно нова можливість асинхронної і водночас спільної роботи студентів і викладачів у режимі віртуальних семінарів і лабораторій. Для багатьох студентів такі форми роботи більш пріоритетні, ніж традиційні, оскільки дозволяють їм повніше розкривати свої можливості, працюючи за зручним для них графіком. Цьому активно сприяють створені дистанційні програми, курси, електронні посібники, розроблені за кредитно-модульною системою, система тестового контролю тощо [2; 6].

В. Олійником розроблено концепцію дистанційного навчання в системі підвищення кваліфікації працівників освіти, створено навчально-науково-виробничий комплекс “Академія дистанційної освіти”, якими користуються вищі навчальні заклади.

Аргументовано той факт, що у роботі зі студентами варто використовувати методи навчання, які активізують ставлення до змісту, що вивчається, й орієнтують на обговорення в режимі віртуальних семінарів, переписи електронною поштою з викладачем і студентами. Беремо до уваги думку Г. Васяновича, що мають бути вироблені чіткі єдині критерії оцінювання знань [2].

Ведучи мову про інноваційні технології освіти, зазначимо, що сьогодні для надання освіти додаткових можливостей, існуючий зміст освіти має бути підсиленим телекомунікаціями. Розвиток освітніх телекомунікацій утворює у педагогічному закладі відповідне комп'ютерне середовище, де безпосередньо відбувається самостійна пізнавальна діяльність суб'єкта навчання. Саме в ньому здійснюється пошук, перетворення інформації, набуваються нові особистісні цінності в автономній чи сумісній діяльності, що прямо не регулюється педагогом. Як зазначає академік І. Зязюн, самостійна пізнавальна діяльність у дидактичному комп'ютерному середовищі можлива у двох формах – автономній (особистісній) і кооперативній (колективній). Автономність у даному випадку розуміється не як ізолюваність, а як свобода цілепокладання і розподілу уваги між різними цілями, виокремлення основних цілей, як нерегламентована вибірковість поведінки [4].

Г. Васянович зазначає, що незважаючи на те, що менталітет студентів постійно змінюється і вони все глибше усвідомлюють свою долю відповідальності та потребу в отриманні якісних знань, на викладачів чекає відповідальна робота щодо формування активного ставлення молоді до самостійного здобуття знань [2].

Таким чином, констатуємо той факт, що сьогодні можливим є різноманітне бачення використання сучасних інформаційних технологій для підвищення якості та доступності освіти кожного студента. Існує спрощене, але, на жаль, поширене уявлення, що все вирішує впровадження інформаційних і телекомунікаційних технологій, яким приписується дивовижна сила. У цьому випадку суспільству пропонується просте рішення: достатньо забезпечити навчальні заклади комп'ютерами і засобами телекомунікацій, щоб освіта як за порухом чарівної палички стала якісною, доступною і дешевою. Проте найкращі сучасні технології, що застосовуються викладачами і студентами, без адекватної реорганізації навчально-виховного процесу здійснюють деморалізуючий вплив і, просто кажучи, є марнотратними.

**Висновки.** Вважаємо, що актуальною проблемою є посилення відповідальності самого студента за результати навчання в ситуації, коли йому надається велика кількість можливостей вибору різноманітних форм навчання, необхідної інформації за умов дефіциту часу. За такої ситуації важливо допомогти правильно організувати режим навчальної діяльності з урахуванням індивідуальних здібностей і можливостей кожного студента.

1. Биков В. Ю. Інформатизація загальноосвітньої і професійно-технічної школи України: концептуальні засади і пріоритетні напрями // Професійна освіта: педагогіка і психологія. – К., 2003. – № 4. – С. 501–515.
2. Васянович Г. П. Морально-правова відповідальність педагога (теоретико-методологічний аспект): Монографія. – Вид. 2. – Львів: Львів. держ. фінансово-економіч. Ін-т, 2002. – 232с.
3. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю. Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях: Навчальний посібник для студентів педагогічних ВНЗ і слухачів інститутів післядипломної педагогічної освіти. – Вінниця: ООО “Планер”, 2005. – 366 с.
4. Зязюн І. А. Особливості педагогічної дії в комп'ютерному середовищі // Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: Збірник наукових праць. – Львів: ЛДУ БЖД, 2006. – С. 3–8.
5. Козяр М. М. Інформаційно-телекомунікаційні технології в системі професійної підготовки фахівців цивільного захисту // Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: Збірник наукових праць. – Львів: ЛДУ БЖД, 2006. – С. 6–13.
6. Нічкало Н. Г. Ключові напрями педагогічних досліджень з проблем використання інформаційно-телекомунікаційних технологій // Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: Збірник наукових праць. – Львів: ЛДУ БЖД, 2006. – С. 21–29.

*The analysis of the use of informational technologies in educational and training process has been carried out on the principles of home and foreign experience. Scientific approaches concerning the improvement of the system of qualitative and accessible education in conditions of informational society have been ascertained.*

**Key words:** education, information technology, quality, media education, telecommunications, educational process.

УДК 371.13:316.475:159.964.21  
ББК 74р 8

*Катерина Лисенко-Гелемб'юк*

**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА МОДЕЛЬ САМОРЕГУЛЯЦІЇ У ПОДОЛАННІ  
МІЖСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ**

У статті запропоновано бачення соціально–психологічного впливу саморегуляції особистості, особливо її функціонального призначення у розв’язуванні міжособистісного конфлікту. На цій основі побудовано соціально-психологічну модель окресленого феномена.

**Ключові слова:** саморегуляція, механізми, функції саморегуляції, самовплив, самокорекція, міжособистісний конфлікт, цільова мобілізація, рефлексія.

В умовах трансформації сучасної соціально-економічної, суспільно-політичної, освітньої системи України, актуальною проблемою сьогодення постає підготовка майбутніх педагогів з адекватним та відповідальним підходом до професійної діяльності. Учитель, вихователь зможе досягти успіхів тільки за умови позитивного впливу на вихованців власними особистісними якостями: світоглядом, своєю діяльністю, поведінкою. Створення авторської позиції особистості, яка б не лише віддзеркалювала її унікальність, а й стимулювала до вибору, тактичних прийомів педагогічної діяльності, поза сумнівом, неможливе без здатності людини керувати собою на основі сприймання та усвідомлення власних психічних станів і поведінки та їх безпосереднього впливу на вихованців. Конструктивність вирішення міжособистісних конфліктів, вочевидь, зростатиме за умови підвищення рівня саморегуляції та гуманістичного спрямування студентів. Для цього необхідно забезпечити єдність її енергетичних та змістовно-сміслових аспектів. Отож, зупинимося на визначенні змісту процесуального й динамічного аспектів саморегуляції, тобто на тих психологічних функціях і механізмах, які в ньому розгортаються.

Динамічна сторона психічного життя спрямовує рух і поступ психічної активності юнаків задля досягнення конкретного результату. Отже, які саме психологічні впливи (засоби) забезпечують перехід зовнішніх подразників соціального оточення у внутрішні регулятори особистісної поведінки студентів?

Л. Анциферова слушно зауважує, що у змістовому наповненні психологічних механізмів вміщено різні форми існування особистості в часі. Відповідно до цього вони є визначальними в динаміці психічного життя людини. Автор наголошує, що “...психологічні механізми можна уявити собі як закріплені в психологічній організації особистості функціональні способи її перетворень, в результаті яких з’являються різні новоутворення, підвищується або знижується рівень організованості особистісної системи, змінюється режим її функціонування” [1, с. 8]. Такими функціональними способами динаміки життя людини Н. Пов’якель називає інтегральні механізми саморегуляції мислення. Відносить до них: цілеутворення, прогнозування, планування, програмування, прийняття рішення. Вони починають функціонувати в процесі вирішення завдань і є спрямованими на співорганізацію всіх необхідних складових поведінки й діяльності особистості.

Професійно важливим психологічним механізмом саморегуляції Н. Пов’якель розглядає рефлексію, що регулює та стабілізує діяльність особистості студента. Сформованість професійної рефлексії, взаємозалежність і гнучкість рефлексивних процесів значною мірою забезпечують ефективність функціонування саморегуляції професійного мислення фахівця [4].

У дослідженнях різних аспектів саморегуляції діяльності акцентовано питання регулювання конкретних видів трудової діяльності (управлінська, педагогічна, “діяльності оператора”). Дотично до них констатовано, що проблематика саморегуляції в умовах сучасної соціокультурної ситуації вимагає від особистості професіонала значних

резервів щодо самовладання, адаптації до специфічних умов професійної діяльності, самоконтролю. У числі центральних механізмів саморегуляції вченими означено самоефективність, тобто почуття власної компетентності та ефективності. Самоефективність стимулює особистість до наполегливішої праці, зменшення тривожності та схильності до депресії.

М. Боришевський розглядає як теоретичну категорію, вказуючи, що характеристика психологічних механізмів саморегуляції може ґрунтуватися на аналізі особливостей її структурних компонентів, до яких відносять: *самооцінку* (результат мислительних операцій: порівняння, аналіз, синтез із постійно присутнім емоційним компонентом – суб'єктивне переживання); *домагання особистості* – (корекція прийнятих цілей, задач); *соціально-психологічне очікування (очікувана оцінка)* (функція посередника між самосвідомістю особистості та її соціальним оточенням у процесі саморегуляції поведінки); *образ “Я”* (самопізнання; головна мета життєдіяльності особистості; психологічне утворення, яке забезпечує головну функцію саморегуляції – цілепокладання; узагальнений, глобальний механізм саморегуляції на особистісному рівні) [2, с. 34, 36].

Щодо функцій, то М. Боришевський виокремлює та описує такі: плануюча та прогностична (включають цілепокладання та моделювання); селективна (відбір певних поведінкових задач, засобів та способів їх вирішення відповідно до особистісно значущих принципів, цінностей); “самосуб'єктний вплив”, (вплив особистості на власні психічні процеси і стани з метою їх оптимізації – регулювання рівня інтелектуальної активності, емоційних проявів); коригуюча (перебудова власної поведінки з метою подолання дисонансу між наявними та запланованими наслідками певних дій і вчинків); забезпечення самостворення, самовдосконалення; і насамкінець контролююча-контроль і оцінювання особистістю власної поведінки [2, с. 21].

В індивідуальному стилі саморегуляції, В. Моросанова виокремлює інтегративну, системоутворюючу, інструментальну та компенсаторну функції. Інтегративна – провідна у формуванні комплексу стильових особливостей, під впливом особистісних змінних та вимог дійсності; системоутворююча – новоутворення як регулятивно-особистісні властивості людини, що є результатом формування стійких стильових особливостей саморегуляції; інструментальна – розвиток особливостей саморегуляції, відповідних до специфіки діяльності, що сприяють її успішності; компенсаторна – у суб'єкта діяльності може формуватися стиль, коли високорозвинені регулятивні ланки здатні компенсувати розвинені недостатньо [3].

Тут логічно зауважити, що у стилі саморегуляції локалізовано найтипівіші для окремої людини способи організації її активності. Відтак, стильові регулятивні особливості є передумовою формування індивідуального стилю діяльності, який проявлятиметься у найрізноманітніших її видах. Як зауважує В. Моросанова, “чим вищий характерний для особистості рівень усвідомленого саморегулювання, розвиненість, гармонійність всіх його ланок, тим менше труднощів при виборі професії і легше відбувається адаптація до нових видів діяльності” [3, с. 34].

Вважаємо, що індивідуальний стиль саморегуляції неподільний із тактикою поведінки особистості в конфлікті, яка ґрунтується на двовимірній моделі регулювання конфлікту, а її основоположними вимірами постають кооперація (увага людини до інтересів інших суб'єктів конфлікту) та цілеспрямованість (акцентування захисту власних інтересів).

На основі аналізу наведених класифікацій найбільш актуальною для нашого дослідження розглядаємо класифікацію М. Боришевського. Призначення кожної із означених функцій у розв'язуванні міжособистісного конфлікту студентської молоді очевидне, водночас вимагає інтерпретації.

Відтак, плануюча та прогностична скеровує особистість юнака до аналізу конкретної ситуації й переходу до припинення конфліктної взаємодії; формує суб'єктивну модель – прогноз бажаного (імовірного) результату. Її визначальним аспектом є планування, тобто виникнення й утвердження цілі дотичної до бажання конструктивно розв'язати конфлікт. Це уможлиблюється наявністю у юнаків та дівчат колективістської спрямованості особистості. Ідеальним при цьому розглядаємо варіант, коли обидві конфліктуючі сторони вирізняються такою спрямованістю. Якщо ж вона притаманна лише одному із опонентів, то ситуацію можна розглядати як помірно сприятливу для конструктивного розв'язування конфлікту: все буде залежати від міцності й рівня розвитку цієї спрямованості. І, нарешті, якщо конфліктуючі сторони володіють високим рівнем егоцентризму, то, очевидно, конфлікт конструктивно не розв'яжеться. Врешті-решт той, у кого сильніше “Его”, подавить слабше “Его” свого опонента.

Із визначенням цілі (мети) настає час для селективної функції: відбір поведінкових задач, засобів та способів їх вирішення прямо залежить від прагнень опонентів, намірів у досягненнях. За конструктивного розв'язування конфлікту селективна функція спрямована на вибір оптимальної стратегії взаємодії та задоволення очікування конфліктуючих сторін. В іншому випадку – вона буде віддзеркалювати індивідуалістське прагнення опонентів до перемоги у конфлікті. Неправильно поставлена ціль (переслідування егоцентричних інтересів) уможлиблює вибір деструктивних варіантів поведінки, починаючи від пасивних (бойкот) і закінчуючи активними (приниження честі та гідності опонента, розповсюдження пліток).

У конфліктній проблемі опоненти об'єктивно стикаються з необхідністю врегулювати свої емоційні прояви та розумову активність. В цьому виявляється функція самосуб'єктного впливу. Навіть найсвітліша, найгуманніша ціль, спрямована на конструктивний вихід із конфлікту, може зійти нанівець, якщо опонент (опоненти) допустять у взаємодії зрив емоцій чи спробу своїм інтелектом подавити (принизити) один одного. Задля уникнення цього самосуб'єктний вплив утримує поведінку людини під контролем, за допомогою саморегуляції підтримує стабільний рівень активності студентів незалежно від суб'єктивної мінливості психічних станів особистості на кожному етапі розв'язування конфлікту.

Уміння об'єктивно виявити його причини, знайти і реалізувати оптимальний для всіх вихід потребує психологічної, інтелектуальної й духовної майстерності. Водночас досвід такої взаємодії за сприятливого перебігу детермінує самовдосконалення та самостворення особистості в юнацькому віці. Якщо конфлікт не буде розв'язаний конструктивно – негативний досвід також може сприяти самовдосконаленню особистості, що можливе, коли вона не акцентує негативні емоції (образа, відчай, роздратування, бажання помститися) натомість аналізує ситуацію, що склалася, доходить до висновку чого не слід було робити, формуючи у такий спосіб досвід власної саморегуляції.

Коригуюча й контролююча функції взаємонаповнювальні. Для їхньої реалізації молода людина послуговується взірцем, еталоном ефективної взаємодії. На нашу

думку, найвдалішим є взірець, який ґрунтується на принципах взаємоповаги, доброзичливості, терпимості, тобто на духовних ідеалах. Ці орієнтири забезпечують можливість прогресивного розвитку студентів. У випадку, коли особистість орієнтується лише на власні потреби, бажання та інтереси або на певний зовнішній взірець (стиль поведінки авторитетної особи), вона суттєво обмежує можливості ефективної взаємодії. Орієнтація лише на себе провокує небезпеку перетворитися на замкнуту Еґо-структуру, натомість орієнтуючись на інших – можливі періодичні страждання чи від комплексу неповноцінності, чи комплексу “невизнаного генія”.

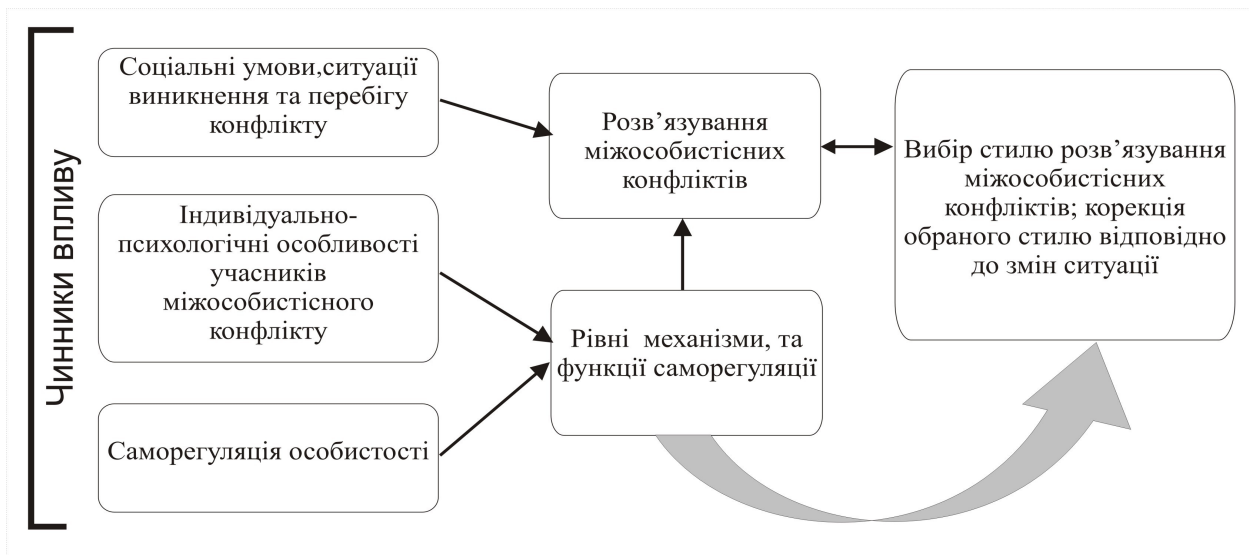
Отож, контролююча функція саморегуляції забезпечує безперервне порівняння власної поведінки із взірцем (еталоном). Неспівпадіння за такого порівняння включає в дію коригуючу функцію. Вона уможлиблює ліквідацію недоліків і наближення молодшої людини до досягнення своєї мети. Орієнтування на духовний еталон детермінує конструктивне розв’язування міжособистісних конфліктів.

Таким чином, саморегуляція оптимізує конфліктну взаємодію, забезпечує здатність суб’єкта співвідносити власні можливості й індивідуальні особливості зі специфікою вирішуваних ним завдань. Саморегуляція неподільна із вибором тактики поведінки в конфлікті, сприяє адаптації до мінливих, нестандартних умов та зумовлює своєрідне самовизначення, яке визначає стан людини і діяльність. Водночас, важливо наголосити пряму залежність ефективності саморегуляції від якості її структурних компонентів. Нагадаємо, що за М. Боришевським – це самооцінка, домагання особистості, соціально-психологічне очікування та образ “Я”. Їхнє підпорядкування вищим, духовним цінностям, сприяють тому, що саморегуляція стимулює прогресивний розвиток особистості, налагодження ефективної міжособистісної взаємодії та конструктивне розв’язування конфліктів. Якщо ж ці компоненти підпорядковані еґоїстичним (прагматичним) цінностям, то саморегуляція (навіть за таких умов вона може бути високого рівня) сприяє реалізації негативних або ж навіть суспільно небезпечних цілей. У контексті нашого дослідження це пояснюємо як бажання перемагати у конфліктах будь-якою ціною, задовольняти лише власні інтереси, нехтуючи інтересами опонента та нівелюючи його активність тощо.

Вищеозначене бачення соціально-психологічного впливу саморегуляції особистості, особливо її функціонального призначення у розв’язуванні міжособистісного конфлікту, лягли в основу побудови соціально-психологічної моделі окресленого феномена (рис. 1.).

Відтак, феномен саморегуляції розглядаємо не лише як здатність особистості студента діяти адекватно до обраної програми, принципів, норм і правил, а й як передумову корекції та вдосконалення останніх за такої необхідності. Таким чином, саморегуляція в нашому трактуванні постає рушієм вдосконалення особистості. Закономірним вважаємо вплив рівня саморегуляції на ефективність розв’язування міжособистісного конфлікту.





**Рис. 1.** Соціально-психологічна модель впливу саморегуляції на подолання міжособистісних конфліктів майбутніх педагогів.

Вміння майбутнього педагога усвідомлено впливати на себе (гальмування одних та стимулювання інших дій, бажань, потреб, вироблення внутрішніх механізмів регуляції), тобто саморегуляція, дозволяє вибірково ставитися до зовнішніх впливів, знижувати рівень психічної напруги, контролювати свої вчинки, формувати авторську життєву позицію. Саморегуляція особистості студентів передбачає усвідомлену мотивацію власних учинків, їх самооцінку та самоконтроль, свідоме стимулювання вольової активності, подолання небажаних емоційних станів, витримку задля подолання труднощів, використання засобів самозаспокоєння та самовладання, позитивну емоційну активність.

Відтак, опираючись на наведені вище положення, саморегуляцію особистості загалом та її функції, зокрема, розглядаємо за необхідний, провідний чинник конструктивного розв'язування міжособистісного конфлікту і, відповідно, передумовою цілісного морально-духовного розвитку майбутніх педагогів.

1. Анцыферова Л. И. Психологическое содержание феномена “субъект” и границы субъектно-деятельностного подхода / Л. И. Анцыферова // Проблема субъекта в психологической науке / Под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой, В. Н. Дружинина. – М.: Изд-во “Академический проект”, 2000. – С. 27–42.
2. Боришевський М. Й. Психологічні механізми розвитку особистості / М. Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. –1996. – №3. – С. 26–33.
3. Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции: Феномен, структура и функции в произвольной активности человека / В. И. Моросанова / Российская академия образования. Психологический ин-т. – М.: Наука, 1998. – 192 с.: табл.
4. Пов'якель Н. І. Саморегуляція професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня доктора психол. наук: спец. 19.00.07. “Педагогічна та вікова психологія” / Н. І. Пов'якель. – Київ, 2004. – 40 [1].

*The article is aimed to evaluate the specific impact and socio-psychological ground of a semantic structure was created and described as a factor of self-regulation in solving interpersonal conflicts in adolescence he enlargement of self-regulation as a factor in solving interpersonal conflicts between students.*

**Key words:** selfregulation, mechanisms, functions of self-regulation, self impact, selfcorrection, interpersonal conflict, targeted mobilization, reflection.

## СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА ДО ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті проаналізовано специфіку іншомовної комунікативної компетенції і сучасні тенденції у підготовці педагога до її формування в дітей дошкільного віку. Обґрунтовано зміст поняття “іншомовна комунікативна компетенція” та її компоненти. Визначено основні проблеми у підготовці студентів до комунікативної взаємодії з дошкільниками. Акцентовано на необхідності створення середовища у ВНЗ для розвитку творчості майбутніх педагогів.

**Ключові слова:** компетентність, іншомовна комунікативна компетенція, дитина дошкільного віку, дошкільний навчальний заклад, педагог, підготовка, вищий навчальний заклад, середовище.

**Актуальність дослідження.** Вихід України на міжнародний рівень зумовив необхідність підвищення якості національної освіти. В умовах реформування сучасної дошкільної освіти акцентовано на особистісно орієнтованому і компетентнісному підходах, які передбачають необхідність оволодіння мовленнєвими навичками, що пов'язано зі змінами в соціально-політичному житті країни і підтверджено Конституцією України, Законом України “Про освіту”, концептуальними положеннями мовної освіти. З огляду на це постають нові проблеми формування комунікативної компетенції дітей дошкільного віку. Одним із основних завдань сучасних закладів освіти є підготувати особистість, здатну знаходити правильні рішення у конкретних навчальних, життєвих, а в майбутньому – і професійних ситуаціях.

Відповідно особливої ваги набуває підготовка майбутніх педагогів іноземних мов, зокрема тих, які навчатимуть дітей дошкільного віку, сприятимуть їх зацікавленню у вивченні мови як засобі спілкування, формуватимуть комунікативну компетенцію. Вивчення іноземної мови дітьми дошкільного віку є як важливим компонентом їх підготовки до школи, так і засобом формування їх життєвої компетенції. Специфіка навчання іноземної мови в цьому віці зумовлена тим, що діти опановують її як засіб спілкування, запам'ятовуючи фрази і речення, а не вчать окремі компоненти мови. Методично правильно організований процес сприяє успішнішому опануванню дітьми навчальною інформацією, а також створює базу для подальшого опанування нерідної мови [6, с. 7]. Відповідно провідна роль належить вчителю іноземної мови в ДНЗ, адже від його рівня підготовки, теоретичної, методичної і практичної майстерності залежатиме зацікавлення дошкільниками мовою, рівень опанування нею, а також і комунікативна компетенція.

*Метою статті* є охарактеризувати сучасні тенденції у підготовці вчителів іноземних мов до формування комунікативної компетенції дітей дошкільного віку.

Формування комунікативних умінь і навичок – одна із основних проблем сучасної дошкільної лінгводидактики. Її досліджували визначні педагоги й лінгвісти ХІХ–ХХІ століть, такі як М. Бунаков, Ф. Буслаєв, В. Водовозов, Я. Грот, Н. Марецька, О. Потєбня, В. Сухомлинський, К. Ушинський та інші, які вбачали мету навчання мові у формуванні комунікативних умінь. Питання формування комунікативної компетенції, маючи глибокі історичні корені, залишаються досі актуальними, оскільки, як свідчать результати досліджень і практика, комунікативні вміння

сучасних дошкільників розвинено недостатньо.

Проаналізувавши поняття “компетентність”, “компетенція”, “комунікативна компетентність”, “предметна компетентність”, “предметна компетенція”, зауважимо, що компетентність розглядається як набута у процесі навчання інтегрована здатність особистості, яка складається із знань, досвіду, цінностей і ставлення, які можуть цілісно реалізовуватися на практиці; компетенція – суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини; комунікативна компетентність – здатність особистості застосувати у конкретному спілкуванні знання мови, способи взаємодії з людьми, навички роботи у групі, володіння різними соціальними ролями [2]; комплексне застосування мовних і немовних соціально-побутових ситуацій, уміння орієнтуватися у спілкуванні, ініціативність спілкування тощо. Іншомовна комунікативна компетенція – сукупність мовних, мовленнєвих, країнознавчих та лінгвокраїнознавчих знань і умінь, що забезпечують ефективність процесу спілкування іноземною мовою [9]. Структурно її представлено на рис. 1[9].



**Рис. 1.** Структура іноземної комунікативної компетенції

Як видно з рис. 1, складовими іноземної комунікативної компетенції є мовна, мовленнєва, соціокультурна, навчальна. Складниками мовної компетенції є фонетична, лексична, граматична. Оволодіння мовленнєвою компетенцією передбачає аудіювання, говоріння, читання, письмо. Соціокультурна компетенція передбачає країнознавчий і лінгвокраїнознавчий аспекти. Таким чином, іноземна комунікативна компетенція – це складне багатоконпонентне явище, яке потребує всебічного вивчення.

Розвиток комунікативної компетенції дитини дошкільного віку пов’язаний із набуттям нею вмінь установлювати контакт із партнером у спілкуванні, дотримуючись правил етикету. Дитина спостерігає і наслідує приклади спілкування дорослих,

однolіткiв мiж собою. Проте педагог не завжди готовий до створення iншомовного мовленнєвого розвивального середовища, а дiяльнiсть дошкiльника зазвичай зводиться до виконання ним низки навчальних завдань. Тому, на нашу думку, з метою формування комунікативних умiнь дiтей дошкiльного вiку важливо створити сприятливий клiмат на заняттях з використанням рiзних видiв iгор, в тому числi i дидактичних, якi допомагатимуть вчитися у невимушенiй атмосферi творчої спiвпрацi, позитивних емоцiй, самовираження, вiльного висловлювання думок [5, с. 3].

Застосування гри у процесi формування iншомовної комунікативної компетенцiї сприяє виконанню важливих завдань, зокрема створенню психологiчної готовностi дiтей до iншомовного спiлкування; забезпеченню важливостi багаторазового повторення мовленнєвого матерiалу; тренуванню у виборi слова чи фрази, що є пiдготовкою до ситуативної спонтанностi спiлкування [10]. Провiдна роль у цьому процесi належить вчителю, який повинен вмiло використовувати всi можливостi iгор для цього.

Оскiльки в ДНЗ вивчення iноземної мови бiльшою мiрою сконцентровано на розвитку навичок говорiння i аудiювання (за програмою переважає усна форма навчання), то важливо мотивувати дiтей. Формування комунікативної компетенцiї вiдбувається в штучному iншомовному середовищi, створеному педагогом, в межах конкретної теми (“Привітання i знайомство”, “Моя сiм’я”, “Свiйські та дики тварини”, “Кольори”, “Играшки”, “Фрукти i овочi”, “Цифри. Лiчба”, “Їжа”, “Одяг”, “Транспорт” та iншi). Майстернiсть педагога полягає в тому, щоб грамотно поєднати комунікативну дiяльнiсть дошкiльникiв з конкретним лексичним матерiалом, яким вже оволодiли дiти [11]. Мовне середовище, в якому перебувають дiти, зокрема, загальна культура вчителя, його мовлення (формулювання правил-iнструкцiй, лiнгвокраїнознавчих коментарiв, тлумачення правил гри, завдань тощо), емоцiйностi, виразностi, правильностi вимови й iнтонування, вiдiграє неабияку роль, оскiльки в ньому розвивається чуття мови. Це в свою чергу сприяє i розвитку рiдної мови за рахунок пошуку слова чи поняття, порiвняння чи спiвставлення виразiв i понять [4, с. 50]. Таким чином, вивчення iноземної мови сприяє розвитку логiчного мислення дошкiльникiв, що, в свою чергу, значною мiрою залежить вiд iншомовних здiбностей педагога, зокрема, його мовних умiнь, розумiння особливостей психiчних процесiв (сприймання, пам’ять, мислення, увага, уява), врахування психологiчних, iндивiдуальних особливостей особистостi (воля, емоцiї, тип темпераменту тощо). Вчитель iноземної мови повинен занурити дiтей у мовне середовище, розмовляючи iноземною мовою i залучаючи дiтей до цього. Це надзвичайно складно на початковому етапi, проте специфіка сприймання дошкiльникiв характеризується тим, що вони здатнi iнтуїтивно зрозумiти про що йдеться, якщо педагог вмiло користується мiмікою, жестами, iнтонацiєю, наочнiстю тощо. Це стане основою для подальшого вивчення мови [1, с. 42].

Теоретико-методологiчні основи пiдготовки вчителiв iноземних мов висвітлено у працях О. Бiгич, О. Ветохова, О. Гончарової, Т. Зубенко, Ю. Круглова, Л. Михайлової, Л. Морської, С. Ніколаєвої, В. Редька, С. Роман, Л. Чулкової, Т. Шкварiної та iнших. Особливостi пiдготовки майбутнiх педагогiв ДНЗ до iншомовної дiяльностi з дiтьми дошкiльного вiку дослiджено Н. Горловою, В. Карташовою, Г. Роговою, Т. Шкварiною та iншими. Результати аналізу наукової лiтератури i практичного досвiду педагогiв свiдчать про недостатнiй рiвень теоретичних i методичних знань майбутнiх педагогiв про вiковi особливостi дошкiльникiв, специфіку їх навчальної дiяльностi, лiнгвопсихологiчні основи засвоєння iноземної мови дiтьми вказаного вiкового рiвня.

Підготовка вчителя іноземної мови в ДНЗ ще не стала предметом комплексного дослідження. Недосконалість і роздрібненість навчального плану, недостатність практичної підготовки як з базової спеціальності (“Дошкільна освіта”), так і з другої, додаткової (“Іноземна мова”) впливають на рівень готовності студентів до співпраці з дошкільниками. Структура навчальних планів недостатньо демонструє зміни, зумовлені новими цілями й змістом дошкільної освіти. Існує необхідність конкретизації змісту, форм і методів підготовки студентів, щоб спрямувати педагогічний процес на формування особистості педагога, який би володів іноземною мовою й методикою її викладання в ДНЗ.

На основі аналізу наукових джерел та практичного досвіду педагогів виокремлено основні проблеми відставання підготовки студентів від вимог сучасності: відсутність у студентів мотивації до оволодіння професією педагога, небажання вчитися, переважання теорії над практикою у системі роботи вищого навчального закладу, складність роботи вчителя іноземної мови в ДНЗ, недостатній обсяг знань про специфіку його навчально-виховного процесу, непрестижність вчительської професії у суспільстві, низька зарплатня та інші. Підготовка майбутнього педагога у вищому навчальному закладі, як правило, базується на лекційно-семінарських формах, які зазвичай зорієнтовані на передачу знань, а не на активну участь студентів у практичній діяльності [3, с. 32]. Специфіка мови полягає в тому, що вона постійно змінюється. Поступово деякі слова і вирази замінюються іншими. Це говорить про необхідність формування у студентів навичок самоосвіти та творчого підходу як до викладання навчального матеріалу, так і вибору підручників, посібників і допоміжних засобів. Важливо, щоб майбутні педагоги ознайомились із найбільш поширеними з них і опанували методику їх використання. Це сприятиме успіху у вивченні мови, а також поетапному формуванню комунікативної компетенції дошкільників. Так, популярною є програма Helen Doron “Early English”, навчальні комплекси Happy Hearts, Little Friends, First Friends, My Little Island, My First English Adventure, Young Children’s Picture Dictionary, Pockets та інші [11].

Ставлячи за мету підготувати студента до ефективної організації процесу вивчення іноземної мови, формування комунікативної компетенції, зацікавлення дошкільників у вивченні іноземної мови, ми дійшли висновку про необхідність створення середовища у ВНЗ, в якому б максимально розвивалися творчі потенції кожного майбутнього педагога. Аналізуючи різні форми та методи навчання, особливу увагу звернули на методи активного навчання (дискусії, співбесіди, практичні вправи, розв’язання педагогічних задач і психолого-педагогічних ситуацій, конфліктів, самостійне вивчення й аналіз наукової літератури і передового педагогічного досвіду (за П. Щербанем)), зокрема навчально-педагогічні ігри, які найбільш повно, на нашу думку, сприяють залученню майбутніх учителів до майбутньої професійної діяльності [8, с. 4]. Їх розуміли як моделювання педагогічних ситуацій з метою засвоєння студентами знань, умінь і навичок формувати іншомовну комунікативну компетенцію дітей дошкільного віку. Дослідники вказують на розвиток комунікативних навичок, самостійності, творчості, формування активної позиції студентів у процесі використання такого методу. Через практичне використання своїх знань, умінь та навичок відбувається оволодіння професійною діяльністю. Окрім того, використання ігор сприяє отриманню педагогічного досвіду студентами, оскільки через моделювання педагогічних ситуацій розвивається їх творче мислення, оскільки вони вирішуючи завдання, вчать організовувати заняття, ігри, індивідуальні, парні, групові, фронтальні форми роботи, знаходити причини

невдач, вести бесіду, діалог, аналізувати та порівнювати результати роботи, таким чином розвиваючи у процесі навчання відповідні уміння та навички.

Сучасна система підготовки педагога до іншомовної комунікативної взаємодії з дітьми дошкільного віку, на думку Т. Шкваріної, повинна бути зорієнтована в цілому на формування професійної компетентності, яка б об'єднувала знання, вміння, навички, креативність, ініціативність, самостійність, самооцінку, самоконтроль особистості, здатність вміло користуватися іноземною мовою у професійних цілях, навчаючи мови інших. Іншомовна комунікативна компетентність є складовою професійної компетентності педагога [7, с. 16].

**Висновки.** У підсумку зазначимо, що зацікавленість дитини дошкільного віку у вивченні іноземної мови, формування її іншомовної комунікативної компетенції узалежнено від педагога, рівня його майстерності, артистизму та творчості, врахування ним психологічних та вікових особливостей дітей дошкільного віку, їхніх потреб та інтересів, а також іншомовних здібностей, які мають визначальне значення для майбутнього вчителя іноземної мови в ДНЗ.

**Перспективи дослідження.** Запропонована стаття не вичерпує всіх проблем порушеної тематики. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в необхідності обґрунтування шляхів удосконалення професійної підготовки вчителя іноземної мови в ДНЗ, формування готовності майбутніх педагогів до організації дидактичних ігор з метою розвитку мовленнєвих умінь дошкільників, використання педагогічних інновацій у навчанні іноземної мови.

1. Воробйова Т. Особливості організації навчальної діяльності дітей дошкільного і молодшого шкільного віку в процесі вивчення іноземної мови (психологічний та методичний аспекти) / Т. Воробйова // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. – 2012. – № 8. – С. 42.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова освіта. – 2011. – № 18 (594).
3. Дівінська Н. Формування у студентів філологічних факультетів професійних умінь проведення навчально-педагогічних ігор : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Дівінська Наталя Олександрівна. – К., 2006. – 214 с.
4. Заблоцька Л. Розвиток пізнавальної активності учнів молодшого шкільного віку в процесі вивчення англійської мови / Л. Заблоцька // Мандрівець. – 2001. – №5–6. – С. 45–50.
5. Тофан Р. Формування мовленнєвої діяльності учнів на уроках української мови / Р. Тофан // Початкова освіта. – 2012. – № 7 (631). – С. 3–7.
6. Шкваріна Т. Англійська мова для дітей дошкільного віку. Програма, методичні рекомендації / Т. Шкваріна. – К.: Шкільний світ, 2008. – 111с.
7. Шкваріна Т. Методика навчання іноземної мови дошкільників: навчальний посібник / Т. Шкваріна. – Київ: Освіта України, 2007. – 300 с.
8. Щербань П. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах : навч. посібник / Щербань П. – К. : Вища школа, 2004. – 2007. – 207 с.
9. [http://english.ucoz.com/cili\\_navchannja\\_im.docx](http://english.ucoz.com/cili_navchannja_im.docx).
10. <http://lib.iitta.gov.ua>.
11. <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/2301>.

*The specifics of foreign language communicative competence of preschool children and the current trends of teacher's training to its formation are analyzed in the article. It is proved the concept of notion "foreign language communicative competence" and its components. The main problems in preparing students for communicative interaction with preschoolers are determined. It is focused on the need to create an environment in universities for the development of future teachers' creativity.*

**Key words:** *competence, foreign language communicative competence, child of preschool age, preschool educational institution, teacher, training, higher educational institution, environment.*

УДК 371.134:372.461

Людмила Мацук

ББК 74р

## **ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ФОРМУВАННЯ АКТИВНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ**

*У статті окреслено основні підходи учених до підготовки майбутніх учителів початкових класів щодо формування активного мовлення молодших школярів на уроках рідної мови. Розкрито проблеми розвитку активного мовлення дітей молодшого шкільного віку, зміст та методику організації уроків рідної мови.*

**Ключові слова:** *мовлення, розвиток мовлення, мовленнєва діяльність, активне мовлення, майбутній учитель, професійна підготовка.*

Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується переходом від тоталітарної уніфікації і стандартизації педагогічного процесу, до інтенсивного переосмислення цінностей, пошуками нового в теорії та практиці навчання й виховання вищої педагогічної школи України. Першочерговості набуває питання розвитку національної освіти, зокрема вищої, здатної забезпечити загальноосвітню школу високоосвіченими, інтелектуальними, соціально зрілими і творчо спрямованими вчителями.

Впровадження положень Болонської системи в системі вищої освіти, з одного боку, передбачає забезпечення якості освіти, з іншого – не пропонує цілісної системи виховання. Хоча справедливо буде зауважити, що декларування того, якою повинна бути сучасна людина як продукт виховання, в концепціях реформування освіти є. При цьому нинішні реформатори покладають надії на те, що формування та розвиток людини здійснюватиметься саме через систему освіти, проголошуючи, що перед освітою ХХІ ст. постала низка історичних викликів, зокрема: “Потреба забезпечити оптимальний баланс між локальним та глобальним з тим, щоб людина, формуючись як патріот своєї країни, усвідомлювала реалії глобалізованого світу, була здатною жити і діяти в цьому світі, нести частку відповідальності за нього, бути не тільки громадянином країни, а й громадянином світу [6].

Професійна підготовка майбутнього вчителя полягає не лише в опануванні ним професійно-необхідними знаннями, уміннями і навичками, які передбачені навчальними планами і програмами, у ході здійснення навчального процесу чи під час проходження педагогічної практики. Соціально-професійний досвід засвоюється майбутнім педагогом не лише через логіку науки і зміст відповідної навчальної дисципліни, завдяки тієї професійно-наукової інформації, яка повідомляється викладачами вузу на лекціях чи семінарських заняттях, або в процесі самостійної навчальної роботи. Майбутній вчитель набуває своєї професійної ідентичності, збагачує і коригує (нерідко підсвідомо) власне уявлення про модель педагогічної діяльності і через відображення професійних дій і вчинків, поведінки викладачів у перебігу дидактико-педагогічної взаємодії з ними: стиль педагогічного спілкування викладача, манери його професійної поведінки, прояв особистісних і професійних якостей тощо. Все це може впливати на розширення когнітивної основи соціально-професійного аспекту “Образу-Я”, коригуючи і трансформуючи уявлення студента про себе як майбутнього педагога.

Проблема формування активного мовлення молодших школярів на уроках рідної мови завжди була і є однією з найважливіших у системі початкового навчання. Вироблення в учнів навичок практичного володіння рідною (українською) мовою, вміння правильно будувати висловлювання в усній і письмовій формі – основне завдання, яке постає перед школою загалом, та майбутнім педагогом зокрема.

Метою навчання рідної мови є формування національно свідомої, духовно багатой мовної особистості, яка володіє відповідними вміннями й навичками, вільно користується засобами рідної мови – її стилями, типами, жанрами в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо).

Відомий лінгвіст, основоположник системи навчання дітей рідної мови Ф. Буслаєв вказував, що мета має полягати у засвоєнні мовної культури народу через систему спеціальних мовленнєвих вправ, які є основою для розвитку природженого дару слова й умовою мовленнєвого розвитку дитини [5, с. 21]. Зокрема для його формування, на думку Д. Богоявленського, слід працювати над оволодінням словом як одиницею мовлення; оволодінням граматичною будовою мови; розвитком зв'язного мовлення [5, с. 14].

Отож сучасна школа потребує вдосконалення методики та методичного процесу формування комунікативних умінь, оскільки сучасні програмні вимоги спрямовані на вдосконалення національної системи освіти, збереження культурної спадщини українського народу, зокрема української мови. Особливої значущості набуває своєчасно організована робота щодо формування комунікативних умінь, яка є міцним підґрунтям для подальшого успішного навчання читання і письма дітей у школі.

За умови правильних методичних підходів, належної організації і навчально-методичного процесу навчання рідної мови в початкових класах в учнів успішно формуються вміння слухати і розуміти почуте, висловлюватися, вступати в діалог і полілог тощо. Таким чином, основним завданням вивчення рідної мови є формування активного мовлення у дітей молодшого шкільного віку.

Методика викладання української мови як наука прагне віднайти шляхи найбільш результативного навчання, зокрема визначити мету викладання мови, обґрунтувати принципи навчання з урахуванням закономірностей засвоєння фонетики, лексики, граматики, правопису тощо, вмотивувати найефективніші методи й прийоми навчання, вчить виявляти недоліки у викладанні і долати їх. Від успішного розвитку методики, безпосередньо пов'язаної з життям, зі школою, великою мірою залежить ступінь піднесення культури народу.

Розвинене мовлення людини – не тільки форма думки, а й сама думка, супутник мислення, свідомості, джерело пам'яті. Створені за допомогою мови образи, опису подій, якостей, властивостей найрізноманітніших виявів життя людей є вищим актом пізнавальної діяльності людини.

Зокрема, І. Синиця стверджує, що мовна поведінка, як частина загальної поведінки людей, свідчить як про рівень розумового розвитку, так і про рівень їх виховання. Вона репрезентує людину в цілому [2, с. 13].

Так, Т. Донченко переконує, що робота над формуванням у школярів способів збагачення власного мовного запасу й оволодіння мовними нормами дає значно вищі результати, якщо вона проводиться на комунікативній основі, у процесі комунікативної діяльності [5, с. 162].

Виходячи з того, що мовлення – це діяльність, яка передбачає використання мови з метою спілкування, пізнання, впливу на інших людей, Є. Архипова пропонує основну увагу приділяти мовленнєвій діяльності як в усній, так і в писемній формі;



цілеспрямовано вдосконалювати граматику мовлення учнів, учити їх сприймати і розуміти чуже мовлення, а також будувати висловлювання (тексти) у відповідності з нормами мови [4, с. 12].

Важливість, необхідність та роль розвитку усного мовлення під час навчання грамоти обґрунтував також у своїх працях і В. Горецький: Він доводить, що слухання і говоріння становить фундамент, першооснову формування письмових форм мовлення – читання, письма, писання. Увага до вдосконалення і розвитку усних видів мовлення має бути не менш важливою, ніж до вироблення письмових видів. Завдання всіляко розвивати і вдосконалювати у кожного учня вміння уважно слухати і говорити ясно, усвідомлено, по суті справа не менш значима, ніж проблема навчання елементарному читанню і письму [3, с. 36].

Отож розвиток мовлення розглядається як основоположний, провідний принцип, що пронизує і об'єднує усі без винятку сторони мовленнєвої діяльності учнів. Джерелами мовленнєвого розвитку слугують: спілкування в повсякденному житті з ровесниками та дорослими, спостереження за навколишньою дійсністю, художня література та періодична преса для дітей, усна народна творчість, дитячі програми радіо та телебачення, діафільми, ігрова діяльність тощо.

Складова частина програм з рідної мови з розвитку активного мовлення має формувати у школярів уміння логічно і граматично правильно, з елементами виразності усно передавати почуте, побачене, пережите, прочитане. Щоб сформувати у дітей певні елементарні рівні монологічного та діалогічного мовлення, програма передбачає проводити певну роботу спочатку над умінням дітей відповідати на запитання і ставити їх перед однокласниками, учителем. Правильно, емоційно сприймати мовлення дорослих і однолітків. Слід також навчати дітей використовувати в діалогічному мовленні виразні засоби: жести, міміку, інтонації запитання, відповіді, захоплення, подиву, прохання, суму, страху, задоволення тощо.

Існуюча програма середньої загальноосвітньої школи реалізується певною мірою через систему діючих та альтернативних підручників, посібників з української мови. У підручниках подана система тренувальних вправ, виконання яких як у класі, так і вдома покликане виробити в учнів уміння й навички високої мовної культури. Підручники побудовано відповідно до найголовніших дидактичних вимог, адже вони:

- побудовані у повній відповідності до програм кожного року навчання;
- забезпечують виховні вимоги, розвивають логічне мислення, виховують любов до мови;
- теоретичний матеріал подано у повній відповідності до вимог мовознавчої науки, у чіткій системі із врахуванням вікових особливостей відповідного класу;
- дидактичний матеріал, як правило, зібраний з кращих зразків різних стилів української літературної мови;
- велику увагу приділено збагаченню лексики учнів і розвитку зв'язного мовлення в процесі вивчення всіх програмових тем курсу;
- реалізовано принцип взаємозв'язку і наступності між виучуваними розділами і темами між класами; забезпечено систематичне повторення матеріалу.

Важливе значення для вчителя в розвитку активного мовлення молодших школярів мають і посібники, що подають дидактичний матеріал з української мови для різних класів. Вони допомагають урізноманітнити систему тренувальних вправ, організувати індивідуальну й колективну роботу. У цьому аспекті слід розглядати і

значення збірника вправ, завдань та методичних посібників, що вміщують і тренувальні вправи та ігри.

Таким чином, аналізуючи джерела мовленнєвого розвитку, зміст навчальної мовленнєвої діяльності та систему існуючих норм мовної культури особистості школяра слід визнати розвиток мовлення провідним принципом навчання. Його реалізації підпорядковані, чинна програма, чинні та альтернативні підручники, система навчальних посібників, які містять вправи для розвитку мовлення молодших школярів.

Оскільки мова і мовлення є продуктом культури та невід'ємною її складовою, саме вона формує людину як особистість й творця культурних цінностей. Формуючи людину в плані духовному, інтелектуальному та моральному, мова обслуговує потреби суспільства через цілий ряд життєво важливих функцій, які практично реалізуються у мовленнєвій діяльності. Насамперед це такі функції, як:

- мислительна (мова є інструментом і засобом мислення, формою існування думки);
- пізнавальна (засобами мови людина пізнає світ, навколишню дійсність);
- комунікативна (мова є засобом спілкування);
- національно-культурологічна (за допомогою мови людина усвідомлює себе представником певного народу – коли ця мова є рідною; або вона прагне пізнати, вивчити, оцінити культурні надбання іншого народу – коли вивчає іншу, іноземну мову). Означені функції чітко виявляються у навчальному процесі.

Пізнання мови на різних її рівнях (фонетичному, словотвірному, лексичному, граматичному) є джерелом різнобічних знань, засобом розвитку мислення, мовлення, духовного збагачення людини.

Готовність суб'єкта використовувати мову у своїй діяльності можна назвати мовленнєвою здібністю. В ній закладено з одного боку, найважливіші складові мовної системи, а з іншого – основні види мовленнєвої діяльності – слухання і розуміння (аудіювання), говоріння, читання й письмо.

Відомі такі рівні мовленнєвої здібності, які вчитель має брати до уваги у процесі професійної діяльності:

1. Рівень правильності (дотримання мовних норм, нормативність мовлення);
2. Рівень швидкості – обґрунтований розподіл мовленнєвої дії в часі;
3. Рівень насиченості – багатство словника і граматичних форм, виражувальних мовних засобів, які виходять за межі мінімуму тих мовних засобів, які необхідні для досягнення звичайного рівня;
4. Рівень адекватного вибору – йдеться про вибір можливих форм на основі адекватності висловлювання програмі, задуму, ситуації спілкування, зорієнтованості на слухача, його можливості у сприйнятті словесної інформації [1, с. 24].

Маємо визнати те, що провідна мета початкової мовної освіти, яка полягає, насамперед, у мовленнєвому розвитку школярів, нерідко просто декларувалася і, залишаючись непідкріпленою на технологічному рівні, була далекою від реалізації. Це стосується, зокрема, і того специфічного завдання, яке стоїть перед початковою ланкою загальноосвітньої школи і полягає у формуванні в учнів загальнонавчальних навичок, важливою складовою яких є загальномовленнєві уміння й навички. Безумовно, у виконанні завдань, які стоять сьогодні перед початковою мовною

освітою поєднано теорію мовленнєвої діяльності, яка передбачає орієнтацію на чотири фази мовленнєвої дії (орієнтування, планування, висловлювання, контроль і корекція висловлювання) з традиційним підходом до розвитку мовлення школярів, який ґрунтується на знаннях і вміннях щодо основних мовних одиниць тощо.

1. Варносцька Л.О. Активізація мовленнєвої діяльності учнів / Л. О. Варносцька // Початкова школа. – 1991. – №2. – С. 23–28.
2. Вашуленко М.С. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного початкового навчання / М.С. Вашуленко // Початкова школа. – 2001. – №1. – С. 11–14.
3. Горецький В. М. Виразність, правильність і швидкість читання / В. М. Горецький // Початкова школа. – 2007. – №8. – С. 36–40.
4. Дорошенко С.І. Розвиток мовлення молодших школярів: навч.-метод. посіб. / С. І. Дорошенко. – К.: Освіта, 1987. – 324 с.
5. Наумчук Н.М. Сучасний урок української мови в початковій школі: методика і технологія навчання / Н. М. Наумчук. – Тернопіль: Астон, 2001. – 235 с.
6. Науково-освітній потенціал нації: погляд у XXI століття. Кн. 2: Освіта і наука: творчий потенціал державо- і культуротворення. – К., 2004. – С. 343–344.

*This article outlines the main approaches of scientists to future primary school teachers' training for forming the active speech of junior pupils at native language lessons. The problems of development of primary school children's active speech, content and methodology of the native language lessons' organization are disclosed.*

**Key words:** *speech, language development, speech activity, active speech, the future teacher, professional training.*

УДК 37. 013. 43 (045)  
ББК 74. 044. 3

*Людмила Машкіна*

## **ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ ОСВІТНЬОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ДНЗ**

*У статті висвітлено актуальні проблеми формування інноваційної освітньої культури педагога. Звернено увагу на інновації та інноваційну діяльність в умовах гуманістичної парадигми освіти. Визначено принципи формування інноваційної культури педагога, зокрема принцип рефлексії, орієнтувально-пошукової позиції, формування педагогічних ситуацій та ін., акцентовано на складових інноваційного середовища школи, як-от: висококваліфіковані кадри, матеріально-технічна та інформаційна база. Викладено критерії діагностики інноваційної культури, зокрема можливості досягнення власного успіху, спільні цілі, традиції, цінності та ін.*

**Ключові слова:** *інноваційна освітня культура, педагог, принципи, критерії інноваційної культури.*

*Постановка проблеми в загальному вигляді... На сучасному рівні розвитку цивілізації особливу роль відіграє інноваційний потенціал суспільства, що потребує людей, здатних системно і конструктивно мислити, швидко знаходити потрібну інформацію, приймати адекватні рішення, створювати принципово нові ідеї в різних галузях знання. А це у свою чергу формує соціальне замовлення на нові підходи в системі освіти, нове педагогічне мислення, нове ставлення педагога до своєї діяльності, результатом якої може бути виховання “інноваційної людини”. Для цього в освітній*

сфері має панувати дух творчості, постійного пошуку, які є розвивальним середовищем для нових ідей, шукань, досягнень [2].

У наш час актуальними є певні проблеми підготовки педагога-новатора, що володіє компетентністю, готовий до використання і створення інновацій, вміє вести дослідно-експериментальну роботу. Важливим також є визначення та подолання суперечності між оновленням парадигми сучасної освіти – переходом на новий тип гуманістично-інноваційної освіти, який передбачає інноваційну діяльність всіх учасників навчально-виховного процесу, – і неготовністю значної частини вчителів до відповідних змін.

Сьогодні необхідно розкрити роль інноваційної діяльності в системі науково-методичної роботи вчителя і висвітлити процес формування інноваційної освітньої культури педагога на різних етапах навчально-виховного процесу.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій...* Проблеми педагогічної інноватики, інноваційної культури серед проблем наукової педагогіки висувуються на рівень пріоритетних. Досліджуються методологічні (Г.Б. Корнетов, Н.Р. Юсуфбекова), аксіологічні (М.С. Бургін, М.В. Кларін), праксіологічні (С.М. Седова, А.І. Пригожин), методичні (А.А. Вербицький, Н.Г. Осухова, Е.А. Плеханов) аспекти даної проблеми [5]. Вчені відзначають, що структура інноваційної культури оптимально відповідає характеру сучасних соціальних процесів. Порівняння даних, одержаних різними дослідниками (Ш.О. Амонашвілі, Є.В. Бондаревська, Т.І. Поніманська, В.О. Сластьонін та ін.) та аналіз їх у контексті вимог особистісно-орієнтованого підходу до виховання та навчання дітей дозволяє визначити такі показники інноваційної культури та готовності педагога до інноваційної діяльності: усвідомлена потреба введення педагогічних інновацій на рівні власної педагогічної практики; інформованість про новітні педагогічні технології, знання новаторських методик роботи; бажання створювати власні творчі завдання, методики, проводити експериментальну роботу; готовність до подолання труднощів як змістовного, так і організаційного плану; наявність практичних умінь по освоєнню педагогічних інновацій та створенню нових [5].

*Мета статті* – розкрити особливості формування інноваційної освітньої культури педагога, визначити її складові, принципи, умови, критерії діагностики.

*Виклад основного матеріалу...* Інноваційна освітня культура є одним з основних елементів успішної педагогічної праці. Базовою дефініцією поняття “інновації” є усталене в професійному спілкуванні розуміння її, як нововведення, що реалізоване незалежно від сфери застосування.

Саме ж нововведення, тобто наукова, науково-технічна розробка, винахід, в тому числі і у сфері освіти, стає інновацією, як правило, у вигляді товару, послуги, методу. Інноваційному циклові передують науково-дослідницькі, дослідні або проектні роботи. Їх результати в основному і створюють те підґрунтя, на базі якого починається інноваційна діяльність у конкретній сфері її застосування.

Отже, під явищем інновації розуміється насамперед низка реалізованих нововведень. Воно більш успішне, коли охоплює не одну вузьку ланку, а вміщує також сфери, що впливають на загальний результат. Значить, інноваційний розвиток має носити комплексний характер.

Процеси навчання і виховання постійно знаходяться у стані культурної взаємодії, особливо у сфері інноваційних технологій.

На думку І. Ф. Ісаєва, предмет інноватики, зміст і механізми інноваційних процесів повинні знаходитись у площині об'єднання двох взаємопов'язаних процесів,

тобто з одного боку і вивченням, узагальненням і поширенням педагогічного досвіду, а з іншого – з проблемою розробки та впровадження педагогічних нововведень [3].

Інноваційна спрямованість формування професійно-педагогічної культури працівника освітнього закладу передбачає його залучення до діяльності із створення, опанування і використання педагогічних нововведень у практиці навчання і виховання дітей, створення в освітньому закладі інноваційного культурного середовища.

Інноваційний процес в системі освіти причинно обумовлений впливом багатьох чинників. Дії новаторів є нічим іншим, як реалізацією своїх індивідуальних потреб з розширення власного соціального простору за допомогою професійної діяльності. Отже, в питаннях освіти необхідна чітка орієнтація в змістовній природі інновацій, яка знаходить свій відбиток у засадах державної політики, критеріях відбору знань із сфери науки і виробництва до системи освіти, врахуванні об'єктивних умов трансляції знань учнем та факторів, що сприяють та протидіють виконанню цього завдання.

Інноваційна діяльність в системі науково-методичної роботи характеризується особливостями розвитку культури вчителя в умовах переходу до нової гуманістично-інноваційної парадигми освіти. Культура педагога є інтегральною якісною характеристикою, формування якої обумовлено взаємодією аспектів: емоційно-ціннісного (єдність цілей, мотивів, особистісних якостей, педагогічна етика), когнітивного (знання технології інноваційної діяльності) та процесуального (вміння і навички щодо організації, управління та здійснення інноваційної діяльності) [5].

Науковці, зокрема Хоружа Л. Л., визначають, що кожна із складових культури вчителя є похідною від базових компонентів освіти: професійно-педагогічних знань і вмінь вчителя, духовного й етичного її підґрунтя.

Визначення духовності як базового компонента обумовлено тим, що культура розглядається як складова загальнолюдської культури і професійної культури педагога. Українським педагогічним словником духовність визначається як індивідуальне вираження в системі мотивів двох фундаментальних потреб: ідеальної потреби пізнання і соціальної потреби жити і творити для інших [1].

Однією із складових духовності вчителя в процесі реалізації ним інноваційної культури є професійно-педагогічна етика. Етика поведінки вчителя – проекція його особистого ставлення до різних об'єктів професійної діяльності: учнів, себе як особистості, професії педагога, впровадження нововведень. Саме через систему відносин виявляється особистісно-моральна і професійна готовність педагога до розуміння особливостей інноваційної діяльності та способів її реалізації.

Ставлення вчителя до інноваційної діяльності визначає співвіднесення нового та традиційного у його роботі, оцінку значення інновацій, рівень інноваційних домагань, докладання реальних зусиль до покращення педагогічного процесу. Знання, які необхідні для інноваційної діяльності у школі, узагальнено можуть бути представлені двома групами:

- загальнотеоретична підготовка до викладання предмету (глибокі сучасні знання змісту дисципліни, педагогічних методик його подання, ознайомлення з вимогами та передовим досвідом організації та проведення занять в інших закладах освіти);
- знання основ теорії інноватики в цілому і в педагогіці зокрема, розуміння значущості інновацій у розвитку суспільства [3].

При формуванні інноваційної культури педагога важливо врахувати такі принципи:

1. Принцип рефлексії педагога на власний психолого-педагогічний досвід. Для цього необхідно освоїти способи аналізу і варіювання умов, факторів, які їх супроводжують, і результатів локальних та масштабних педагогічних ситуацій з інших позицій. Гнучкий підхід до педагогічного досвіду педагога, кваліфікований аналіз і вибірково-оцінне ставлення до раніше засвоєних методів у поєднанні із засвоєнням нових психологічних знань забезпечують продуктивний синтез психолого-педагогічних знань, новий рівень професійної компетентності. Рефлексія розкривається у використанні аналізу педагогічної діяльності та її результатів, що охоплює оцінювання професійного рівня, прогнозування професійної успішності, організацію самопізнання та самодіагностики, підтримання стійкого оперативного зворотного зв'язку (від вихованців, колег, адміністрації).

2. Принцип формування орієнтувально-пошукової позиції педагога щодо будь-яких аспектів свого і запозиченого педагогічного досвіду. Сформованість такої позиції забезпечує обґрунтований підхід до оцінювання можливостей і особливостей реалізації конкретних способів педагогічної взаємодії, визначення умов їх застосування.

3. Принцип формування педагогічних ситуацій. Особливість таких ситуацій в освітньому процесі полягає у наявності великої кількості учасників зі своїми ролями, способами взаємодії та інтересами. Тому спроби розв'язати проблемну ситуацію, спираючись лише на локальні ознаки, можуть бути невдалими.

4. Принцип формування уміння розв'язувати завдання колегіально з іншими учасниками (вихованцями, колегами). Це забезпечує можливість зіставлення своїх поглядів з поглядами колег, батьків, пошуку оптимальних рішень не лише завдяки відстоюванню власних позицій, а й за допомогою аналізу інших пропозицій, спільного їх генерування [2].

Інноваційні прийоми, вміння та навички вчителя необхідні для підготовки та проведення активних форм занять з учнями, налагодження інноваційної діяльності в школі, використання технічних засобів в організації та проведенні занять, розробки планів, форм, методів та рекомендацій щодо впровадження інновацій, аналізу ефективності інноваційних процесів у навчально-виховному процесі тощо.

Важливим у контексті побудови інноваційної культури школи є створення поля інноваційно-розвивального середовища, яке передбачає:

- високу мотивацію навчальної діяльності;
- проблемно-креативну спрямованість, інтерактивну організацію освітньої діяльності;
- набуття знань, умінь і навичок як самостійного, так і колективного пошуку, постійну актуалізацію їх застосування, формування нового досвіду та розвитку необхідних психологічних якостей;
- орієнтацію на особистісний і колективний успіх [4].

За моделлю В. Яковенка внутрішнє середовище організації, яка спрямована на інноваційні технології, має творчі цілі та базується на

- творчому мисленні та діяльності її членів;
- особливій структурі відносин між ними;
- ресурсах фінансування;
- інформаційних технологіях [5].

Узагальнюючи наукові підходи до аналізу поняття “інноваційне середовище”, можна зробити висновки, що у навчальному закладі воно формується завдяки системній взаємодії таких факторів:

- 1) внутрішня та зовнішня політика школи;
- 2) організаційно-управлінська діяльність;
- 3) ресурсне забезпечення;
- 4) психологічний клімат.

Внутрішня та зовнішня політика школи, спрямована на формування інноваційного середовища, полягає

- у сприянні розвитку інноваційної культури учнів і вчителів;
- в орієнтації навчально-виховного процесу на виконання основних принципів інноваційної політики держави [5].

Внутрішня політика школи, орієнтована на формування інноваційного середовища, розкривається у комплексі принципів та взаємопідтримувальних методів, які забезпечують високий рівень інноваційності організації. Метою інноваційної політики навчального закладу є підвищення інноваційної активності, що забезпечує конкурентоспроможність майбутніх випускників на сучасному ринку праці, сприяє розвитку економіки країни та інноваційної культури на рівні суспільства.

Організаційно-управлінська діяльність, спрямована на створення інноваційного середовища, повинна ґрунтуватися на розумінні сучасної школи як відкритої науково-виробничої системи, в якій здійснюється інноваційна діяльність. Така діяльність вимагає організаційної та управлінської підтримки, а саме:

- забезпечення функціонування цілісної системи взаємодії суб'єктів інноваційних процесів;
- створення у школі інноваційних лабораторій та центру координації інновацій;
- здійснення інноваційного менеджменту організації [3].

Інноваційний менеджмент школи являє собою комплекс таких заходів управління, які спрямовані на формування та забезпечення умов інноваційного розвитку. Крім того, що інноваційний менеджмент базується на теоретичних положеннях загального менеджменту, елементи інноваційного управління забезпечують повноцінне використання знань, ідей, досвіду, прийняття творчих рішень, залучення до інноваційних процесів якомога більшого числа членів організації.

Ресурсне забезпечення є необхідною складовою процесу створення інноваційного середовища у школі. Здатність та готовність до інноваційної діяльності залежить від наявності, доступності та стану таких ресурсів:

- висококваліфіковані кадри з високим інноваційним потенціалом (педагоги, вихователі, фахівці тощо);
- матеріально-технічна база (фінансування, обладнання, інформаційно-комунікативні системи, устаткування, приміщення);
- інформація, необхідна для інноваційної діяльності та налагоджена система пошуку такої інформації [5].

Створення психологічного клімату, сприятливого для інновацій є також необхідною умовою інноваційного середовища. Основна стратегія полягає у побудові такого характеру взаємодії організаторів та учасників інноваційних процесів у школі, який спонукає до розкриття творчого потенціалу, самопізнання, саморозвитку, досліджень передового досвіду. Необхідними умовами позитивного психологічного клімату є виконання принципу психологічної рівності суб'єктів інноваційного процесу, яка полягає у співпраці, партнерстві та взаємодоповненні з метою розвитку інноваційних знань та поповнення інноваційного досвіду обох сторін; створення стосунків співтворчості та творчої розкнутості особистості за рахунок відкритості

стосунків у колективі; формування поля засвоєння досвіду успіху та задоволеності від результатів творчої та інноваційної діяльності [4].

Отже, діагностувати інноваційну культуру школи можна за такими критеріями:

- цінності, яких дотримується більшість співробітників організації;
- переконання співробітників щодо можливості досягти власного успіху в даній організації;
- цілі, що трансформуються в плани й процедури;
- мова, якою спілкуються члени колективу;
- спільні ритуали, традиції, документація організації.

*Висновки...* Таким чином, школа, яка приймає стратегію формування інноваційної культури, відзначається тим, що спрямовує свої зусилля на розвиток життєстійкої і життєздатної особистості, відкритої до нового і тієї, що прагне досягти власного успіху, здійснюючи вклад в інноваційний розвиток суспільства. Розвиток особистості учня з такими характеристиками залежить від комплексу створених у закладі освіти умов для самореалізації та високої мотивації всіх учасників навчально-виховного процесу.

*Перспективи подальших розвідок у даному напрямі...* Перспективи подальших розвідок щодо формування інноваційної освітньої культури педагога повинні бути спрямовані на проектування інноваційно-інформаційного середовища в загальноосвітніх навчальних закладах, на стратегію взаємодії учасників інноваційного процесу.

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. / С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 350 с.
3. Освітній менеджмент: навчальний посібник / За ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. – К.: Шкільний світ, 2003. – 400 с.
4. Пригожин А. И. Нововведения: стимулы и препятствия (Социальные проблемы инноватики) / А. И. Пригожин. – М.: Политиздат, 1989. – 271 с.
5. Яковенко В. Б. Введение в инновационные технологии / В. Б. Яковенко. – К.: Изд-во Европ. ун-та, 2004. – 134 с.

*Topical problems of forming innovative educational culture of a teacher are reflected in the article. The attention is paid to innovations and innovative activity under the conditions of humanistic paradigm of education. Principles of forming of innovative culture of a teacher are determined, in particular the principle of reflection, approximately-searching position, forming of pedagogical situations etc., it is accented on the constituents of innovative environment of school, for example: highly skilled staff, material and technical and informative base. The criteria of diagnostics of innovative culture are offered, in particular abilities of achievement of own success, general aims, traditions, values etc.*

**Key words:** *innovative educational culture, teacher, principles, criteria of innovative culture.*

УДК 371.134.032+ 373.2  
ББК 74.489.81

*Леоніда Пісоцька*

## **СУЧАСНІ ВИМІРИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ**



*У статті розкрито основні підходи у сучасному вимірі щодо виховання особистості майбутнього вихователя дітей дошкільного віку в умовах здобуття ним вищої освіти. Доведено, що вищий педагогічний навчальний заклад має стати осередком, у якому відбувається становлення особистості вихователя як громадянина своєї країни, носія найвищих досягнень вітчизняної та світової культури з відповідними світоглядними, моральними, естетичними настановами та життєвими спрямуваннями, відданого обраній професії. Виокремлено умови, котрі забезпечують ефективність виховання особистості майбутнього вихователя дітей дошкільного віку відповідно сучасних вимірів.*

**Ключові слова:** професійна підготовка, вихователь дітей дошкільного віку, навчально-виховний процес, виховна система, розвиток виховної системи, системний підхід, умови виховання особистості вихователя.

*Постановка проблеми в цілому...* Вища педагогічна школа є провідним соціальним інститутом, який вирішує проблему професійної підготовки фахівців для дошкільних навчальних закладів. В умовах радикальної перебудови освіти, у зв'язку з впровадженням у життя Закону України "Про вищу освіту", який набрав чинності з 06.09.2014 року, особливого значення набувають питання, пов'язані з мірою відповідальності професійної підготовки фахівців освітньої галузі тим критеріям, які зумовлені ідеями оновлення дошкільної освіти. У зв'язку з цим, вища педагогічна школа повинна стати тим осередком, в якому відбувається становлення особистості вихователя як громадянина своєї країни, носія найвищих досягнень вітчизняної та світової культури з відповідними світоглядними, моральними, естетичними настановами та життєвими спрямуваннями, до останнього відданого обраній професії [4, с. 65]. Виховний процес повинен сприяти формуванню в студентів почуття гордості за свій вищий навчальний заклад, його історію, спонукати до поважливого і дбайливого ставлення до нього. Звідси і констатуємо, що фахівець дошкільної освіти повинен мати сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у вищому навчальному закладі у педагогічній галузі знань за обраною кваліфікацією.

*Аналіз досліджень...* Основні напрями та вимоги до сучасної організації професійної підготовки майбутніх фахівців з вищою освітою, у тому числі – педагогів дошкільної освіти, базуються на основних положеннях Конституції України, Законів України "Про освіту", "Про вищу освіту", "Про дошкільну освіту", Державної національної програми "Освіта" ("Україна XXI століття"), Національної доктрини розвитку освіти, галузевому стандарті вищої освіти України, нормативних документах тощо.

*Дослідженню проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти приділялась певна увага, зокрема, таким її аспектам: філософії сучасної освіти в Україні, осмисленню підходів до управління її розвитком (В. Андрущенко, В. Берега, В. Бондар, М. Дарманський, І. Зязюн, В. Кремень, В. Лутай, Н. Ничкало, Л. Пісоцька, І. Шоробура та ін.); історико-педагогічним проблемам розвитку освіти, суспільного дошкільного виховання в Україні, характеристиці українського національного дошкільля і прогнози на майбутнє (Л. Артемова, А. Богуш, Н. Лисенко, З. Нагачевська, Т. Науменко, О. Пшеврацька, О. Сухомлинська, І. Улюкаєва, Т. Філімонова та ін.); орієнтирам та принципам оновлення дошкільної освіти, моделюванню системи критеріїв оцінки її розвитку (А. Богуш, Н. Денисенко,*

І. Дичківська, Л. Зданевич, О. Кононко, К. Крутій, Г. Лаврентьєва, Н. Маковецька, Л. Машкіна, Л. Онофрійчук, Т. Поніманська, Н. Семенова, К. Стрюк та ін).

*Мета статті* – показати сучасні підходи щодо виховання особистості майбутнього вихователя дітей дошкільного віку в умовах здобуття вищої освіти відповідно своєї кваліфікації.

*Виклад основного матеріалу*... Як доводять наукові дослідження і сучасні спостереження, досягнення цілей виховання особистості майбутнього педагога вимагає дотримання певних об'єктивних і суб'єктивних умов, інтеграції та взаємодії системи чинників, котрі забезпечують його здійснення і досягнення реальних результатів.

Однією з таких умов є гармонійне поєднання навчання й виховання як провідних процесів, спрямованих не тільки на професійну підготовку майбутнього вихователя, але й на усвідомлення майбутніми вихователями переваг обраної професії, соціального призначення і місця, яке вона посідає в ієрархії всіх існуючих спеціальностей. Перебування студента у вищому навчальному закладі повинно постійно викликати в нього як почуття морального задоволення від обраної професії, так і міру відповідальності перед підростаючим поколінням, суспільством, державою за якість виконання свого обов'язку.

Окрім того, на основі аналізу результатів наукових досліджень і практичних напрацювань ми дійшли висновку, що досягнення успішності у вихованні особистості майбутнього вихователя і формування основ його професіоналізму можливо лише за умови системного підходу до навчального і виховного процесів. Лише системний підхід дає можливість не тільки трансформувати, але й гармонійно поєднувати складові компоненти навчально-виховного процесу: цілі, пріоритетні напрями, орієнтовні обсяги і критерії виховання особистості і формування професійної компетентності. Але системний підхід може досягти ефективності лише в тому випадку, якщо всі його компоненти у своїй сукупності і взаємозв'язку будуть спрямовані на досягнення головної мети [3]. У розв'язанні завдань виховання особистості майбутнього вихователя саме системний підхід має можливість створити соціальні умови, сприятливі для засвоєння в процесі навчання й виховання знань, норм, вимог принципів та ідеалів, властивих суспільній свідомості, формування соціальних відносин між учасниками освітньо-виховного процесу на основі соціальних потреб та інтересів.

Результатом реального впровадження системного підходу в практику вищого навчального закладу є виховна система, яка являє собою цілісне соціальне утворення з власною логікою функціонування і розвитку. На основі цього погоджуємося з результатами досліджень Л. Байкової і Л. Гребенкіної, що виховна система є складним соціальним саморегульним психолого-педагогічним утворенням, котра охоплює весь педагогічний процес, інтегрує навчальні заняття, різнобічну діяльність і спілкування. Основними напрямками виховної системи є: ціннісне ставлення особистості до суспільства та держави, до людей, природи, культури, праці, формування здорового способу життя.

Ми передбачаємо, що соціальні очікування щодо сучасного виховання майбутнього фахівця дошкільної освіти пов'язані з надією на його випереджаючу роль у демократичному процесі нашого суспільства. Виховання має стати нині засобом відродження національної культури, запобігання соціальної деградації,

формування етично-моральних норм поведінки, а також сприяти переходу від суспільства споживання до суспільства відтворення і творення [1].

Система суспільного виховання загалом, за визначенням сучасної соціології, передбачає цілеспрямований вплив на психологію людей, що має на меті гармонійно сформулювати всі компоненти їхньої свідомості, певні соціально-психологічні якості та властивості, що реалізуються через вчинки і дії особи, трансформуються у соціальну поведінку. Саме таке виховання має на меті не “книжне засвоєння” принципів і норм, а їхню реалізацію у всіх видах діяльності особистості. Доведено, що не можна досягти результату виховання, якщо йти лише “шляхом словесності”. Важливим виховним принципом є постановка людини в об’єктивні відносини відповідної залежності, що спонукали б її вибирати правильну форму поведінки і блокували б небажану, стимулювали б соціально корисну спрямованість діяльності особи [5], що і може зробити для майбутнього вихователя виховна система у вищому педагогічному навчальному закладі. Будь-яка виховна система являє собою єдність спільного і специфічного, що властиве конкретному закладу з відповідним складом педагогів і вихованців, оточуючими її природним і соціальним середовищем.

За свідченням наших досліджень, реально діючими є тільки ті виховні системи, які створюються на підставі узгодження як соціального замовлення, так і внутрішніх властивостей суб’єктів цих систем – соціальних потреб та інтересів, потенційних можливостей, традицій, матеріальної бази, які є певним механізмом для конкретних людей [1, с. 126].

Необхідність мати власну виховну систему в кожному навчальному закладі сприймається як актуальна науково-практична проблема, котра має відтворювати характер відносин, зумовлених суспільними цінностями і цілями виховання певного освітнього закладу, його культуру та інтегрувати ці чинники у виховання особистості кожного учасника навчально-виховного процесу. У Державній національній програмі “Освіта” створення такої системи розглядається як один з “основних шляхів реформування виховання” [2].

Кожен вищий педагогічний заклад, повинен сприяти оволодінню майбутніми вихователями базовими основами загальної і професійної культури, готувати кваліфікованих фахівців освітньої галузі до здійснення життєтворчої та культуротворчої місії. Під цим кутом зору випускник вищої педагогічної школи повинен усвідомлювати соціальну роль свого призначення бути людиною культури і вселюдських цінностей, провідником ідей державотворення й демократичних змін, модернізації змісту дошкільної освіти на принципах природовідповідності, народності, національних ідей.

На основі узагальнення і систематизації результатів досліджень, а також власних практичних спостережень вважаємо за необхідне виокремити ті умови, за допомогою яких можна вирішити ці завдання, а саме:

- високий рівень організації і здійснення навчально – виховного процесу, в процесі якого закладаються основи світогляду особистості майбутнього вихователя дітей дошкільного віку, формується система ціннісних орієнтацій, поглядів, переконань;
- ефективна організація самостійної та позааудиторної роботи, спрямованої на самовизначення і самовдосконалення студента як майбутнього вихователя, який буде навчатися протягом усього свідомого життя і навчати інших; на його

- інтелектуальну, фізичну, естетичну, науково-творчу, емоційно-чуттєву самореалізацію;
- встановлення творчих взаємозв'язків і зустрічей колективу вищого навчального закладу з провідними педагогами, вченими, художніми колективами міста, області, країни;
  - досягнення взаєморозуміння, взаємопідтримки і взаємоповаги між суб'єктами всіх підструктур вищого педагогічного навчального закладу;
  - створення прийнятої в сучасних умовах комфортності в навчальних корпусах, студентських гуртожитках на принципах толерантності, взаємоповаги і взаєморозуміння;
  - модернізація і удосконалення основних форм роботи виховної системи;
  - створення професійно-виховних центрів [1, с. 133–134].

У вищому педагогічному закладі провідним чинником є соціальна сутність самої професії “педагог”, до якої відноситься і кваліфікація “вихователь дітей дошкільного віку”, у якій органічно поєднуються в одному понятті професійні і значущі якості – “професійно-значущі”, що забезпечує повноцінне виконання покладених на нього соціальних обов'язків і професійних функцій вихователя.

Вважаємо, що розвиток такої виховної системи у вищому навчальному педагогічному закладі можливий тоді, якщо:

- основою виховного процесу є інтегруючий зв'язок “педагог-вихованець”, у якому визначальну роль відіграють відносини співробітництва, а також спільні інтереси і потреби, пов'язані з майбутньою професійною діяльністю;
- управління базується на уявленні про виховну систему як інтегровану взаємопов'язану сукупність її складових компонентів: цілі, діяльність, суб'єкт, міжособистісні відносини, соціокультурне мікросередовище;
- динамічність виховної системи забезпечується реалізацією у виховному процесі системного і діяльнісного підходів, згідно з якими суб'єкт вкладає свої почуття, власну працю, конкретну дію, цілеспрямовану активність [1, с. 134].

*Висновки і перспективи подальших досліджень...* Ми переконані, що удосконаленню виховання особистості у процесі професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільної освіти в умовах вищого педагогічного навчального закладу підпорядкований пошук оптимальної відповідності між сформованими традиціями вітчизняної вищої школи і новими тенденціями, пов'язаними з входженням у світовий освітній простір. Переваги цієї системи полягають у тому, що організація процесу професійної підготовки дошкільних працівників має забезпечувати широку мобільність у темпах і способах оволодіння професією, а також академічну свободу.

У перспективі спеціальних досліджень потребує наукове осмислення зарубіжного досвіду виховання особистості майбутнього вихователя в процесі їхньої підготовки і діагностика результативності професійної діяльності дошкільних працівників.

1. Берека В. Є., Пісоцька Л. С. Професійна підготовка працівників дошкільної освіти: організаційно-педагогічний аспект. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / В. Є. Берека, Л. С. Пісоцька. – Хмельницький, ХГПА, 2014. – 195 с.
2. Державна національна програма “Освіта” (Україна XXI століття). – К.: Радуга, 1994. – 61 с.
3. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проектів / І. П. Підласий. – К.: Україна, 1998. – 344 с.

4. Пісоцька Л. С. Актуальні проблеми управління дошкільної освіти в Україні: [Моногр.] / Л. С. Пісоцька. – Хмельницький: ХГПА, 2009. – 174 с.
5. Соціологія / [ заг.ред. В. П. Андрущенко, М. І. Горлача]. – Київ-Харків, 1998. – 624 с.

*Summary... The main approaches in the modern dimension as for upbringing personality of the future tutor of children of pre-school age under the conditions of getting higher education have been revealed in the article. It is proved that higher pedagogical educational establishment should become the centre, where formation of tutor's personality as a citizen of his or her country takes place, the carrier of the highest achievements of domestic and world culture with appropriate world outlook, moral, aesthetic instructions and life directions, devoted to the chosen profession. The conditions, which secure effectiveness of upbringing personality of the future tutor of children of pre-school age according to the modern dimensions, have been singled out.*

**Key words:** professional preparation, tutor of children of pre-school age, educational process, educational system, development of educational system, system approach, conditions of upbringing of the tutor's personality.

УДК 371.13:373.211:371.71  
ББК 74.1р

Аліна Циплюк

## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО СТВОРЕННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА У ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ

*Розглянуто деякі аспекти проблеми підготовки майбутніх вихователів до створення здоров'язбережувального середовища у дошкільному навчальному закладі. Акцентується увага на аналізі теоретичних підвалин дослідження через розкриття змістової сутності понять “готовність”, “підготовка”, “здоров'язбережувальна діяльність”.*

**Ключові слова:** підготовка, готовність, здоров'я, здоров'язбережувальна діяльність, здоров'язбережувальне середовище, майбутній педагог-вихователь.

**Постановка наукової проблеми та її значення.** В умовах катастрофічного зростання захворюваності населення нашої країни здоров'я стає найголовнішим показником безпеки та життєздатності української нації. У вирішенні зазначеної проблеми провідна роль належить освіті, зокрема її первинній ланці – дошкільній, яка на законодавчому рівні визнана фундаментом сучасної системи безперервної освіти, а головне її завдання полягає у “створенні здоров'язбережувального середовища у кожному дитячому садку, формуванні здорової особистості”. При цьому орієнтація українського суспільства на демократичні принципи, реорганізація системи дошкільної освіти зумовлюють необхідність змін і в системі підготовки фахівців дошкільної освіти. На це, зокрема, спрямована Державна національна програма “Освіта. Україна ХХІ століття”, що передбачає перехід до гнучкої, динамічної ступеневої системи підготовки фахівців, здатних забезпечувати становлення й розвиток фізично та морально здорової особистості дошкільника. Це зумовлює посилення вимог до професійної підготовки вихователя – організатора життєдіяльності, успішного розвитку дитини в дошкільні роки, створення безпечних умов для її фізичного, психічного та соціального благополуччя.

**Аналіз досліджень** (К. Ангеловські, В. Беспалько, І. Бех, А. Бойко, Н. Дамська, І. Зязюн, Н. Кічук, Р. Пріма, А. Столяр, Р. Скульський, М. Шкіль) засвідчує активний інтерес науковців до проблеми професійної підготовки майбутніх педагогів. Привертають увагу дослідження підготовки вчителів у працях зарубіжних учених, зокрема Дж. Брауна, К. Картера, К. Кларка, К. Левіна, Г. Сайкса, Л. Шульмана та ін.

Підготовка фахівців дошкільної освіти висвітлена в працях Г. Беленької, О. Богініч, Т. Жаровцевої, Н. Левінець, М. Машовець та ін.

Предметом наукових розвідок є проблеми використання здоров'язберезувальних технологій у системі освіти (Т. Бойченко, Н. Денисенко, В. Єфімова, М. Лук'янченко, А. Міт'яєва, М. Смірнов, М. Степанова, Л. Тихомірова, І. Чупаха та ін.). Питанням охорони, збереження і зміцнення здоров'я дошкільників присвячені роботи Т. Андрющенко, О. Богініч, Р. Валецької, Е. Вільчковського, Н. Денисенко, О. Дубогай, Л. Лохвицької, З. Плохій, Н. Семенової, В. Якимович та ін.

Водночас слід зазначити, що проблема підготовки майбутнього педагога-вихователя до створення здоров'язберезувального середовища потребує ґрунтовного вивчення.

Тому **метою статті** є розкриття деяких теоретичних аспектів проблеми підготовки майбутнього вихователя до створення здоров'язберезувального середовища у дошкільному навчальному закладі.

#### **Виклад основного матеріалу.**

Передусім слід звернути увагу на сутність базових понять досліджуваної проблеми, зокрема, “підготовка” та “готовність”, що засвідчує необхідність розкриття їх дефініцій.

Насамперед відзначимо, що у педагогічних дослідженнях існують різні підходи до визначення поняття “підготовка”. Так, деякі вчені поняття “підготовка” ототожнюють із готовністю до професійної діяльності (Н. Костіна), інші дослідники (Т. Гуцина, Л. Григоренко, Г. Троцко) вважають, що підготовка включає в себе формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності.

Щодо поняття – “готовність”, то воно визначається як “стан і властивість готового” [3, с. 388]. В українсько-російському психологічному словнику готовність трактується як “активно-дієвий стан особистості, установка на певну поведінку, змобілізованість сил на виконання завдання” [10, с. 57]. Додамо також, що у психологічному словнику поняття “готовність до дії” розглядається в декількох аспектах: як озброєність людини необхідними для успішного виконання дії знаннями, вміннями, навичками і як згода на виконання будь-яких дій [9, с. 112].

Л. Аболін розглядає готовність як первинну, фундаментальну вихідну умову успішного виконання діяльності будь-якої складності. В. Уліч стверджує, що за своєю суттю готовність є мірою мобілізації внутрішніх ресурсів людини з метою найбільш ефективного вирішення певних завдань. А. Линенко визначає готовність як цілісне стійке утворення, що мобілізує особистість на включення в професійну діяльність [7].

Більшість радянських учених (В. Алаторцев, А. Ганюшкін, М. Левітов, А. Пуні, Ю. Юрасов та ін.) трактують готовність як особливий, оптимальний тимчасовий психічний стан. Так, М. Левітов розрізняє тривалу готовність, яка може бути розглянута як придатність або непридатність людини до виконання роботи, так і готовність, як тимчасовий стан, який поділяється на підвищену, звичайну і низьку готовність [5]. При цьому до внутрішніх і зовнішніх умов, що впливають на готовність, відносять: зміст завдань, труднощі в їх розв'язанні, новизну, обставини діяльності, мотивацію, оцінку ймовірності досягнення і власної підготовленості,

попередні нервово-психічні стани і стани здоров'я, особистий досвід мобілізації сил при вирішенні завдань, уміння контролювати і регулювати рівень свого стану готовності.

Є. Романова розглядає готовність до професійної діяльності на двох рівнях: загальну генералізовану особистісну готовність та “спеціальну” професійну готовність і трактує це поняття як своєрідний синтез психологічних феноменів та понять на різних рівнях становлення професіонала [8].

Поняття “готовність”, на думку С. Максименка, є цілеспрямованим вираженням особистості, що містить її переконання, погляди, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, вміння, настанови [6]. Така готовність досягається в процесі моральної, психологічної та професійної підготовки і є результатом різнобічного розвитку особистості з урахуванням вимог, зумовлених особливостями професійної діяльності.

Грунтуючись на дослідженнях Н. Матюхіної, можна визначати готовність до професійної діяльності як психічний стан, який автор поділяє на операційну готовність, функціональну готовність і особистісну готовність.

В. Шадриковим готовність розглядається як передумова успішного виконання професійних обов'язків, як вибіркова активність, що настроює особистість на майбутню професійну діяльність, а також як регулятор цієї діяльності [12].

Конструктивною вважаємо позицію Є. Рапацевич, згідно якої професійна готовність фахівця – це інтегративна особистісна якість і передумова ефективної професійної діяльності після закінчення вищого навчального закладу, вирішальна умова його швидкої професійної адаптації, подальшого професійного вдосконалювання й підвищення кваліфікації. Професійна готовність допомагає молодому фахівцеві успішно виконувати свої обов'язки, правильно використовувати знання [8]. Професійна ж підготовка розглядається науковцями (Є. Рапацевич, Н. Хридіна) як процес оволодіння знаннями, уміння й навичками, що дозволяють людині виконувати роботу в певній діяльності. При цьому, як слушно відзначають автори, професійна підготовка має за мету прискорене набуття тими хто навчається навичок, необхідних для виконання певної роботи або групи робіт, і може не супроводжуватися підвищенням освітнього рівня [8, с. 18].

Є. Белозерцев, А. Гонєєв, А. Пашков та ін. під професійною підготовкою розуміють опанування майбутнім фахівцем необхідною сумою знань, умінь і навичок [7, с. 11]. Ю. Бабанський, В. Беспалько, В. Краєвський, В. Сластьонін, Л. Подимова та ін. розглядають професійну підготовку як керований процес, що є основою формування готовності до професійної діяльності, апіорно вважаючи, що цей процес ініційовано й організовано навчальним закладом.

Як бачимо, професійна готовність майбутніх фахівців розглядається в єдності й у взаємозв'язку із професійною підготовкою. Ці категорії є взаємозумовленими та взаємодоповнюючими. При цьому, поняття “підготовка”, збагачує поняття “готовність”, і вказує на процес, що веде до стану готовності – результату навчання.

Слід відзначити, що показником ефективності підготовки майбутнього педагога до професійної діяльності є його професійна компетентність. Формування окремих складових професійної компетентності педагога відображено у дослідженнях Г. Беленької, А. Богуш, Н. Денисенко, Н. Гавриш, Е. Карпової, О. Кононко, Н. Лисенко, Н. Ничкало, Т. Поніманської, Л. Хоружої. “Компетентність” визначається як підготовленість і реалізована здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків повсякденної діяльності [11].

Аналіз стандартів вищої професійної освіти показує, що однією із значущих загальнокультурних компетенцій випускника вишу є його готовність до здоров'язбережувальної діяльності, як по відношенню до себе самого, так і по відношенню до оточуючих [4].

Суттєвим також є те, що освітній процес у ВНЗ завдяки своїм особливостям (безперервності, системності, послідовності, практико-орієнтованості) володіє значним потенціалом щодо підготовки студентів до здоров'язбережувальної діяльності. Крім того, юнацький вік, на який в основному припадає період професійного навчання у виші, на думку низки вчених (В. Бароненко, Б. Вульф, А. Харькіна та ін.), є найбільш сензитивним для розвитку професійно значущих якостей, що визначають успішність даного виду діяльності у майбутніх фахівців.

Крізь призму вище зазначеного нам видається за необхідне виокремити такі основні положення щодо підготовки студентів до здоров'язбережувальної діяльності:

1. У процесі підготовки до здоров'язбережувальної діяльності необхідно використовувати такі педагогічні принципи: наступності, послідовності, систематичності [2], комплексності, залучення всіх суб'єктів до процесу формування готовності до здоров'язбережувальної діяльності (студенти, викладачі, керівники практики від установи та ін.).
2. Підготовка до здоров'язбережувальної діяльності студентів ВНЗ має здійснюватися в процесі їх повного залучення до даного виду діяльності протягом усього періоду навчання.
3. Означений процес повинен відбуватися при наявності здоров'язбережувального середовища у вузі, що включає екологічний, інформаційний та соціально-психологічний компоненти [1, с. 5].
4. Основний акцент при виборі методів підготовки до здоров'язбережувальної діяльності повинен бути зроблений на активні методи навчання (ділові та навчальні ігри, дискусії, кейс-метод, проблемне навчання, мозковий штурм, фокус-група), а також на педагогічну практику.

Зауважимо, підготовка майбутніх педагогів до здоров'язбережувальної діяльності у ДНЗ, є однією зі складових професійної компетентності вихователя. Означений аспект професіоналізму в педагогічній теорії та практиці особливо не виділяється. Проте без такої підготовки педагогів процес створення у дошкільному закладі здоров'язбережувального середовища унеможлиблюється. Відтак, підготовка вихователя до здоров'язбережувальної діяльності, зокрема до створення здоров'язбережувального середовища, є вагомою складовою частиною професійної підготовки. За період навчання у ВНЗ необхідно забезпечити не лише інформованість студентів в галузі здоров'язбереження, але й сформувати ціннісні орієнтири, відповідальне ставлення до власного здоров'я та здоров'я вихованців, активізувати та вдосконалити практичну, професійну здоров'язбережувальну діяльність.

Отже, можна стверджувати, що спеціально організовані процеси навчання, виховання і розвитку особистості у вищому навчальному закладі повинні забезпечити підготовку вихователів до професійної здоров'язбережувальної діяльності, по-перше, через засвоєння змісту нормативних навчальних дисциплін у руслі спеціалізації фахівця; по-друге, завдяки міжпредметній спрямованості і зв'язку змісту навчальних дисциплін; по-третє, через організацію навчального процесу, що має сприяти формуванню мотивації до майбутньої професійної діяльності та професійно важливих рис і якостей особистості.



1. Артюхина А. И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен : монографія / А. И. Артюхина. – Волгоград : изд-во ВолГМУ, 2006. – 237 с.
2. Байлук В. В. Человечествознание : в 5 кн. – Книга пятая : Принципы и методы воспитания и самовоспитания студентов : монография / В. В. Байлук; ГОУ ВПО “Урал. гос. пед. унт”. – Екатеринбург, 2007. – Ч.1. – 246 с.
3. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка / В. И. Даль ; ред. К. В. Виноградова. – Т. 1 : А–З. – М. : Русский язык, 1978. – 699 с.
4. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра за спеціальністю 6.010101 Дошкільне виховання (ГСВОУ–03) – [Чинний від 2003-22-08]. – К., 2006. – 258 с.
5. Левитов Н. Д. О психологических состояниях человека / Н. Д. Левитов – М., 1964. – С. 103–142.
6. Максименко С.Д. Психологія в соціологічній та педагогічній практиці: методологія, методи, програми, процедури: навчальний посібник / С.Д. Максименко. – К. : Наукова думка, 1999. – 216.
7. Педагогика профессионального образования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков и др.; под ред. В.А. Сластенина.— М. : Издательский центр “Академия”, 2004. – 368 с
8. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич – Мн. : “Соврем. Слово”, 2005. – 720 с.
9. Психологический словарь / В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – М. : Педагогика – Пресс, 1996. – 440 с.
10. Психология: словарь / [под ред. В. В. Абраменко, В. С. Аванесова, Н. С. Агамова и др.]. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с
11. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах ступеневої підготовки [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Беленька Ганна Володимирівна; Ін-т пробл. виховання НАПН України. – К., 2012. – 38 с.
12. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека / В.Д. Шадриков. – М. : Логос, 1996. – 320 с.

*The problem of preparation of future educators is considered in the article . It was found the concepts “readiness”, “preparation” and “health preserving activity”.*

**Key words:** *preparation, readiness, health, health preserving activity, health preserving environment, future pre-school educator.*

## ГЕНЕЗА МЕТАМОВНИХ ПРОЯВІВ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті викладено та обґрунтовано особливості перших проявів метамови у дітей молодшого та середнього дошкільного віку. На основі теоретичного аналізу наукових джерел встановлено особливості метамовного розвитку дітей та істотні ознаки мовних одиниць як орієнтири, за якими в дослідженні виявляли специфіку конструювання дитиною власної мовної системи. Наведені природні металінгвістичні рефлексиви і когніції дітей, які є підґрунтям для подальшого справжнього осмислення власної мови і її об'єктивування.

**Ключові слова:** метамова, діти дошкільного віку, метамовний розвиток, істотні ознаки, мовна система, звук, слово, об'єктивація, рефлексія.

**Постановка проблеми.** Мовленнєвий розвиток є однією з найважливіших складових формування дитячої особистості, готовності до шкільного навчання і має стати центром процесу навчання грамоти, засвоєння одиниць мови. Витоки філологічної освіти людини ведуть із періоду дошкільного дитинства, з моменту, коли 3–4-річні діти самостійно проявляють інтерес до лінгвістичного світу. 5–6-річні діти “зосереджуються”, “замислюються”, “задумуються”, “розмірковують” над мовними явищами та фактами. Процес засвоєння мови здійснюється насамперед в самостійному конструюванні дитиною власної мовної системи, де дитина є активним суб'єктом цього процесу – мовна особистість, яка формується. У її становленні важливу роль відіграє метамовна діяльність, що пов'язана з аналізом засвоєної дитиною мови.

**Актуальність дослідження.** Передумовою металінгвістичних проявів дітей є неусвідомлюваний ними акт власної мовної практики, в процесі якої актуалізується біологічно закладена здатність мимоволі, машинально, ненавмисно експліцирувати свої уявлення про мову, виконувати вербальні дії. Ці природні металінгвістичні рефлексиви і когніції дошкільників є базальними для подальшого справжнього осмислення власної мови і її об'єктивування. Довільність ситуації вербального акту, пов'язаного з експлікацією самостійно виведених дітьми лінгвістичних “знань” (процедурні знання), обмежує, а іноді і повністю виключає можливість висловлюватися про мову. Діти володіють імпліцитними лінгвістичними знаннями і не завжди готові до їх відтворення за завданням дорослих. А якщо і експліцирують ці знання, то їх вербалізація здійснюється значно складніше (декларативні знання).

**Виклад основного матеріалу.** Металінгвістична активність дітей здійснюється не тільки в номінаціях лінгвістичних термінів, але і в процесі спонтанних оцінно-контрольних мовних дій, які виявляються на різних рівнях усвідомленості. Таке неосмислене, не аналізоване, емоційне, на рівні відчуття, а не мислення узагальнення свого власного мовного досвіду дитиною (так зване “відчуття мови”) використовується ними, згідно Л. Божович [2], для регулювання і “бесвідомого” контролю [9] мови як усної, так і в подальшому – письмової. Відтак, виявляючи певний інтерес до мовної дійсності: звуків, слів, речень, висловлювань дошкільники

намагаються самостійно визначити, трактувати, певне мовне явище, здійснюючи при цьому рефлексію над мовленням, формують “своє власне” розуміння, вносять у нього (в більшості випадків) суб’єктивний смисл, далекий від об’єктивного змісту мовних дефініцій. Органічний потяг до метамовної діяльності в сучасних дітей відбувається за відсутності лінгвістично коректних технологій керування процесом становлення мовних дефініцій, що унеможливує надання їм кваліфікованої допомоги з боку дорослих.

У загальнонауковому сенсі метамова традиційно розуміється як будь-яка природна або штучна мова (мова “другого рівня”), якою описується інша мова (мова “першого рівня”), служить для опису предметів і властивостей навколишнього світу. Мову, яка описується в метамові, прийнято називати наочною мовою, або мовою-об’єктом. У лінгвістиці термін “метамова” пов’язаний з метамовною функцією природної людської мови і за твердженнями Н.Д. Арутюнової, на відміну від людини у мови немає вторинної знакової системи, яка б розкривала її сенс: мова робить це сама, тлумачачи одні сенси через інших, перефразовуючи їх, але не виходячи за свої межі [1, с. 7-19].

Дослідження метамови свої праці присвятили вчені (Г.П. Белякова, Д.Б. Ельконін, Л.Є. Журова, М.І. Зарандія, І.І. Карабаєва, С.Н. Карпова, Т. Тульвісте та ін.). В останні роки дослідники звернулися до проблеми розвитку в дітей 5-7 років мовних понять (А.М. Богуш, М.С. Вашуленко, С.Ф. Жуйков, Н.І. Зеленко, Л.О. Калмикова, М.Р. Львов, Н.П. Орланова, К.С. Прищепа, О.Я. Савченко, Г.О. Фомічова, О.Н. Хорошковська та ін.); феномен прозорості значення мовного знаку виділений вченими (А. Потебня, А. Лурия, А. Шафф, Л. Федоренко, Л. Калмыкова); здатність дітей у в 4-5 років усвідомлювати мовні явища за умови застосування спеціальних технологій стверджують (П.Я. Гальперін, В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін, Л.Є. Журова, Н. Зарандія, О.О. Леонтьєв, О.Р. Лурия, Д.Б. Ніколенко). Серед зарубіжних вчених свої дослідження даної проблеми, присвятили Т. Тульвісте, С.Н. Цейтлин, Г.Р. Добрава (явища метамовного порядку). Г.Р. Добрава розглядає конструктивну діяльність в процесі опанування мовою, вивчає гендерні особливості та соціокультурні особливості метамови дітей [4]; Н.О. Золотова вивчає залежність метамовних здібностей дітей від перебігу поточної інтелектуальної діяльності дитини [5]; Л.В. Красильнікова розкриває усвідомлення дитиною знань метамовних і процедурних та їх залежність від мовленнєвих умінь [8, с 75–78] та ін.

Як свідчать дослідження вчених і власні спостереження джерела генезису мовного поняття “слово” сягають молодшого дошкільного віку. Вже діти 4 років здатні оволодіти суттєвими ознаками одиниць мови. Тому першочергово встановлювали, чи мають діти найпростіші уявлення про “слово” та фіксували, коли саме вперше з’являються первинні ознаки наявності в дітей спонтанних висловлювань про “слово” як мовне поняття, яке сприймається ними раніше інших термінів і, яке є найпоширенішими в практиці роботи дошкільного навчального закладу. Для цього було використано опитування дітей для виявлення їхніх первісних висловлювань та уявлень про “звук” і “слово”. Дітей запитували: “Що таке слово?”, “Поясни, чому ти думаєш, що це слово?” Із отриманих відповідей було виявлено, яка система зв’язків стоїть за словом-поняттям на даному етапі розвитку дитини.

При визначенні змісту терміна мовних понять у дітей, дотримувалися думок О.О. Леонтьєва про те, що важливо виходити із психолінгвістичної структури мовленнєвої діяльності дитини, з її спонтанної рефлексії над рідною мовою – (феномен “вичленування” – неусвідомленого “чуття мови” з повністю сформованої в

неї системи психолінгвістичних одиниць (одиниць говоріння)), які й без усякого організованого навчання можуть бути виділеними (виокремленими) дошкільником [9]. Такими психолінгвістичними одиницями, сформованими в дитини в практиці мовленнєвого спілкування, є речення, слово, склад, звук. Отже, із сукупності мовних одиниць як критеріїв експериментального вивчення дітьми мовних понять були обрані такі поняття, як “звук”, “слово”. Із ними діти найчастіше “зустрічалися” в процесі навчання – на заняттях та під час ігор, наприклад, назви ігор: “Упіймай звук”, “Назви слово”, “Скринька слів”, “Придумай слово на запропонований звук” та ін. ще з три-чотирирічного віку в дитячому садку згідно Базового компонентом дошкільної освіти. Відповідно до Державних стандартів початкової школи визначені мовні поняття вже з першого класу стають предметом вивчення й аналізу.

Перш ніж започаткувати дослідження було визначено істотні ознаки мовних понять, на які орієнтувалися в експерименті: слова – називають предмети, дії, ознаки, узагальнюють їх. Слова – смислові частини речення; звуки – виконують розрізнявальні функції (рак-рік). Звуки – матерія мови, будівельний матеріал звукової мови. Окрім смислових ознак, як провідних у виявленні “справжніх” (нежитейських понять), ураховувалися також деякі формальні (інтонаційні), структурні ознаки, які є наслідком суттєвих ознак.

Відповідно до теоретичних позицій дослідження ми виокремили такі істотні ознаки як орієнтири, за якими в експерименті виявлялося оволодіння поняттями.

1. Звук – матерія мови, будівельний матеріал звукової мови. Звуки виконують смислорозрізнявальні функції в мовленні (словах).

2. Слова називають предмети, дії, ознаки, узагальнюють. Слова смислові частини речення.

Після опитування вивчався характер відповідей дітей і здійснювався психолого-методичний аналіз отриманих результатів. Відповідаючи на запитання, дошкільники ототожнювали слово-термін із діями деяких істот, відтворювали лише певну ознаку або будь-яку функцію названого предмета чи істоти; вводили даний предмет, істоту в певну конкретну ситуацію; об’єднували слова-терміни з певними предметами та явищами. Діти четвертого року життя відповідали: – “Слово – це звук”, а також мовчали або казали, – “Не знаю”.

З відповідей дітей видно, що їхні знання про поняття “слово” спонтанні та ситуаційні, хоча цей термін вони постійно чули від вихователя на заняттях.

Дітям пропонувалося відповісти на запитання:

1. “Поясни, що таке слово?”, “Де ми чуємо слова?”, “Які слова ми вимовляємо?”.

2. Коли діти не розуміли запитань вихователя, він промовляв слова [мама, стіл, весело, грається], (спочатку назви істот і предметів, потім слова ознаки предметів і слова назви дій) і звертався: “Що я промовляю?”.

3. Далі вихователь пропонував дітям виконати таку дію: “Промов слово, яке знаєш?” – і запитував, “Що ти промовив?”, “Що означає це слово?”.

На запитання “Що таке слово?” діти четвертого року життя відповідали: (3 р. 5 міс.) “Слово – це словечко”, (3 р. 6,5 міс.) “Слово у віршику”, (3 р. 7,5 міс.) “Слово – це слово”, (3 р. 3 міс.) “Слово – це мама”. Були випадки, коли окремі діти соромилися, не хотіли відповідати, говорили: (3 р. 4 міс.) “Не знаю”. Діти п’ятого року життя давали такі відповіді: (4 р. 7 міс.) “Слово – це (думає) наше, ну слово”, (4 р. 11 міс.) “Слово у вірші”, (4 р. 11,5 міс.) “Слово – це буква”, (4 р. 1 міс.) “Слово – це пісня”, (4 р. 4 міс.) “Слово – звуки”, (4 р. 2,5 міс.) “Слово (думає) – не знаю”, (4 р. 4 міс.) “Слово – це слово”, говорили: (4 р. 3 міс.) (соромлячись) – “Не хочу казати”.

Аналізуючи відповіді дітей четвертого й п'ятого років життя, помічаємо для них спільні риси: злиття слова й предмета чи істоти. Про це свідчать такі відповіді дітей: “Слово – це киця”; “Слово – це мама”, “Слово – це стіл”. Про відповіді такого типу слід сказати, що вони виникли в дошкільників на основі прозорості слова-терміна “слово”, через яке вони бачать предмети та істоти, не помічаючи самого слова. Такі наші спостереження й досвід практичної роботи підтверджують існування феномена, за О.О. Потебнею, “скла-слова” [11, с. 13]. Дошкільники не відокремлюють слово як мовний знак, як назву предметів та істот, тобто не об'єктивують слова як лінгвістичну дійсність, як особливе мовне явище. Відповіді дітей “Слово у вірші”, “Слово – це пісня” свідчать про перші емпіричні узагальнення як результат спонтанної рефлексії над мовленням. Такі узагальнення тримаються на асоціаціях, пов'язаних із використанням терміна “слово” в певній мовленнєвій ситуації. Ось чому первинні дитячі мовні узагальнення можуть складати певний зміст мовного поняття, певну незначну його міру. У відповідь на запитання “Які слова Ви знаєте?”, дошкільники вимовляли звук, називали яку-небудь букву, казали речення чи словосполучення або навіть відповідали, що не знають ніяких слів, а знають пісеньку, віршик, загадку. Частина дітей називали слова на позначення предметів (стіл, стілець, вікно), такі відповіді говорять про наявність первісних рис мовного поняття. Відповідаючи дитина замислюється, спонтанно рефлексує, здійснює у своїй свідомості пошук мовних засобів (слів, фраз), що несуть у собі хоч деякі пояснення поставлених запитань дослідника. Дошкільник ототожнює слово із процесом говоріння, мовлення. Дитина в такому випадку не володіє суттєвими ознаками даних понять, але завдяки спонтанній рефлексії і наявному в неї мовному чуттю, вона намагається висловлювати власне, утворене на основі особистих спостережень і мовного досвіду судження. Такі відповіді становлять найменшу кількість серед опитуваних дітей: четвертого року – 5%; п'ятого року – 7% . Було помічено, що ці діти активні у спілкуванні, у взаємодії з однолітками, мають помітно вищий рівень розвитку мовлення порівняно з ровесниками. Але основна кількість дітей досліджуваної групи дала майже нульовий результат. Це дошкільники, які намагалися відповідати, але не відповідали, соромилися, знизували плечима, ухилялися від відповідей, відмовлялися відповідати (“Не хочу казати”). Відповідей дітей на завдання назвати слово, що позначає дію, ознаку, назву предмета не виявлено.

У 3,5 років дитина починає правильно вимовляти всі звуки, називати окремі знайомі їй предмети й речі. Мовлення починає набувати розгорнутого зв'язного характеру. У ньому наявні (у деяких дітей) судження про мову та мовлення. Як свідчать отримані результати дослідження знань дітей про мову, у первісних поняттях дітей про слова та звуки злиті терміни “слово” і “предмет”. Конкретно “прив'язуючи” мовну термінологію до предметів, за якими діти спостерігають, асоціюючи слова-терміни з їх конкретизованими випадками вживання у власному мовленні під впливом сприймання певних звуків і слів від дорослих, діти спонтанно оволодівають знаннями про звук і слово.

Результати засвоєння мовних одиниць “звук”, “слово” дошкільниками свідчать, що мовні поняття “звук”, “слово” доступніші дітям. Це пояснюється тим, що терміни, відповідно до даних понять, згідно чинних програм часто використовуються вихователями на заняттях уже з 4-го року життя. У підготовчий до навчання грамоти період діти оволоділи цими поняттями різними шляхами (життєвий досвід, вплив батьків, спеціальне навчання тощо). Інша ситуація “вимальовується” з реченням. Ця мовна одиниця і її назва (мовна термінологія) значно менше вживається в

оточуючому молодших та старших дошкільників мовному середовищі, а також у спеціальній навчальній роботі дитячого садка, тому це поняття сприймається дітьми складніше. У старшій групі на заняттях із розвитку мовлення вихователь уперше для дітей уживає термін “речення” і знайомить із ним.

Нами визначено, що діти уміють робити лише перші узагальнення, їх житейські розуміння мотивувалися такими факторами, як: 1) самостійно утвореними як результат розвинутого чуття мови, спонтанної рефлексії над власним мовленням та мовленням оточуючих; 2) випадково утвореними на підставі асоціацій, що виникали при сприйманні понять “звук”, “слово”, в різних ситуаціях роботи ДНЗ; 3) результатом некоректної навчальної діяльності дорослих, що зорієнтована не на суттєві ознаки, зокрема кількісні, а на використання слова-терміна без наповнення його відповідним лінгвістичним змістом. Під час опитування дітей зафіксована тенденція оперування смислом. У мовленнєвому досвіді дітей яскраво проявляються “чуття мови”, спонтанна рефлексія й інтуїтивна здатність виленовувати смисл (про кого й, що говориться, йдеться) та сформовані одиниці смислу (слова, словосполучення, речення), психолінгвістичні одиниці, які становлять основу житейських знань та є підґрунтям для “проростання” через них наукових понять.

**Висновок.** Отже, отримані результати проведеного дослідження можна пояснити тим, що під час когнітивної підготовки в дитячому садку не забезпечуються необхідні для метамовного розвитку елементарні вміння у дітей спостереження й аналізу мовних явищ, хоча діти проявляють живий інтерес до мовних явищ, особливо до тих, які вперше сприймають на слух; проявляють здібності до об’єктивації мови.

1. Арутюнова Н. Д. Введение: Наивные размышления о наивной картине языка // Язык о языке: Сб. статей / Н. Д. Арутюнова. – М.: “Языки русской культуры”, 2008. – С.7 – 19.
2. Божович Л. И. Избранные психологические труды: проблемы формирования личности / Лидия Ильинична Божович; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М.: Междунар. пед. акад., 1995. – 209 с.
3. Дети о языке / Сост. С. Н. Цейтлин, М. Б. Елисеева, Т. В. Кузьмина. – СПб., 2001.
4. Доброва Г. Р. О Вариативности речевого онтогенеза: референциальные и экспрессивные стратегии освоения языка // Вопросы психолінгвистики / Г. Р. Доброва. – 2009. – № 9.
5. Золотова Н. О. Ядро ментального лексикона человека как естественный метаязык: Монография / Н. О. Золотова. – Тверь: Лилия Принт, 2005. – 240 с.
6. Калмикова Л. О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти / Л. О. Калмикова. – К.: НМЦВО, 2003.
7. Кацнельсон С. Д. Общее и топологическое языкознание / С. Д. Кацнельсон. – Л.: Наука, 1986. – 298 с.
8. Красильникова Л. В. Возрастные особенности развития осознанности речевой деятельности детей 6–7 лет / Л. В. Красильникова // Актуальные проблемы речевого и лингвистического развития детей дошкольного и младшего школьного возраста: сб. науч. статей. – Орел: Изд-во Орловского государственного университета, ООО Полиграфическая фирма “Картуш”, 2009. – С. 75–78.
9. Леонтьев А. А. Рефлексивная психолінгвистика // В кн.: Основы психолінгвистики / А. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 286 с.
10. Леонтьев А. Н. Психологическое исследование речи // Изб. психол. произведения : в 2 т. / Алексей Николаевич Леонтьев. – М., 1983. – Т. 1. – С. 387–388.; Т. II. – 320 с.
11. Потебня А. А. Из записок по русской грамматике А. А. Потебня. – М.: Просвещение, 1985, – Т. 4. – С. 13.

*The article describes and justifies the features of the first manifestations of metalanguage in junior and secondary school age. Based on the theoretical analysis of scientific sources peculiarities metamovnoho development of children and the essential features of linguistic units*

as benchmarks by which to study design showed specificity child's own language system. These natural metalinhvistychni refleksyvy cognition and children who are pidrunttyam for further real understanding of their own language and its objectification.

**Key words:** meta, preschool children, metamovnyy development, essential features, language system, sound, word, objectification, reflection.

УДК 372:376.58

ББК 74.100.44

Іванна Дутка

## РОБОТА З ДІТЬМИ ГРУПИ РИЗИКУ: ДО ПИТАННЯ КЛАСИФІКАЦІЇ ВІДХИЛЕНЬ У ПОВЕДІНЦІ ДОШКІЛЬНИКІВ

У статті описано основні фактори негативного впливу на дітей передшкільного віку та проаналізовано домінуючі групи відхилень у дитячій поведінці.

**Ключові слова:** діти, передшкільний вік, група ризику, фактор впливу, гіперактивність, тривожність, агресивність.

Освіта стала рушієм євроінтегрування українського суспільства. Сьогодні її рівень розвитку гідний бути частиною європейського освітнього простору.

Об'єктивним підґрунтям для вирішення означеної проблеми розглядаємо "Національну стратегію розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки", в якій мовиться про освіту, як найважливіший напрям поступу державної політики України. Наша країна послуговується тим, що освіта є стратегічним ресурсом її соціально-економічного, культурного і духовного розвитку, покращення добробуту громадян, забезпечення національних інтересів, зміцнення міжнародного авторитету й формування позитивного іміджу нашої держави, створення умов для самореалізації кожної особистості [4].

Трансформувати свідомість кожної людини, а, відтак, і громадськості загалом не є легкою проблемою. Отож докладати найбільших зусиль в цьому напрямку слід із дитинства.

Чи не найскладнішим сьогодні є становище дітей, оскільки в них ще не сформовано власну систему стійких моральних переконань, ціннісних орієнтацій. Таким чином, унеможлиблюється адекватне реагування на події й факти навколишнього життя. Звідси і моделюємо завдання освітніх закладів – здійснити належну підготовку педагогів до професійного виховування, навчання та допомоги дітям задля легкого подолання ними дитячих труднощів, які трапляються у них на всіх вікових етапах. Особливо це важливо, коли йдеться про дітей групи ризику.

"Якщо дитина зазнає постійної критики, вона вчиться звинувачувати. Якщо дитина бачить ворожість, вона вчиться битись. Якщо над дитиною насміхаються, вона не буде рішучою. Якщо дитину постійно присоромлюють, вона почуватиметься винною [5]. Під дією цих та багатьох інших негативних впливів і формується такий педагогічний феномен як "дитина групи ризику".

Виокремлювати цю категорію дітей у складі дитячої популяції почали знедавна. До неї відносять дітей із ускладненим розвитком унаслідок дії несприятливих факторів. А саме – генетичного, біологічного або соціального. Таких дітей не слід відносити до категорії хворих або дефективних, проте вони перебувають на межі між нормою і патологією. Такі дошкільники інтелектуально розвинені дещо гірше, ніж

їхні однолітки. Загалом, це ускладнює їхню адаптацію до життя, формує їх більш уразливими до розбалансованих умов соціального і природного довкілля.

Чимало вчених уже докладали зусиль задля визначення різних груп факторів, які негативно впливають на дітей. Найбільш обґрунтованим розглядаємо підхід В. Летунової. Дослідниця виділяє наступні фактори, що ініціюють ризик у розвитку дітей. Розглянемо їх:

- 1) медико-біологічні (група здоров'я, спадкові причини, вроджені властивості, порушення психічного та фізичного розвитку, умови народження дитини, захворювання матері та спосіб її життя);
- 2) соціально-економічні (багатодітні та неповні сім'ї, неповнолітні батьки, безробітні сім'ї, родини з аморальним способом життя; непристосованість до життя в суспільстві);
- 3) психологічні (відчуження від соціального середовища, самонесприйняття, невротичні реакції, порушення спілкування з оточуючими, емоційна нестійкість, неуспіх у діяльності);
- 4) педагогічні (невідповідність змісту програм освітньої установи та умов виховання дітей, їх психофізіологічних особливостей, темпів психічного розвитку дітей із темпами навчання, домінанти негативних оцінок, невпевненість у діяльності, відсутність інтересу до навчання, закритість для позитивного досвіду) [3].

Проте, це лише ті фактори, які можуть спричинити певні відхилення в розвитку. Унаслідок їхнього впливу дитина перестає бути такою як усі інші її однолітки. Постає питання, а якою ж тоді буде поведінка дитини, на яку впливав той або інший фактор ризику. Це вже неодноразово розглядали учені. На підставі їхніх роздумів створено чимало класифікацій дитячих відхилень. Однак, наголосимо, що у започаткованому дослідженні не розглядатимемо ті патології, вирішення яких потребує медичного втручання. Нашому аналізу підлягатиме лише педагогічний аспект роботи з дітьми груп ризику (навіть не психологічний чи соціальний). Адже аспекти роботи психолога та соціального педагога прослідковані у чималій кількості праць (Н. Абраменко, О. Іванникова, Л. Рень, О. Товканець, якими захищено наукові дисертації), натомість педагогічний аспект роботи із такими передшкільнятами потребує спеціального дослідження.

Насамперед, звернемо увагу на класифікацію, найбільш описану в працях С. Болдаревої [1]. У палітрі різноманітних означень дитячих відхилень учена виокремила наступні: тривожні, гіперактивні, агресивні. Також автор окремо подає аутичних дітей. Однак, у нашому аналізі вони не є проблемою дослідження. Отож, розглянемо низку наведених відхилень.

З психологічної точки зору тривожність є індивідуальною особливістю, яка виявляється в підвищеній схильності дитини почуватися занепокоєною за будь-яких життєвих ситуацій, у тому числі тих, які взагалі не можуть викликати тривожності. З педагогічної точки зору – це швидка втомлюваність, розосередженість, напруженість, неуспішне виконання певного завдання і, унаслідок цього – зниження навчальних досягнень.

Тривожні діти вирізняються надмірною стурбованістю, причому, іноді вони бояться не самої дії, а її передчуття. Зазвичай вони очікують найгіршого, відчуваються безпомічними, не люблять гратись у нові ігри, розпочинати нові види діяльності. У них високі вимоги до себе, вони дуже самокритичні. Рівень самооцінки тривожних



дітей низький, вони насправді думають, що є гіршими за інших у всьому. Вони чекають підтримки і схвалення дорослих.

Рівень тривожності дитини значною мірою залежить від тривожності дорослих, які її оточують: висока тривожність педагога або батьків передається дитині. Тривожність дітей може підвищуватися і тоді, коли батьки незадоволені своєю роботою, житловими умовами чи матеріальним становищем.

На думку фахівців, у дошкільному та молодшому шкільному віці тривожнішими є хлопчики, а з 12 років – дівчатка. При цьому дівчатка зазвичай хвилюються через взаємини з іншими людьми, натомість, хлопчики більше турбуються покараннями.

Наступним відхиленням у розвитку дитини є її агресивна поведінка – це одне із найпоширеніших порушень у середових дітей дошкільного віку, оскільки це найшвидший і найефективніший спосіб досягнення мети. Йому притаманна демонстрація переваги в силі або її застосування до іншої дитини [1, с. 14].

Як явище, агресія є мотивованою деструктивною поведінкою, що суперечить нормам і правилам існування людей у суспільстві. Вона завдає шкоди об'єктам нападу (живі та неживі), наносить фізичний та моральний ущерб людям або викликає у них психологічний дискомфорт.

Майже в кожній групі ДНЗ перебуває хоча б одна дитина із ознаками агресивної поведінки. Вона нападає на дітей, обзиває їх і б'є, відбирає і ламає іграшки, навмисно послуговується грубими виразами, одним словом, стає загрозою для всього дитячого колективу, джерелом стурбованості педагогів та батьків.

Проте агресивна дитина, як і будь-яка інша, потребує лагідного і помічного ставлення дорослих, тому що її агресія це, передовсім, віддзеркалення внутрішнього дискомфорту, невміння адекватно реагувати на події, що відбуваються навколо неї

Гіперактивність теж віднесено до складного психологічного явища. Його наслідки, передусім, впливають на педагогічний процес. Вона виявляється в імпульсивності дітей, руховій розгальмованості, неможливості зосередитись і неувважності, які відсутні за нормального розвитку [1, с. 21].

У кожній віковій категорії присутні діти, які втомлюються від сидіння на одному місці, не можуть мовчки коритися інструкціям. Вони створюють додаткові утруднення в роботі педагогів, оскільки є дуже рухливими, запальними, дратівливими й безвідповідальними. Гіперактивні діти зазвичай зачіпають і упускають різні предмети, штовхають однолітків, створюючи конфліктні ситуації. Вони часто ображаються, однак швидко забувають про свої образи.

Гіперактивні діти звертають на себе увагу з перших днів життя: погано сплять, надмірно чутливі до зовнішніх подразників (світло, шум, температура, запахи), мають підвищений м'язовий тонус. Такі діти ніколи не замислюються над наслідками своїх учинків, не звертають уваги на стан близьких людей. Вони часто егоїстичні, демонстративні й вимогливі, що призводить до постійних конфліктів і розвитку їхньої агресивності (легко йдуть на контакт, зловживаючи терплячістю оточуючих, є дуже балакучими [1, с. 24].

Сьогодні тривають дискусії на тему: це хвороба чи результат неправильного виховання. До слова, дане питання торкнулося й Міністерства освіти й науки, де відбулася творча дискусія з порушеної проблеми 13 грудня 2013 року. Її учасники зійшлися на тому, що в роботі з гіперактивною дитиною потрібно, насамперед, пам'ятати наступне: постійні окрики, зауваження, погрози покарання не поліпшують поведінку гіперактивної дитини. Для них дуже важливим є емоційний і фізичний контакт: дитину треба обійняти, приголубити, заспокоїти у важких ситуаціях – і неконтрольовані емоції та м'язова напруга почнуть спадати. Тільки внутрішньо прийнявши для себе ці знання, дорослі зможуть правильно поводитися з дитиною: не підвищувати голос і не сварити її, не сюсюкати і не потурати, не поспішати самим і не квапити дитину, не нервувати і не дратуватися, не змінювати домовленостей і планів тощо [2].

Таким чином, на основі зазначеного доходимо до висновку про те, що педагог обов'язково повинен зважати на дітей групи ризику і поводитися з ними по-особливому. Необхідно уникати будь-яких видів робіт, які вимагають темпу, змагання під час виконання завдання, чи ставити завищені вимоги до них. У жодному разі не можна порівнювати дитину з оточуючими, оскільки це може ще більше її стривожити та роздратувати. Частіше використовувати вправи на релаксацію. Потрібно також сприяти підвищенню самооцінки дошкільника, а саме – частіше хвалити дитину, однак лише тоді, коли є за що; частіше звертатися до дитини по імені. Педагог у всі часи був прикладом для наслідування, тож у таких ситуаціях необхідно демонструвати зразок упевненої поведінки.

Безумовно, наведена класифікація не обмежує характеристику всіх видів відхилень у поведінці дітей передшкільного віку, адже не можна залишати поза увагою дітей, які вирізняються іншими особливостями. Їх також необхідно виокремлювати, описувати та узагальнювати. Робота педагога в зазначених напрямках стане предметом для подальших досліджень.

Болдарева С. Особливості роботи з дітьми “групи ризику”. Інформаційно-методичний посібник / С. Болдарева. – Шахтарськ, 2012. – 44 с.

Гіперактивні діти: особливості характеру чи нездоров'я? [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/ua/news/26244-giperaktivni-diti-osoblivosti-harakteru-chi-nezdorovya>.

Летунова В.Е. “Дети группы риска” в системе работы ПМПС- Центра // Дети группы риска: Материалы международного семинара. – СПб., 1998.

Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>

<http://dnzs.klasna.com/uk/site/psychologist.html>.

*The main factors of negative effect on preschool age children are described and the dominant groups of deviations in the children's behavior are analyzed in the article.*

**Key words:** children, preschool age, a group of risk, personality type, deviation, factor of effect, hyperactivity, anxiety, aggressiveness.

УДК 305:37.012“712”:[167/168]  
ББК 74.100.4

*Ельвира Зарединова, Горишняк А.А.*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ГЕНДЕРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ**

У даній статті розкривається гендерний підхід в педагогіці, аналізується сучасний стан суспільства, яке актуалізувало вивчення гендерних характеристик стосунків дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Здійснено аналіз дослідження останніх десятиліть, який свідчить про те, що статеворольова ідентифікація є найважливішим етапом для подальшого становлення особистості. Проаналізовано діяльність сучасної школи в аспекті вирішення проблем гендерної освіти та виховання дітей і учнівської молоді. Авторами розглядається проблема взаємовідносин представників різної статі та гендерного розвитку дитини в контексті навчання і виховання, вплив освітніх та соціальних інститутів на процес формування гендерної ідентичності та соціалізації. Розглядається співвідношення понять “біологічна стать”, “соціальна стать”, “гендерні стереотипи”, “гендерна/статеворольова соціалізація”. Виділено фази, критерії статеворольової соціалізації. В якості висновків підкреслюється необхідність здійснення спільного виховання і навчання дітей різної статі, проведення певних занять (або частини занять) у мікрогрупах, що складаються окремо з хлопчиків, окремо з дівчаток, щоб вони, перебуваючи укупі з представниками своєї статі, могли розкритися, вивчити характер, стиль поведінки однолітків і скласти вірне уявлення про своє гендерне і в теж час могли в класі взаємодіяти один з одним. Усе це буде спрямовано на формування статеворольової ідентифікації особистості дитини та вміння взаємодіяти з представниками своєї та протилежної статі.

**Ключові слова:** гендер, соціалізація, гендерна ідентифікація, гендерні стереотипи.

**Постановка проблеми.** Продолжительное время в обществе существовало чёткое размежевание мужских и женских половых ролей, которые основывались на разделении ролей в семье, труде, профессиональной, общественной и культурной сферах деятельности. На сегодняшний день изменения в общественном производстве и характере труда, правовое и политическое равенство полов, активизация жизненной позиции и повышение роли женщины в обществе привели к размыванию и пересмотру традиционной системы социальных ролей мужчин и женщин, оказали существенное влияние на половую дифференциацию, содействовали феминизации мужчин и маскулинизации женщин.

Современное состояние общества актуализировало изучение гендерных характеристик отношений детей дошкольного и младшего школьного возраста. До настоящего времени отечественная педагогика была “бесполой”, “нейтральной”. Особенности развития, воспитания и обучения детей и школьников с учетом полоролевых особенностей и различий в наши дни занимается направление в педагогике, именуемое как гендерная педагогика, которая сейчас находится в стадии активного формирования и развития [1, с. 397].

Ранее проблема взаимоотношений представителей разного пола и гендерного развития ребёнка рассматривалась в контексте обучения и воспитания представителей подросткового и юношеского возраста. Термин “гендер” по отношению к дошкольникам и младшим школьникам начал употребляться только в настоящее время. Исследования последних десятилетий показали, что гендерное начало и полоролевая идентификация является важнейшим этапом для дальнейшего становления личности [4, с. 73].

**Анализ исследований по проблеме.** Разработкой исследований в области гендерной педагогики и гендерных стереотипов детей и ученической молодежи занимались учёные В. Агеев, Т. Бендас, Л. Градусова, Е. Гусева, Н. Ерофеева, О. Здравомыслова, Е. Ильин, В. Каган, И. Кон, А. Коротаева, Т. Котлова, А. Меренкова, Т. Рябова, М. Сабунаева и др.

Изучением проблем гендерного образования и воспитания молодежи занимаются современные украинские исследователи Т. Доронина, В. Кравец, О. Луценко, В. Оржеховская, Т. Талько, Л. Яценко и др.

В психологии фазы полоролевой социализации были разработаны и определены И. Кон, Л. Столярчук.

**Целью статьи** является определение роли гендерных стереотипов детей в формировании социальных полоролевых отношений.

**Изложение основного материала.** Современная школа воспитывает и обучает детей разного пола идентичными методами, подходами, поскольку отсутствуют конкретные необходимые и научно обоснованные методические пособия, разработки в этом аспекте деятельности педагога. В учебных программах не в полной мере отражена гендерная специфика и проблематика, что не позволяет сформировать компетентных в этом вопросе специалистов [1, с. 397].

На сегодняшний день мы видим, что уже с момента своего рождения человек становится объектом системы: в традиционных обществах совершаются символические родильные обряды, различающиеся в зависимости от того, какого пола родился ребенок; цвет одежды, колясок, набор игрушек новорожденного во многих обществах также определены его полом, все это определяется принадлежностью к категориям “биологический пол” и “социальный пол”. Проведенные исследования показывают, что новорожденных мальчиков больше кормят, зато с девочками больше общаются, при этом уделяя больше внимания развитию эмоционально-чувственной сферы ребенка.

В процессе воспитания семья (в лице родителей и родственников), звенья системы образования (в лице воспитателей детских дошкольных учреждений и учителей школ, преподаватели вузов), культура в целом (через телевидение, СМИ, литературу и др. источники) внедряют в сознание детей гендерные нормы, формируют определенные правила поведения в соответствии с полом и создают представления о том, кто есть “настоящий мужчина” и какой должна быть “настоящая женщина”. Впоследствии эти гендерные нормы поддерживаются с помощью различных социальных механизмов, (например, стереотипы в СМИ, традиции, обычаи, соблюдаемые в обществе, правовые нормы и т.д.), в своей совокупности, определяемые в педагогической науке как гендерные стереотипы и установки.

По определению Н. Ерофеевой, гендерные стереотипы – это сформировавшиеся в обществе представления о выполнении той или иной социальной роли мужчиной и женщиной. Так общество в разные исторические периоды развития определяет разный характер взаимоотношений и отношений мужчины и женщины, их социальное поведение в соответствии с полом. Другое определение даёт А. Меренков: “Гендерные стереотипы – это устойчивые программы восприятия, целеполагания, а также поведения человека, в зависимости от принятых в данной культуре норм и правил жизнедеятельности представителей определенного пола” [6, с. 161]. Еще одно определение мы встречаем у И. Клециной, которая “под гендерными стереотипами понимает стандартизированные представления о моделях поведения и чертах характера, соответствующие понятиям “мужское” и “женское” [4, с. 19].

Итак, проведя анализ различных подходов и точек зрения ученых в определении сущности понятия “гендерные стереотипы”. Мы согласны с мнением педагогов, которые подразумевают, что “гендерные стереотипы”: во-первых, качества и характеристики, с помощью которых обычно описываются мужчины и женщины. Во-вторых, в гендерных стереотипах содержатся нормативные образцы (модели)

поведения, традиционно приписываемые лицам мужского или женского пола. В-третьих, в гендерных стереотипах отражены обобщенные мнения, суждения, представления людей о том, чем же отличаются друг от друга мужчины и женщины. И, наконец, в-четвертых, гендерные стереотипы зависят от культурного контекста и той социальной среды, в которой они формируются и находят свое применение.

Гендерные стереотипы проявляются в поведении и деятельности детей старшего дошкольного и младшего школьного возрастов интенсивнее, чем гендерные представления и гендерные установки. Они не только отражают сложившиеся отношения между гендерными группами, но и определяют характер и модели этих межгрупповых отношений. Гендерные стереотипы старших дошкольников непосредственно связаны с поступлением ребенка в школу и приобретением новой социальной роли младшего школьника. Таким образом, в контексте данной проблемы уместным будет обращение и к гендерной социализации.

Гендерная (полоролевая) социализация – это процесс, в ходе которого ребенок идентифицирует себя с представителями соответствующего пола и научается тому, что в данной культуре является социально приемлемым для мужчины и женщины [2, с. 41]. Гендерная социализация начинается буквально с момента рождения, когда родители и другие взрослые, определив биологический пол младенца, начинают воспитывать его в соответствии с его гендерной ролью. И длится этот процесс всю последующую жизнь.

Гендерная социализация – процесс, посредством которого человек обучается моделям поведения в обществе, ценностям и т.д., соответствующим понятиям “мужское” и “женское” начало.

Половая/гендерная социализация является частью общего процесса социализации. И если социализация рассматривается, с одной стороны, как процесс адаптации и интеграции человека в обществе, а с другой – как процесс саморазвития и самореализации личности в социальной среде, то и при изучении половой социализации следует учитывать обе эти тенденции. Таким образом, половая/гендерная социализация включает два взаимосвязанных процесса. Во-первых, это усвоение индивидом социального опыта, психосексуальных установок и ценностных ориентаций, определенных способов поведения и деятельности, присущих представителям того или другого пола. Во-вторых, это процесс формирования полового сознания и самосознания (половой идентичности). Он включает познание своего сходства и различий с представителями своего и противоположного пола; эмоциональную оценку себя как представителя определенного пола; самоутверждение “Я”, как представителя определенного пола в общении и деятельности. Активная личность, стремясь к свободе и независимости, расширяет свой личный опыт и обеспечивает реализацию своей индивидуальности; при этом индивид может в той или иной степени отходить от полового эталона в поведении, общении, игре, труде. Если такие отклонения накапливаются в определенных социальных группах, то происходит расшатывание половых ролевых нормативов и намечается тенденция их постепенного преобразования.

В работах психологов и педагогов (И. Кон, Л. Столярчук) выделены три фазы полоролевой социализации.

*Первая фаза* (адаптация) предполагает усвоение действующих ценностей и норм, овладение соответствующими средствами и формами деятельности, характерными для мальчика и девочки.

*Вторая фаза* (индивидуальная) порождается противоречием между необходимостью “быть такими, как все” в соответствии с закрепленным при рождении гражданским полом и стремлением индивида к максимальной персонализации, что характеризуется поиском средств и способов обозначения своей индивидуальности и развитием качеств маскулинности и фемининности.

*Третья фаза* (интеграция) детерминируется противоречием между стремлением индивида быть идеально представленным своими особенностями и отличиями в обществе как представителя того или иного пола, с одной стороны, и потребностью общественности принять, одобрить и культивировать его индивидуальные особенности согласно половой роли, которая передается индивиду с рождением и закрепляется в процессе полоролевой социализации, – с другой стороны [2, с. 46].

В перинатальный период и с момента рождения человек постепенно проходит все эти три фазы. С детства каждый из нас учится тем видам деятельности, которые наиболее близки конкретно к каждому полу. Дети играют в игры, отражающие их половую принадлежность: мальчики выбирают догонялки, стрелялки, приключения, квесты, девочки же ориентированы на социальные детские игры (дочки-матери, школа, магазин, семья). Таким образом, проходит период адаптации и социализации в общем, и гендерной в частности. На второй и третьей фазе ребёнок воспринимает себя не только как часть мужского или женского общества, но и предпринимает попытки выделиться, показать себя наилучшим образом, проявиться как индивидуальность, с учетом интересов, способностей и предпочтений. Так, например, дети начинают увлекаться каким-нибудь хобби для проявления себя как творческой личности, или усиленно следят за своим внешним видом. Далее, на третьем этапе, у человека развивается потребность не просто “выделиться из толпы”, но также и потребность в том, чтобы окружающие приняли и одобрили его неповторимую индивидуальность и личностную значимость.

Гендерно-социализированная личность определяется следующими критериями:

1. Содержание сформированных установок, стереотипов, ценностей, картин мира человека, в отношении предназначении женщины и мужчины в обществе.
2. Адаптивность личности, ее нормотипическое поведение, образ жизни личности, согласно половой принадлежности.
3. Гендерная идентичность, как аспект самосознания, описывающий переживание человеком себя как представителя определенного пола.

Представление о мужественности и женственности у школьников начальных и средних классов базируются на взглядах, усвоенных с детства, в семье на примерах моделей поведения взрослых (матери и отца, бабушки и дедушки, брата и сестры) и в дошкольных учреждениях [1, с. 398].

Традиционно, в силу сложившихся в общественном сознании стереотипов, мальчиков ассоциируют с образом “настоящего мужчины”. Мужская социальная роль, в отличие от женской роли, более отдалена от детей, менее доступна для подражания. Дети, особенно дошкольного возраста, не имеют возможности наблюдать выполнение отцами профессиональных, общественных функций, а в домашней жизни современной семьи функции отцов представлены не так ярко, не всегда отражают традиционные мужские качества, привлекательные для мальчиков (смелость, мужественность, ловкость, уверенность) [2, с. 71]. Часто мальчики не видят реального примера для моделирования маскулинных черт и качеств (неполная семья, отсутствие брата, деда; воспитание в семье матерью, а в школе – педагогами

преимущественно женского пола), им трудно выстраивать свою принадлежность к полу и вести себя в поведенческом плане гендерно правильно. Этот процесс социализации происходит с негативом, под давлением взрослых, которые не вполне одобряют проявления мужских поступков в школе, считая их противоречащими существующему распорядку [1, с. 398]. Все это существенным образом осложняет процесс их гендерной идентификации в дальнейшем и социализации.

Особенно усиление социального давления на мальчика наблюдается с переходом в общественную систему воспитания – дошкольное учреждение или начальную школу. Мальчик в школе стеснен в эмоциональном плане, проявлении чувств. Он не может прослезиться, чтобы не нарушить норм мужественности, у него возникает страх перед проявлением в своем поведении “женских” качеств, боится осуждения со стороны окружающих, подавляет нахлынувшие чувства, не желает разделять эмоции других. Это может привести к развитию таких черт как безразличие и жестокость [1, с. 398]. Мальчики более подвижны, непоседливы, непослушны, у них чаще возникают конфликты, поэтому они получают больше по сравнению с девочками-ровесницами дисциплинарных замечаний, отрицательных оценок, их чаще наказывают.

По мнению Б. Хартли, более низкие достижения мальчиков в учебе, чем у девочек, частые нарушения дисциплины, объясняются тем, что роль “настоящей женщины” и “хорошей ученицы” не противоречат друг другу, в то время как роль “хорошего ученика” и “настоящего мужчины” во многом как правило, не совпадают. Это противоречие объясняет отрицательное отношение к учебно-познавательной деятельности мальчиков, где, по их мнению, нет места для проявления мужских качеств [2, с. 79]. Практика обучения доказывает, что девочки более прилежны, аккуратны, ответственные, усидчивы, старательны и т.д. в сравнении с представителями мужского пола.

Не так просто происходит и школьное становление женской индивидуальности. Девочки убеждены, что роль женщины в обществе не престижна, вторична, а мужские качества в приоритете. По их мнению “успешная женщина” наделена мужскими чертами характера, поэтому чтобы самоутвердиться в школе и социуме, девочки часто перенимают качества противоположного пола [1, с. 399]. Реальная ситуация в школе, семье и обществе позволяет гендерной педагогике активизироваться и наметить определенные направления деятельности в этом аспекте с учетом как биологических, так и социальных гендерных особенностей поведения современных детей.

Выходом из сложившейся ситуации, по нашему мнению, может являться пересмотр методов обучения, подходов, приемов с учетом гендерных особенностей учащихся. В частности, мальчикам стоит позволять чаще двигаться, а если ребенок ведет себя слишком активно, не просто наказывать его за это замечанием или двойкой, а объяснять, по какой причине такое поведение в обществе не приветствуется.

У девочек необходимо формировать представление об “истинной женщине”, которая должна обладать такими качествами, как: отзывчивость, доброта, деликатность, тактичность, вежливость, уважение (к старшим, родителям, учителям, противоположному полу и т.д.). Наряду с этим, следует подавлять в девочках гордыню, высокомерие, хамство и невежество, ставшие нормой поведения для отдельных школьниц. И, опять же объяснять, почему девушке (будущей жене, матери) не пристало вести себя подобным образом [5, с. 75]. Пути реализации аспектов гендерного воспитания детей и ученической молодежи возможны как в

учебном процессе, так и в воспитательной работе (тренинги, воспитательные мероприятия, часы общения и др.) Для самореализации учащихся, развития их эмоциональных чувств с учетом гендерной принадлежности будет полезным проводить занятия по интересам в группах, кружках, секциях, в частности приобщать школьников к участию в театральных постановках, где происходит смена мужских и женских ролей, что помогает понять состояние и чувства противоположного пола, определяемые в науке как женская и мужская психология. Для формирования жизненно-важных позиций и отстаивания своей точки зрения, следует привлекать учеников к обсуждению образа героев литературных произведений обоих полов, оценке их поступков, поведения и личностных качеств. Кроме того, необходимо стремиться к равноправию учеников, противостоять попыткам ущемления прав и интересов, как мальчиков, так и девочек.

Гендерная педагогика отстаивает учет гендерных особенностей в вопросах образования и воспитания, но в то же время ратует за снятие ограничений в поведении, определяемые понятием “биологический пол”. Нельзя поведение и деятельность ребенка регламентировать его полом.

**Выводы.** При совместном воспитании и обучении детей разного пола целесообразно проводить определенные занятия (или часть занятий) в микрогруппах, состоящих отдельно из мальчиков, отдельно из девочек, чтобы они, находясь вкуче с представителями своего пола, могли раскрыться, изучить характер, стиль поведения сверстников и сложить верное представление о своем гендере и в тоже время могли в классе взаимодействовать друг с другом. Все это будет направлено на формирование полоролевой идентификации личности ребенка и умения взаимодействовать с представителями своего и противоположного пола.

Таким образом, гендерная педагогика должна учитывать новые веяния и явления, которые характерны сегодня семье и школе в полоролевых взаимоотношениях, преобразовываться и развиваться в соответствии с изменениями, происходящими в обществе. Только тогда современная система образования и общество совместными усилиями смогут сформировать у подрастающего поколения верные стереотипы о своем гендере и противоположном поле.

1. Безруких Е. Б. Понимание гендерных стереотипов в педагогике [Текст] / Е. Б. Безруких // Молодой ученый. – 2012. – № 4. – С. 397 – 399.
2. Градусова Л. В. Гендерная педагогика / Л. В. Градусова. – М.: Наука, 2011. – 175 с.
3. Ерофеева Н. Ю. Гендерная педагогика: Учебное пособие / Н. Ю. Ерофеева. – Ижевск: ERGO, 2010. – 312 с.
4. Клецина И. С. Гендерная социализация. Учебное пособие / И. С. Клецина. – СПб, изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. – 92 с.
5. Коротаяева А. И. Роль гендерных стереотипов в конструировании отношений учащихся [Текст] / А. И. Коротаяева // Вестник университета (Государственный университет управления) – М.: ГУУ, 2011. – № 19 – С. 74 – 76.
6. Меренков А. В. Социология стереотипов / А. В. Меренков. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2001. – 290 с.

*The article is devoted to the direction in pedagogy – gender pedagogy. The article refers to the present state of society, which has actualized the study of gender relations characteristics of preschool and primary school age.*

*In this paper, a research analysis of the past decades was done, which suggests that gender beginning and gender - role identity is a critical step for the further formation of the personality. The activity of the modern school in terms of addressing gender-based education and training of children and young student is analyzed. The authors consider the problem of*



*relations between genders, and gender development of the child in the context of training and education, the impact of educational and social institutions on the formation of gender identity and socialization. The correlation of the concepts of "biological gender", "social gender", "gender stereotypes", "gender / gender - role socialization". The stages of gender - role socialization are emphasized.*

*The criteria of gender- socialized personality are determined: the content of the generated plants, stereotypes regarding the destination of men and women, the adaptability of the personality, gender identity.*

*In the article as conclusions emphasized the need for co-education and training of children of different genders, holding certain classes (or parts of classes) in small groups consisting of the boys separately apart from the girls that they being together with members of their own gender could open up, explore character, style and behavior of peers and put the right idea about their gender and at the same time in the classroom can interact with each other. All of this will be directed to the formation of gender –role identity of the child's personality and ability to interact with members of their own and the opposite gender.*

**Key words:** *gender, socialization, gender identification, gender stereotype.*

УДК 37:331.556  
ББК 74.04(4/8)

**Наталія Курста**

## **ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ТРУДОВИХ МІГРАНТІВ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ**

*В статті розглянуто проблеми розвитку, навчання та виховання дітей трудових мігрантів в умовах освітнього закладу. Обґрунтовано значення складових соціально-освітнього середовища та необхідність педагогічного супроводу означеної категорії дітей. Конкретизовано завдання пріоритетних напрямів виховання дітей трудових мігрантів в умовах сучасних ДНЗ.*

**Ключові слова:** *освітнє середовище, функціонально неповна сім'я, діти трудових мігрантів, педагогічний супровід.*

В умовах зростаючої економічної кризи, з метою вирішення матеріальних проблем усе більше українців надають перевагу пошуку роботи за кордоном і стають трудовими мігрантами. Однак, виїжджаючи працювати за межі країни, вони змушені жертвувати сімейними цінностями та ставити під загрозу успішність процесу розвитку й виховання власних дітей. На сьогоднішній день такі діти залишаються практично не захищеними ні у психологічному, ні у правовому відношенні. Підтвердження цього знаходимо у працях Н.Гевчук, де відзначається, що „діти, батьки яких перебувають за кордоном, – це категорія, яка потребує підтримки не лише з боку близьких та рідних, але й, у першу чергу, з боку держави, соціальних служб, освітніх закладів, міської влади та правоохоронних органів” [1, с. 15].

Констатуємо, що робота з дітьми трудових мігрантів у закладах освіти, зокрема у дошкільних навчальних закладах, вимагає перегляду усталених у ній стосунків і стереотипів: батьки є – і водночас вони відсутні, що утруднює вплив на дитину, заважає застосовувати єдині вимоги до неї і співпрацювати з сім'єю в інтересах дитини, вимагає уваги до дитини, її проблем і потреб, турботи про її розвиток, самооцінку, самопочуття, настроїв. Робота з дітьми трудових мігрантів не вкладається сьогодні в жодну модель і технологію виховання і вимагає пошуку нових шляхів і

моделей роботи. Зокрема, важливу роль тут мають відігравати і педагоги, які безпосередньо взаємодіють з дитиною, її родиною та соціальним оточенням [4, с. 3].

Теорію і практику міжнародної трудової міграції, удосконалення організаційних, економічних та правових важелів її регулювання ґрунтовно досліджували О. Балакірева, О. Левцун, Е. Лібанова, М. Стасюк та ін. Вивчення окремих аспектів явищ трудової міграції здійснено у працях А. Акмалової, В. Капіцина, І. Клячковської та ін. Спеціальні дослідження, що стосуються організації соціально-педагогічної роботи з дітьми трудових мігрантів, належать С. Андрійчук, Н. Галенській, Н. Гевчук, О. Двіжоні, Л. Ковальчук, Н. Куб'як, К. Левченко, Д. Пенішкевич, І. Цушко, І. Швабу та ін. Проте, проблеми виховання дітей трудових мігрантів в умовах освітніх закладів залишаються поза увагою.

Так, аналіз порушеного питання дозволив Н. Гевчук виокремити суперечності між:

- потребою удосконалення процесу виховання дітей трудових мігрантів і реальним станом роботи з даною категорією дітей;
- необхідністю соціально-педагогічного супроводу дітей трудових мігрантів та відсутністю програм соціально-педагогічної роботи з ними;
- необхідністю застосування комплексу форм та методів щодо виховання дітей трудових мігрантів [1, с. 5].

Подолання означених суперечностей, на думку вченої, потребує впровадження технологій соціально-педагогічної роботи у процес виховання дітей трудових мігрантів в умовах освітнього середовища.

Вважаємо, що яку б сторону розвитку дитини ми не досліджували – вирішальну роль у його ефективності на тому чи іншому віковому етапі відіграє родина, яка забезпечує фізичний та емоційний розвиток дитини, впливає на формування її психологічної статі, відіграє провідну роль у розумовому розвитку, формує фундаментальні ціннісні орієнтації, посідає важливу роль у процесі соціального розвитку дитини.

Історична еволюція сім'ї як соціального інституту призвела до того, що в сучасному світі не можна виділити єдиного типу родини. Упродовж останніх 150 років інститут сім'ї піддавався значним трансформаціям, в результаті яких шлюбно-сімейна структура сучасного людства стала відносно розмаїтою.

В межах нашої розвідки охарактеризуємо таку категорію сім'ї як функціонально неповна сім'я. У цій групі двоє батьків, але професійні чи інші причини залишають їм мало часу для сім'ї. Спілкування з дітьми, зазвичай, є можливим тільки у вихідні дні та обмежується кількома годинами. Окремі батьки взагалі “забувають” про свої виховні функції. Наприклад, так званий “човниковий” бізнес, яким здебільшого займаються українські жінки, позбавив багатьох дітей материнської турботи, ласки й участі. Позбавлені можливості повсякденного спілкування з матір'ю, яка змушена піклуватися про економічну підтримку сім'ї, діти ростуть ніби в неповній сім'ї, не отримуючи нормального батьківського виховання. Аналогічна ситуація складається і в сім'ях, де бізнесом зайнятий батько. Такі батьки виключені з сімейної групи, числяться в ній чисто номінально, а реальної участі у формуванні особистості своїх дітей не приймають. Також до цієї категорії належать батьки, які виїхали за кордон з метою заробляння грошей для забезпечення своїх сімей. Вони одночасно і є батьками, проте виконують тільки економічну функцію [7].

Отож, трудова міграція, як явище, об'єктивно впливає на розвиток і матеріальне благополуччя родини. Поряд із позитивними моментами цього процесу (матеріальне

забезпечення, можливість професійного зростання, діалог культур тощо) з'являється низка негативних явищ, які, в першу чергу, позначаються на дітях.

За результатами сучасних досліджень, діти трудових мігрантів, як правило, залишаються під опікою родичів: одного із батьків (якщо за кордоном працює лише один) – мами (44%) або тата (26%), бабусі (35%), сестри (14%), брата (12%).

З від'їздом батьків на заробітки за кордон змінюється соціальне оточення дитини, звички та цінності. Так, за свідченням експертів, до від'їзду батьків для дитини було найважливішим становище батьків у суспільстві, місце проживання сім'ї, навчання у престижній школі, висока успішність у навчанні дитини. Після від'їзду батьків система ціннісних орієнтацій дитини, на думку Г. Сороки, змінюється: стають більш важливими модний одяг та манера модно одягатися, можливість та вміння “красиво” жити, поїздки дитини за кордон. Щодо успішності навчання, то цьому показнику майже не надається значення. Тому не дивно, що з від'їздом батьків на заробітки у багатьох дітей значно погіршується успішність навчання [5].

Цілком протилежну думку мають представники соціального оточення дитини, а це – опікуни або родичі, з якими залишилися жити діти. Майже третина опитаних представників соціального оточення вважають, що успішність у навчанні для дитини є важливою як до від'їзду, так і після від'їзду батьків (38% та 32% відповідно). У той же час, на їхню думку, після від'їзду батьків підвищується рейтинг факту навчання у престижній школі (з 18% до 29%). Варто відзначити, що факт від'їзду батьків загалом суттєво не впливає на стиль та характер спілкування дитини: 90% опитаних вказали, що однолітки, друзі, в яких батьки знаходяться з ними весь час, спілкуються так само, як і завжди, 7% дітей вказали на те, що їм заздять. Ставлення як дорослих, так і однолітків до цієї категорії дітей практично не відрізняється від ставлення до інших дітей.

Порівняно недавно з'явилося поняття і “психологічне сирітство”. Застосування даного терміну до українських дітей ніколи не було таким актуальним, як сьогодні. Найчастіше під це визначення потрапляють діти з неблагополучних і неповних сімей. Тепер до психологічних сиріт почали зараховувати і дітей трудових мігрантів. Незалежно від того, в якому віці дитину покидають батьки, це, безумовно, позначається на її сприйнятті світу і психологічному здоров'ї. А таких дітей у нашій країні тисячі [8].

Багато дітей, які брали участь у різноманітних опитуваннях, сприймали від'їзд батьків як зраду. Серед відповідей дітей вимушених мігрантів, які залишилися на батьківщині, на запитання: “Як ви поставилися до від'їзду батьків?”, однією з найчастіших було небажання розмовляти з матір'ю і татом, які їх покинули.

Адже дитині дуже складно збагнути, що насправді батьки переслідують мету – забезпечити їй гідне майбутнє. 86% трудових мігрантів покидають країну з метою заробити гроші, щоб дати можливість дитині отримати вищу освіту.

Складною є і політика держави у цьому відношенні, а точніше – її відсутність. Фактично ніхто не несе юридичної відповідальності за дитину у випадку, якщо обоє батьків виїхали з країни. Єдині, хто займаються вихованням дітей трудових мігрантів – це родичі, у яких вони змушені жити.

Відзначаємо, що держава на програми соціального захисту дітей трудових мігрантів грошей не виділяє. Для створення сприятливих умов розвитку дітей, які залишилися без батьківської уваги, важливо залучати до співпраці педагогів та

психологів, забезпечивши їх програмами психолого-педагогічного супроводу означеної категорії дітей.

За визначенням Закону України “Про соціальну роботу з сім’ями, дітьми та молоддю”, соціальний супровід - вид соціальної роботи, спрямований на подолання складних життєвих обставин, а також на адаптацію до нового середовища, створення у ньому оптимальних умов життя окремих категорій дітей та молоді шляхом надання комплексу соціальних послуг [2].

Зауважимо, що соціально-педагогічний супровід – це тривалий процес, спрямований на здійснення різними спеціалістами системи комплексних заходів щодо соціальної реабілітації представників зазначених категорій.

Технологія соціально-педагогічного супроводу дітей трудових мігрантів здійснюється шляхом надання різних видів психологічної, соціально-педагогічної допомоги, соціальних послуг, консультування, захисту інтересів дітей, зв’язків з громадськістю та просвітницької роботи.

Метою соціально-педагогічного супроводу дітей трудових мігрантів є захист та забезпечення дотримання прав та інтересів дітей, оптимальних умов їх життя та розвитку з урахуванням індивідуальних потреб кожної дитини шляхом надання соціальних послуг.

Н. Гевчук визначає такі завдання технології супроводу дітей трудових мігрантів: психологічна адаптація дітей до ситуації тимчасового проживання без батьків; створення позитивного психологічного клімату в сім’ї, в якій буде проживати дитина на час відсутності батьків та налагодження емоційного контакту з неофіційними опікунами; забезпечення неофіційними опікунами оптимальних умов життя та базових потреб дитини; захист прав дітей трудових мігрантів в умовах соціально-освітнього середовища; організація дозвілля дітей трудових мігрантів; проведення просвітницької роботи серед дітей та батьків; створення можливостей для особистісного розвитку дитини шляхом надання комплексу якісних соціальних послуг [19, с. 36].

Здійснюючи освітню роботу з дітьми трудових мігрантів, рекомендуємо спрямовувати діяльність педагога за такими видами виховання: родинно-сімейне, валеологічне, моральне, громадянське, інтелектуальне, трудове, економічне, художньо-естетичне, екологічне [3, с. 5].

Конкретизуємо завдання означених напрямів виховання. Головними завданнями родинно-сімейного виховання є підготовка дітей трудових мігрантів до життя в існуючих соціальних умовах, гармонійний та всебічний розвиток дитини, реалізація її творчого потенціалу, створення сприятливої трудової атмосфери в сім’ї, формування у дітей моральних якостей, таких, як: добро, справедливість, правда, людяність, виховання національної свідомості та самосвідомості, культури поведінки в сім’ї, залучення дітей трудових мігрантів до традицій родинно-побутової культури українців, активної участі у сімейних святах.

Метою валеологічного виховання є забезпечення повноцінного розвитку, охорони та зміцнення їхнього здоров’я, формування фізичних здібностей особистості, гармонії тіла і душі; виховання потреби у регулярних заняттях фізичною культурою і дотриманні режиму дня, у прагненні до оволодіння санітарно-гігієнічними знаннями і навичками, утвердження здорового способу життя, формування вміння правильно поводитись у критичних життєвих ситуаціях і надавати необхідну допомогу собі та оточуючим.

Моральне виховання спрямоване на формування свідомої дисципліни та організованості, соціальної відповідальності, норм і правил культурної поведінки, прищеплення і розвиток моральних почуттів, міцних переконань і потреби поводити себе згідно з моральними нормами, прийнятими в суспільстві. Це цілеспрямований вплив на морально-емоційний розвиток дітей трудових мігрантів через організацію умов, у яких формується їхня духовна, емоційна, світоглядна сфери та поведінка відповідно до загальнолюдських та національних морально-етичних цінностей.

Одним із пріоритетних видів виховної роботи з дітьми трудових мігрантів є інтелектуальне виховання, що сприяє емоційному та естетичному розвитку дітей, допомагає бачити пізнавальні проблеми у сфері науково-технічної, художньої, декоративно-прикладної творчості. Основними шляхами розвитку інтелектуальних здібностей дітей трудових мігрантів є оптимально побудований навчально-виховний процес, раціональна організація гурткової роботи та ефективна взаємодія сім'ї і закладу.

Трудове виховання дітей трудових мігрантів спрямоване на виховання свідомого ставлення до праці як вищої цінності людини і суспільства, формування творчої працелюбної особистості.

Економічне виховання дітей трудових мігрантів тісно пов'язане з трудовим, спрямоване на формування основ економічної культури дітей, яка передбачає виховання та розвиток моральних і ділових якостей, необхідних для їхньої майбутньої трудової діяльності: суспільної активності, бережливого ставлення до суспільного добра, ініціативності, відповідальності, раціоналізаторських здібностей, прагнення до продуктивності праці, особистого успіху й добробуту. Особлива актуальність економічного виховання дітей трудових мігрантів, визначається тим, що після від'їзду батьків діти стикаються з проблемами організації власного бюджету, зокрема витрати грошей тощо. Робота соціально-психологічної служби освітнього закладу має спрямовувати свою діяльність на те, щоб діти трудових мігрантів могли оволодіти такими економічними навичками: плануванням і організацією своєї праці; виконанням обов'язків, трудових завдань згідно зі встановленими економічними та іншими нормативами.

Художньо-естетичне виховання передбачає формування основ естетичної культури у дітей трудових мігрантів, розширення їхнього світогляду, духовне збагачення, виховання естетичного сприймання та емоційного ставлення до прекрасного, оволодіння цінностями і знаннями в галузі мистецтва, музики, архітектури; виховання художнього смаку, вироблення естетичної активності, бажання вносити прекрасне у життя, примножувати культурно-мистецькі надбання народу.

Екологічне виховання збагачує знання дітей трудових мігрантів про взаємозв'язок природи і суспільства, допомагає зрозуміти багатогранне значення природи для суспільства в цілому і кожної людини зокрема, формує розуміння, що природа – це першооснова існування людини, а людина – частина природи, виховує почуття відповідальності за навколишнє середовище, розвиває творчу активність щодо охорони оточуючого середовища, виховує любов до рідної природи.

Таким чином, узагальнюючи, відзначаємо, що проблеми виховання дітей трудових мігрантів стають дедалі очевиднішими, а їх негативні наслідки свідчать про актуальність та необхідність прийняття дієвих заходів, спрямованих на забезпечення соціально-педагогічного супроводу означеної категорії дітей.

1. 1.Гевчук Н. Організація виховної роботи з дітьми трудових мігрантів в умовах загальноосвітнього навчального закладу: навч.-метод. посібник / Н.Гевчук. – Кам'янець-Подільський, 2011. – 121 с.
2. Збірник нормативно-правових актів у сфері захисту дитинства. – К.: Геліос, 2003. – 412 с.
3. Методичні рекомендації щодо організації виховної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах // Міністерство освіти і науки України. – К. – № 1/9-247.
4. Психологічний супровід дітей трудових мігрантів в ДНЗ / [упоряд.: Г.Нижник]. – Коломия: Інформаційно-методичний центр управління освіти Коломийської міської ради, 2013. – 74 с.
5. Сорока Г. Сучасні виховні системи та технології / Г. Сорока. – Харків, 2002.– 128с.
6. Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми трудових мігрантів / за ред. К. Левченко, І. Трубавіної, І. Цушка. – К.: ФОП “Чальцев”, 2008.– 384с.
7. <http://cozap.com.ua/text/9059/index-1.html>
8. <http://works.doklad.ru/view/LlCxGTyr1NQ.html>

*The problems of education development of migrant workers' children in the conditions of educational institutions are delivered in the article. The meaning of components of socio-educational environment and the need of pedagogical support of the designated categories of children are grounded. The tasks of priority directions of migrant workers' children education in the conditions of modern kindergartens are concretized.*

**Key words:** *educational environment, functional incomplete family, children of migrant workers, pedagogical support.*

УДК 37.017.93:37.014.2(477)  
ББК 74.200.511

**Nelly Lysenko**

## **EDUCATIONAL IDEAL OF UKRAINIAN ETHNOPELAGOGIES**

*Актуальною проблемою для дослідників є виховний ідеал. При цьому його головний елемент є – мета, а саме – ідеальний образ очікуваного результату, орієнтир у виховній діяльності конкретної етнічної спільноти. Виховний ідеал – це уявлення про найважливіші якості особистості, її вихованість, культуру взаємин у соціумі, поведінку.*

*Сучасний етап започатковано демократичними перетвореннями 90-х років ХХ століття. За 22 роки нагромаджено багатий досвід, відкрито національні дитячі садки і школи. Виховний ідеал сьогодні пронизують естетичні стратегії, формування творчості, розвиток здібностей засобами народних ремесел і промислів, виховання людини-господаря: добрі діти – спокійна старість, лихі діти – старість стає пеклом. Виховний ідеал українського народу є основою для сучасних виховних технологій.*

**Ключові слова:** *виховний ідеал, етнопедагогіка, виховання, менталітет.*

The history of Ukrainian Ethnopedagogies is an actual challenge to researchers of historical and pedagogical knowledge nowadays. The functioning and the purpose of the study of it are not covered enough. For example, Russian scientists (A. Kosheleva, V. Bezrohov) do not consider it to be a historical and pedagogical science, but only the “history of pedagogical mentality that reconstructs the stereotypical interaction of adults with children in the process of education that peculiar to a certain group...”. It is regarded as a separate field of historical pedagogy only if this science explores its subject by specific historical and ethnographical methods.” According to O. Sukhomlynska, the main difference between Ethnopedagogies and the “History of childhood” is in that the former considers the child in context of primitive social societies on the pre-civilized levels of development, while

in the process of the study of the later – the researchers are dealing only with written, visual, statistical sources [16, p. 28]. Therefore, in historical perspective a number of problems of theoretical and methodological character remain scarcely explored, in particular the views on the educational ideal, methods, forms, means of national-educational influence in the ethnic Ukrainian Pedagogies are included.

The main element of the pedagogical system is the aim, which refers to the ideal image of the expected result that serves as a guideline point in the educational activity. Educational ideal of a specific ethnic community is the starting point of the definition of the aim. Ideal (French ideal, from the Greek. Ἰδέα – idea, prototype) – is the understanding of the highest excellence which is an example, standard and ultimate goal that determine a method and nature of human action.

Most modern scholars believe that the purpose of education is to create a perfect personality with their values, which are of universal primary.

By investing in the meaning of “educational ideal” the highest spiritual qualities, G. Vashchenko reasonably warned against overuse of secondary Ukrainian traditions and customs. He remarked: “The traditional ideal of a man – is not an embroidered shirt one can take off and still remain a Ukrainian. Ideal of a man is the best that people made in understanding the qualities of human personality and purpose” [20, p. 103].

Thus the Ukrainian mentality is fully reflected in the pedagogical aim. According to some researchers, it includes practical wisdom, noble mind and intellect, as an instrument of varying degrees of ability. Definitions of what constitutes “mentality” in most reference books, including the Soviet period are not provided. This is no accident, because the mental – is spiritual, that is something in the mind of a man. It is clear that the freethinking of the nation in the recent past had no right to exist.

Realizing the educational ideal as service to God and the nation, stressing that “the first absolute value for the youth is God and the second is Homeland”, G. Vashchenko, who spent many years in exile, promotes the establishment of Christian morality among young people, love for their people and homeland, patriotism, etc. Christian morality is based on the recognition of higher spiritual priorities – truth, goodness, honesty, justice, love and so on. A formation of these values is inseparable from a man as their medium and subject of knowing perception of the world, by which, in our opinion, the connection of educational concept of the author with personality is confirmed.

While scientists debate about the nature of educational priorities, it is clear that the traditional ideals are in the heart of these priorities. This was proved by the American J. Hasfield. He notes that for the development of the country it is needed to rely on the traditional values of a nation. Each person as a representative of the ethnic group is extremely sensitive to its origin, to the spiritual values, carriers of which they are.

Ukrainian ethnos was forming on the basis of several groups that were identified as a whole, having formed a nation. Therefore, temperament, traditions, dress, rituals (the minor attributes of a nation according to H. Vashchenko) of Hutsul, Lemko, Boyko, Podolyan and other groups are characterized by a content polychromy with some different shades, but the same inner essence (purpose, educational ideal, philosophy, ethics) remains the same for all of them.

Exploring the history of Ukrainian Ethnopedagogies, one cannot ignore such historical processes as Turkish and Polish expansions, etc., which have served as the determining factor in the formation of national characteristics of the Ukrainians. It means that the study of Ukrainian Ethnopedagogies is inseparable from the environment of its functioning. Almost every event in the history leaves its mark on culture, psychology, life activity of the ethnos.

So, the first period, the chronological limits of which are IX–XVI centuries, is a period of ethnopedagogical ideas, including the ideas about the educational ideal of the Ukrainian during the Princely Ages.

In “Izbornik of Prince Svyatoslav” (1073 and 1076) and in a prominent monument of early pedagogical thought in Middle-Ages Ukraine – Kievan Rus, “Instructions” of Vladimir Monomakh (1096) the idea of necessity of economic and labor training, the role of human work in life, positive example of adults in the education of children, etc. are described. From “The Tale of Bygone Years” – the first encyclopedia of educational thought of Ukraine – Kievan Rus, written by Nestor the chronicler – one can learn about humanitarian foundations of education, including the value of family education of children and youth, good initiatives and a sense of family environment, traditions of life of certain tribes that in the process of the development of humanity gradually developed into the characteristic features of the mentality of the Ukrainian nation.

Second period outlined by Sukhomlynska is classified as a stage of development of ethnopedagogical thought in the context of the Slavic Renaissance (1569 – mid. XVII c.). The main objective of education consisted in “re-orientation towards western moral values which relied on both: influences of other cultures and their own achievements of the Kyiv-Rus spirituality”. During this period the ideals of spirituality and deep faith, humanism and democracy were established.

The ideal of a state was reborn in Ukraine on Cossack days, as a result of resistance to the invaders. The Cossacks as a democratic form of state is matured. Y. Malaniuk notes that Cossacks were “a miracle of our history – national headless organism that raises its head by its own internal efforts... [8, p. 46].

A prerequisite for the formation of the educational ideal in the set period was an intensive development of Ukraine when after the revolution in 1648 agriculture was vitalized by small home-owners and international economic trade was expanded. But then Moscow government put his best efforts to break the traditional Ukrainian ambitions for economic and political autonomy. It is only in the XV-XVI centuries, and then – XVIII century the Ukrainians had an opportunity for the rise of their economy and their welfare.

A great preacher of ethnopedagogical ideas of outlined period in Ukraine was G. Skovoroda. He sharply opposed social inequality, parasitism of ruling classes, promoted the ideal of human labor. Through the prism of Ethnopedagogies G. Skovoroda encourages to cherish the moderation of children’s desires. The teacher focuses on maximum taking into account the natural abilities and talents in the formation and development of the individual, individualization of education, devotion to their people and homeland.

The next stage in the development of ideas of Ethnopedagogies is called the period of educational enlightenment in Ukraine (XIX cent. – 1905) by the researchers. H. Alchevska, B. Hrinchenko, I. Franco, B. Antonovych, M. Hrushevsky and others worked in the discourse of promoting Ukrainian educational ideal. The researchers’ aim was to form the national idea, to develop and to preserve the Ukrainian culture as a specific phenomenon. Pedagogical searches were mainly of ethnographical and ethnological orientation.

Thus, this period is considered populist, dominant in creating the ideals of the Ukrainian nation in its nouveau sense. An important educational objective of that time was to create religious and moral values, patriotism, hard work, love and respect for national customs and traditions.

The next step in the formation and development of educational ideals of Ukrainians began in 1905 with the introduction of the national component in the structure of Pedagogies.



S. Rusova, Y. Chipiga, I. Ogienko were working on the concept of national education of children and youth and the problem of a citizen-and-host identification of Ukrainians. In particular, the national founder of the theory and methods of preschool education S. Rusova by analyzing two systems of initial training and education (Montessori and Dekroly) came to the conclusion that the basis of Ukrainian education of the child should be a principle that permeates both mentioned system – the principle of autonomous education, awakening of a child’s own intellectual forces by the labor. At the same time the researcher focuses on the fact that local schools need an educational system adequate to the temperament of Ukrainian soul, “which would be the best for promoting the broadest intellectual development of the child.”

With the victory of Soviet authority ended the time of “ukrainization.” Since 1920, a period of experimentation and development of Ukrainian educational ideals in conditions of the Soviet discourse started.

During the last century the attitude of teachers towards priority directions of education of youth in virtue of specific historical conditions repeatedly changed. However, in Galicia, which until 1939 remained under the rule of Poland for some time there existed owner-occupiers. Education of a younger person was realized through educational organizations such as “Prosvita”, “Alma Mater” and then existing professional schools.

Thus, in April 1984 the major areas of reformation of secondary and vocational schools were accepted. Improving the quality of employment training, education and professional orientation of Ukrainian youth was determined as an important aspect of the educational system.

The transition to mandatory professional education of youth was announced. However, the tasks of educational reform were only partially implemented in school practice. Extravagance, apathy, social pessimism of a consumer towards the nature and objects of material and spiritual culture and other antisocial phenomena became noticeable. In particular, the following worried the classics of pedagogy: “How to awaken bright and kind senses of children, how to establish good will in their hearts, respect for the living and beautiful?”. These and similar questions did not remain unnoticed by V. Sukhomlynsky. Careful attitude of students to the world was the principle of their school-life organization. At school, which he successfully ran for nearly a quarter of a century, the above mentioned principle was implemented, because the teacher knew for sure that waste generates the lack of spirituality. After all, “... there is only one step from insensitivity to violence. V. Sukhomlynsky saw the educational ideal in the fact that children were real patriots and masters of their country.

G. Vashchenko expressed similar thoughts about upbringing of children and youth. Having spent much of his life in exile, in the works “Task of Ukrainian Youth Education” and “Educational Ideal” the scientist encourages the pedagogical public of Ukraine to the formation of high culture in any activity among the youth and systematic execution of their work assignments. Professor emphasizes on the necessity of developing in children the need for work ranging, starting with self-service. He notes: “Already at the age of 4-5 children should take care of themselves and in some ways should help the older .... Moreover, “childish selfishness should be fought and the culture of consumption should be formed. That is a reasonable distinction between the needs and the desires. Children should know that along with them there are other people who also have their own needs and rights”. Therefore, as the teacher notices, “the youth must be educated in such a way that their duties take the first place for them and only after that go their rights. A person’s attitude to the performance of their regular duties is one of the key criteria to determine the level of their behavior”. Evidently at a

definite period of formation of assiduous master-worker properties, education of children and youth in the Ukrainian Ethnopedagogics is a primary task.

But the most important reason for “deceleration of most progressive pedagogical ideas of Soviet” period is the lack of proper connection with the parent community, because only public institutions were engaged in a diversified training of the children. This was because at that time education of the younger generation had mostly social character. The primary role in the formation and development of an individual was allocated to the kindergartens, schools, community organizations. As experience showed that gradually led to such an unattractive appearance and widespread of phenomenon of the child alienation from parents and family.

Meanwhile, the thought that the leading role in educating an individual belongs to the closest relatives remains undeniable. After all, the child inherits genetically and socially real and imaginary values that are of vital domain inside the family. “Children inherit father's spirit and temper”, – reasonably believed of invaluable family upbringing G. Skovoroda [14, p. 436]. An integral part of Ukrainian educational ideal is self-responsibility, national identity and pride for ones people. The first “shoots of national self most scientists discover among the children of 3-4-years old. J. Piaget notices that the first fragmentary and unsystematic knowledge of their ethnicity a child gets at the age of 6-7. At the age of 8-9 a child clearly identifies oneself with a certain ethnic group on the basis of nationality of parents, residence, language, culture, etc. Approximately at this time national feelings are awaken. And at the age of 10-11 years national identity is formed in its entirety. As features for different ethnicities a child identifies unique history, language, traditions of consumer culture and so on. [22].

With the beginning of democratic changes in Ukraine a new stage in the development of educational ideals began, the interest in the ideas of Ukrainian Ethnopedagogies, that was partly preserved through traditions of family education of children and youth, increased. Another reason for the increased interest of teachers in the problem of identity at the present time is connected with other approaches to the interpretation and transformation of the perception of educational goal by the citizens. At the first congress of teachers of Ukraine (December, 23-24, 1992) the main objective of national education was defined as follows: “... Acquisition by younger generation of social experience, taking over spiritual heritage of the Ukrainian people, achieving high culture of international relations, formation of young people, regardless of nationality, personal traits of citizens of Ukrainian state, developed spirituality, physical perfection, moral, artistic, aesthetic, legal, labor, environmental culture.”

Since 1991 dominant position in national educational research practice of children and youth education belongs to Y. Syavavko, M. Stelmahovych, R. Skulsky, V. Strumansky, N. Lysenko, A. Bogush. In particular, the problems of Ukrainian ethnopedagogy methodology, comparison of purpose and means of education, methods of ethnology studying are described in the works of Y. Syavavko “Ukrainian ethnopedagogy in its historical development”; M. Stelmahovych “Ukrainian folk pedagogy”, “Ukrainian Family Pedagogy”; T. Macieykiv “Folk Traditions of Labor Education”; R. Skulsky and M. Stelmahovych “Teaching Ethnology at School”; V. Strumansky “Educational Work in National School”; N. Lysenko, A. Bogush “Ukrainian Ethnology in Preschools” and others.

In Ethnopedagogies there dominates the view that the objects, that surround a person and that a person perceives are the very first teachers. B. Sukhomlynsky notices: “Harmony of the things, that surround the child, creates the overall aesthetic spirit of the situation on the condition that certain things do not scream about themselves but seem to be unnoticeable”. The Ukrainian family has always sought to aestheticize their life, including everyday life: “...In the Ukrainian ideology the highest status has the idea of love for the land, creative work, promotion of wellness in different areas of life, including everyday life ...” With special care

parents accustomed their children the order: all the rooms were painted and decorated with embroidery, decorative products made of wood, wicker, metal, leather, clay, glass and more. Children also took part in creating all possible art products, mastered in the basic handicrafts. In such a relaxed atmosphere growing personality “absorbs the specific features of their ethno-environment”. This often occurs in the preschool period: “There is only one step from a five year old child to an adult, but from a newborn a five year old child there is a long distance – shows Ethnopedagogies. Therefore, the formation of a child in a family society plays such an important role: “The more peaceful life in the family is, the wiser the child will grow up”, “The way you bring up the child, the way it will grow up.” Thus, the educational ideal of the Ukrainian people is deeply penetrated into by the aesthetic strategies, the formation of the tastes and preferences, the development of creative abilities of a person by means of traditional trades and crafts, etc.

Analyzing the educational ideal in the history of Ukrainian Ethnopedagogies, it should be noted that it is expressed not only in the educational systems of the people or the works of writers, philosophers and teachers. People's understanding of the purpose of educating the younger generation is reflected in customs, rituals, traditions, folklore and more.

Ukrainian mythology is a bright reflection of Ukrainian historical and cultural life, a carrier of mentality and implementation of the national soul of the people. Great Ukrainians, gifted with extraordinary imagination and sharp mind, depicted ancient forms of life and economy. Perhaps it is not coincidentally that among the visible images of the mythological heroes a prominent place belongs to God Master. Bright God of the Ukrainians is the “Master – nice, glorious, proud and rich.... At his mansion there are golden bridges. The tables are laid in the yard. At the tables there are golden candles, golden goblets with wine, cakes of spring wheat. The host is wearing a white shirt as thin as a leaf, white, washed in Danube, dried on the aurochs’ horn, ironed in the church. He rides a white horse ...” [9, p. 9]. This description characterizes the worldview of educational ideal of the Ukrainians: “grain-growing soul” (wheat bread as a symbol of holiness, prosperity, hospitality, health and ultimately – human life); their desire for material wealth (everything is associated with gold – “golden bridges”, “golden candles”, “yard fenced with the golden thorns”) is combined with high spirituality, holiness, purity and faith in beauty and eternity, that traditional delight of white color symbolizes. This color was considered to be sacred (color of houses, towels, ritual objects, clothing). “A white shirt” of God Master, “white face”, “white world”, “white day”, “white canvas” characterize not only spiritual purity of the Ukrainians, but their economic qualities (“white shirt as thin as a leaf” “dried on the aurochs’ horn”), including cleanliness, diligence, thrift, resourcefulness.

As one can notice, the idea of Ukrainian educational priorities was associated with the formation of a host, and the birth of a child for each family was, above all, the birth of a new assistant. “Congratulating a newly-born people have always wished it was willing and hardworking”. The navel string of the boys was cut on an axe in order a boy to become a good master if future. The navel string of the girls was cut on “a comb” (used for spinning) in order a girl to become a good spinner.

During the process of society development the conceptions of traditional educational ideals of a certain ethnos have transformed gradually. Therefore, describing the experience of the Ukrainian nation, the measure of the expression of the peculiar inherent values should be considered [1, p. 77]. The same is for all the nations. They all tend to raise their children hardworking, but the difference is in the ways of solving this problem.

Today Ukrainian state is a multinational: one in four citizens is not an ethnic Ukrainian. The idea of L. Humilev that the members of one ethnic group have the same movement of the

bio-currents is rather interesting. This connects the members of the ethnic group to each other spiritually [1, p. 71]. However, the ethnic interests, the multicultural environment should serve to the consolidation of the society for its revival and development, for cherishing traditional educational ideals.

Hence, from time immemorial the purpose, as an ideal display of the final outcome of education in Ukrainian Ethnopedagogies, was laid in nurturing a healthy, nationally conscious, internally perfect, intelligent and hardworking person. Daily behavior and activities served as the main criterion for their upbringing. Parents particularly took care of the education of their children because “good kids meant quiet old age, while with evil children old age becomes a hell”, convincingly urging that “there is a crook in the life of everyone” and “life is not all cakes and ale”. Educational ideals of the Ukrainian people also include such ideals as justice, creative dynamism, patriotism, sanctity of the family, etc. [3, p. 12].

Historical and educational excursion allows to outline the leading ideas of ethno educational practice. Such a practice reflects the elements of spiritual and material culture of the Ukrainian people. A deeper knowledge of the educational ideal of Ukrainian ethnicity serves as the basis for the designing the modern teaching schemes.

1. Bulashev G. Ukrainian people in their legends, religious views and believes / G. Bulashev. – Kyiv: Dovira, 1993. – 414p.
2. Dombrovsky S., Khrushch V., Skulsky R., Stelmahovych M., Stuparyk B. Ukrainian study at national school: Manual for teachers / M. Stelmahovych. – Ivano-Frankivsk, 1995. – 168p.
3. Encyclopedia of Ukrainian study. – Lviv: Molode zhyttya, 1995. – Vol.2. – 1230p.
4. Kononenko P.P. Ukrainian study: Manual / P.P. Kononenko. – Kyiv: Lybid, 1996. – 680p.
5. Nechuy-Levytsky I. Ukrainian people’s worldview / I.Nechuy-Levytsky. – Kyiv: Obereg, 1993. – 80p.
6. Pavlyuk S.P. Ukrainian Ethnic Studies / S.P. Pavlyuk. – Kyiv: Zhyttya, 2006. – 568p.
7. Pelyneyko I. A. Tentative program of Hutsul study For secondary schools, gymnasiums, lyceums and higher educational establishments / I. A. Pelyneyko. – Yavoriv: Hutsulska shkola, 1999. – 35p.
8. Pidlasy I. Ideals of Ukrainian upbringing / I.Pidlasy. // Ridna shkola, April 2000. – №4(844). – P. 46-50.
9. Rusova S.F. Theory and practice of preschool upbringing / S.F. Rusova. – Prague: Siyach, 1924. – 125p.
10. Skovoroda G. Poems. Songs. Fables. Dialogues. Treatises. Parables. Prose translations. Letters / G.Skovoroda. – Kyiv: Naukova dumka, 1983. – 544p.
11. Ushynsky K.D. Labor in its psychological and educational meaning // K.D. Ushynsky. Selected pedagogical works: in 2 vol. – Vol.1. Theoretical problems of Pedagogies. – Kyiv: Radyanska shkola, 1983. – P. 43-103.
12. Vashchenko G. Educational ideal: Manual for teachers, educators, youth and parents / G.Vashchenko. – Poltava: Poltavsky visnyk, 1994. – 191p.
13. Volkov I.N. Ethnopedagogies of Chuvash people / I.N.Volkov. – Chekobsary: Chuvash publishing house, 1966. – 341p.

*Educational ideal, methods, forms and means of folk-educational influence on its formation, starting from the first years of baby’s life are topical problems for researchers. The main element is an aim. The aim is an ideal image of the expecting result which is regarded as a guide for the educational activity of a certain ethnic community. The content of the notion of educational ideal is the imagery about the most important qualities of a personality, their manners, culture of relationship in the society, behavior.*

*Ukrainian mentality is practicality, rationality, generosity, intellect in general. It is fully reflected in the pedagogical aim. At the same time mental means spiritual. That is something in thoughts and intents of a person. It is important to emphasize that Ukrainian ethos was formed on the basis of several groups, not only having formed a nation, but also having synthesized the*

temperament, traditions and customs, clothes and everyday life, culture in general. Hutsul, Boyko, Lemko (121 ethnic groups all together) differ by the uniqueness of the appearance. At the same time their internal essence, that is educational ideal, world view, ethic morals, are unchangeable. Educational ideal is historically determined. Esthetic strategies, formation of creativity, development of the abilities by the means of folk crafts and trades, upbringing of a host pierce through the educational ideal of nowadays Ukrainians. The people aim to bring up their children as true citizens: good kids mean quiet old age, while with evil children old age becomes a hell. Thus, the educational ideal of the Ukrainians should be considered as a basis for modern educational technologies projection.

**Key words:** educational ideal, Ethnopedagogies, upbringing, Pedagogies, mentality.

УДК 37.011.31:371.14  
ББК 74.04

**Jolanta Maciag**

### **TEACHER OF EARLY EDUCATION IN THE ROLE OF A TRAPPER-CREATOR OF LIBERATING EDUCATION**

*The modern civilization is characterised by a significant degree of development in the fields of science, technology and industry – which leads to numerous transformations in the functioning of traditional communities and societies, population migrations and creation of new groups and socio-professional layers. Due to the above-mentioned transformations, human interpersonal relations are frequently subject to the process of depersonalization, manifesting a tendency to objectify people. Observing social changes that have been transpiring in Poland recently as well as attempts to reform the educational system result in an increased importance of questions concerning the role played by teachers and tasks they are to perform.*

*According to Aleksander Nalaskowski, “a school is worth only as much as the teachers who work in it”<sup>1</sup>. Answering the questions of “Who currently works in Polish schools?” “Who are our teachers?”- the author comes to the conclusion that we no longer encounter teacher teams at schools but only purely accidental gatherings of teachers. Such arbitrarily composed teacher assemblies do not form a unity, a characteristic group with numerous individual traits<sup>2</sup>.*

*I consider it worthwhile to focus on the issue of professional awareness and professional competences and qualifications of the teacher of children in the pre-school and early school stages (the so-called early education). School functioning is, after all, all the more effective if the teachers cooperate with one another, have a better understanding of children’s needs and are able to jointly improve their individual styles of work. In this article, I shall make an attempt to present a story of a teacher on a road, a trapper (to use a metaphor), a free man/hunter in the process of permanent learning of the surrounding world. A reality which is to the same extent expected and unpredictable as it fluctuates between the known and/versus the discovered. The postmodern view of the world is characterized by „adventurous indecisiveness” as it is pluralistic, has no definite form – undergoing a cycle of permanent creation and disintegration. In this very aspect one can find a space for freedom of a teacher/hunter of the liberating education who – through his actions – reconstructs his own experiences while the ability to take advantage of the already acquired experience becomes another essential trait of his self-perfection<sup>3</sup>.*

---

1 A. Nalaskowski, Horizons of education (Widnokreği edukacji), Wyd. Impuls, Kraków 2002, p. 220.

2 Ibidem, p. 220-221.

3 C.f. Z. Melosik, Pragmatism and education in the United States: between the beliefs of J. Dewey and the modern reality (Pragmatyzm i edukacja w Stanach Zjednoczonych: między poglądami J. Deweya a współczesną rzeczywistością) [in:] Varieties of thinking on education (Odmiany myślenia o edukacji), ed. by J. Rutkowiak, Wyd. Impuls, Kraków 1995, p.

**Key words:** *liberating teaching, education, dialogue, teacher.*

One of the fundamental goals of the modern education on the level of pre-school and early school teaching is developing the belief that every person is an autonomous subject able to shape their own life and the surrounding reality in accordance with their own aspirations, dreams and a viewpoint. The sense of freedom is shaped from the earliest years – children are placed in situations enabling them to make choices on a regular basis. This is why it is worthwhile to quote after Zygmunt Bauman “a saturated with contradictory associations” *metaphor of being on a road*<sup>4</sup>, constituting a peculiar exposition of sequences making a situation of a traveller more specific: as a drifter, pilgrim or a nomade. In the modern times, it appears well-founded to compare a teacher to a trapper/hunter searching for freedom for himself and his students in the face of encountering ambivalent events in the existential and professional aspects. In the following narrative approaches I shall make references to a captivating adventure trilogy by Krystyna and Alfred Szklarski “The Gold of the Black Hills” (“Złoto Gór Czarnych”). In a masterful fashion, a reader is guided through expanses of the then virgin territories of the North America. It is a fascinating literary expanse which shall serve as a background for a *traveller*.

**Episode one: Preparation. The concept of meaning and the objective of a journey.**

*Women prepared a leather bag equipped with a wide belt enabling to sling it over one’s shoulder and put in it three pairs of loafers with hard soles that were worn on the Great Plains, a bodkin and seams for the purpose of repairing shoes, leather lariats, leather shirt, bags with fat and paints, ground cooked corn and pemmican. Tehawanka slung the bag over his right shoulder, quiver with arrows over the left in such a way that it was placed over his back and he could reach the arrows with with right hand (...) Ready to go (...)*<sup>5</sup>.

While preparing oneself for the road it is recommended to find answers to questions such as WHAT FOR? WHY? HOW?. Every action is, after all, designed to achieve a specific objective, a previously set result. A self-conscious person needs to understand the meaning behind undertaken actions. Without such an orientation, he or she shall not perform an effort necessary to overcome obstacles appearing during his or her *journey* Each and every person needs a concept lending meaning to their existence. A significant meaning is, however, in such a content of the sense of being which “can be continuously modified in accordance with new experiences of a given individual and his or her new perspectives”<sup>6</sup>. A person conscious of their goals and the fact of what purpose they perform certain actions for will be able to direct their behaviour and activity and modify them to meet new situations and even resign from doing them for the sake of a different, more appropriate one. They become the subject of their actions. The concept of meaning behind undertaken actions “should inspire one to take into consideration interests of every individual so that a person navigating life in accordance with it would never strive for destruction – of oneself and others”<sup>7</sup>.

A teacher undertaking the effort of such a journey should provide it with meaning through making goals of the planned enterprise more specific. In the case of goals which are complex and difficult to achieve, separate so-called preparation actions are specified. They require a reflection, diagnosis, designing, gathering – as well as updating and complementing

94.

4 quoting L. Witkowski, Subject as a humanistic challenge for education (Podmiot jako humanistyczne wyzwanie dla pedagogiki (przeciw skrajnym podmiotowcom) [in:] Varieties of thinking on education (Odmiany myślenia o edukacji), ed. by J. Rutkowiak, op. cit., p. 148.

5 K. and A. Szklarski, The gold of the Black Hills. The curse of gold (Złoto Gór Czarnych. Przekleństwo złota), vol II, Wyd. Dolnośląskie, Wrocław 2006, p.29.

6 K. Obuchowski, The Galaxy of Leeds. Psychology of human aspirations (Galaktyka potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich), Wyd. ZYSK and S-KA, Poznań 2000, p. 52.

7 Ibidem, p.34 and 55.

one's knowledge. Achieving it all is necessary to initiate an implementation process. Preparation activities of a teacher are a type of space where his methodical and technical qualifications might meet with pedagogical innovation – i.e. searching for improvement solutions. From an educational point of view, such a preparation stage “leads to the conviction that it is possible to change an object of action, to focus mental energy (motivation) necessary in order to overcome difficulties, recognize the field of activity”<sup>8</sup>. The preparation aspect of designing a project of change is a prospective activity, forcing one to form a time perspective. The past becomes the content of activity which remains in relation with developing such personal traits as the sense of responsibility and freedom<sup>9</sup>. According to K. Obuchowski, having a superior objective and maintaining it as a focus of attention appears to be one of the more difficult tasks before a human individual intent on shaping one's own biography”<sup>10</sup>.

While analysing the term of objective and its varieties, one can assume that they are: 1) the reflection of one's aspirations, a desirable state of things, 2) a regulator and direction of activity based on one's preferences, 3) a conscious choice determined by one's aspirations. Indicating objectives of teaching and education we pose questions concerning a design of changes that should take place in personalities and actions of students. Hence, during the preparation activity, one should, above all, take into consideration the relations between subjects of the educational process.

Among the basic conditions for improving the efficiency of activities of pre-school and early school activities, one should include precise establishing of objectives of teaching and education which are the superior points of reference. Currently, in the early education an emphasis is placed on an active participation of children in the process of formulating its objectives and autonomous specification on their part of learning tasks.

Educational objectives are not merely concepts or philosophical propositions but also their concrete and consistent implementation. Therefore, numerous axiological and theological propositions are undoubtedly interesting and useful, but they are, in essence, simply offers to take advantage of in the process of designing educational activities.

Correctly formulated objectives ought to meet the following requirements:

- 1) they should be in accordance with ideals and tasks they were derived from,
- 2) the value of an objective depends on how much it means for a given pupil now and how much it shall mean for them in the future,
- 3) objectives should be comprehensible for other people so that those persons who take advantage of them in the course of a given program are able to understand them in a manner their creator envisioned them,
- 4) objectives need to be adjusted to requirements and needs of children,
- 5) objectives should be combined in a logically interrelated categories so that on their basis one is able to plan both methodical units and check eventual results,
- 6) objectives should undergo a periodical analysis for the purpose of performing their verification,
- 7) objectives should specify both the expected behaviour of children and the content and context in which this behaviour takes place,
- 8) objectives should be realistic and include content which could be shaped into a syllabus and didactic process,

---

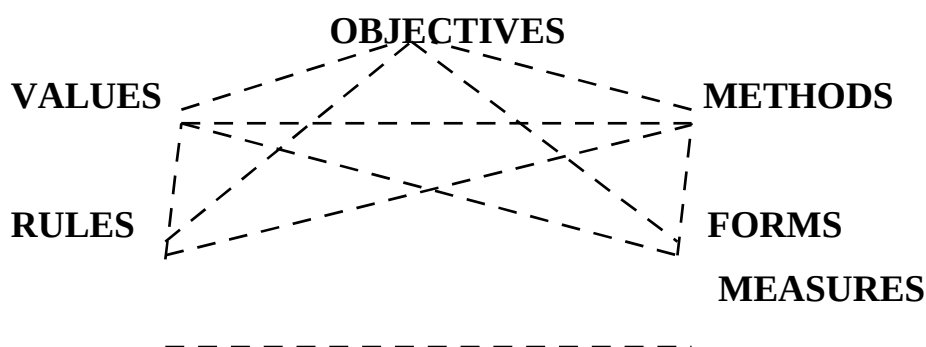
8 W. Kojs, Dangers and opportunities of educational systems (Zagrożenia i szanse systemów edukacji) [in:] Problems of improving educational system in Poland (Problemy doskonalenia systemu edukacyjnego w Polsce), ed. by H. Moroz, Wyd. Impuls, Kraków 2008, p. 38.

9 Ibidem, p. 38.

10K. Obuchowski, Galaktyka potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich, op. cit., p. 46.

9) objectives tend to evolve, they indicate the direction and not the finishing line<sup>11</sup>.

Correct functioning of education depends to a considerable extent on the teaching and learning process. It provides a structure which could be graphically presented on a diagram.



**Diagram 1.** Basic components of the educational process and their interrelations.

Source: K. Denek, Currents in the development of the Polish educational system (Kierunki rozwoju polskiej edukacji) [in:] Educational transformations in the modern school (Przemiany edukacyjne we współczesnej szkole), ed. by M. Jakowicka, WSP Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, Warszawa 1998, p. 40.

The interrelations presented above between basic components of the educational process indicate that the most significant emphasis is placed on objectives. Each change introduced within this process must be in accordance with its objectives. Hence the main guideline in the modernization of educational process: the rule of purposefulness which assumes that all activities must be compatible with given objectives.

Educational objectives are not merely an initial and final concept of the educational process but also a tool for changing a subject/child. They take place in his knowledge, abilities, cognitive skills and interests. This function of educational objectives enables us to answer the following question: into whom do children change and not merely who they were before initiating the educational process. The modern perspective of educational objectives encompasses the following categorisation: development of personality, shaping attitudes, viewpoints, preparing a student for his self-development and, consequently, providing him with skills and knowledge. As a result, primacy of knowledge (encyclopaedism) was replaced with the priority of shaping a personality.

The paradigm of subjectiveness in education as well as referring to the system of universal values led to the situation that it was possible to view objectives in such a fashion that developing personalities of students in accordance with their requirements and systems of beliefs moved to the foreground. Such a principle enables creating an opportunity of introducing an entirely new quality in the scope of formulating objectives and choosing contents, methods and means of educational process in the pre-school and early school stages.

#### **The second episode: Searching for one's own way .**

*The Cunning Snake was crossing the prairie. His face was not covered with paint, but he was armed nonetheless. He carried the quiver with arrows and a bow on the left side of his back and a short club as well as a Chippewaian knife were stuck behind his leather belt. Under his white wolf skin covering his shoulders, a travel bag could be seen slung around his right shoulder<sup>12</sup>.*

11 Quoting M. Szczepańska, Sztuka działań innowacyjnych. Program autorski. Metoda projektów. Metoda gier dydaktycznych. Metoda symulacyjna, Grawipol, Słupsk 2003/2004, p. 14-15.

12 K. and A. Szklarski, Złoto Gór Czarnych. Przekleństwo złota, op. cit., p. 97.



A teacher on the way – fulfilling the role of a trapper and frequently a hunter – is searching a meaning behind his professional activity. In the context of the modern challenges it is a new perspective on his function and professional role. Along with a progress of knowledge and technological means of education – requirements which need to be satisfied by a teacher also increase. There appears a real need – even a necessity - brought about by an increase in the number of professional tasks – to undergo self-improvement. A teacher needs to notice such changes as well as understand their nature and apply them to his or her professional practice. Otherwise, he or she shall cease to be a significant person in view of his or her students. It is hardly an easy task for a teacher who – stuck in a jungle of constantly changing guidelines – needs to create a model of interactive, dialogue-based and effective cooperation in his or her educational activity. In our pluralistic world, characterised by a variety of ideological and cultural orientations, it is difficult to perform exclusively a role of a gardener<sup>13</sup> or a guide<sup>14</sup>. A fundamental basis for those concepts was the consistency of axio-normative rules as well as a relative permanence of living and working conditions. Currently, a teacher performs not only cognitive, educational and teaching functions but primarily existential ones: he or she teaches how to live, how to create a meaning of life, how to cope with problems as well as how to improve one's knowledge and perform self-evaluation. A fundamental objective of education lies in preparing a child to make decisions in the context of the lack of a clear judgement criteria traditionally based on dichotomous system of good versus evil<sup>15</sup>. A significant role is played here by a teacher's ability to understand the modern reality, its nature and dynamics of changes and to recognize the directions of its development. The dual nature of human consciousness and condition leads to a situation where the space in which a modern teacher is supposed to function is not completely specified.

In the context of transformation-related involvement of education in the process of educational and macro-social changes, a teacher becomes a searching *trapper*/discoverer. It is a different function from the one proposed until now – that of a guide – which presupposes a figurativeness of human nature, its susceptibility to modelling according to a previously created strategic program<sup>16</sup>. The term of a *guide* is additionally burdened with associations related to taking away any autonomy of choices. In such a situation a meeting between a teacher and a student becomes far removed from a dialogue-based co-existence.

On the other hand, the calling of a teacher-gardener, his psychological *credo* is creating a psychological climate which provides favourable conditions for children's development. A teacher who fulfills such a function is aware of three conditions suggested by Carl Rogers, which should be met in order to create a favourable atmosphere of dialogue-based cooperation: authenticity, acceptance and emphatic understanding<sup>17</sup>. In my opinion, a teacher who is a supporter of therapeutic approach in relations with children might also emphatically enter into such relations – which signifies the necessity to be available to others. One of potential consequences of this kind of relation might be limiting the self-realization possibilities, even to the point of losing one's empowerment. According to Robert Kegan<sup>18</sup>,

---

13 C.f. A. Nalaskowski, Education as a garden: culture and nature (Edukacja jak ogród, czyli kultura i natura) [in:] Widnokrepi edukacji, A. Nalaskowski, Wyd. Impuls, Kraków 2002, p. 361-369

14 H. Kwiatkowska, Pedeutology (Pedeutologia), Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, p. 27.

15 Ibidem, p. 27.

16 Ibidem, p. 27-28.

17 Quoting B. Śliwerski, The modern theories and trends in education (Współczesne teorie i nurty wychowania), Wyd. Impuls, Kraków 1998, p. 120.

18 Robert Kegan – a researcher who based his studies primarily on a structuralist cognitive development theory by J. Piaget, expanding it with an aspect of "locating" one's I in the world; c.f. O. Speck, Being a teacher. Educational problems at the time of socio-cultural changes (Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych), translated by E. Cieślak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, p. 157-159.

“Western cultures are more inclined to favour independence and not support relations. Improvement is seen more like an increase in the area of independence, self-reliance – while a desire to belong is perceived as a type of “dependence” – and clearly less valued”<sup>19</sup>.

The concept of a human being created by Carl Rogers – in spite of the interest it attracts – is far removed from reality. The author himself admits – in a form of a marginal comment – that a human being he described does not really exist<sup>20</sup>. The vision of education is currently becoming a vision of “a garden without a gardener – or with an incompetent one”. It cannot be an arbitrary, frequently improvised activity, but should, in contrast, be performed with a sense of one’s identity severely lacking in the performance of current *gardeners* of educational institutions. It is worthwhile to make a reference to an interesting reflection made by Aleksander Nalaskowski according to whom a teacher should not only develop in a child specific skills, but also take responsibility for whether – and in what manner – those qualifications shall be taken advantage of by this student in practice as well as with what kind of results. “It is necessary to constantly search for new didactic means and simultaneously learn how to give up others. One should be able to tell oneself that since *the Pyrenees* are beyond reach except for a video tape, it might be more worthwhile to take interest in the nearby water mill”<sup>21</sup>.

Self-awareness, reflected in the knowledge concerning oneself, is developed in the relations with oneself and others – a skill possessed by a *trapper/hunter*. Preschool and school as work places are becoming a source of diverse experiences which, on the one hand, might transform a teacher’s self-awareness, enrich it and, on the other hand, a given person’s self-image might have an impact on a character of reception and a manner in which these experiences are understood. In the process of analyzing professional functioning of teachers one should also emphasize the necessity to change the understanding of the role of a ‘facilitator’<sup>22</sup>: from ‘playing the role’ – a teacher differentiates perceiving oneself as a person and a teacher: transmitting knowledge in accordance with objectives and values specified by others – to being an autonomous subject prepared to make choices, co-define objectives, in other words, being a creator of changes. “It is a conscious form of independent teaching – freed of rules of an externally forced role, a teaching of individual responsibility identified with its activity and taking responsibility for it”<sup>23</sup>. The suggested paradigm of teachers’ professional preparation “results from abandoning indoctrination for the sake of critical awareness”<sup>24</sup>.

Autonomous functioning of teachers is possible while meeting numerous conditions which determine their professional development which exceeds the conventions forced upon them through detraditionalization of everything which limits their progressive development and is not conducive to open education. Henryka Kwiatkowska indicates the following

---

19 Quoting O. Speck, *Being a teacher. Educational problems at the time of socio-cultural changes (Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych)*, op. cit., p. 158.

20 Ibidem, p. 183.

21 A. Nalaskowski, *Education as a garden: the culture and nature (Edukacja jak ogród, czyli kultura i natura)* [in:] *Widnokreśli edukacji*, op. cit., p. 369.

22 The term “facilitator” was introduced into pedagogy by C. Rogers, who specified by it a new type of teacher endowed with traits which make it possible for him creating for students particular conditions in the course of the educational process (the atmosphere of work through authenticity, honesty and emphatic understanding); quoting: W. Puślecki, *Autonomous teacher (Nauczyciel pełnomocny)* [in:] *Professional development of teacher (Rozwój zawodowy nauczyciela)*, ed. by H. Moroz, Wyd. Impuls, Kraków 2005, p. 190.

23 H. Kwiatkowska, *Education of teachers: contexts-categories-practices (Edukacja nauczycieli: konteksty-kategorie-praktyki)*, IBE, Warszawa 1997, p. 74-75.

24 Quoting S. Dylak, *Teachers’ educational ideologies and educating teachers (Nauczycielskie ideologie pedagogiczne a kształcenie nauczycieli)*, In: *Pedagogy in the teachers’ room (Pedagogika w pokoju nauczycielskim)*, ed. by K. Kruszewski, Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2000, p. 189.

interrelation, namely: “teacher’s activity for the sake of changes (...) is all the more efficient the more a teacher himself is susceptible to developmental processes, the more he is self-aware and also aware of the implementation by his school of his own professional needs (cognitive and skill-related) as well as existential ones (for example, a need to be recognized, and autonomous)”<sup>25</sup>. Developing reflexive awareness requires general knowledge, intellectual activity as well as being aware of socio-political events. It is hard to imagine a teacher competently performing his tasks in a total isolation from the world in which he exists. This is why any reflection over his role is firmly rooted in the context of everyday life, interconnected cultural influences, personal experiences, diverse interactions and mental experiences.

**Episode three: Carrying on the search. In the direction of dialogue.**

*At first, when the Cunning Snake appeared in the view of a herd, mustangs immediately started running and quickly disappeared in the distance. Yet the Cunning Snake patiently followed their trail, kept circling in the surroundings of the herd forcing it to be constantly on full alert. (...) Now when they stopped to rest or drink from a water hole, they kept raising their heads, looking around restlessly, pricked up their ears, pounded their hooves against ground*<sup>26</sup>.

In the modern times, the role of children’s activity in their own process of development is on the increase; it is referred to as “self-socialization”. A different perspective in the philosophy of upbringing and educating results in the fact that a modern educator begins to “treat children as authorities in their own matters”. Children from passive educational institutions become active subjects or creators of their environment and “competent actors” – a new image of a child, new theoretical construct determine scientific thinking”<sup>27</sup>. In the course of studying scientific literature on the subject, one is able to notice a certain emerging duality of beliefs – or rather a lack of correlation between a modern educational discourse and *praxis*. And so, in the same vein, Alain Touraine warns that “in a widely carried out “heated” discussion concerning education it turned out that its numerous participants are more concerned about public safety than providing each child with an opportunity to construct their own individuality”<sup>28</sup>.

In subsequent considerations, Lech Witkowski argues that “without dialogue-based opening to others there is no possibility to construct both an authoritative and creative perspective of developing identity. This signifies that critical educators – as “transformative intellectuals” – cannot perform any “translation” aimed at transferring senses of “repressed voices of minority cultures”<sup>29</sup>.

---

25 H. Kwiatkowska, Education of teachers (Edukacja nauczycieli), op. cit., p. 57.

26 K. and A. Szklarscy, The gold of Black Hills. The curse of gold (Złoto Gór Czarnych. Przekleństwo złota), op. cit., p. 99.

27 H.M. Griese, A new image of a child in pedagogy – the concept of “self-socialization” (Nowy obraz dziecka w pedagogice – koncepcja „autosocjalizacji”) [in:] New contexts (for) alternative education of the 21st century (Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku), ed. B. Śliwerski, Wyd. Impuls, Kraków 2001, p. 40.

28 Quoting L. Witkowski, Breakthrough in the duality in Polish pedagogy. History, theory, criticism (Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka), Wyd. Impuls, Kraków 2013, p. 698.

29 Quoting: L. Witkowski, Challenges for authority in social practice and symbolic culture (critical digressions in search of discourse for theory) Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii), Wyd. Impuls, Kraków 2009, p. 456.

In accordance with the idea of pedagogy of coexistence,<sup>30</sup> it appears important to develop within a child interpersonal expanses – requiring not only an innovative approach to tasks of a modern preschool and school, but also a permanent refinement of tools of working – including teaching qualifications. According to Andrzej J. Sowiński, “a dialogue-like process takes place when dialogue-based interaction transpires at a given time – resulting in a series of progressive changes within participating persons”<sup>31</sup>.

Dialogue should be treated as a meeting of two subjects during which takes place an exchange of senses characterizing a chosen expanse of reality through coexistence in such an interaction. The consequence of such negotiations will be a similarity of beliefs and reaching a compromise when each party of a given dialogue maintains its stance and knowing one’s partner’s arguments makes it possible to understand their point of view. Developing such a skill – based on a relation of coexistence – is a difficult task especially considering the fact that from early childhood pupils are trained to receive monologues of adults, adopting their senses and opinions. If we made a reference at this point to observations by Hans-George Gadamer, a conclusion would be natural that an ability of dialogue-based being (participating) in the world consists in conversing with another human being and oneself in search of meaning<sup>32</sup>. In this kind of an approach, “dialogue specifies a condition of a human being and their identity as one rooted in coexistence with others – in a constant struggle of mutual opening and understanding”<sup>33</sup>.

In the social reality, one can distinguish the following categories of dialogue: 1) dialogue as a form of persuasion (treated as a method of education), 2) dialogue as a struggle between monologues which take place simultaneously (where the one possessing a larger clout rather than better arguments tends to win), 3) a searching dialogue – the purpose of which is to arrive at an optimal solution, 4) dialogue online (in a cybernetic expanse)<sup>34</sup>.

In all considerations concerning education, dialogue should remain a fundamental context and specific reference. Is it possible, then, for arguments of teachers and children to meet? It would appear that it is indeed feasible, but only when in the process of teaching and upbringing there is a real, dialogic LINGUISTIC/IDEOLOGICAL COEXISTENCE/COLLABORATION of conversing people. “The consequence of that is that the I-YOU-OTHERS-WE relations in interpersonal communication are divided/joined, brought closer/pushed away, strengthened/weakened, clarified/complicated, provided with meaning or deformed by the presence/distance/proximity/power of the word: both spoken and left unsaid”<sup>35</sup>.

The fact whether a given teacher is able to create bipolar relationship with a child is dependent on his ability to ensure conditions necessary for his students to achieve

---

30 C.f. B. Dymara, Interpersonal coexistence of children and adults as a phenomenon and educational tasks. Closer to the pedagogy of coexistence (Współbycie interpersonalne dzieci i dorosłych jako fenomen i zadania edukacji. Bliżej pedagogiki współbycia) [in:] Education of a little child, Theoretical references, trends and problems (Edukacja małego dziecka. Teoretyczne odniesienia, tendencje i problemy), ed. by E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, A. Gajdzica, vol I, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, Wyd. Impuls, Cieszyn-Kraków 2010, p. 75-78.

31 A.J. Sowiński, Essays on the theory of creative education (Szkice do teorii wychowania kreatywnego), Wyd. Impuls, Kraków 2013, p. 140.

32 Quoting: A. Olczak, Dialogue in the dyad of child-adult (Dialog w diadzie dziecko-dorosły) [in:] Przestrzeń i czas dialogu w edukacji (Expanse and time of dialogue in education), ed. by D. Waloszek, Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola, Kraków 2011, p. 117.

33 D. Klus-Stańska, Between pre-school and school: from monologue to dialogue of people and senses. (Między przedszkolem a szkołą: od monologu do dialogu osób i znaczeń) [in:] Expanse and time of dialogue in education (Przestrzeń i czas dialogu w edukacji), ed. by D. Waloszek, op. cit., p. 139.

34 C.f. A.J. Sowiński, Essays on the theory of creative education (Szkice do teorii wychowania kreatywnego), op. cit., p. 142.

35 Quoting A. Olczak, Dialogue in the dyad of child-adult (Dialog w diadzie dziecko-dorosły) [in:] Expanse and time of dialogue in education (Przestrzeń i czas dialogu w edukacji), ed. by D. Waloszek, op. cit., p. 117.

progressively higher levels of developmental maturity. It is important to add that a child by noticing a relation between an offer made by a teacher and his own current way of enriching knowledge concerning the world “is able to perform its revision through constructing new senses or reconstructing the already-existing ones”<sup>36</sup>.

Danuta Waloszek draws our attention to a certain ambiguity of the *dialogue* category. This author makes a distinction between a dialogue and the above-mentioned dialogic situation. She argues that “dialogue is able to exist outside of a given situation – as a stylistic figure; the dialogic situation, on the other hand, is a manner in which such a figure is used. Someone might possess a knowledge concerning dialogue and simultaneously be unable to enter into a dialogic situation”<sup>37</sup>. In addition, “for a teacher to be able to approach a child and learn about their ability to enter into dialogue – he must understand the essence of a dialogic relationship. (...) He should talk to a child, address him as an individual instead of communicating a given task to the whole group”<sup>38</sup>.

Dorota Klus-Stańska, on the other hand, emphasizes a polysemic dimension of dialogue which appears in between a dialogic transaction of senses and a dialogic exchange (of statements) in conversations. According to her, “dialogue of people exchanging words might be a monologue of senses, while this monologue might initiate a dialogue of senses”. This interrelation indicated above by the author might disguise a monologue on the part of one of people taking part in a dialogic situation which, consequently, leads to objectification of the other party of conversation and this might be classified as a false dialogue<sup>39</sup>.

While analyzing the educational reality, one might notice it is devoid of dialogue. It is difficult to classify as dialogue those masterfully planned school “talks” and - expected in scenarios of classes - answers of children to questions posed by teachers – or even a situation when pupils are forbidden to voice their observations and opinions and are, instead, to talk only “on topic”. Where (?), then, was it that we lost in the everyday routine the ideal of liberating education which provokes unconventional events – simultaneously focusing on a child in pre-school and school of dialogic thinking.

In numerous educational situations, we encounter “inertia” of children’s expression caused, among other things, by the specific form of questions posed by teachers with an intention of obtaining a required answer, informational and business-like nature of talks, lack of the culture of conducting dialogue (without ensuring the right to criticize, acknowledgement and credibility) as well as strictly physical conditions of answering, etc.<sup>40</sup>

A fundamental condition for any dialogue in education to happen is, then, for teachers to notice the process of ideological transformation as well as the evolution of the paradigm of education which is currently taking place – from the transmissive and uniform one to the emancipation-oriented.

#### **Episode four: The end (?) of the journey. *Have we reached freedom/emancipation* (?)**

*It was only now that the stallion raised his head. Focused his fiery gaze on the hunter, widened his nostrils, neighed in a warning and, in one sudden move, pulled back. At this precise moment, a rope whistled in the air and an outstretched loop for a brief moment hang*

36 J. Zwiernik, A global kid as a partner in the dialogue with a teacher (Globalny dzieciak jako partner w dialogu z nauczycielem) [in:] *Expanse and time of dialogue in education (Przestrzeń i czas dialogu w edukacji)*, ed. by D. Waloszek, op. cit., p. 29.

37 D. Waloszek, *Situational support for children in experiencing the world (Sytuacyjne wspieranie dzieci w doświadczaniu świata)*, Wyd. Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2009, p. 74.

38 Ibidem, p. 74.

39 D. Klus-Stańska, *Between pre-school and school: from monologue to dialogue of people and senses. (Między przedszkolem a szkołą: od monologu do dialogu osób i znaczeń)* [in:] *Expanse and time of dialogue in education (Przestrzeń i czas dialogu w edukacji)*, ed. by D. Waloszek, op. cit., p. 143.

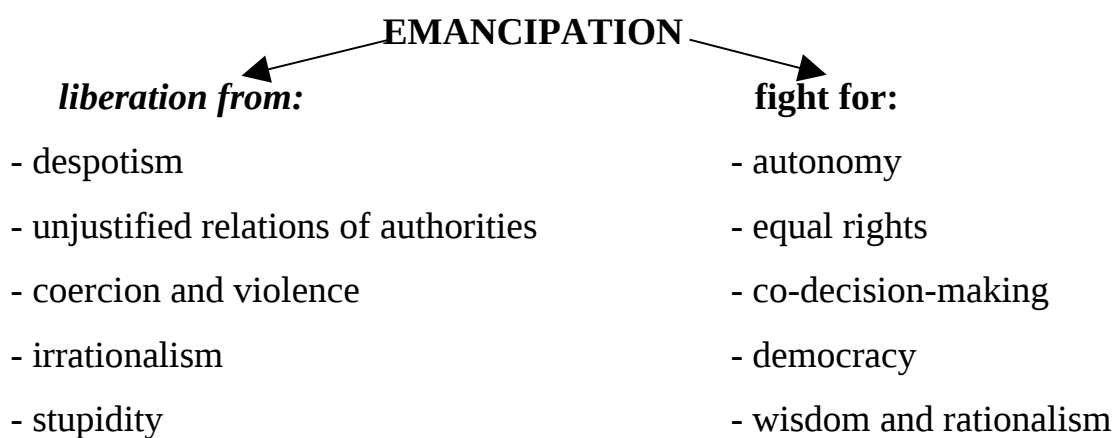
40 Quoting A. Olczak, *Dialogue in the dyad of child-adult (Dialog w diadzie dziecko-dorosły)* [in:] *Expanse and time of dialogue in education (Przestrzeń i czas dialogu w edukacji)*, ed.. D. Waloszek, op. cit., p. 115.

over the mustang's head and immediately fell on his slender neck. A wild stallion, as if he was flogged with a whip, jumped up with his four legs with a loud squal, and then, in a long leap, started running<sup>41</sup>.(...)

The desire to be free is a superior objective of existence of each individual – also in their social functioning – although it is hardly easy in the context of the *world of human drama* demonstrating “(...) multi-faceted, diverse and filled with conflicts interrelated dramatic stories forming a widely perceived life dialogue of a human being with other human beings”<sup>42</sup>. Any form of participation of the subjects of dialogue in the same drama might lead to a deeper exchange of reflections, intimate experiences and even motives of behaviour. In such a case, we deal with a personal dialogue, the condition and fundamental value of which is responsibility and Freedom.

Numerous scientists have attempted to educate children in the climate of freedom. Among those who popularized the idea of emancipation, antiauthoritative and non-directive pedagogy are, above others: Paulo Freire, Carl Rogers, Aleksander Sutherland Neill, Rudolf Steiner, Henry Giroux and Hubertus von Schoenebeck. Their concepts respecting children's rights to freedom, despite differences in the philosophical foundations as well as in the strategic approaches, constitute a specific unity in their heterogenousness.

If the modern pre-school and early school pedagogy emphasizes concepts of supporting a human being in the process of their development – then, by default, it should be emancipatory in nature. By the term of *emancipation* we understand not only the liberation of individuals from social pressure, but also an autonomy as well as acquiring on the part of a student an internal independence. Hence the emancipatory orientation of a child is related to an expanse shaping their autonomy and independence.



**Diagram 2.** Definition of the concept of *emancipation*

Source: B. Śliwerski, *Modern theories and trends in education*, op. cit., Kraków 1998, p. 265.

The only individual that can be free is one who is able to express their beliefs (act) without any restraint whatsoever – as it is because of this fact that they become a subject of a created reality. As a result, it leads to a perspective of transforming the existing situation and events. According to Paulo Freire, a person subject to enslavement cannot resort to specific

41 K. and A. Szklarski, *The gold of the Black Hills. The curse of gold (Złoto Gór Czarnych. Przekleństwo złota)*, op. cit., p. 108.

42 J. Tischner, *The philosophy of drama (Filozofia dramatu)*, Wyd. Znak, Kraków 2001, p. 183.

forms of domination or desires of vengeance as their role is “the restoration of humanity” within themselves or in aggressors<sup>43</sup>.

In accordance with the idea of emancipation pedagogy, the person of a student is situated in the central place as an active individual who is autonomous and self-realising. The basic condition of liberating education is creating a favourable context so that one could *inspire curiosity*, allow children to search for new directions according to their expectations and interests, *release the sense of inquiry*, that is: leaving the freedom to ask and unconstrained educational exploration and experiences. I believe that it requires, among others: 1) acceptance of a primary objective, 2) creating situations inspiring activity, a child needs to have an opportunity to be autonomous, as well as 3) triggering faith in oneself and stimulating readiness and open-mindedness – which, as a consequence, teaches a child to make decisions.

Danuta Waloszek was right to point out that eventually it all – from the perspective of teachers - signifies “acting in order to “save” a child from a position of an extra surrounded by other important roles, diverse scenarios, plans, programs in which there is no place left for this child’s uniqueness, individuality, autonomy and independence (...) One can assume that a child slowly “learns to find in himself” his individual strength, that is, answers the relevant questions of who he is (...), what kind of person he is (...), where he is?”<sup>44</sup>

*The Cunning Snake, enthralled, was looking at the grassland quickly passing by underneath his stallion’s hooves. Drunk with the warm wind whipping his face, he began to hum quietly his victory song*<sup>45</sup>.

1. Denek K., Currents in the development of the Polish educational system (Kierunki rozwoju polskiej edukacji) [in:] Educational transformations in the modern school (Przemiany edukacyjne we współczesnej szkole), ed. by M. Jakowicka, WSP Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, Warszawa 1998.
2. Dylak S., Teachers’ educational ideologies and educating teachers (Nauczycielskie ideologie pedagogiczne a kształcenie nauczycieli), In: Pedagogy in the teachers’ room (Pedagogika w pokoju nauczycielskim), ed. by K. Kruszewski, Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2000.
3. Dymara B., Interpersonal coexistence of children and adults as a phenomenon and educational tasks. Closer to the pedagogy of coexistence (Współbycie interpersonalne dzieci i dorosłych jako fenomen i zadania edukacji. Bliżej pedagogiki współbycia) [in:] Education of a little child, Theoretical references, trends and problems (Edukacja małego dziecka. Teoretyczne odniesienia, tendencje i problemy), ed. by E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, A. Gajdzica, vol I, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ, Wyd. Impuls, Cieszyn-Kraków 2010.
4. Griese H.M., A new image of a child in pedagogy – the concept of “self-socialization” (Nowy obraz dziecka w pedagogice – koncepcja „autosocjalizacji”) [in:] New contexts (for) alternative education of the 21st century (Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku ), ed. by B. Śliwerski, Wyd. Impuls, Kraków 2001.
5. Klus-Stańska D., Between pre-school and school: from monologue to dialogue of people and senses. (Między przedszkolem a szkołą: od monologu do dialogu osób i znaczeń) [in:] Expanse and time of dialogue in education (Przestrzeń i czas dialogu w edukacji), ed. by D. Waloszek, Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola, Kraków 2011.
6. Kojs W., Dangers and opportunities of educational systems (Zagrożenia i szanse systemów edukacji) [in:] Problems of improving educational system in Poland (Problemy doskonalenia systemu edukacyjnego w Polsce), ed. by H. Moroz, Wyd. Impuls, Kraków 2008.

43 B. Śliwerski, Modern theories and trends in education (Współczesne teorie i nurty wychowania), op. cit., p. 268.

44 D. Waloszek, Pre-school education. The metamorphosis of status and subject of research (Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań), Wyd. Naukowe AP, Kraków 2006, p. 161-162.

45 K. and A. Szklarski, The gold of Black Hills. The curse of gold (Złoto Gór Czarnych. Przekleństwo złota), op. cit., p. 111.

7. Kwiatkowska H., *Teachers' education: contexts-categories-practices (Edukacja nauczycieli: konteksty-kategorie-praktyki)*, IBE, Warszawa 1997.
8. Kwiatkowska H., *Pedeutology (Pedeutologia)*, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
9. Melosik Z., *Pragmatism and education in the United States: between beliefs of J. Dewey and the modern reality (Pragmatyzm i edukacja w Stanach Zjednoczonych: między poglądami J. Deweya a współczesną rzeczywistością)* [in:] *Varieties of thinking on education (Odmiany myślenia o edukacji)*, ed. by J. Rutkowiak, Wyd. Impuls, Kraków 1995.
10. Nalaskowski A., *Education as a garden: culture and nature (Edukacja jak ogród, czyli kultura i natura)* [in:] *Widnokreśli edukacji (Horizons of education)*, Wyd. Impuls, Kraków 2002.
11. Nalaskowski A., *Horizons of education (Widnokreśli edukacji)*, Wyd. Impuls, Kraków 2002.
12. Obuchowski K., *Galaxy of needs. Psychology of human aspirations (Galaktyka potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich)*, Wyd. ZYSK i S-KA, Poznań 2000.
13. Olczak A., *Dialogue in the dyad of child-adult (Dialog w diadzie dziecko-dorosły)* [in:] *Expanse and time of dialogue in education (Przestrzeń i czas dialogu w edukacji)*, ed. by D. Waloszek, Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola, Kraków 2011.
14. Puślecki W., *Autonomous teacher (Nauczyciel pełnomocny)* [in:] *Teacher's professional development (Rozwój zawodowy nauczyciela)*, ed. by H. Moroz, Wyd. Impuls, Kraków 2005.
15. Sowiński A.J., *Essays on the theory of creative education (Szkice do teorii wychowania kreatywnego)*, Wyd. Impuls, Kraków 2013.
16. Speck O., *Being a teacher. Educational problems at the time of socio-cultural changes (Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych)*, translated by E. Cieślak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
17. Szczepańska M., *The art of innovatory actions. Proprietary program. The method of projects. The method of didactic games. The simulation method (Sztuka działań innowacyjnych. Program autorski. Metoda projektów. Metoda gier dydaktycznych. Metoda symulacyjna)*, Grawipol, Słupsk 2003/2004.
18. Szklarski K. and A., *The gold of Black Hills. The curse of gold (Złoto Gór Czarnych. Przekleństwo złota)*, vol II, Wyd. Dolnośląskie, Wrocław 2006.
19. Śliwerski B., *Modern theories and trends in education (Współczesne teorie i nurty wychowania)*, Wyd. Impuls, Kraków 1998.
20. Tischner J., *The philosophy of drama (Filozofia dramatu)*, Wyd. Znak, Kraków 2001.
21. Waloszek D., *Pre-school education. The metamorphosis of status and subject of research (Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań)*, Wyd. Naukowe AP, Kraków 2006.
22. Waloszek D., *Situational support for children in experiencing the world (Sytuacyjne wspieranie dzieci w doświadczaniu świata)*, Wyd. Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2009.
23. Witkowski L., *Subject as a humanistic challenge for education (Podmiot jako humanistyczne wyzwanie dla pedagogiki (przeciw skrajnym podmiotowcom)* [in:] *Varieties of thinking on education (Odmiany myślenia o edukacji)*, ed. by J. Rutkowiak, Wyd. Impuls, Kraków 1995.
24. Witkowski L., *Breakthrough in the duality in Polish pedagogy. History, theory, criticism (Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka)*, Wyd. Impuls, Kraków 2013.
25. Witkowski L., *Challenges for authority in social practice and symbolic culture (critical digressions in search of discourse for theory) Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*, Wyd. Impuls, Kraków 2009.
26. Zwiernik J., *A global kid as a partner in the dialogue with a teacher (Globalny dzieciak jako partner w dialogu z nauczycielem)* [in:] *Expanse and time of dialogue in education (Przestrzeń i czas dialogu w edukacji)*, ed. by D. Waloszek, Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola, Kraków 2011.



## **“СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ДИТИНСТВА Й МАТЕРИНСТВА”: ДЕФІНІТИВНО-ПОНЯТІЙНА СУТНІСТЬ**

*У статті проаналізовано сутність понять “дитинство”, “материнство”, “педагогічна підтримка”, “соціальна підтримка”, “соціально-педагогічна підтримка”, “соціально-педагогічна підтримка дитинства й материнства”.*

*Зроблено висновок, що соціально-педагогічна підтримка дитинства й материнства – це соціально-педагогічна діяльність, спрямована на визначення та вирішення проблем дитинства й материнства з метою забезпечення їм повноцінного функціонування в суспільстві.*

**Ключові слова:** дитинство, материнство, педагогічна підтримка, соціальна підтримка, соціально-педагогічна підтримка, соціально-педагогічна підтримка дитинства й материнства.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями.** Соціально-економічні, політичні та інформаційні зміни в Україні, що супроводжуються новою парадигмою життєвих цінностей, ламанням усталених стереотипів життя, зумовлюють актуальність питання соціально-педагогічної підтримки дитинства й материнства в Україні. Про це свідчить прийняття ряду нормативно-правових актів, спрямованих на підвищення престижу сім'ї у суспільстві (Закони України “Про охорону дитинства”, “Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю”, “Концепція Державної цільової соціальної програми підтримки сім'ї до 2016 р.”, “Декларація про загальні засади державної політики стосовно сім'ї та жінки”, “Концепція державної сімейної політики”, “Концепція безпечного материнства”, Довгострокова програма поліпшення становища жінок, сім'ї, охорони материнства і дитинства).

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор.** Як свідчить аналіз джерельної бази, на сучасному етапі не зустрічається чітко окресленого поняття “соціально-педагогічна підтримка дитинства й материнства”. Водночас, у літературі ми знаходимо визначення термінів “педагогічна підтримка” (О. Газман, Н. Михайлова, І. Трубавіна та ін.), “соціальна підтримка” (Г. Андрієнко, І. Зверева та ін.), “соціально-педагогічна підтримка” (Н. Заверико, Л. Оліференко, Л. Штефан, Т. Янченко та ін.).

**Формулювання цілей статті. Мета статті** – на основі аналізу наукової літератури сформулювати поняття “соціально-педагогічна підтримка дитинства й материнства”.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Досліджуючи проблему соціально-педагогічної підтримки дитинства й материнства звернемося до визначення наявного понятійного апарату. Так, у “Тлумачному словнику” С. Ожегова дається таке пояснення: підтримка – це допомога, сприяння. Слово “підтримка” походить від дієслова “підтримати” і має наступні значення: 1) підтримати, не дати впасти; 2) надати допомогу, сприяння; 3) виразити згоду, виступити на захист кого-небудь; 4) не дати

припинитися чому-небудь [12, с. 433]. Схоже визначення пропонується і у “Толковом словаре живого великорусского языка” В. Даля, який вказує, що підтримка, підтримувати – значить “служити опорою, підпирати, не давати рушитися й падати, тримати в попередньому вигляді” [7, с. 171].

Засновником ідей педагогічної підтримки у 70-х рр. ХХ століття став О. Газман. На його думку, сутність такої підтримки полягала у наданні педагогічної допомоги дітям у вирішенні їхніх індивідуальних проблем у сферах спілкування, навчання, творчості, здоров’я [5]. У дослідженнях Т. Анохіної дається дещо відмінне визначення: “педагогічна підтримка являє собою систему засобів, які забезпечують допомогу дітям у самостійному індивідуальному виборі – до громадянського, професійного, екзистенціального самовизначення, а також допомога в досягненні перешкод (труднощів, проблем) самореалізації в навчальній, комунікативній, трудовій і творчій діяльності” [1, с. 72].

Ну думку Н. Михайлової та С. Юсфіна, “педагогічна підтримка – це швидше навчання дитини не лише самостійно діяти в умовах “пожежі”, але і перш за все – діяти профілактично. Відомо, що там, де існує ефективна профілактика проблем, реакція людей на проблему, що раптово з’явилася, більш усвідомлена, в усякому разі, менш панічна” [10, с. 107]. Педагогічна підтримка спрямована на розвиток самостійності дитини, але при цьому страхує її від ситуацій “хронічної, стійкої” невпевненості в собі і у своїх можливостях бути успішною. Успіх – це той емоційний стан, який закріплює в дитині впевненість у своїх силах [10, с. 107].

У змісті концепції соціально-педагогічної роботи з сім’єю, І. Трубавіна виділяє педагогічну підтримку сім’ї як одну з технологій реалізації соціально-педагогічної роботи, що має на меті “не допустити розпаду сім’ї, поглиблення її кризи” [22, с. 94]. Тому, за висновком Л. Штефан, підтримка має передбачати, з одного боку, дії, спрямовані на збереження цілісності сім’ї, а з іншого, заходи, щодо подолання неможливості сім’ї самостійно функціонувати в суспільстві та вирішувати власні проблеми (що саме і призводить до її кризи [23, с. 220].

Процес педагогічної підтримки будується на основі дотримання наступних принципів: згода дитини на допомогу та підтримку; опора на особисті сили та потенційні можливості особистості; віра у власні можливості; орієнтація на здатність дитини самостійно долати труднощі; співробітництво, сприяння; конфіденційність, анонімність; безпечність, захист здоров’я, прав, людської гідності; реалізація принципу “не завдай шкоди”; рефлексивно-аналітичний підхід до процесу та результату [2, с. 20–21].

У контексті нашого дослідження доцільним є визначення сутності поняття “соціальна підтримка”. Так, у понятійно-термінологічному словнику з соціальної роботи “соціальна підтримка” трактується як система заходів по наданню допомоги окремим категоріям громадян, які тимчасово опинилися у важкому економічному становищі, шляхом надання їм необхідної інформації, фінансових засобів, навчання, пільг, захисту прав [15, с. 98]. У словнику-довіднику для соціальних педагогів і соціальних працівників – як спеціальні заходи держави, спрямовані на забезпечення умов достатніх для існування окремих соціальних груп, сімей, осіб, які відчувають труднощі у виконанні окремих функцій у процесі своєї життєдіяльності [19, с. 192]. І. Зверева соціальну підтримку пов’язувала з “емоційним та психологічним аспектами буття людини, що може включати в себе як психологічну допомогу, так і забезпечення соціального функціонування клієнта” [20]. За висновком Л. Штефан, залежно від проблемних сфер функціонування сім’ї, підтримка реалізується в різних

аспектах: економічному, правозахисному, інформаційному, психологічному [23, с. 219].

На думку американської дослідниці К. Скваєр основними компонентами соціальної підтримки є: емоційна підтримка – передбачає теплі або турботливі стосунки, вияв поваги; інформаційна підтримка – передбачає надання корисної інформації та порад; практична чи матеріальна підтримка – передбачає фінансову підтримку жінки (оплачувана декретна відпустка) [25, с. 193].

У контексті нашого дослідження цінним є трактування поняття соціально-педагогічна підтримка. Так, у словнику з соціальної педагогіки, соціально-педагогічна підтримка розглядається як діяльність, спрямована на надання превентивної й оперативної допомоги дітям (підліткам, родинам) у вирішенні їхніх соціально-педагогічних проблем у середовищі життєдіяльності [17]. У роботах Л. Оліференко соціально-педагогічна підтримка дитинства – це особливий вид соціально-педагогічної діяльності, спрямованої на виявлення, визначення й вирішення проблем дитини з метою забезпечення та захисту її прав на повноцінний розвиток і освіту [13].

Н. Заверико соціально-педагогічну підтримку характеризує як соціально-педагогічну діяльність, спрямовану на виявлення, визначення і розв’язання проблем клієнта з метою реалізації та захисту його прав [8, с. 29]. За свідченням Т. Янченко, соціально-педагогічна підтримка полягає у діяльності різних суспільних інститутів і приватних осіб з метою організації виховання, навчання (загального та професійного) та створення сприятливих умов соціалізації тих категорій дітей, які потребували захисту і включала соціальну допомогу, освіту та виховання, причому з пріоритетом педагогічного компонента [24].

С. Расчетіна розуміє соціально-педагогічну підтримку як різновид таких процесів:

1. Вузький процес підтримки, здійснюваний дорослим і націлений на задоволення базових потреб дитини в безпеці, самоповазі, любові.
2. Процес посередництва, адже діяльність соціального педагога у вирішенні соціальних проблем дитини є посередницькою: соціальний педагог виступає посередником між людиною (дитиною), обтяженою проблемою, і різними структурами, що забезпечують допомогу.
3. Процес супроводу. У ситуації взаємин “соціальний педагог – дитина” підтримка дитини, посередництво й супровід утворюють цілісний процес взаємодії, націленої на вирішення проблем й забезпечення умов для повноцінного соціального розвитку дитини, посилення можливостей, що соціалізують [16].

Аналізуючи різні визначення поняття “соціально-педагогічна підтримка” (Н. Заверико, І. Зверєва, І. Одногулова, Т. Янченко та ін.), приходимо до висновку, що у її структурі можна виділити соціальну, психологічну і педагогічну складові.

Перша складова пов’язана з дотриманням прав та соціальних гарантій, передбачених законодавчими актами. Друга включає психодіагностику, психопрофілактику та психокорекцію та спрямована на виявлення проблем дитинства й материнства, діагностику причин їхнього виникнення, втручання у кризові ситуації, надання консультативної допомоги, порад, супровід у складних життєвих обставинах, корекцію негативних емоційних проявів, гармонізацію психологічного стану дитини й матері. Третя (педагогічна) акцентує увагу на необхідності здійснення виховного впливу на дитину і створення педагогічних умов для її нормального розвитку, самореалізації, соціалізації.

Таким чином, через реалізацію трьох основних складових процесу соціально-педагогічної підтримки дитинства й материнства можна здійснити позитивний вплив на їхню життєву ситуацію, сприяти вирішенню різного роду проблем, забезпечити задоволення потреб, створити сприятливі умови для їхньої успішної адаптації та соціалізації.

Розуміння сутності соціально-педагогічної підтримки дитинства й материнства вимагає визначення категорії “материнство”, “дитинство”.

Зазначимо, що материнство вважалося і вважається однією з найбільш значущих цінностей культури. На думку М. Мід, материнська турбота і прив’язаність до дитини “...глибоко закладені в реальних біологічних умовах вагітності, родів і годування дитини...” [9, с. 134]. Перше соціальне відношення дитини – це відношення з матір’ю. З моменту виникнення воно має соціокультурний характер і служить моделлю для всіх наступних відношень. Саме у спілкуванні з матір’ю, в процесі спільної діяльності з нею дитина засвоює перші поняття про світ, суспільство, які формувалися у матері. Тільки через матір дитина набуває індивідуальні риси, які формують духовно-емоційний фон особистості, включаючи морально-естетичні цінності, оригінальні і неповторні особистісні якості.

В більш широкому значенні поняття “материнство” охоплювало “...весь період дітонародження...” [11, с. 53–54].

У “Тлумачному словнику” С. Ожегова знайдено такі визначення терміну “материнство”:

- 1) вагітність роди, годування – як функція жінки-матері;
- 2) родинний зв’язок матері з дітьми: материнське почуття, почуття материнства, інстинкт материнства, материнська любов;
- 3) джерело, що дає життя кому-чому-небудь, звідки черпають енергію, силу, життєдайність;
- 4) переносне значення: “кузькина мати”, “крестная мати”, “посажена мати”, “мати честная” і т.д. [12].

У термінологічно-понятійному словнику “материнство” трактується як:

- 1) біологічне і соціальне ставлення матері до дитини (дітей). Біологічне ставлення визначається походженням дитини від матері (кровним спорідненням) і пов’язане з виконанням жінкою репродуктивної функції;
- 2) складова соціального інституту батьківства, яка впливає на функціонування сім’ї як малої соціально-психологічної групи. Материнство (разом із батьківством) найповніше задовольняє сенсорні, когнітивні, емоційні та соціальні потреби дитини, забезпечує її поступове залучення до системи соціальних відносин, полегшує засвоєння соціальних ролей [21, с. 233 – 234].

Поняття “охорона материнства”, на думку З. Мичника мало двояке значення. Насамперед, – це “...охорона матері, тобто жінки в активному періоді материнства, в періоді вагітності і післяродовий”. З іншої точки зору охорона материнства – це “...охорона матері як носія нового життя – через охорону материнства здійснюється охорона дитинства в антенатальному періоді розвитку”. У цьому контексті консультація для вагітних вважалася закладом не тільки з охорони материнства, але й з охорони дитинства. Саме ця ідея у сфері соціально-педагогічної підтримки актуалізувалася як лікарями, так і педагогами [11, с. 54–56].

Поняття “дитинство” також трактується у науковій літературі по-різному. Наприклад, згідно з довідниковою літературою дитинство – це: дитячий вік, дитячі роки [4, с. 14]; стан дитини до повноліття [18].

У психологічних словниках поняття “дитинство” – це термін, що позначає початкові періоди онтогенезу (від народження до підліткового віку [3]).

У педагогічних словниках “дитинство” – це період життя людини від народження до юнацького віку, коли відбувається її фізичний і розумовий розвиток, соціальне становлення [14, с. 14]; період інтенсивного фізичного та психічного розвитку індивіда, протягом якого відбувається підготовка його до життя дорослих. Ця підготовка забезпечується системою навчання та виховання і є наслідком засвоєння індивідом досвіду людства, здобутків його матеріальної та духовної культури [6, с. 14].

Деякі вчені (В. Давидов, Д. Ельконін, В. Кремень, В. Кудрявцев та ін.) розглядають дитинство як складне та багатогранне соціокультурне явище, глобальний культурно-історичний феномен. Інші (І. Бех, А. Богуш, О. Савченко та ін.) – як самоцінний період, що потребує збільшення соціально-педагогічної підтримки держави до унікальної і самобутньої функції дитинства в соціокультурних процесах.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Отже, узагальнюючи понятійний апарат досліджуваної проблеми, соціально-педагогічна підтримка дитинства й материнства визначається нами як соціально-педагогічна діяльність, спрямована на визначення та вирішення проблем дитинства й материнства з метою забезпечення їм повноцінного функціонування в суспільстві.

Проблема соціально-педагогічної підтримки дитинства й материнства є складною та багатогранною, тому дана стаття не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми.

1. Анохина Т. В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования / Т. В. Анохина // Клас. руководитель. – 2000. – №3. – С. 63 – 81.
2. Антонова Л. Психология и педагогика поддержки / Л. Антонова // Прикладная психология и психоанализ. – 2005. – № 1. – С. 17 – 35.
3. Большой психологический словарь / [сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко]. – СПб.: “Прайм-ЕВРОЗНАК”, 2003. – 672 с.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [укл. і гол. ред. В. Бусел]. – К.: Ірпінь: ітф “Перун”, 2009. – 1736 с.
5. Газман О. С. Неклассическое воспитание: От авторской педагогики к педагогике свободы / О. С. Газман ; ред.-сост. А. Н. Тубельский, А. О. Зверев. – М. : Изд-во МГУ, 2002. – 127 с.
6. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 373 с.
7. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. / В. И. Даль. – М. : Цитадель, 1982. – Т. 3. – 784 с.
8. Заверико Н. Компоненти системи соціально-педагогічної підтримки дитини / Н.В. Заверико // Теорія і практика підготовки соціальних педагогів та психологів у ВНЗ: досвід, проблеми та перспективи: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 17 – 19 травня 2007 р. – Запоріжжя: ЗНУ. – С. 29 – 31.
9. Мид М. Культура и мир детства / М. Мид. – Москва: Наука, 1988. – 134 с.
10. Михайлова Н. Н. Педагогика поддержки : учебно-метод. пособие / Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин. – М. : МИРОС, 2001. – 208 с.
11. Мичник З. Консультации и охрана младенчества /З.О.Мичник [Сборник работ по охране материнства и младенчества, посвященный 25-тилетию Одесской “Капли Молока”]. – Одесса: Издание инспектуры охраны материнства и детства, 1927. – С. 52 – 58.
12. Ожегов С. И. Словарь русского языка: Ок. 57 000 слов / С. И. Ожегов ; под ред. чл.-кор. АН СССР Н. Ю. Шведовой. – М. : Рус. яз., 1988. – 750 с.
13. Олиференко Л. Я. Социально-педагогическая поддержка детства. Муниципальная система / Л. Я. Олиференко. – М. : Нар. образование, 2002. – 112 с.

14. Педагогічний словник для молодих батьків / [авторський колектив: Т. Алексеєнко, Л. Артемова, Н. Баглаєва, І. Бех та ін.]. – К. : Державний центр соціальних служб для молоді Державного комітету України у справах сім'ї та молоді, 2003. – 348 с.
15. Понятійно-термінологічний словник з соціальної роботи /І.В. Козубовська, І.І. Мигович, В.В. Сагарда та ін. [за заг.ред. І.В. Козубовської, І.І. Мигович]. – Ужгород: УжНУ, Видавництво “Мистецька лінія”, 2001. – 152 с.
16. Расчетина С. А. Социодидактика: История и теория социальной педагогики : монография / С. А. Расчетина, О. М. Зайченко. – Великий Новгород : НовГУ, 2003. – 343 с.
17. Словарь по социальной педагогике : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / авт.-сост. Л. В. Мардахаев. – М. : Изд. центр “Академия”, 2002. – 368 с.
18. Словник української мови : в 12 т. / [укл. А. Білоштан, М. Бойко, В. Градова та ін.] ; за ред. П. Доценко, Л. Юрчук. – К. : “Наукова думка”, 1971 – 1980. – Т. 2. – 1971. – 550 с.
19. Словник-довідник для соціальних педагогів і соціальних працівників / [За заг.ред. А.Й. Капської, І.М. Пінчук, С.В. Толстоухової]. – К. : УДЦССМ, 2000. – 260 с.
20. Соціальна педагогіка: теорія і технології [підручник/ред. І.Д. Зверева]. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 316 с.
21. Соціальна політика і соціальна робота: термінологічно-понятійний словник /Укл. М.Ф.Головатий, М.Б.Панасюк. – К., 2005. – 356 с.
22. Трубавіна І. Концепція соціально-педагогічної роботи з сім'єю /І.М. Трубавіна // Теорія та практика підготовки соціальних педагогів та психологів у ВНЗ: досвід, проблеми та перспективи: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 17 – 19 травня 2007 р. – Запоріжжя : ЗНУ. – С. 91 – 94.
23. Штефан Л. Соціально-педагогічна підтримка молоді сім'ї /Л.А. Штефан //Вісник Запорізького національного університету. – Запоріжжя, 2009. – № 2. – С. 219 – 221.
24. Янченко Т. Проблеми соціально-педагогічної підтримки дітей, які потребували захисту, в Україні (друга половина ХІХ ст. – поч. ХХ ст.): автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки/ Т.В.Янченко; Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова. – Київ, 2006. – 20 с.
25. Squire C. The Social Context of Birth. – 2009 – Radcliffe Medical PR, New York. – 193 s.

*The point of the meaning “motherhood”, “motherhood”, “pedagogical support”, “social support”, “social and pedagogical support”, “social and pedagogical support of motherhood and childhood” has been analyzed in the article.*

*It was summarized that social and pedagogical support of motherhood and childhood tend to be a social and pedagogical activity directed on the determining and solving such problems as childhood and motherhood with the aim to provide them whole functioning in the society.*

**Key words:** *childhood, motherhood, pedagogical support, social support, social and pedagogical support, social and pedagogical support of childhood and motherhood.*

УДК 372.36:371.71  
ББК 74.100.553

**Надія Труш**

### **ФОРМУВАННЯ УСВІДОМЛЕНОГО СТАВЛЕННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ДО ЗДОРОВ'Я В УМОВАХ ДНЗ ТА СІМ'Ї**

*У статті проаналізовано теоретичні аспекти проблеми формування в дітей старшого дошкільного віку усвідомленого ставлення до власного здоров'я і здоров'я оточуючих та підтверджено необхідність поєднаного впливу працівників ДНЗ і родини на малюків задля формування в них навичок здорового способу життя та визначення цінності здоров'я пріоритетною ще з дошкільного дитинства.*

**Ключові слова:** здоров'я, старші дошкільники, валеологічний досвід, здоровий спосіб життя, усвідомлене ставлення до здоров'я.

**Актуальність.** Однією з найважливіших характеристик соціально-економічного, морального і культурного розвитку суспільства є здоров'я населення країни. Однак в Україні спостерігається зниження рівня “здоров'я нації” як інтегративного показника фізичного, психічного і соціального здоров'я громадян. Особливе занепокоєння викликає зниження рівня здоров'я дітей дошкільного й молодшого шкільного віку, оскільки саме в цей віковий період закладається фундамент нормального фізичного розвитку людини та виховуються основні риси її особистості.

За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я за останні десятиріччя в Україні погіршився стан здоров'я дошкільників – знизилася кількість абсолютно здорових і збільшилась кількість дітей, які мають хронічні захворювання і різні відхилення в стані здоров'я.

Пошук оптимальних шляхів удосконалення системи фізичного виховання та валеологічної освіти дітей є важливим завданням сучасної дошкільної освіти України. Саме формування, збереження і зміцнення здоров'я дитини від народження до вступу в школу особливо турбує батьків й інших дорослих з її найближчого оточення.

Формування в дітей 3–6 років свідомого ставлення до власного здоров'я є актуальною проблемою сучасності, адже лише оптимально організований процес фізичного виховання дітей за умови ефективного поєднання впливу всіх його засобів на організм дитини не забезпечить міцного здоров'я. Ціннісне ставлення до власного здоров'я, усвідомлення доцільності й необхідності ведення здорового способу життя ще з дитинства – ті складові здоров'язбережувальної поведінки людини, які допоможуть підтримувати здоров'я на належному рівні впродовж усього життя і забезпечать активне довголіття.

Формуванню навичок здорового способу життя, ціннісного ставлення до власного здоров'я і здоров'я інших людей, елементарних знань про будову тіла, правил догляду за ним присвячено дослідження Т. Андрющенко, Г. Беленької, Н. Денисенко, Л. Лохвицької, М. Машовець та інших науковців.

Проблеми здоров'я та здорового способу життя в різних його аспектах розглянуто в дисертаційних дослідженнях Л. Суценко (здоровий спосіб життя як об'єкт соціального пізнання), С. Кондратюк, С. Свириденко (особливості формування здорового способу життя в молодших школярів), В. Горащук, С. Кириленко (культура здоров'я старшокласників), О. Іванашко (формування здорового способу життя в дошкільному віці), А. Голобородько (формування здорового способу життя в учнів основної школи). В. Нестеренко розглядає особливості процесу підготовки майбутніх педагогів до виховання в дошкільників навичок здорового способу життя.

Людина майбутнього в уявленні кожного – розумна, сильна, здорова, однак світова наука зарахувала проблему здоров'я до кола глобальних проблем, вирішення яких обумовлює не лише кількісні та якісні характеристики майбутнього розвитку людства, а й сам факт його подальшого існування як біологічного виду. Після Чорнобильської трагедії загальний стан здоров'я дорослого населення і дітей України погіршився, під загрозою знаходиться майбутнє генофонду нації.

Погіршення стану здоров'я дітей відбувається на фоні напруженої санітарно-епідеміологічної ситуації в країні, забруднення довкілля, зниження життєвого рівня більшості сімей, недостатнього рівня медичного обслуговування, нездорового способу життя. Низький рівень здоров'я дітей значною мірою обумовлений

відсутністю свідомого ставлення до власного здоров'я, розуміння його значення для себе та свого майбутнього.

Невтішні дані про захворюваність дітей, невміння дошкільників і дорослих керувати своїм здоров'ям спонукають науковців до пошуку нових підходів до формування навичок здорового способу життя ще з раннього дитинства, адже цей період є найсприятливішим для оволодіння основними знаннями і навичками з охорони, збереження і зміцнення здоров'я, які надалі стануть важливим компонентом загальної культури людини та вплинуть на формування здорового способу життя та рівень здоров'я всього суспільства. Саме в дошкільному віці закладається майбутній потенціал здоров'я, це сприятливий період для формування навичок здорового способу життя.

Загальноприйнятим у міжнародному спілкуванні є визначення здоров'я, викладене у преамбулі Статуту ВООЗ (1948 р.), за яким здоров'я – це стан повного фізичного, духовного і соціального благополуччя, а не лише відсутність хвороб або фізичних дефектів.

Н. Денисенко відзначає, що кожна із сфер здоров'я для дошкільного віку має своє трактування. Так, фізичне здоров'я – це такий стан організму дитини, коли показники основних фізіологічних систем перебувають у межах норми й адекватно змінюються в процесі взаємодії з довкіллям. Психічне здоров'я – це внутрішньо-системна основа соціальної поведінки особистості. У ньому відображається стан мозку, коли його вищі відділи забезпечують активну інтелектуальну, емоційну та свідомо-вольову взаємодію індивідуума з довкіллям. Компонентами психічного є інтелектуальне й емоційне здоров'я. Станом психічного здоров'я зумовлюється мислення дитини – позитивне, негативне.

Духовне здоров'я Н. Денисенко визначає як усвідомлення особистістю свого “Я” як частки природи і суспільства; прояв морально-вольових рис характеру в справах, спрямованих на творення, віра у духовні цінності (у Бога, добро, любов), відповідальність перед іншими людьми, безкорисливість. Соціальне здоров'я визначає здатність дитини контактувати з однолітками та дорослими в різних життєвих ситуаціях. Пріоритетом для здорових дітей є не стресовий стиль життя [3, с. 4–5].

Загальновідомо, що в людини немає більшої цінності, ніж здоров'я. Для того, щоб навчитися берегти здоров'я, потрібно багато знати про самих себе, про стан свого організму. Слово “здоров'я” супроводжує дитину з часу її народження. Ще навіть не знаючи, що воно означає, три-п'ятирічний малюк каже: “Я здоровий, якщо не хворію”. І почасти це вже є відповіддю. Щоб дитина могла піклуватися про своє здоров'я і здоров'я інших, необхідно виробити в неї свідоме ставлення до життя, усвідомлення пріоритету здоров'я, сформувані валеологічний світогляд і мотивацію до здорового способу життя [6, с. 20].

Обов'язок піклуватися про здоров'я дошкільника беруть на себе члени родини (батьки, бабусі, дідусі, старші братики і сестрички), а також працівники дошкільного навчального закладу, який відвідує дитина (завідувач, методист, психолог, вихователі, помічник вихователя, інструктор з фізичної культури, медсестра). Відповідно дорослі з найближчого оточення дитини безпосередньо впливають на формування її валеологічного досвіду.

Валеологічний досвід дошкільника розглядаємо як сукупність елементарних знань про будову власного організму, вмінь турбуватися про своє здоров'я і здоров'я оточуючих та навичок здорового способу життя.



За даними ВООЗ стан здоров'я індивіда майже на 50% залежить від способу його життя, приблизно на 40% – від генетичних чинників та екології і лише на 10% – від медичного обслуговування. Найголовнішим чинником дотримання здорового способу життя є бажання людини бути здоровою.

Здоровий спосіб життя – це все в людській діяльності, що стосується збереження і зміцнення здоров'я, все, що сприяє виконанню людиною своїх людських функцій через посередництво діяльності по оздоровленню умов життя – праці, відпочинку, побуту (за визначенням, зазначеним на Алма-Атинській Міжнародній конференції охорони здоров'я в 1978 р.)

Ведення здорового способу життя передбачає прагнення до фізичної досконалості, досягнення душевної та психічної гармонії в житті, забезпечення повноцінного харчування, виключення з життя самодеструктивної поведінки, дотримання правил особистої гігієни, очищення організму та його загартовування.

Щодо дітей дошкільного віку можна визначити такі параметри здорового способу життя: додержання розпорядку дня, оволодіння культурно-гігієнічними навичками, раціональне харчування, оптимальний руховий та повітряний режим, режим активної діяльності та відпочинку, профілактичні заходи задля збереження здоров'я і душевний комфорт.

У Національній Доктрині розвитку освіти в Україні, Законі “Про дошкільну освіту” йдеться про необхідність виховання в дитини ціннісного ставлення до життя, власного здоров'я та здоров'я інших людей як до найвищої індивідуальної та суспільної цінності, отожд одним з найважливіших завдань працівників ДНЗ вважаємо виховання фізично, психічно та духовно здорової особистості, яка надалі має стати повноцінним членом соціуму.

Формування культури здоров'я – це цілеспрямований процес взаємодії учасників навчально-виховного процесу (дітей, педагогів, батьків) в середовищі навчально-виховного закладу, сім'ї, соціального оточення, метою якого є відновлення, збереження, укріплення, формування та передача фізичного, психічного, соціального та духовного здоров'я.

Культура здоров'я містить такі компоненти:

- мотиваційний (потреби та мотиви формування, зміцнення, збереження, відновлення і передачі здоров'я; цінності і пріоритети власного здоров'я та здоров'я оточуючих);
- змістовий (принципи, правила, відомості, знання про особливості власного здоров'я; шляхи, умови, технології його формування, збереження, зміцнення, відновлення, передачі);
- операційний (способи поведінки та діяльності, спрямовані на формування, зміцнення, збереження, відновлення та передачу здоров'я) [5, с. 15].

Одним зі стратегічних принципів сучасної дошкільної освіти виокремлено принцип оздоровчої спрямованості навчально-виховного процесу, реалізація якого в умовах ДНЗ передбачає створення здоров'язбережувального середовища, тобто середовища, в якому дитині приємно й безпечно перебувати, яке стимулює її розвиток, забезпечує комфортні умови для формування здоров'я і є оптимальним для її зростання.

У дошкільнят виробиться усвідомлене ставлення до власного здоров'я, коли діти засвоять елементарні знання про свій організм, оволодіють гігієнічними нормами

поведінки, психологією спілкування, гігієною харчування. Ці знання та навички вони поповнюватимуть і вдосконалюватимуть упродовж усього свого життя [6, с. 25].

**Висновки.** Формуванню ціннісного ставлення дошкільників до власного здоров'я сприятимуть відповідна поведінка дорослих з найближчого оточення, додержання необхідних санітарно-гігієнічних умов у дошкільному закладі й родині, взаємодія вихователів з батьками з означеної проблеми. Лише єдність вимог щодо способу життя в родині й дошкільному навчальному закладі сприятиме формуванню в дитини навичок здорового способу життя та усвідомленого ставлення до власного здоров'я.

- 1.Беленька Г.В. Здоров'я дитини – від родини / Беленька Г.В., Богініч О.Л., Машовець М.А. – К.: СПД Богданова А.М., 2006. – 220 с.
- 2.Денисенко Н.Ф. Формування у молодших дошкільників основ свідомого ставлення до власного здоров'я / Н.Ф. Денисенко. – К.: Наш час; Х.: Ранок, 2010. – 95 с.
- 3.Денисенко Н. Оздоровчі технології в освітньому процесі / Н. Денисенко // Дошкільне виховання. – 2005. – №9. – С. 7–10.
- 4.Лохвицька Л.В. Виховання здорової дитини в сучасні сім'ї. Сім'я – берегиня здоров'я дитини / Л.В. Лохвицька, Т.К. Андрющенко. – Тернопіль: Мандрівець, 2010. – 228 с.
- 5.Мельник О. Системний підхід до формування культури здоров'я учасників навчально-виховного процесу / О. Мельник // Палітра педагога. – 2007. – № 4. – С. 14 – 17.
6. Фізичне виховання, основи здоров'я та безпеки життєдіяльності дітей старшого дошкільного віку/ [Богініч О.Л., Левінець Н.В., Лохвицька Л.В., Сварковська Л.А.]. – К.: Генеза, 2013. – 127 с.

*The theoretical aspects of forming in preschool children's conscious attitude to their own health and to health of surrounding people are analyzed in the article. The necessity of combined impact of PEI workers and family on kids to form their healthy lifestyle and determining the health value priority from preschool childhood are confirmed.*

**Key words:** *health, older preschoolers, valeological experience, healthy lifestyle, conscious attitude to health.*

УДК 373.29:316.77  
ББК 74.202.53

Вікторія Імбер

## ПРОБЛЕМИ УПРОВАДЖЕННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ДНЗ

*У статті розглядається процес підготовки дітей дошкільного віку до життя в інформаційному суспільстві та створення умов для їхньої інформаційної безпеки.*

**Ключові слова:** *інформативна компетенція дошкільника, комп'ютерно-ігрове середовище, інформаційна безпека дітей.*

Стрімкий розвиток інформаційного суспільства ставить низку завдань перед усіма ланками освіти: запровадження освітніх інновацій, інформаційних технологій; створення індустрії сучасних засобів навчання і виховання, повне забезпечення ними навчальних закладів. Одним із базових умінь, викликаних потребами такого суспільства, є володіння знаннями та вміннями ефективно використовувати у своїй професійній діяльності комп'ютерну техніку. А базис для якісної підготовки майбутніх фахівців закладається саме в дошкільному віці.

Підготовка дитини до життя в такому суспільстві ставить за мету інформатизація освіти. У цьому процесі значне місце приділяється впровадженню нових засобів навчання, що використовують можливості сучасного комп'ютера.

Проблеми навчання і виховання дітей в інформаційному суспільстві, збереження моральних цінностей та гуманістичну складову впровадження інформаційних технологій висвітлюють у своїх працях Г. Грачов, І. Девтеров, В. Зуєва, І. Кадієвська, Г. Лаврентьєва, О. Лисеєнко, Т. Малих, Н. Переломова, В. Тернопільська, М. Федорець, А. Шабунова та ін.

Мета статті полягає у визначенні можливостей застосування інформаційних технологій у навчально-виховному процесі ДНЗ та умов інформаційної безпеки дошкільників у цьому середовищі.

Дослідження, проведені у зарубіжних країнах, показали, що комп'ютер доступний розумінню дитини приблизно з 5 років. Сучасні діти живуть і розвиваються в глобальному інформаційному просторі. Головною метою дитячих навчальних закладів у цьому суспільстві є найбільш повне розкриття творчого потенціалу, природних здібностей вихованців, створення доброзичливої, творчої атмосфери, де враховувалися б інтереси та бажання дитини, створювалися умови для прояву самостійності, ініціативи, творчості, підготовка дитини до життя в інформаційному суспільстві.

Норми, положення та вимоги до рівня інформаційної освіченості дошкільників описує варіативна частина Базового компоненту дошкільної освіти. У ньому виділена освітня лінія "комп'ютерна грамота", реалізація якої передбачає формування *інформатичної компетенції дошкільника*, яка містить такі основні знання та уміння: обізнаність з комп'ютером, способами керування комп'ютером за допомогою клавіатури, "миші", здатність розуміти і використовувати спеціальну термінологію (клавіатура, екран, програма, диск, клавіша, комп'ютерні ігри тощо) та елементарні прийоми роботи з комп'ютером у процесі виконання ігрових та навчально-

розвивальних програм, створених для дітей дошкільного віку; вміння дотримуватись правил безпечної поведінки під час роботи з комп'ютером.

Реалізація освітньої лінії "комп'ютерна грамота" ставить низку завдань перед усіма ланками освіти: запровадження освітніх інновацій, інформаційних технологій у ДНЗ; створення сучасних програмних продуктів навчання і виховання, повне забезпечення ними дошкільних навчальних закладів; професійна підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми в умовах інформаційного суспільства.

Практичний досвід засвідчує, що діти цікавляться всім, що пов'язане з комп'ютером. Саме тому вихователям необхідно вміти використовувати можливості сучасних інформаційних технологій для пробудження інтересу дітей, активності в одержанні інформації, розвитку їх інтелекту, моторики рук, зорово-моторної координації, пам'яті та уваги.

Навчання дошкільнят комп'ютерної грамотності передбачає такі форми роботи: бесіди та відеопрезентації про комп'ютер та його значення в житті сучасної людини, про сучасні інформаційні технології, про будову та основні складові комп'ютера; практичні завдання, спрямовані на засвоєння дошкільником елементарних прийомів роботи з комп'ютером, розвиток його здібностей, розширення та поглиблення уявлень про навколишній світ, формування світогляду за допомогою спеціальних комп'ютерних програм. За допомогою комп'ютера можна створювати незвичні малюнки, сюжети, музичні твори, шукати цікаву інформацію про живу природу, явища, брати участь у різних конкурсах тощо.

Психологи відзначають: чим раніше дитина познайомиться з комп'ютером, тим менший психологічний бар'єр між нею і машиною, тому що в дитини практично немає страху перед технікою. Але, наскільки захоплюючою та різнобічною є робота дітей дошкільного віку з комп'ютером, настільки й небезпечною для них.

Як свідчать спостереження, оволодіння комп'ютером приховує величезні потенційні можливості для психічного розвитку дитини. Водночас, проблема використання комп'ютерів у навчанні досі знаходиться під пильною увагою науковців, практиків, батьків, оскільки робота старших дошкільнят за комп'ютером пов'язана з підвищеним розумовим навантаженням, нервово-емоційною і зоровою напругою.

У працях Ю. Бабаєвої, Л. Дзюби, О. Дороніної, С. Єніколопова та ін., О. Сороки, М. Griffiths, D. Scott описуються психологічні феномени, які пов'язані з освоєнням суб'єктами навчання нових інформаційних технологій: персоніфікація, "уособлення" комп'ютера, коли він сприймається як живий організм; потреба в "спілкуванні" з комп'ютером і особливості такого спілкування; різні форми комп'ютерної тривоги; агресія в Internet-середовищі; Internet-залежність.

Оскільки діти не тільки є менш стійкими до інформаційно-психологічних впливів, але й швидше адаптуються до швидких змін інформаційних технологій, перші їх засвоюють і навчаються ними користуватися, то вони і є найбільш уразливою категорією населення до загроз інформаційного середовища. Оскільки комп'ютерний світ, у який занурюється дитина, настільки барвистий, динамічний, цікавий, що з часом починає сприйматися як реальний. Старші дошкільники дуже вразливі, емоційні. Звичка діяти в комп'ютерному, віртуальному світі може порушити адекватне сприйняття світу реального [5].

Базовим умінням роботи з інформацією дітей потрібно навчати, починаючи з дитячого садочка (уміти виокремлювати головну думку в почутій інформації, аналізувати її і робити висновки, давати оцінку події тощо). Надзвичайно важливо

привчати їх використовувати комп'ютер як розумного помічника у навчанні під час формування нових знань, пошуку потрібної інформації, використання ресурсів Інтернет, прикладного застосування вивченого матеріалу. У процесі цього в дітей формуються конкретні практичні вміння й навички, розвивається інформаційно-комунікаційна культура.

Способом забезпечення психологічного комфорту дитини під час використання комп'ютера є відповідно організоване комп'ютерно-ігрове середовище, спроектоване і сплановане згідно із системою ергономічних вимог. Якщо під час занять на комп'ютері не будуть реалізовані вимоги щодо обладнання приміщення, тривалості роботи за комп'ютером, кількості дітей, це може зашкодити психічному і фізичному здоров'ю дітей. Педагогу важливо враховувати не тільки педагогічний результат, але й якою фізіологічною ціною цей результат дитині дістається. Недопустимо досягати результат надто високою напругою функціональних систем, перевтомою, це приведе до зворотного – зниження продуктивності, виникнення відхилення в стані здоров'я [4, с. 30].

Дослідження фізіологів, гігієністів та лікарів (Е. Глушкова, Л. Леонова, З. Сазанюк, М. Степанова) показали, що для дітей 5–6 років оптимальна тривалість гри за комп'ютером становить по 10 хвилин не більше двох разів на тиждень. Кращий час для ігор з комп'ютером – ранкові години або друга половина дня після денного сну. Оптимальні дні тижня для занять за комп'ютером – вівторок, середа, четвер, в інші дні стомлюваність дітей вища.

Однак, щоб одержати максимальну користь від комп'ютера в дитячому садку, необхідно спеціальне програмне забезпечення, а саме – навчальні ігрові програми, що дозволять підготувати дошкільника до подальшого навчання в школі. На даний момент створено досить багато подібних програмних продуктів, але при більш детальному ознайомленні з деякими з них можна знайти недоліки, що у сукупності роблять недоцільним їхнє використання для підготовки дітей до школи. Ці недоліки констатував у своєму виступі І. Бех: "... наразі більшість комп'ютерних ігор та програм для дітей створені без підтримки методистів, психологів та педагогів. Тож не враховують особливостей дитячого сприймання та засвоєння інформації" [3, с. 22]. Він підкреслює, що не слід пропонувати дітям ігри з нереалістичними умовами (персонаж помирає і оживає), надмірною кількістю об'єктів (дошкільник сприймає в середньому до 5 одиниць), агресивними діями.

О. Андрусич пропонує використовувати можливості програмного комплексу "Сходишки до інформатики", розробленого для набуття інформаційної компетенції дітей молодшого шкільного віку. Зокрема, він пропонує використовувати у роботі зі старшими дошкільниками такі програми: "Стрільці по яблуках", "Лісова галявина", "Мильні бульки", "Магазин" тощо [3, с. 22].

Нині питання добору комп'ютерних ігрових продуктів для розвитку дошкільників залишається відкритим. Необхідно виробити основні критерії, дидактичні вимоги до створення та відбору продуктів, що є важливою практично-методичною умовою їх ефективного застосування.

Психологи відзначають, що у ході ігрової діяльності дошкільника, збагаченої комп'ютерними засобами, виникають психічні новоутворення (теоретичне мислення, розвинена уява, здатність до прогнозування результату дії, проектні якості мислення та ін.), які ведуть до різкого підвищення творчих здібностей дітей.

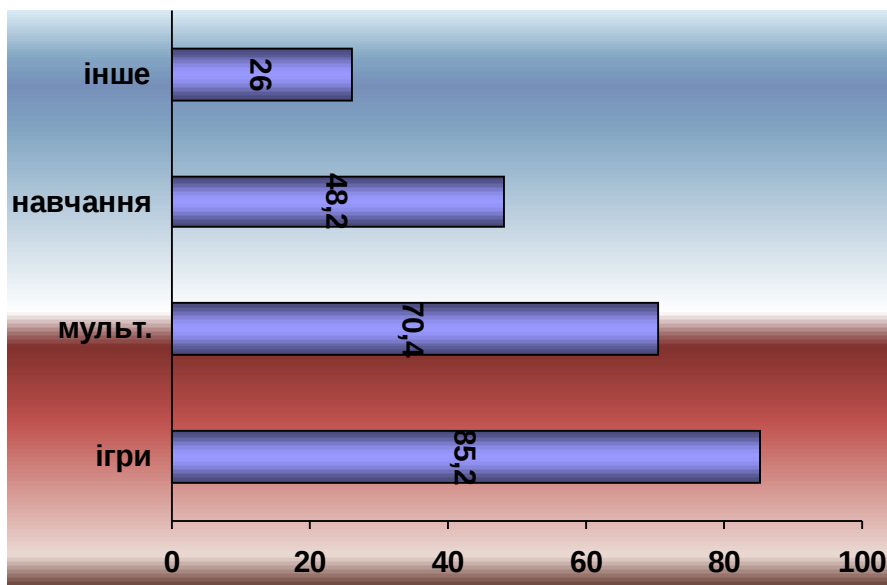
Але поряд із позитивними сторонами виникають і небезпеки, пов'язані з методично неграмотним введенням інформаційно-комунікаційних технологій у

роботу з дошкільнятами: перетворення комп'ютера із засобу розвитку дитини на загрозу для її самостійного творчого мислення та сприйняття світу, формування комп'ютерної залежності, виникнення хибної мотивації до занять.

Багато дітей дошкільного віку починають своє перше знайомство з комп'ютером дома – стихійно, неконтрольовано; використовують його в основному як цікаву іграшку, що й призводить до негативних наслідків. У співпраці із вихователем батьки неабияку увагу мають приділяти організації роботи дітей за комп'ютером: правильно підготувати робоче місце, контролювати час перебування дитини біля екрану монітора (тривалість неперервної роботи за комп'ютером для дітей дошкільного віку має бути не більше 10 хвилин), розумним чином обмежити його в контентах Інтернету, формувати культуру пошуку інформації. Оскільки, особливості сприйняття інформації у дитячому віці, коли значне місце займає безпосередній інтерес до теми, її емоційне забарвлення, домінування ірраціонального мислення у багатьох випадках не дозволяють дітям реально оцінити безпечність одержаної інформації і самостійно оцінити її вагомість.

З метою виявлення реального стану проблеми, нами було проведене пілотне дослідження, в якому взяли участь 32 дитини старшого дошкільного віку та їхні батьки. Базою дослідження став дошкільний навчальний заклад № 37 м. Вінниці.

У процесі діагностики виявлено, що комп'ютер як іграшку використовує 85,2% опитаних, для перегляду відео (мультфільмів) – 70,4%, з метою навчально-пізнавальної діяльності – 48,2%, з іншою метою (батьки вказали: пошук цікавинок, перегляд картинок, відео тощо) – 26%. Результати опитування зображені на діаграмі 1.



**Діаграма 1.** Цілі використання комп'ютера дітьми старшого дошкільного віку

Отже, результати опитування засвідчили, що діти досить рано розпочинають своє перше знайомство з комп'ютером і це може носити загрозовий характер. Для забезпечення дитини від занурення у віртуальний світ батькам необхідно побільше спілкуватися з дитиною на різні теми, контролювати і обговорювати те, що вони роблять за комп'ютером.

Батьки та педагоги мають знати основні загрози інформаційного середовища та методи боротьби з ними; володіти знаннями нормативних, законодавчих, етичних,

моральних, правових норм роботи в сфері інформаційних технологій та додержуватися їх принципів на практиці; навчати дітей безпечної роботи з комп'ютером та Інтернетом.

Діти мають уміти розрізняти шкідливу і корисну інформацію; вміти відстоювати свої права в інформаційній сфері; розвивати психічну стійкість до негативних інформаційних впливів та різного роду залежностей (комп'ютерної, мережевої, ігрової та ін.); розвивати критичне мислення, бути спроможним відстоювати свої переконання, зберігати свою мовну, національну ідентичність, перетворювати інформацію у соціально корисну.

*Саме тому необхідно виробити систему прийомів для забезпечення інформаційної безпеки дітей, формування інформаційної культури; навчати їх працювати з інформацією, адекватному сприйняттю й оцінці інформації, її критичному осмисленню на основі моральних та культурних цінностей.* Тобто забезпечення комплексної безпеки дитини, що досягається при поєднанні нормативних, організаційних, навчально-виховних, програмно-технічних заходів і засобів у співпраці ДНЗ з родиною.

1. Griffiths M. Gambling on the Internet: A brief note // Journal-of-Gambling-Studies; 1996, Win Vol. 12 (4), pp. 471–473.
2. Scott D. The effect of video games on feelings of aggression // Journal of Psychology. 1995. V. 129.
3. Комп'ютерно-ігрове середовище у дитсадку: використати можливості, усунути небезпеки // Дошкільне виховання. – 2013. – №6. – С.22.
4. Лаврентьева Г. Пропедевтика навчання основ інформатики у старшому дошкільному і молодшому шкільному віці / Г. Лаврентьева // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2013. – Том 35. – №3. – С. 22–35.
5. Малых Т. А. Педагогические условия развития информационной безопасности младшего школьника: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Малих Татьяна Александровна; Иркутск. гос. пед. ун-т. – Иркутск, 2008. – 20 с.

*This article describes process for preschool children training in the information society and development conditions for providing children information safety.*

**Key words:** *information competence preschool children, computer gaming environment, children information safety.*

УДК 004.031.42:371.3:376.58  
ББК 74–251

**Надія Лазарович**

## **РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ ШЛЯХОМ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ ЇХ НАВЧАННЯ**

*У статті проаналізовано значення пізнавальної активності дітей раннього віку для розвитку інтелектуальної обдарованості. Обґрунтовано використання інтерактивного навчання як важливого чинника для розвитку пізнавальних здібностей дітей раннього дошкільного віку. Наведено і проаналізовано основні завдання інтерактивного навчання дошкільників.*

**Ключові слова:** *пізнавальна активність, пізнавальні здібності, інтерактивне навчання, інтелектуальна обдарованість, навчально-виховний процес, ранній вік, завдання.*

**Постановка проблеми.** Проблема пізнавального розвитку дитини дошкільного віку впродовж багатьох років посідала одне з центральних місць в психолого-педагогічних дослідженнях. Сьогодні актуальність її знову зростає, це пояснюється усвідомленням значущості фундаменту розумового розвитку, який формується в дошкільному дитинстві, для становлення гармонійної, високоінтелектуальної особистості. Більше того, наукові дослідження засвідчують, що пізнавальна активність в ранньому віці, подальший розвиток пізнавальних здібностей, дає можливість діагностувати обдарованість на більш ранніх вікових етапах.

Інтелектуально обдарована дитина вирізняється гарною пам'яттю, жвавим мисленням, допитливістю, добре розв'язує різні завдання, логічно викладає свої думки, вміє практично застосовувати набуті знання. У всіх без винятку інтелектуально обдарованих дітей яскраво виражена пізнавальна потреба, що полягає в пошуку нового знання, у задоволенні потреби в розумовій діяльності. Талановиті діти постійно шукають для себе складної інтелектуальної роботи, для них саме вона є найбільшим задоволенням. Відомий дослідник обдарованості Н. Лейтес зазначає, що обдаровані діти є "справжніми маленькими трудівниками", які відчують "задоволення працюючи". Їх схильність до праці він вважає "виявом самої обдарованості" [6].

На думку О. Кульчицької [6], інтелектуально обдаровані діти, на відміну від своїх однолітків, відчують потребу в розумовому навантаженні, іноді надаючи їй перевагу перед різним видам матеріального заохочення; володіють високою загальною активністю розуму, налаштованістю до інтенсивних і напружених розумових зусиль; вміють легко мобілізувати сили для досягнення пізнавальної мети; відрізняються здатністю до зосередження, тривалої підтримки розумової напруги, до поновлення розумових зусиль; відчують потребу в поновленні й ускладненні розумового навантаження; схильні до класифікації, систематизації, засвоєння енциклопедичних знань; відрізняються глибоким розвитком формальних аспектів суджень та інтелекту; легко змінюють хід думок, продукують несподівані припущення, домисли; характеризуються несподіваними зіставленнями, узагальненнями, що відрізняються оригінальністю; володіють значною розумовою самостійністю; характеризуються дуже високим темпом розумового розвитку.

**Аналіз досліджень і публікацій.** У пізнавальній сфері інтелектуально обдаровані діти характеризуються всепоглинаючою цікавістю, спрагою до інтелектуальної стимуляції; широким колом інтересів (водночас, вони пручаються "усебічному розвитку", з малих років виявляючи цікавість до якогось одного виду діяльності (музики, математики, спорту); здатністю з раннього віку розмірковувати над такими явищами, як смерть, потойбічне життя, релігійні вірування, філософські проблеми; інтересом до загадок, гри слів тощо; раннім мовним розвитком, швидким накопиченням словникового запасу, відмінною пам'яттю; здатністю легко справлятися з пізнавальною невизначеністю [6].

М. Холодною запропоновано психологічну модель інтелектуальної обдарованості [6], яка дозволяє розрізнити ранню обдарованість, що є наслідком особливостей вікового дозрівання (феномен вундеркіндів), а також власне інтелектуальну обдарованість, яка пов'язана із екстраординарною інтелектуальною успішністю в реальній діяльності людини (феномен талановитості). На її думку, власне інтелектуальна обдарованість – це результат тривалого внутрішнього процесу побудови і зростання індивідуальних когнітивних ресурсів особистості, напрям якого визначається специфічними формами організації пізнавального досвіду людини, які характеризують унікальність її розуму.



Проблема активності дітей посідає чільне місце в психолого-педагогічних дослідженнях Л. Вигодського, П. Гальперіна, О. Запорожця, І. Люблінської, Л. Божович [5]. Вчені наголошують, що задля її досягнення дитину слід ставити в умови постійного самовдосконалення, пошуків нових шляхів розв'язання завдань. Пізнавальний розвиток малюка в період раннього віку, характеризується інтенсивним розвитком сприймання. За висловом Л. Вигодського, всі інші психічні функції в цьому віці розвиваються “навколо сприймання, через сприймання і за допомогою сприймання”[2]. Саме якісні зміни в характері сприймання є новоутворенням у пізнавальній сфері дитини раннього віку. Сприймання з акту реагування на предмет перетворюється на акт орієнтації в предметах. Увагу малюка привертає предмет, з яким діє дорослий. Дитина прагне оволодіти ним, але спосіб і зразок дії з предметом належить дорослому. Така ситуація містить суперечність, що полягає у відсутності засобів самостійно задовольняти власні бажання. Цю суперечність можна розв'язати лише в спільній діяльності з дорослим, спрямованій на засвоєння суспільно вироблених способів дій з предметами. Таким чином розвиток дитини здійснюється через спільну діяльність з дорослим, яка передбачає докладання спільних зусиль для досягнення спільного результату.

Діяльність дитини стосовно навколишнього середовища завжди є опосередкованою стосунками дитини з дорослим. З'ясування дитиною значення предмета і використання його за призначенням можливе лише у співробітництві з дорослим. Основу такого співробітництва становить мовленнєве спілкування. Навколо спільних дій і розгортаються нові для дитини форми спілкування з дорослим. Мовлення в ранньому дитинстві розвивається через удосконалення розуміння мови дорослих та внаслідок формування власної активної мови дитини. Удосконалення розуміння мови впродовж раннього віку, завдяки розвитку уяви, дає можливість використовувати її як основний засіб пізнавальної діяльності. Отже, провідні форми діяльності в дитячому віці організовуються дорослими, спілкування з ними є висхідною умовою формування свідомості і особистості.

**Мета статті:** обґрунтувати ефективність інтерактивних методів навчання у розвитку пізнавальної активності обдарованих дітей раннього дошкільного віку.

У віці раннього дошкільця дитина висловлює вголос свої внутрішні роздуми. Вона ще не навчилася міркувати мовчки, як це прийнято робити в нашому суспільстві. Для таких міркувань вголос, дитині потрібно слухача. Це може бути інша дитина – одноліток, або хтось з дорослих. Дитина спокійно сприймає ляльку чи ведмедика, як партнера для розмов – міркувань.

Озвучені внутрішні міркування дитини не враховують потреби слухача. Такі роздуми вголос є основою для розумового розвитку дитини. Їх необхідно заохочувати під час навчально-виховного процесу.

Готовність педагога до співпраці з обдарованими дітьми визначається наявністю у нього певних професійних якостей, насамперед теоретичних знань і практичного досвіду. Дослідниками у сфері підготовки кадрів для навчання обдарованих дітей розроблено ряд положень відносно знань, умінь та навичок, якими повинні володіти педагоги-вихователі, зокрема, ними акцентується увага на уміннях розвивати пізнавальну активність дітей [4]. До основних умов ефективного розвитку інтелектуальних здібностей дошкільників належать заохочування та стимулювання запитань, які допомагають дитині природньо розвивати та поглиблювати свої знання.

В практиці дошкільного виховання ці факти враховувалися і реалізовувалися в завдання формувати не систематизовані, а системні знання, вирішення яких спричиняє

необхідність змінити зміст і методи дошкільного навчання. Зокрема в Базовому компоненті дошкільної освіти пізнавальна активність дошкільника характеризується здатністю цікавитися невідомим, виявляти готовність до розв'язання проблемних ситуацій, здійсненням елементарних мислительних дій (аналіз, порівняння, синтез, узагальнення), оволодіння елементарними формами критичного мислення, творчої уяви, спостережливості, допитливості [1].

Інтерактивна форма роботи особливо доцільна для використання у навчально-виховному процесі з дітьми раннього віку. Слово “інтерактивне” складається з двох слів “інтер” та “активне” і означає – взаємно, спільно та рухливе, діяльне. Таким чином, “інтерактивне навчання” – це спеціальна форма спільної, взаємної організації пізнавальної діяльності дитини і педагога, дитини з дитиною, яка має конкретну, передбачувану мету створити комфортні умови сприймання об'єктів і явищ, ситуацій, за яких дошкільник відчуває емоційне піднесення, свою успішність, інтелектуальну спроможність [3].

Найкращий спосіб розвивати в дитини дошкільного віку нові знання через діяльність у різних куточках або центрах. У них діти займаються парами, мікрогрупами або малими групами разом з вихователем. Важливо, щоб діяльність була рухливою, жвавою та енергійною, з проблемними запитаннями, які починаються запитальними займенниками “як?” і “чому?”, заохочування самостійно, нешаблонно відповідати. Інтерактивне навчання з дітьми раннього дошкільного віку (1-3роки) передбачає проведення дидактичних ігор, пошукових ситуацій (дид. ігри “Льодяники”, “Нова іграшка”, “Забута папка” та ін.) [2].

Поступово, збагачуючи досвід дитини щодо практичної предметної діяльності і спілкування з дорослим, який помічав і підтримував найменші досягнення дитини, зростає зацікавлене ставлення до спільної з ним праці, удосконалення предметних дій, що в свою чергу сприяє значному підвищенню пізнавальної активності.

Застосовуючи інтерактивні методи в навчально-виховну роботу педагог має можливість вирішувати ряд методичних завдань:

- формування комунікативних вмінь;
- соціально-культурний розвиток особистості;
- розвиток мовлення дітей;
- формування умінь створювати власні висловлювання за змістом прослуханого;
- формування цілісного сприймання світу, готовності до розпізнавання проблем, здатності розв'язувати сюжетні задачі, логічно міркувати, обґрунтовувати свої дії та виконувати дії за алгоритмом.
- розвиток розумових здібностей, емоційно-вольової сфери, пізнавальної активності та самостійності, здатності до творчості, самовираження і спілкування;
- розвиток навичок взаємодії у сім'ї, колективі, суспільстві шляхом активного спілкування із соціальним оточенням, накопичення комунікативної діяльності;
- розвиток активної мотивації дбайливо ставитися до власного здоров'я;
- розвиток пізнавальної, художньої обдарованості [3].

Маленькій дитині притаманна безпосередня цікавість. Все, з чим стикається малюк, привертає його кольором, формою, звучанням. А це, в свою чергу, викликає певні позитивні емоції. Зацікавленість надає мисленнєвій діяльності емоційну забарвленість і підвищує її продуктивність. Дитина стає здатною до тривалішої і стійкішої зосередженості уваги, вольовим зусиллям, демонструє самостійність у вирішенні пізнавальної чи практичної задачі. Позитивні емоції, що при цьому

переживаються – здивування, радість успіху, гордість в разі вирішення завдання, схвалення дорослих, – створюють у неї впевненість у своїх силах, стимулюють до нового пошуку.

Отже, якісна характеристика процесу пізнавального розвитку найперше виявляється зародженні і формуванні пізнавальної активності, яка в свою чергу характеризується пізнавальною потребою. Основними проявами є:

- увага і особливий інтерес до предмета;
- емоційне ставлення до предмета, різноманітність емоцій (подив, захоплення, радість новизни);
- дії, спрямовані на ознайомлення, розпізнавання нового предмета тощо;
- тривалість інтересу до нового матеріалу[2].

Отож, важливим є не пропустити мотиваційні аспекти, формувати готовність до пізнання, а не тільки озброювати способами. Майстерність виховного впливу полягає в тому, щоб пробудити і спрямувати саморух, саморозвиток, самостійну діяльність дитини, її пізнавальну активність, творчу ініціативу як у розв'язанні природних життєвих ситуацій, так і спеціально створюваних дорослим. Основною метою має бути пошук такого способу організації життя дітей в групі, щоб перед ними відкривався чудовий світ у живих фарбах, яскравих і трепетних звуках, через казку, фантазію, гру, неповторну дитячу творчість.

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К.: Ред. ж-лу “Дошкільне виховання”, 1999. – 59с.
2. Індивідуалізація виховання дошкільника.: Навчальний посібник/ Ладивір С.О., Піроженко Т.О. та ін. – К., 2007. – 152с.
3. Інтерактивні технології навчання: [наук.-метод. посібник] / О.І. Пометун, Л.В. Піроженко; за ред. О.І. Пометун. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.
4. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: Наук.-метод. посіб. / Наук. ред. О.Л. Кононко. – К.: Ред. журн. “Дошкільне виховання”, 2003. – 243с.
5. Лазарович Н. Природа – джерело обдарованості. – Програма розвитку інтелектуальних і творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку. – Івано-Франківськ, 2006. – 31 с.
6. Лазарович Н. Обдарованість у дошкільному віці: Навчально- методичний посібник. – Берегово, ПНВЗ “Галицька академія”, 2009. – 220 с.

*The value of cognitive activity of early age children for development intellectual skills is analyzed in the article. Using of interactive education as an important factor for the development of early age children's abilities are substantiated. The main tasks of interactive education of the preschoolers are showed and analyzed.*

**Key words:** *cognitive activity, cognitive abilities, interactive education, intellectual skills, educational process, early age, tasks.*

УДК 373.2:792.07  
ББК 71.100.544

**Лілія Макаренко**

## **ТЕАТРАЛІЗОВАНА ДІЯЛЬНІСТЬ ДОШКІЛЬНИКІВ ЯК ФУНДАМЕНТ БАЗОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ**

*У статті розглядаються вимоги щодо організації театралізованої діяльності в сучасному дошкільному навчальному закладі, які відображені в Базовому компоненті дошкільної освіти.*

**Ключові слова:** Базовий компонент дошкільної освіти, компетенція, театралізована діяльність, діти старшого дошкільного віку, модель програми “Вітаю тебе, театре!”.

**Постановка проблеми.** Відновлення в Україні державності, відродження культурно-історичного досвіду та національних традицій висувають завдання гармонійного, цілісного розвитку дитини як особистості. Про це зазначається в основних державних документах: Законі України “Про дошкільну освіту” (2001 р.), Державній цільовій соціальній програмі розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року (2011 р.), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 рр. (2012 р.), Базовому компоненті дошкільної освіти (нова редакція 2012 р.) та інші.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Психолого-педагогічні дослідження (І. Бех, І. Зязюн, О. Кононко, Л. Масол, Н. Миропольська, Т. Науменко, С. Соломаха, О. Щолокова та інші) та передова педагогічна практика (О. Аматыєва, Є. Белкіна, Т. Гримова, Н. Куфко, О. Полякова та інші) звертають увагу на потребу формування естетичного досвіду дітей. На жаль, серед засобів, що сприяють цьому, мистецтво театру посідає незначне місце. Вихід із такої ситуації полягає у ширшому застосуванні в педагогічному процесі різних видів мистецтва, серед яких особлива роль належить театру і театралізованій діяльності.

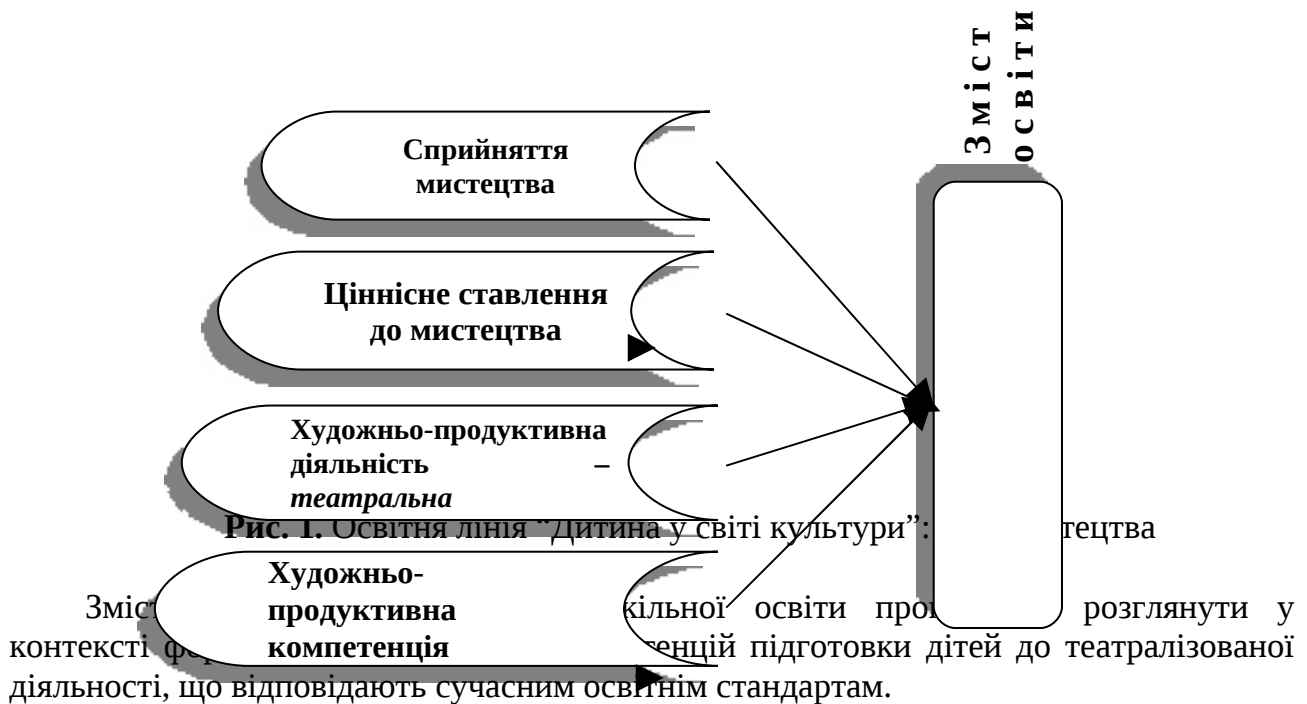
**Метою статті є** розглядання змісту Базового компоненту дошкільної освіти у контексті формування відповідних компетенцій підготовки дітей до театралізованої діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Актуальність нової редакції Базового компонента дошкільної освіти (2012 р.) обумовлена соціальною необхідністю зміни знаннєвої орієнтації при організації педагогічного процесу на особистісно-ціннісну та його узгодження з Державним стандартом початкової загальної освіти.

Базовий компонент дошкільної освіти відображає вимоги до оновленого змісту освіти дошкільника, зокрема до естетичної вихованості дитини. Одним із пріоритетів розвитку дошкільника є освітня лінія “Дитина у світі культури”, яка висвітлює сутність та специфіку театралізованої діяльності. Розглянемо вимоги щодо організації театралізованої діяльності в сучасному дошкільному навчальному закладі, які відображені в Базовому компоненті дошкільної освіти.

З огляду на те, що у змісті “Базового компонента дошкільної освіти” весь матеріал побудовано відповідно до вікових можливостей дітей на основі компетентнісного підходу, йдеться про необхідність “формування у дитини чуття краси в її різних проявах, ціннісного ставлення до змісту світу мистецтва, розвиток творчих здібностей, формування елементарних художньо-продуктивних навичок, самостійності, культури. Результатом оволодіння дитиною різними видами художньої діяльності є сформоване емоційно-ціннісне ставлення до процесу та продуктів творчої діяльності, позитивна мотивація досягнень; здатність орієнтуватися в розмаїтті властивостей предметів, розуміти різні способи створення художніх образів, виявляти інтерес до об’єктів, явищ та форм художньо-продуктивної діяльності, а також оволодіння навичками практичної діяльності, культури споживання” [1, 7–8].

Освітня лінія “Дитина у світі культури” Базового компонента дошкільної освіти завершується узагальненим визначенням результату освітньої роботи – сформованістю даного виду компетенцій (зміст освітньої лінії “Дитина у світі культури” Базового компонента дошкільної освіти представлено на рис. 1).



Першим компонентом у змісті освіти є *сприйняття мистецтва*, що передбачає формування у дошкільників вибіркового ставлення до окремих видів мистецької діяльності, упізнання різних видів театрального мистецтва, вміння адекватно сприймати засоби образної (жести, пози, міміка, пантоміміка) та емоційної (інтонація) виразності, увиразнювати образи творів мистецтва у монологіях і діалогах.

*Ціннісне ставлення до мистецтва* формує такі компетенції у дітей дошкільного віку: прийняття та визнання українських мистецьких традицій, фольклору, різних видів театру; насолода виставою, емоційна оцінка діяльності безпосередніх учасників вистави (режисерів, акторів, музикантів, художників) та опосередкованих учасників вистави (костюмерів, білетерів, освітлювачів тощо); знання творів улюблених вітчизняних і зарубіжних авторів; виокремлення жанрів театрального мистецтва (ляльковий, драматичний, опера, балет).

Наступним компонентом освітньої лінії "Дитина у світі культури" є *художньо-продуктивна діяльність (театральна)*, що ознайомлює дітей із театром як культурною установою, історією його виникнення. Формує інтегровані навички перевтілення у сценічні образи (позитивний, негативний) за допомогою експресивних засобів (пози, жести, міміка, пантоміміка, мовлення, музика), сприяє запам'ятовуванню дитиною сюжетної послідовності вистави, а також вмінню входити в роль і своєчасно включатися в дію.

*Художньо-продуктивна компетенція* формує у дітей уміння готувати декорації та елементи костюмів, вибирати та розігрувати ролі відповідно до сюжетної лінії вистави, уявляти себе слухачем, глядачем, виконавцем, володіти прийомами ляльководіння; також візуалізує інтереси дошкільнят у творчих завданнях (малюнки, ігрова діяльність, розв'язання ребусів, кросвордів тощо).

Отже, зміст освітньої лінії "Дитина у світі культури" Базового компонента дошкільної освіти вводить дошкільника у світ практичної та духовної діяльності людей, розвиває потребу в реалізації власних творчих здібностей, вчить отримувати

задоволення не тільки від результатів, а й від процесу творення, вправляє в умінні цінувати рукотворні вироби, культивує інтерес до надбань світової та національної культури.

Державний стандарт дошкільної освіти України – Базовий компонент дошкільної освіти – реалізується Програмами виховання і навчання дітей дошкільного віку та відповідним навчально-методичним забезпеченням. Аналіз чинних програм виховання і навчання дітей дошкільного віку свідчить про те, що в них простежується тенденція державної підтримки естетичного розвитку дошкільників засобами театрального мистецтва. Особливістю цих програм є визначення пріоритетності театралізованої діяльності та сприяння її активному впровадженню в практику дошкільних навчальних закладів.

Важливість естетичного виховання обумовила появу парціальних освітніх програм, одна з яких – Програма з організації театралізованої діяльності в дошкільному навчальному закладі “Грайлик” (авт.: Березіна О.М., Гніровська О.З., Линник Т.А.).

Розробка авторської програми “Вітаю тебе, театре!” зумовлена потребою залучення дітей до театральної культури. Програма відображає один із можливих варіантів методичного забезпечення Базового компонента дошкільної освіти, де найважливішими результатами опанування мистецької діяльності в дошкільному віці є усвідомлення дитиною себе суб’єктом творчості, митцем, здатним не лише відтворювати здобуті враження, а й інтерпретувати їх, збагачувати власним досвідом, творчо самовиражатись у різних видах художньої діяльності.

Програма “Вітаю тебе, театре!” призначена для дітей старшого дошкільного віку та забезпечує поступове ознайомлення дітей із театральним мистецтвом, послідовно розкриває методику керівництва театралізованими іграми дошкільників.

Завдання програми:

- ознайомлення дітей зі специфікою театрального мистецтва;
- формування в дітей емоційно-ціннісного ставлення до театру;
- розвиток естетичного сприйняття як творчого процесу – основи залучення до мистецтва;
- оволодіння навичками спілкування та колективної творчості.

Нижче представлена модель, яка розкриває шляхи формування у дітей уявлень про театр і театралізовану діяльність. Модель програми “Вітаю тебе, театре!” орієнтована на цілісне сприйняття вихователями процесу організації театралізованої діяльності з дітьми в сучасному дошкільному навчальному закладі (рис. 2).

**Висновки і перспективи досліджень.** Базовий компонент дошкільної освіти спрямовує зусилля батьків, педагогів, психологів на розвиток творчого потенціалу дитини, що має свої особливості у дошкільному віці. Дослідження з естетичного виховання дошкільників проводять Л. Артемова, Н. Гавриш, Т. Науменко, Т. Степанова, Т. Танько, А. Шевчук та інші. Проте поза увагою залишилося питання щодо місця сім’ї в розвитку дитячих театралізованих ігор. Усе це спонукає нас продовжити дослідження даної проблеми.







Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) / науковий керівник: А.М. Богуш // Дошкільне виховання”, 2013. – № 7. – С. 4-23.

1. Долинна О. Особливості роботи з дітьми, охопленими різними формами здобуття дошкільної освіти / О. Долинна, О. Низковська // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2009. – № 3. – С. 31-38.
2. Макаренко Л.В. Театр і театралізована діяльність у сучасному дошкільному навчальному закладі: монографія / Л.В. Макаренко. – Донецьк: ЛАНДОН-XXI, 2011. – 211 с.
3. Організація дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти. Навчально-методичний посібник / За ред. Г.С. Тарасенко. – К.: Видавничий Дім “Слово”, 2010. – 320 с.
4. Шевчук А. Розвиток дошкільнят в музично-руховій діяльності: Навч.-метод. забезпечення програми “Дитина” / Антоніна Шевчук. – К.: Вид. дім “Шкіл. Світ”: Вид. Л. Галіцина, 2006. – 128 с.

*The requirements to organization of the theatrical activity which are represented in the Base Component of Pre-School Education in modern preschool establishment are examined in the article.*

**Key words:** *Base Component of Pre-School Education, competence, theatrical activity, children of senior pre-school age, model of the program “Hello, theater!”.*

УДК 378.14  
ББК 74.04

**Наталія Малиновська**

## **ІННОВАЦІЙНЕ ПРОЕКТУВАННЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

*У статті розкрито суть та необхідність проектування навчального процесу для підвищення професійного рівня студентів та визначено сутність і ознаки інноваційних педагогічних технологій як об’єкта проектування.*

**Ключові слова:** *проектування, педагогічна технологія, інновація, аксіоматичне моделювання, педагогічна праксіологія, інформаційно-комп’ютерні технології.*

Державна політика України у сфері реформування вищої освіти передбачає всебічний розвиток та впровадження інноваційних технологій навчання, що відповідає ідеям інтеграції вищої освіти України до єдиного європейського та всесвітнього простору освіти. Євроінтеграція створює досить сприятливі умови для розвитку науки та освіти, але при цьому ставляться питання як про найшвидшу перебудову всіх ланок соціально-економічного життя в напрямі інтеграції до європейської та світової спільноти, так і про перехід від адаптаційного навчання до особистісно-орієнтованого (В.П. Андрущенко, І.Д. Бех, В.Ю. Биков, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень, В.І. Луговий, Н.Г. Ничкало, В.В. Олійник, І.Ф. Прокопенко, О.Г. Романовський, Д.В. Табачник, Л.Л. Товажнянський, К. Чеботарьов та ін.).

Сучасні проблеми у педагогічній теорії і практиці часто вирішуються шляхом створення і залучення до освітнього процесу інноваційних технологій та систем. Це, у свою чергу, потребує ретельного проектування, що виявляється не тільки у попередньому плануванні майбутніх змін, але й у передбаченні їх значення, можливого впливу та наслідків для безпосередніх учасників освітнього процесу. Згадана особливість виводить проблему проектування на одне з чільних місць у

педагогічній науці. Тому в останні десятиліття у педагогіці сформувався й інтенсивно розвивається новий напрям – педагогічне проектування.

Тенденції розвитку сучасної педагогічної науки спонукають до детального аналізу і творчого переосмислення здобутків учених у галузі педагогічного проектування та оптимального використання освітніх інновацій у системі підготовки майбутніх фахівців. Окрім того, поряд із ґрунтовними розробками вчених, залишається неохопленою низка питань, пов'язаних із дидактичними засадами впровадження педагогічного проектування у навчальний процес. Сьогодні назріла необхідність створення цілісної моделі проектування навчального процесу, що відображає сучасні підходи й інноваційні тенденції у розвитку освіти України.

Нормативно-правова база: закони України “Про освіту” [3], “Про вищу освіту” [2], “Про загальну середню освіту”, “Про інноваційну діяльність”, “Про інтелектуальну власність”, положення Міністерства освіти і науки України “Про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності”, постанови Верховної Ради України “Про Концепцію науково-технологічного та інноваційного розвитку України”.

Перш ніж розглянути сутнісні ознаки інноваційного проектування, уточнимо ключові поняття “інновація”, “проектування” та “педагогічне проектування”.

Слово інновація має латинське походження і в перекладі означає оновлення, зміну, введення нового. У педагогічній інтерпретації інновація означає нововведення, що поліпшує хід і результати навчального процесу. Інновацію можна розглядати як процес (масштабну або часткову зміну системи і відповідну діяльність) і продукт (результат) цієї діяльності. Таким чином, інноваційні педагогічні технології як процес – це “цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчальний процес від визначення його мети до очікуваних результатів” (І. Дичківська). У значенні продукту діяльності визначимо інновацію як оригінальні, новаторські способи та прийоми педагогічних дій і засоби.

Дослідники проблем педагогічної інноватики (О. Арламов, М. Бургін, В. Журавльов, Н. Юсуфбекова, А. Ніколс та ін.) намагаються співвіднести поняття нового у педагогіці з такими характеристиками, як корисне, прогресивне, позитивне, сучасне, передове. Зокрема, В. Загвязинський вважає, що нове у педагогіці – це не лише ідеї, підходи, методи, технології, які у таких поєднаннях ще не висувались або ще не використовувались, а й той комплекс елементів чи окремі елементи педагогічного процесу, які несуть у собі прогресивне начало, що дає змогу в ході зміни умов і ситуацій ефективно розв'язувати завдання навчання.

Поняття проектування походить від латинського *projectus* – “кинутий вперед”. У більшості словників проект трактується як план, задум чого-небудь, що станеться в майбутньому. Якщо виходити з визначення, що подається у словнику професійної освіти, то проектування – це створення проекту-прототипу, прообразу передбачуваного або можливого об'єкта (стану).

Сам термін “педагогічне проектування” ввів у вітчизняний науковий обіг А. Макаренко. Цю наукову категорію він пропонував використовували лише до виховного процесу. Зокрема, автор зазначав, що “педагогічне проектування – це необхідний початковий момент в організації виховного процесу. Як не можна без проекту побудувати будинок, так не можна і виховати потрібних людей, не маючи уявлення про те, які якості їм повинні бути притаманні. Лише через проектування

можна включити виховні цілі в організації об'єктивного процесу виховання дітей” [4, с. 68]. Як бачимо, на сьогодні, поняття “педагогічне проектування” актуальне і для навчального процесу. Процеси проектування, впровадження й оцінки ефективності нових освітньо-виховних технологій є предметом вивчення педагогічної практиології (грец. “praktikos” – діяльний, активний і logos – вчення).

Досліджуючи питання проектування навчального процесу як педагогічної проблеми, можна виокремити два найбільш відомі підходи. Перший із них пов'язується з так званим розгорнутим перспективним плануванням, що передбачає складання календарного плану на довготривалий строк або планування системи занять із теми, підбір завдань, самостійних, контрольних робіт, засобів наочності. Другий підхід запропонований В. Монаховим [5] і пов'язаний із власне проектуванням навчального процесу (а не плануванням). Сутність цього підходу полягає в попередньому аксіоматичному моделюванні навчального процесу у вигляді групи аксіом, що включає: аксіоми параметризації навчального процесу, аксіоми цілісності та циклічності навчального процесу; аксіоми технологізації інформаційної моделі навчального процесу. В. Монахов уперше побудував інформаційну модель навчального процесу, що включає п'ять основних параметрів. Кожен із цих параметрів представляє певну інформацію про навчальний процес, надаючи його завершений опис.

Проектування навчального процесу – це важливий компонент професійної діяльності викладача, який включає педагогічні дії, що ґрунтуються на усвідомленні мети діяльності, способів, прийомів, методів і форм їх здійснення. Реалізація компонентів системи проектування забезпечить оптимальну організацію взаємодії учасників навчального процесу, зробить його регульованим і конкретизованим.

На зв'язок педагогічного проектування з інноваціями звертається увага в працях О. Заїр-Бек, В. Давидової, Н. Дука, О. Саранова, В. Докучаєвої та ін. Учені процес проектування розглядають як певний вид творчої діяльності, яка у своєму розвитку пов'язується з дослідженням, прогнозуванням, моделюванням, програмуванням, соціальним управлінням; як творча побудова й реалізація педагогічних ідей, метою яких є перетворення та вдосконалення освітньої системи; як інноваційна педагогічна діяльність окремого педагога або цілого колективу, що відтворюється в їх педагогічних поглядах стосовно навчально-виховного процесу; як феномен, що виник у процесі взаємодії нових тенденцій у педагогічній теорії та інноваційній педагогічній практиці [6; 7; 8; 9]

Розглянемо структуру проектування навчального процесу.

#### I. Підготовчий етап проектування:

- формування аналітичних умінь для аналізу та обґрунтування актуальності визначених проблем;
- уміння діагностувати стан об'єкту проектування;
- формування наукового підходу у вирішенні поставлених задач;
- чітке розуміння взаємозв'язку аналізу проблеми, що вирішується з висунутими концептуальними ідеями;

#### II. Етап конструювання та реалізації проекту:

- чітке уявлення моделі об'єкта, що проектується, з реалістичним конструюванням процесу проектування;
- навички правильної побудови шляхів здійснення даного проекту та визначення етапів реалізації концепції;
- визначення системоутворюючого фактору в процесі проектування;

- зв'язок проекту з шкільними програмами та іншими системами різного рівня;
- врахування особливостей об'єкта проектування;

### III. Завершальний (результативний) етап:

- формування навичок моніторингу процесу проектування;
- висунення адекватних критеріїв оцінювання процесу проектування;
- визначення проблемних сторін проекту;
- формування навичок правильного оформлення результатів проектування;
- внесення доповнень та змін до проекту.

Процес проектування складається з низки послідовно виконуваних дій та операцій, що відтворюють зміст та структуру інноваційної педагогічної діяльності: діагностування, цілепокладання, прогнозування, моделювання, створення концепції проекту, формування умов та засобів його організації, реалізація проекту, моніторинг процесу реалізації, оцінювання та аналіз результатів, внесення змін, оформлення та опис процесу і результатів проектування інноваційної педагогічної системи.

Ознаками інноваційного проектування навчального процесу є:

1. Концептуальність (опора на конкретну наукову концепцію або систему уявлень).
2. Інноваційність (створення, сприйняття, освоєння і оцінювання нововведень; упровадження та розповсюдження педагогічних інновацій).
3. Проектованість (гарантоване досягнення цілей; проектування навчально-виховного процесу, його алгоритмізація).
4. Системність (наявність ознак системи: логіка процесу, взаємозв'язок усіх його складових, цілісність).
5. Керованість (наявність цілепокладання, можливість постійного зворотного зв'язку; поетапність діагностики; корекція результатів).
6. Ефективність (ефективність за результатами та оптимальність за затратами, гарантованість досягнення визначеного стандарту навчання).
7. Можливість відтворення (можливість використання інноваційної технології в інших однотипних навчальних закладах) [10].

Щоб визначити, чи відноситься будь-яка технологія проектування до інноваційної, необхідно виокремити в ній головну ідею, спрямовану на розвиток освіти і визначити рівень її новизни. Якщо ідея покладена в основу освітньої технології є абсолютно новою для значної кількості професіоналів у даній галузі наукових знань (або дещо модернізованою), актуальною й перспективною, то технологія, розроблена на її основі є інноваційною освітньою технологією

Розробка і реалізація інноваційної педагогічної технології проектування активізує діяльність дослідників і практиків в аспекті пошуку найбільш ефективних форм, засобів і методів підвищення результативності діяльності. Це припускає використання новітніх досягнень науки і практики з метою виключення не виправданих витрат часу і ресурсів; прогнозування і проектування діяльності того, хто навчає, і тих, кого навчають, з метою запобігання її корекції по ходу виконання; використання засобів інформаційних технологій.

*Інформаційно-комп'ютерні технології:* це технології, що реалізуються в дидактичних системах комп'ютерного навчання на основі діалогу "людина –

машина” за допомогою різноманітних навчальних програм (тренінгових, контролюючих, інформаційних тощо).

3-поміж різноманітних підходів до реалізації проектних технологій в освітньому процесі особливо перспективним видається інформаційно-технологічний. Розкриття закономірностей навчання, розуміння взаємозв'язків між навчанням та розвитком особистості, бурхливий прогрес в галузі розвитку комп'ютерної техніки та очевидні перспективи її використання у педагогічному процесі та в управлінні ним – все це вплинуло на впровадження комп'ютерних технологій в освіті. Переваги комп'ютерного навчання виявляються в тому, що комп'ютер, оснащений спеціальними програмами, можна пристосувати для розв'язання майже всіх дидактичних задач.

Особливість сучасної освіти полягає в тому, що на практиці різні технології можуть активно і дуже результативно поєднуватися.

Отже проектування навчального процесу – це важливий компонент професійної діяльності викладача, який включає педагогічні дії, що ґрунтуються на усвідомленні мети діяльності, способів, прийомів, методів і форм їх здійснення. Та у процесі вивчення означеного кола питань встановлено, що сьогодні ведеться активна розробка педагогічного проектування, яка пов'язана з потребами сучасного ринку праці у сфері підготовки професіоналів згідно з міжнародними вимогами до якісної підготовки фахівців як основи професіоналізму ще під час навчання, а також зі структурно-змістовної реформою вищої освіти в Україні. Навчання має двосторонній характер і вимагає тісної взаємодії між викладачами та курсантами на всіх етапах навчальної роботи, починаючи з постановки цілей і завершуючи оцінюванням. Саме проектування посідає центральне місце у методиці організації навчального процесу. При інноваційному підході до проектування навчання освіта стає особистісно-значущою діяльністю.

1. Даниленко Л.І. Теорія і практика інноваційної діяльності в загальній середній школі // Управління освітою. 2001. – №3. – С. 18–24.
2. Закон України “Про вищу освіту” №1187–2 від 21.01.2013.
3. Закон України “Про освіту” №1060-ХІІ, із змінами від 11 червня 2008р.
4. Козлов, И. Педагогический опыт А. Макаренко / И. Козлов. – М. : Просвещение, 1987. – 68 с.
5. Монахов В. М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса : монография / В. М. Монахов. – Волгоград : Перемена, 1995. – 152 с.
6. Докучаєва В. В. Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі: Монографія. – Луганськ, 2005. – 299 с.
7. Заир-Бек Е. С. Теоретические основы обучения педагогическому проектированию: Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / СПб., 1995. – 48 с.
8. Дука Н. А. Педагогическое проектирование как условие подготовки будущего учителя к инновационной деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Омский госуд. пед. ун-т.– Омск, 1999. – 26 с.
9. Саранов А. М. Инновационный процесс как фактор саморазвития современной школы: методология, теория, практика: Монография. – Волгоград: Перемена, 2000. – 259 с.
10. Шапран О.І. Інноваційні педагогічні технології: теорія та практика використання у вищій школі: [монографія] / Шапран О.І., Доброскок І.І., Коцур В.П., Нікітчина С.О. – Переяслав-Хмельницький, Видавництво С.В Карпук, 2008. – 285 с. – ISBN 978-966-8906-23-7

*The article deals with the nature and necessity of designing the learning process to improve the professional skills of students and the essence and characteristics of innovative educational technologies as an object of design are defined.*

**Key words:** design, educational technology, innovation, axiomatic design, teaching praxeology, information and computer technologies.

УДК 372.832:316.42  
ББК 74.66

*Матішак Маріанна*

## **СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА: ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ**

*У статті висвітлено теоретичні аспекти проблеми соціального розвитку молодшого школяра: сутність поняття “соціальна компетентність”, її структуру, вікові аспекти формування особистості учнів початкових класів.*

**Ключові слова:** соціальна компетентність, соціальна активність, ключові компетентності, молодші школярі.

*Постановка проблеми.* Реалізація нової освітньої парадигми в Україні викликає потребу в удосконаленні навчально-виховного процесу з урахуванням світових тенденцій. Завдання сучасної системи освіти – підготовка активної, відповідальної, свідомої, вільної, творчої особистості, здатної співпрацювати і досягати успіху. Відповідно, науковці й практики працюють над удосконаленням нормативного і навчально-методичного забезпечення сучасної освіти: запроваджуються реформи, розробляються нові стандарти, програми, підручники, посібники.

У початковій школі Державний стандарт було запроваджено у 2012 р. після тривалого обговорення. Зміст початкової освіти, відповідно до стандарту, “ґрунтується на загальнолюдських цінностях та принципах науковості, полікультурності, світського характеру освіти, системності, інтегративності, єдності навчання і виховання на засадах гуманізму, демократії, громадянської свідомості, взаємоповаги між націями і народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави” [2]. Отож, протягом навчання у початковій школі дитина повинна оволодіти ключовими компетентностями, які зумовлюють її особистісно-соціальний та інтелектуальний розвиток. Ми зосередимо увагу на особливостях формування соціальної компетентності молодших школярів.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій* свідчить про посилення уваги науковців до проблем становлення особистості молодших школярів: компетентнісний підхід у системі початкової освіти є предметом наукового дослідження: Н. Бібік, Г. Гавришак, І. Гудзик, Я. Кодлюк, О. Локшиної, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко та ін.; процес соціалізації молодших школярів вивчають О. Кравченко, В. Кравець, А. Капська, Н. Лавриченко та ін.; різні аспекти формування соціальної компетентності знаходимо у роботах А. Бочагової, З. Возної, М. Докторович, І. Зимньої, О. Кононко, А. Мудрик, Т. Смагіної, В. Шахрай. Водночас у науковій літературі недостатньо висвітлені теоретичні аспекти й методичні рекомендації щодо формування соціальної компетентності молодших школярів у сучасній початковій школі.

*Метою статті* є теоретичне обґрунтування проблеми формування соціальної компетентності молодших школярів. Передусім визначимо сутність категорій “компетенція”, “компетентність”, “соціальна компетентність” та її місце у системі

ключових компетентностей, складові соціальної компетентності молодших школярів.

*Виклад основного матеріалу.* Поняття “компетентність” широко використовується у сучасній педагогіці, адже розкриває якісно нові аспекти місії школи, актуальних результатів освітньої діяльності. Як бачимо, конкретні знання та уміння у сучасному суспільстві не забезпечують особистості гідне місце у житті. Натомість затребуваними зараз є універсальні якості, моделі поведінки, гнучкість мислення, уміння оперувати інформацією й співпрацювати з іншими. Як зауважує Т. Смагіна: “компетентність – це специфічна здатність, яка дає змогу ефективно розв’язувати проблеми, що виникають в реальних ситуаціях життя” [10, с. 138]. Тобто, це певні способи мислення та практичні навички, якими людина користується у житті.

Основою для розробки компетентнісного підходу у сучасній освіті стали праці європейських науковців. Міжнародна комісія Ради Європи (програма “DeSeCo” – Defenition and Selection of Competencies) пропонує таке визначення: “Компетентність – це здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби і виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність побудована на комбінації (поєднанні) взаємовідповідних пізнавальних ставлень та практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь. Ця схема є прикладом побудови внутрішньої структури компетентності, орієнтованої на потреби” [7, с. 14].

Можемо виокремити основні характеристики компетентності. А саме: використовується у певному контексті (ігрова, навчальна або життєва ситуація); є якістю особистості, результатом навчально-виховних та інших впливів на її формування; рівень володіння нею може вимірюватися відповідно до певних стандартів.

Ключові компетентності визначають якість соціального життя людини у сучасному суспільстві й відображають особливості взаємодії, спілкування, застосування інформаційних технологій та самореалізації.

Цікавим для нашого дослідження є визначення п’яти ключових компетенцій, якими повинні володіти молоді європейці. Виокремлює їх В. Хутмакер:

- політичні і соціальні (відповідальність, участь у прийнятті групових рішень, мирне вирішення конфліктів, участь у підтримці та вдосконаленні демократичних інститутів);
- компетенції пов’язані з життям у багатокультурному суспільстві (для попередження расизму й ксенофобії молодь повинна приймати відмінності і поважати людей іншої культури, релігії);
- комунікативні компетенції (досконале володіння усним і писемним мовленням, іноземними мовами);
- компетенції, пов’язані з інформатизацією суспільства (володіння інформаційними технологіями, критичне сприйняття інформації ЗМІ тощо) [12].

У Державному стандарті початкової освіти вказано: “Протягом навчання у початковій школі учні повинні оволодіти ключовими компетентностями, які передбачають їх особистісно-соціальний та інтелектуальний розвиток, формуються на міжпредметній основі та є інтегрованим результатом предметних і міжпредметних компетенцій” [2]. Українські учені, у контексті розробки та реалізації компетентнісного підходу в освіті, соціальну компетентність відносять до ключових разом з навчальною, громадянською, загальнокультурною, здоров’язбе-режувальною, компетенцією з інформаційних та комунікативних технологій.

У науковій літературі існує чимало трактувань сутності поняття “соціальна компетентність”. Зокрема: набута здатність особистості гнучко орієнтуватися в мінливих соціальних умовах та ефективно взаємодіяти із соціальним середовищем (М. Докторович) [3, с. 8]; наявність упевненої поведінки, за якої навички в сфері відносин з людьми автоматизуються і дають можливість швидко змінювати свою поведінку залежно від ситуації (Г. Сивкова) [9, с. 15]; цілісне інтегративне особистісне утворення, сукупність конкретних якостей, здібностей, соціальних знань, умінь, цінностей, що забезпечують інтеграцію людини в суспільство та окремі групи на основі продуктивного виконання нею різних соціальних ролей, ефективного вирішення проблемних соціальних ситуацій та її успішну самореалізацію (В. Шахрай) [11]; система знань, умінь, ставлень, ціннісних орієнтацій та поведінкових компонентів (відповідного стилю спілкування) необхідних для існування в соціумі (Т. Смагіна) [10, с. 140].

Н. Самойленко пропонує визначення поняття “соціальна компетентність дитини”: “...це здатність трансформувати набутий отриманий досвід входження в соціум, налагодження соціальної взаємодії, як з дорослим світом так і зі світом своїх однолітків, вміння вибудовувати комунікативне спілкування та адаптуватись до умов мінливого суспільства” [8, с. 61].

У контексті нашого дослідження соціальна компетентність – це складна характеристика особистості, яка забезпечує її інтеграцію в суспільство, продуктивне виконання соціальних ролей, здатність орієнтуватися у мінливому соціальному середовищі та ефективно взаємодіяти з іншими людьми. Основу соціальної компетентності складають знання, соціальні мотиви, поведінкові алгоритми, а також якості особистості: ініціативність, відповідальність, комунікабельність, працездатність, толерантність, прагнення самореалізуватися та ін.

Для визначення змістового наповнення соціальної компетентності молодшого школяра необхідно визначити її структуру. У сучасних наукових дослідженнях немає однозначного погляду на цю проблему. Російські науковці Т. Кондратова і Н. Сажина вважають, що соціальна компетентність включає особистісний, діяльнісний, когнітивний і морально-ціннісний компоненти [6]. І. Зарубінська до перелічених компонентів додає рефлексивний [5, с. 11]. М. Докторович виокремлює когнітивно-ціннісний, емоційно-мотиваційний, інтерактивно-комунікативний, поведінково-діяльнісний [3, с. 8]. Ґрунтовним є дослідження В. Шахрай. Науковець зазначає, що у змісті соціально-рольового, ціннісного та комунікативного компонентів є підсистеми: когнітивна, емоційна і діяльнісна [11]. На нашу думку, одним з найбільш оптимальних є підхід Т. Смагіної. Розглянемо змістове наповнення виокремлених авторкою компонентів:

- 1) знанневий – це знання про правила комунікації; про суспільство та суспільні закони; про процеси прийняття суспільних рішень; про основи співпраці та спілкування з іншими та розв’язання конфліктних ситуацій;
- 2) ціннісний – це здатність відчувати власну гідність, шанувати права людини; до співробітництва; визначати власну позицію; до соціальної відповідальності; бути принциповим; усвідомлювати потребу захищати права і власні інтереси, не порушуючи прав інших; бути толерантним;
- 3) поведінковий – це вміння визначати мету комунікації, застосовувати ефективні стратегії спілкування залежно від ситуації, вміти емоційно налаштуватися на спілкування з іншими; продуктивно співпрацювати з різними партнерами в групі та команді, виконувати різні ролі в групі та



команді; застосовувати технології трансформації та конструктивного розв'язання конфліктів, досягнення консенсусу, брати на себе відповідальність [10, с. 141].

Змістові характеристики соціальної компетентності молодших школярів обумовлені їх віковими особливостями. А саме:

1. Когнітивний компонент:

- Уявлення про соціально прийнятні норми життя у суспільстві, виражені у поняттях: “можна”, “не можна”, “погано”, “добре”, “потрібно”;
- Знання про способи взаємодії людей у суспільстві;
- Розуміння дитиною наслідків своїх і чужих вчинків, їх впливу на емоційний стан інших людей;
- Знання про особливості спілкування з людьми різного віку, статі тощо;

2. Емоційний компонент:

- Ставлення дитини до емоційного стану однолітка і дорослого;
- Толерантність;
- Соціальна відповідальність;
- Чуйність, співчуття, співучасть;
- Повага у ставленні до іншої людини;
- Ставлення до себе, впевненість у собі;
- Мотивація на досягнення успіху в діяльності.

3. Поведінковий компонент:

- Уміння діяти відповідно до соціально прийнятних норм поведінки;
- Вибір шляхів вирішення конфліктних і проблемних ситуацій;
- Пошук необхідної інформації, ведення діалогу з дорослими і однолітками;
- Взаємодія в системах “дитина – дитина”, “дитина – дорослий”;
- Участь в колективних справах, спільних дорученнях;
- Сформованість навичок самоконтролю, саморегуляції.

Процес формування соціальної компетентності проходить ряд етапів (соціальна адаптація, соціальна ідентифікація, індивідуалізація та персоніфікація), триває протягом життя людини, розгортається послідовно у відповідності до її психофізіологічного розвитку, в кожному віковому періоді набуваючи нових форм та змісту [3, с. 9].

Кожний віковий період у житті людини характеризується специфічними способами формування і прояву соціальної компетентності. Такими показниками є суспільне становище, характер діяльності, діапазон соціальних ролей. Соціальний розвиток особистості молодшого школяра відбувається особливо динамічно: інтенсивно розгортаються процеси індивідуалізації й соціалізації, відбувається становленні свідомості, самосвідомості, особистісного самовизначення [1, с. 674]. Відповідно визначається головна особливість молодшого школяра – зміна соціальної позиції дитини. Вона приступає до систематичного навчання, відтак змінюються відносини з однолітками, дорослими, ставлення до себе.

Провідними різновидами соціалізаційної діяльності у молодшому шкільному віці є учіння та навчання, спілкування, гра. Відповідно, дитина засвоює соціальний досвід і адаптується до культурних, психологічних і соціологічних факторів, а також відтворює соціальні зв'язки задля саморозвитку. Іншими словами – особистість включається у систему групових відносин.

В рамках навчальної діяльності складаються психічні новоутворення, що характеризують найбільш значимі досягнення у розвитку молодших школярів і є основою розвитку на наступному віковому етапі. За свідченням педагогів та психологів цей вік є сенситивним для виникнення і становлення таких новоутворень, як формування “образу Я”, “Я-концепції” (Р. Берні, І. Кон); виникнення “універсальної цінності” (Н. Непомняца); поява рефлексії, “відкриття Я” (В. Давидов, Г. Цукерман). Для дітей 7–8 років характерна поява в самосвідомості цілей і перспектив життя (Е. Еріксон); становлення соціальної зрілості (А. Гудзовська); оволодіння соціальним досвідом (Н. Голованова); виникнення суспільних мотивів (Я. Коломінський).

Крім того, у навчальній діяльності формується і реалізовується ставлення до себе, до світу, до суспільства тощо. Завдяки усвідомленому, цілеспрямованому засвоєнню соціального досвіду у різних видах й формах суспільно-корисної, пізнавальної, теоретичної та практичної діяльності молодший школяр розвивається і формується як особистість.

Отже, навчальна діяльність має яскраво виражену суспільну значущість і ставить дитину в нову позицію стосовно дорослих і однолітків, змінює її самооцінку, перебудовує взаємини в сім'ї. З цього приводу Д. Ельконін зазначав: “саме тому, що навчальна діяльність є суспільною за своїм змістом (у ній відбувається засвоєння усіх надбань культури та науки, нагромаджених людством), суспільною за своїм сенсом (вона є суспільно значущою і суспільно оцінюючою), суспільною за своїм виконанням (виконується відповідно до суспільно вироблених норм), вона є провідною у молодшому шкільному віці, тобто у період її формування” [4, с. 84].

Соціальна активність молодшого школяра в школі виявляється в поведінці, спрямованій на підтримку і виконання правил, обов'язкових для школяра, у прагненні допомогти виконувати ці правила своїм одноліткам. Соціальна активність дитини розвивається разом з її психічною активністю, коли під керівництвом дорослого розкривається самосвідомість дитини.

*Висновки.* Отже, соціальна компетентність формується у процесі оволодіння людиною системою знань і уявлень про навколишню дійсність, реалізується у процесі активного засвоєння соціальних відносин, обумовлюється етичними нормами, які є основою побудови та регулювання міжособистісних і внутрішньо-особистісних позицій та відносин. У молодшому шкільному віці соціальне становлення особистості обумовлюється організованою і систематичною навчальною діяльністю. Відповідно формуються психічні новоутворення, що характеризують найбільш значимі досягнення у розвитку молодших школярів і є основою розвитку на наступному віковому етапі.

1. Бех І. Д. Виховання особистості [підручник] / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2008. – 818 с.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/ua/often-requested/state-standards>
3. Докторович М. О. Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Докторович М. О. – К., 2007. – 20 с.
4. Эльконин Д. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946–1980 гг. / Под ред. И. Ильасова, В. Ляудис. – М.: МГУ, 1981. – С. 84–85.
5. Зарубінська І. Б. Теоретико-методичні основи формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю: арэф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Зарубінська І. Б. – К., 2011. – 39 с.

6. Кондратова Т. С. Развитие социальной компетентности подростков в общеобразовательной школе / Т. С. Кондратова, Н. М. Сажина // Синергетика образования. – Выпуск 12 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.sinobr.ru/artcls/a12\\_2.html](http://www.sinobr.ru/artcls/a12_2.html)
7. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: К.І.С., 2003 – 296 с. – С. 13–41.
8. Самойленко Н. В. Соціологія дитинства як об'єкт соціальних досліджень / Н. В. Самойленко // Український соціум: науковий журнал – К. – № 1 (28). – 2009. – С. 59–66.
9. Сивкова Г. Социальная компетентность / Г. Сивкова // Вакансия. – 2001. – № 13. – С. 15
10. Смагіна Т. Поняття та структура соціальної компетентності учнів як наукова проблема / Т. Смагіна // Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки. – Випуск 50. – 2010. – С. 138–142.
11. Шахрай В. Критерії та показники визначення сформованості соціальної компетентності особистості [Електронний ресурс]. – Режим доступа: [http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna\\_osvita/vupysku/15/statti/shahray.htm](http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/15/statti/shahray.htm)
12. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe//Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) //Secondary Education for Europe Strasburg, 1997

*The article offers the theoretical bases for problem of social development of preschooler and junior pupils: the meaning of term “social competence”, structure of social competence and the age aspects of forming personalities.*

**Key words:** socialization, social competence, junior pupils.

УДК 373.545  
ББК 74.262.21

Світлана Чупахіна

## ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СУЧАСНИХ ПЕРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО ПРОСТОРУ

*В статті проаналізовано особливості розвитку, сприймання та відтворення інформації дітьми шестирічного віку. Актуалізовано проблему формування математичної компетенції першокласників з використанням комп'ютерних розвивальних програм та мультимедійних посібників.*

**Ключові слова:** інформаційний простір, математична компетенція, мультимедійний посібник, сучасне програмове забезпечення, шестирічний учень.

Початок навчання дитини у 1-му класі – с кладний і відповідальний етап у її житті. Адаже змінюється її життя – нові умови, стосунки, обов'язки, діяльність – усе підпорядковується навчанню й шкільним справам. Психологи стверджують, що дитина вступаючи до школи має бути “зрілою” – досягти відповідного рівня розумового та емоційно-вольового розвитку, мати позитивне ставлення до навчання, здатність коригувати власну поведінку, виявляти вольові зусилля для виконання завдань. Для успішного навчання важливі і навички мовлення, розвиток дрібної моторики, зорово-рухової координації, мислення дитини загалом...

В останні роки прослідковується ускладнення шкільних навчальних програм і не лише за рахунок додаткових предметів (іноземної мови, логіки, риторики тощо). З перших днів навчання супутниками учня, в умовах загальноосвітньої школи, стають тривожність, невпевненість, страх перед невдачами та покаранням. Лише через 5-6

тижнів у дитини поступово підвищуються та стають стійкішими показники працездатності, спадають напруження і тривожність.

Аналізуючи навчально-методичне забезпечення для першого класу помічаємо, що для успішного переходу наочно-образного до наочно-схематичного, а далі й словесно-логічного мислення, на врахування особливостей адаптаційного періоду дитини часу не відведено. Для повторення вивченого в дошкільні роки, скажімо, з математики, а саме: “Лічба. Властивості предметів. Просторові відношення” рекомендовано 8 уроків (два тижні навчання). Поряд з математичними завданнями включено і логічні. Наочним посібником для дитини стає шкільний підручник із малюнками і схемами до кожного завдання. Відтак програми для дошкільної освіти дітей мають працювати над забезпеченням наступності та готовності дитини до виконання завдань такого рівня складності й у такий спосіб. Обсяг матеріалу для вивчення у першому класі ускладнився за рахунок матеріалу перенесеного з другого класу. Отож відбулось ущільнення тобто скоротилась кількість уроків для закріплення у кожній темі [1,4].

Метою статті є прослідкувати використанням сучасного інформаційного простору в процесі вивчення математики у першому класі та його вплив на психофізичний розвиток шестирічного віку.

Сучасні діти майже з народження оволодівають новітніми технологіями, що не просто непокоїть батьків та педагогів, а й викликає їх розгубленість. Виникає запитання: “Чи насправді чи можуть сучасні діти вчитися так, як вчилися їхні батьки?” Здається ніби у мозок сучасної дитини вбудовано програма для засвоєння комп’ютера і решти цифрових пристроїв.

У два-три роки сучасні діти легко керують iPad-ами. У п’ять років допомагають доросли освоювати гаджети. І коли ці діти, які отримали нову назву – digital natives – приходять у звичайну школу, вчителі розгублено констатують про відсутність навчальної мотивації. Типовими скаргами вчителів є розосередженість учнів на уроці, невміння слухати, погана пам’ять, коментування подій наче б то вони сидять за комп’ютером, а не у класі тощо. Вчителі, які намагаються розібратися у проблемі отримують ще одну проблему: як покоління “цифрових емігрантів” має наздогнати дітей – “цифрових аборигенів”?

Сучасних психологів давно турбує вищеозначена проблема, однак педагоги, методисти та укладачі сучасного програмового забезпечення шкільної освіти не мають на меті вирішити проблему на практичному рівні.

Віковий період від 6 до 7 років з психологічного погляду досить складний, оскільки саме в цей період відбувається інтенсивне становлення багатьох психічних функцій, особливо тих, які визначають інтелектуальний розвиток дитини. Дослідження, які проводили в лабораторії психодіагностики Інституту психології ім. Г.С.Костюка довели, що коливання інтелектуального віку можуть бути різним в межах від 4 і аж до 10 років. Розвиток дитини – складний психофізіологічний процес, який відбувається відповідно з власними особливостями і законами [2].

Відтак навчання як обов’язків компонент, без якого розвиток, а особливо розвиток мислення, неможливий. Г.С.Костюк зазначає: “Досягнення в розвитку мислення дітей залежить не просто від їхнього віку, а й від того, як організовується і спрямовується їхня навчальна діяльність у кожному віці” [2].

Оскільки дитячий мозок надзвичайно пластичний, його формування починається на ранній стадії онтогенезу, а завершується у 15-16 років, причому його різні частини розвиваються з неоднаковою швидкістю. Зв’язки між корою головного

мозку та підкірковими структурами досить довго залишаються недорозвиненими, а саме від особливостей цих зв'язків залежить те як дитина сприймає світ, особливості її пам'яті, уваги, довільна регуляція функцій тощо. Відтак у дітей 6-ти річного віку (інколи і 7-ми річного) можуть спостерігатися труднощі довільної регуляції сприймання, що відображається у помилках під час роботи за інструкцією. На сприймання дитини має хороший вплив яскравість стимулу, його емоційні характеристики, а ніж сутність значення [6].

Внаслідок фізіологічно зумовленого, тимчасового відставання у цьому віці розвиток правої півкулі з утрудненням сприймає узагальнену інформацію, краще розділяє навчальний матеріал на складові, ніж синтезують частини у ціле. Між особливостями розвитку мозку та здатністю до навчання існує тісний взаємозв'язок, особливо у період становлення мозкових структур. Однак доведено також, що частота функціонування тієї чи іншої структури впливає на її розвиток. Відтак навчання дітей шестирічного віку потребує від педагогів певної внутрішньої перебудови, налаштованості на роботу з учнями, чий фізіологічний, когнітивний психосоціальний розвиток, попри зовнішню подібність до розвитку дітей семирічного віку, має суттєві відмінності.

Психолого-педагогічна наука і практика виробила широку палітру як організаційних форм, так і методів роботи зі своєю категорією дітей, чий навчальні проблеми визначаються незрілістю мозкових структур.

Враховуючи вище означене та програмові завдання з математики під час розв'язування завдань на лічбу спостерігаємо проблеми у переключенні з однієї операції на іншу, особливо при виконанні лічильних операцій з переходом через десяток.

Слід брати до уваги й те, що досягнення в розвитку мислення дітей залежить не лише від їхнього віку, а й від того, як організовується і спрямовується навчальна діяльність у кожному віці.

Враховуючи такі аспекти методика навчання дітей математики зосереджує увагу на особливостях уроку у першому класі. У проведенні уроків з дітьми 6-ти річного віку зберігає своє значення основний методичний підхід до вивчення математики в початкових класах – опрацювання нового матеріалу, закріплення і засвоєння знань проводиться з допомогою вправ. Програмовий матеріал учні засвоюють у результаті багаторазового повторення практичних дій. Зміст такої роботи і навчальних завдань здебільшого визначається підручником. У навчанні учнів шестирічного віку математичні ігри не є домінуючими видами роботи, однак рекомендацією для педагогів є застосування ігрових ситуацій, казкових та анімаційних персонажів, скажімо для постановки запитань і завдань [3].

Основним завданням організації гри на уроці є навчання дітей та засвоєння матеріалу. Гра не передує виконанню навчальних завдань і не чергується з ними, а є однією з форм організації діяльності на уроці. На початку уроку гра активізує думки дітей, допомагає зосередитись. Ефективними вважають ігри, які мають на меті поділитися з учнями знаннями, уміннями та навичками, відповідають взаємоконтролю, стимулюють до виправлення помилок тощо.

Застосування ігрових ситуацій рекомендовано й вважається корисним в процесі розв'язування прикладів і задач. Доведено, що постановка завдання з участю улюблених персонажів збуджує інтерес і підтримує діяльність дитини впродовж 5-7 хвилин.

Задля створення ігрової ситуації доречним є використання у сюжеті задач дій з тваринами, для вправлення у лічбі дібрано та укладено багато лічилок та вправ, зняти втому на уроці можна з допомогою ігор-змагань, які підпорядковано меті уроку. До ігрових ситуацій включаємо і завдання ущільненого характеру та математичні (логічні) ігри.

Як відомо комп'ютерні гри належать до групи ігор за правилами, які опосередковуються діями дитини з комп'ютером. За змістовим компонентом такі ігри можуть бути дидактичні, пізнавальні, інтелектуальні тощо й відповідно застосовуватись педагогом. Такі ігри результативні також у функції соціально-психолого-педагогічної підтримки першокласників, які виявляють труднощі у навчанні, поведінці, спілкуванні тощо. Навчально-виховний процес першого класу будується на засадах цілісної відкритої системи. Відтак кожну комп'ютерну гру слід добирати з урахуванням методів і форм педагогічної роботи на засадах взаємодоповнення та взаємозбагачення навчально-виховного процесу [5].

Важливою умовою ефективності педагогічного керівництва ігровою діяльністю першокласників є вміння педагога реалізовувати діалогічне спілкування з учнями. Відповідно до правил гри різноманітними способами, з оперттям на ініціативу і самоорганізацію дітей, проводити розподіл учасників гри на малі ігрові групи (команди). Послідовне і систематичне навчання першокласників різних способів самоорганізації в процесі ігрової діяльності з використанням навчальних комп'ютерних програм допомагає ефективно планувати і використовувати час.

Психологічні дослідження переконують, що сучасні діти відрізняються від попередніх поколінь. Скажімо, все що вони бачать і чують з телебачення й з інтернету сприймають як справжню реальність. Швидкість засвоєння інформації у сучасних дітей набагато вищий, а ніж у дорослих. Наслідком поганої пам'яті є те, що вони зберігають інформацію по-іншому тобто швидше вони пам'ятають де шукати ту чи іншу інформацію. Читання стало для їхнього динамічного мозку нудним і повільним процесом. Здебільшого сучасні діти навчилися робити все одразу: слухати музику, виконувати завдання дорослих і вчителів, відповідати на повідомлення в соцмережах. Відтак інші важливі для нас показники розвитку, скажімо зосередженість, увага знизилась. Сучасним педагогам слід вчитися правильно реагувати та вибирати сучасні підходи й організацію освітнього простору сучасних школярів з перших днів їх навчання.

Аналізуючи сучасний інформаційний простір прослідковуємо достатню кількість мультимедійних підручників та навчальних програм для дітей різного віку. Розглянемо навчальні матеріали освітнього порталу "Розумники", як стверджують розробники педагогічний програмний засіб "Математика, 1 клас" відповідає програмі з математики для 1 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Такий мультимедійний посібник орієнтований на сучасні форми навчання із забезпеченням сумісності з традиційними методами та прийомами навчання відповідно з документами, що регламентують зміст освіти.

Увесь курс складається з 29 уроків. Кожен урок розкриває тему уроку відповідно до навчальної програми та містить засоби для її пояснення: малюнки, світлини, дикторський супровід; зразкове розв'язання задач, завдання, запитання тощо.

Програмний засіб "Математика, 1 клас" містить також довідку для роботи програмою, методичні рекомендації, глосарій (словник термінів і понять) упорядкований за алфавітом й додаток "Написання цифр".

Дітям допомагати вивчати матеріал та виконувати відповідні завдання будуть віртуальні помічники. Веселі анімовані персонажі, простота і доступність управління дозволять дітям самостійно працювати з програмою, а звуковий супровід допоможе швидше і краще запам'ятати теоретичний матеріал.

Отже можемо стверджувати, що на сучасному етапі освіти дітей шестирічного віку важливим завданням для педагогів і батьків є забезпечення навчально-освітнього простору дитиною до вимог сьогодення та, враховуючи інтереси дітей, включення у процес їх навчання нових мультимедійних посібників. Надалі ми спробуємо детальніше проаналізувати сучасний інформаційний простір щодо освіти молодших школярів та експериментально перевірити ефективність його використання в практиці роботи з дітьми.

1. Богданович М.В. Математика: підруч. для 1 кл. загальноосв. навч. закл. / М.В.Богданович, Г.П.Лищенко. – К.: Генеза, 2012. – 160с.
2. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С.Костюк. – К.: Рад. школа, – 1989, – С. 241-386
3. Навчання і виховання учнів 1 класу: Методичний посібник для вчителів / Упор. Савченко О.Я. – К.: “Початкова школа”, 2002. – 464 с.
4. Навчальні програми для загальноосвітніх навч. закл. із навчанням українською мовою. 1-4 класи. – К.: Видавничий дім “Освіта”, 2012. – 392с.
5. Пушкарьова Т. О., Рибалко О. О. Електронний навчальний посібник з математики для 1 класу / Комп'ютер у школі та сім'ї: наук.-метод. журн. – 2014. – № 2 – С. 43-46.
6. Шестирічки в школі / Упоряд. Т.Бишова, О.Кондратюк. – К.: Ред.загальнопед.газ., 2004. – 120 с.

*The paper analyzes the features of the development, perception and reproduction of information children six years of age. Modified the problem of forming mathematical competence first graders using computer developmental programs and multimedia aids.*

**Key words:** *information space, mathematical competence, media guide, advanced curriculum support, a six-year student.*

## З М І С Т

### ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<b>Кравець Надія.</b> Форми організації екологічного виховання дітей 6–7-річного віку в сільських дошкільних закладах України на зламі ХХ – ХХІ ст.....	3
<b>Нич Оксана.</b> Педагогічні умови сімейного виховання дітей в українській діаспорі США: історичний аспект.....	7
<b>Улюкаєва Ірина.</b> Соціокультурні умови становлення та розвитку дошкільної освіти в Україні наприкінці ХІХ – початку ХХ ст.....	11
<b>Ющак Кшиштоф.</b> Формальна та неформальна громадянська освіта у добу глобалізації.....	18

### ВИЩА ШКОЛА

<b>Балаєва Катерина.</b> Підготовка майбутніх вихователів ДНЗ до застосування інноваційних технологій у практичній діяльності з дітьми.....	25
<b>Білавич Галина, Багрій Марія.</b> Формування мовленнєвої обізнаності студентів у процесі вивчення дисципліни “Українська мова (за професійним спрямуванням)”	30
<b>Борин Галина.</b> Розвиток творчості майбутнього педагога в процесі професійної підготовки.....	35
<b>Будник Олена.</b> Методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до соціально-педагогічної діяльності.....	39
<b>Веркалець Марія.</b> Особливості навчального процесу сільської школи І ступеня в умовах інформатизації освітнього простору: до аналізу проблеми.....	47
<b>Гуменюк Ірина.</b> Формування термінологічної компетенції студентів у контексті викладання дисципліни “Українська мова (за професійним спрямуванням)”.....	52
<b>Зайцева Лариса.</b> Формування готовності майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу до організації індивідуалізованого навчання в процесі фахової підготовки.....	57
<b>Зданевич Лариса.</b> Підвищення якості освіти студентів на засадах інформаційних технологій .....	64
<b>Лисенко-Гелемб'юк Катерина.</b> Соціально-психологічна модель саморегуляції у подоланні міжособистісних конфліктів майбутніх педагогів.....	67
<b>Марчій-Дмитраш Тамара.</b> Сучасні тенденції підготовки педагога до формування іншомовної комунікативної компетенції дітей дошкільного віку.....	73
<b>Мацук Людмила.</b> Підготовка майбутніх учителів початкових класів до формування активного мовлення молодших школярів на уроках рідної мови.....	78
<b>Машкіна Людмила.</b> Формування інноваційної освітньої культури майбутнього педагога ДНЗ.....	82
<b>Пісоцька Леоніда.</b> Сучасні виміри формування особистості майбутнього вихователя в системі вищої освіти України.....	87
<b>Циплюк Аліна.</b> Підготовка майбутніх вихователів до створення здоров'я-збережувального середовища у дошкільному навчальному закладі: теоретичні аспекти.....	92



## ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

<i>Дем'яненко Світлана.</i> Генеза метамовних проявів у дітей дошкільного віку. .97	
<i>Дутка Іванна.</i> Робота з дітьми групи ризику: до питання класифікації відхилень у поведінці дошкільників.....	102
<i>Заредінова Эльвіра, Горішняк А.А.</i> Формування гендерних стереотипів у процесі соціалізації дітей.....	105
<i>Кирста Наталія.</i> Виховання дітей трудових мігрантів в умовах освітнього закладу.....	112
<i>Лисенко Неллі.</i> Виховний ідеал української етнопедагогіки.....	117
<i>Мацьонг Йоланта.</i> Викладач початкової освіти у ролі творця - мислителя ліберального виховання.....	124
<i>Стинська Вікторія.</i> “Соціально-педагогічна підтримка дитинства й материнства”: дефінітивно-понятійна сутність.....	136
<i>Труш Надія.</i> Формування усвідомленого ставлення старших дошкільників до здоров'я в умовах ДНЗ та сім'ї.....	141

## ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

<i>Імбер Вікторія.</i> Проблеми упровадження комп'ютерних технологій в освітній процес ДНЗ.....	146
<i>Лазарович Надія.</i> Розвиток пізнавальної активності обдарованих дітей раннього віку шляхом впровадження інтерактивних методів їх навчання.....	150
<i>Макаренко Лілія.</i> Театралізована діяльність дошкільників як фундамент базових компетенцій.....	154
<i>Малиновська Наталія.</i> Інноваційне проектування процесу навчання як педагогічна проблема.....	160
<i>Матішак Маріанна.</i> Соціальна компетентність молодшого школяра: теоретичні аспекти.....	165
<i>Чупахіна Світлана.</i> Формування математичної компетенції сучасних першокласників в умовах інформаційного простору.....	170

# CONTENTS

## THE HISTORY OF PEDAGOGICS

<b>Kravets Nadija.</b> The features of forms ecological education of 6-7 years children at work in the rural preschools of Ukraine at the turn of the XX - XXI centuries are outlines in this paper.....	3
<b>Nych Oksana.</b> Pedagogical conditions of children's family upbringing in Ukrainian Diaspora of the U.S.A.: historical aspect.....	7
<b>Ulukayeva Iryna.</b> Social and cultural conditions of formation and development of pre-school education in Ukraine at the end of XIX – beginning of XX century.....	11
<b>Jushchak Kshyshtof.</b> Formal and informal civic education in the age of globalization .....	18

## HIGHER SCHOOL

<b>Balaieva Catherine.</b> The content of future educators' training to innovative technologies usage in practice.....	25
<b>Bilavych Galina, Bagriy Mary.</b> Formation of linguistic competence of students in the study course "Ukrainian language (for professional purposes)".....	30
<b>Boryn Galyna.</b> The creativeness development of future educator of preschool in the professional training process.....	35
<b>Budnyk Olena.</b> Methodological foundations for training primary school teachers to social and educational activities.....	39
<b>Verkalets Marija.</b> Informatization of educational area of the rural school of the first degree: to analyze the problem.....	47
<b>Gumeniuk Iryna.</b> The forming of students' terminology competence in the contex of teaching "Ukrainian Language (for professional purposes)".....	52
<b>Zaitseva Larysa.</b> Formation of readiness of a future pre-school teacher to organization of an individualized learning in the process of vocational training .....	57
<b>Zdanevych Larysa.</b> Increase of education quality of students on the principles of informative technologies.....	64
<b>Lysenko-Helembiuk Kateryna. Socio-psychological model of self-regulation in overcoming interpersonalconflicts of future teachers.....</b>	<b>67</b>
<b>Marchii-Dmytrash Tamara.</b> Modern trends in teacher's training to forming foreign language communicative competence of preschool children.....	73
<b>Matsuk Liudmyla.</b> Future primary school teachers' training to the forming of junior pupils' active speech at native language lessons.....	78
<b>Mashkina Liudmyla.</b> Forming of Innovative Educational Culture of Teacher.....	82
<b>Pisotska Leonida.</b> Modern dimensions of upbringing personality of the future tutor in the system of higher education.....	87
<b>Tsypliuk Alyna.</b> Preparation of future educators to creation health preserving environment in preschool educational establishment: theoretical aspects.....	92

## THE THEORY OF UPBRINGING

<i>Dem'yanenko Svetlana.</i> Genesis metamovnyh manifestations in preschool children .....	97
<i>Dutka Ivanna.</i> The work with children of risk group: to the question of deviations classification in preschoolers' behavior.....	102
<i>Zaredinova Elvyra.</i> Formation of gender stereotypes in the process of children's socialization.....	105
<i>Kyrsta Nataliia.</i> Education of migrant workers'children in the conditions of educational institution.....	112
<i>Lysenko Nelly.</i> Educational ideal of ukrainian ethnopedagogies .....	117
<i>Maciag Jolanta.</i> Teacher of early education in the role of a trapper-creator of liberating education .....	124
<i>Stynska Victoria.</i> The point of the meaning "Social and pedagogical support of childhood and motherhood" in scientific literature.....	136
<i>Trush Nadiia.</i> Forming of the older preschoolers' conscious attitude to health in the conditions of pei and family.....	141

## THE THEORY OF EDUCATION

<i>Imber Viktoriia.</i> Problems of introduction computer technology to the education process in the pre-school educational institution.....	146
<i>Lazarovych Nadiia.</i> Development of cognitive activity of gifted early age children by means of implementation the interactive methods for their education .....	150
<i>Makarenko Lilia.</i> Theatrical activity of the children under-fives as a foundation of their main competences.....	154
<i>Malynowska Nataliia.</i> Innovative design of study as a pedagogical problem.....	160
<i>Matishak Marianna.</i> Social competence of junior pupil: theoretical aspects .....	165
<i>Chupakhina Svitlana.</i> Formation of mathematical competence of modern first-graders in the information space.....	170

**ДЛЯ НОТАТОК**

Міністерство освіти і науки України  
ДВНЗ “Прикарпатський національний університет  
імені Василя Стефаника”

**НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ**

**Освітній простір України  
Випуск 3**

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 3  
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 14.10.2014 р. Підп. до друку 21.10.2014 р.  
Формат 60x84/16. Папір ксероксний. Гарнітура “Times New Roman”.  
Ум. друк. арк. 14,07. Тираж 100 прим.

*(Реєстраційне свідоцтво Серія КВ № 20663-10463Р)*