

ISSN (Print): 2304-5809
ISSN (Online): 2313-2167

Науковий журнал
«Молодий вчений»

№ 10.2 (50.2) жовтень, 2017 р.

Редакційна колегія журналу

Базалій Валерій Васильович – доктор сільськогосподарських наук (Україна)
Балашова Галина Станіславівна – доктор сільськогосподарських наук (Україна)
Гриценко Дмитро Сергійович – кандидат технічних наук (Україна)
Змерзлий Борис Володимирович – доктор історичних наук (Україна)
Іртищева Інна Олександрівна – доктор економічних наук (Україна)
Коковіхін Сергій Васильович – доктор сільськогосподарських наук (Україна)
Лавриненко Юрій Олександрович – доктор сільськогосподарських наук (Україна)
Лебедева Надія Анатоліївна – доктор філософії в галузі культурології (Україна)
Морозенко Дмитро Володимирович – доктор ветеринарних наук (Україна)
Наумкіна Світлана Михайлівна – доктор політичних наук (Україна)
Нетюхайло Лілія Григорівна – доктор медичних наук (Україна)
Пекліна Галина Петрівна – доктор медичних наук (Україна)
Писаренко Павло Володимирович – доктор сільськогосподарських наук (Україна)
Романенкова Юлія Вікторівна – доктор мистецтвознавства (Україна)
Севостьянова Наталія Іларіонівна – кандидат юридичних наук (Україна)
Стратонов Василь Миколайович – доктор юридичних наук (Україна)
Шаванов Сергій Валентинович – кандидат психологічних наук (Україна)
Шайко-Шайковський Олександр Геннадійович – доктор технічних наук (Україна)
Шапошников Костянтин Сергійович – доктор економічних наук (Україна)
Шапошнікова Ірина Василівна – доктор соціологічних наук (Україна)
Шепель Юрій Олександрович – доктор філологічних наук (Україна)
Шерман Михайло Ісаакович – доктор педагогічних наук (Україна)
Шипота Галина Євгенівна – кандидат педагогічних наук (Україна)
Яковлев Денис Вікторович – доктор політичних наук (Україна)

Міжнародна наукова рада

Arkadiusz Adamczyk – Professor, dr hab. in Humanities (Poland)
Giorgi Kvinikadze – PhD in Geography, Assistant Professor (Georgia)
Janusz Wielki – Professor, dr hab. in Economics, Engineer (Poland)
Inessa Sytnik – Professor, dr hab. in Economics (Poland)
Вікторова Інна Анатоліївна – доктор медичних наук (Росія)
Глуценко Олеся Анатоліївна – доктор філологічних наук (Росія)
Дмитрієв Олександр Миколайович – кандидат історичних наук (Росія)
Марусенко Ірина Михайлівна – доктор медичних наук (Росія)
Швецова Вікторія Михайлівна – кандидат філологічних наук (Росія)
Яригіна Ірина Зотовна – доктор економічних наук (Росія)

Повний бібліографічний опис всіх статей журналу представлено у:
Національній бібліотеці України імені В.В. Вернадського,
Науковій електронній бібліотеці Elibrary.ru, Polish Scholarly Bibliography

Журнал включено до міжнародних каталогів наукових видань і наукометричних баз:
РИНЦ, ScholarGoogle, OAJI, CiteFactor, Research Bible, Index Copernicus.
Index Copernicus (IC™ Value): 4.11 (2013); 5.77 (2014); 43.69 (2015)

Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації – серія КВ № 18987-7777Р від 05.06.2012 р.,
видане Державною реєстраційною службою України.

Відповідальність за зміст, добір та викладення фактів у статтях несуть автори. Редакція не завжди поділяє позицію авторів публікацій. Матеріали публікуються в авторській редакції. Передрукування матеріалів, опублікованих в журналі, дозволено тільки зі згоди автора та редакції журналу.

Вельмишановні колеги!

Інтеграційні процеси, що тривають сьогодні в різних сферах суспільного життя неодмінно впливають і на освітню галузь. Упродовж багатьох століть освіта була й залишається провідним чинником процесу та результату формування світогляду людини. У сучасному суспільстві дедалі більше зростає роль і значення педагогічної освіти, тому науковці знаходяться у постійному пошуку шляхів підвищення її ефективності.

Сьогодні конкурентоспроможним є педагог, який усвідомлює на ціннісному рівні своє високе покликання: розбудовувати суспільство сталого розвитку, здатний гнучко реагувати на сучасні виклики, готовий змінюватись та змінювати освітній простір навколо себе, розуміти природу дитини, готувати її до життя. Саме тому одним з провідних завдань освітянської спільноти України, в контексті реалізації концепції Нової української школи, є оптимізація процесу професійної підготовки вихователя дошкільного навчального закладу та вчителя початкової школи, диференціація її змісту, диверсифікація шляхів здобуття педагогічного фаху.

У виданні представлені результати наукових досліджень колективу Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, що здійснюються у межах реалізації наукової теми: «Нова стратегія підготовки педагога в умовах євроінтеграції» та підготовлені до I Міжнародної науково-практичної конференції «Сучасні стратегії педагогічної освіти в контексті розбудови суспільства сталого розвитку та концепції Нової української школи», що проводитиметься 2-3 жовтня 2017 року в Київському університеті імені Бориса Грінченка.

Київський університет імені Бориса Грінченка – столичний університет, що належить територіальній громаді міста Києва. Літопис Університету ведеться з 1874 року. Університет Грінченка – багатoproфільний навчальний заклад, який входить у топ-десятку найкращих київських вишів!

В Університеті навчається понад 8 тисяч студентів за 20 спеціальностями та різними освітніми програмами. Багаторічні освітні традиції Університету поєднуються із сучасними інноваційними підходами у підготовці фахівців. Освітній процес в Університеті орієнтований на європейські стандарти.

Педагогічний інститут є одним із найбільших структурних підрозділів Київського університету імені Бориса Грінченка й визнаний в Україні одним із провідних центрів, де здійснюється підготовка конкурентоспроможних фахівців за освітніми програмами:

1. 012 «Дошкільна освіта», освітні рівні: перший (бакалаврський), другий (магістерський). Форми навчання: денна, заочна.

2. 013 «Початкова освіта», освітні рівні: перший (бакалаврський), другий (магістерський). Форми навчання: денна, заочна.

3. 011 «Освітні педагогічні науки»:

3.1. 011.00.01 «Педагогіка вищої школи», освітній рівень: другий (магістерський). Форма навчання: денна.

3.2. 011.00.02 «Педагогіка середньої освіти», освітній рівень: другий (магістерський). Форма навчання: заочна.

Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка реалізує нову освітню стратегію підготовки сучасного педагога, що спрямована на забезпечення його високої конкурентоспроможності шляхом підвищення якості освітнього процесу на основі компетентнісного підходу; навчання, що ґрунтується на практичній діяльності й дослідженнях та впровадженні в освітній процес

кращих практик європейських вищих навчальних закладів, що демонструють стрімкі темпи розвитку та креативні рішення актуальних проблем вищої педагогічної освіти.

Ми запрошуємо колег до конструктивного діалогу та співпраці, впевнені, що напрацьований досвід стане у нагоді як молодим вченим, так і досвідченим науковцям.

***З повагою та найкращими побажаннями,
Ольга Котенко, директор Педагогічного інституту
Київського університету імені Бориса Грінченка,
кандидат педагогічних наук, доцент.***

ЗМІСТ

Беленька Г.В.

Європейські вектори нової
стратегії підготовки
дошкільних педагогів.....1

Бондаренко Г.А.

Мовленнєво-риторична діяльність
педагога в контексті вибудовування
нових освітніх стратегій
підготовки вчителя початкової школи.....5

Вертугіна В.М., Сінозацька Т.П.

Дитячі розважальні центри:
європейський досвід
та українські реалії.....9

Волинець К.І.,**Волинець Ю.О., Стаднік Н.В.**

Формування лідерських якостей
майбутнього дошкільного педагога
в умовах євроінтеграції:
теоретичний аспект.....14

Дем'яненко В.І.

Проектна діяльність майбутнього
вчителя початкової школи
в контексті нової освітньої стратегії.....18

Дубовик С.Г.

Формування культури професійного
мовлення майбутніх учителів
початкової школи.....23

Клунко Р.Ю.

Оновлення змісту підготовки
майбутніх вчителів до формування
правової культури учнів.....28

Котенко О.В., Руднік Ю.В.

Структура змісту професійної
підготовки вчителів початкової школи
у Фінляндській Республіці:
традиції та інновації.....32

Лобода О.В.

Європейська модель підготовки
вчителів до раннього навчання
іноземної мови: на прикладі Угорщини.....37

Машовець М.А., Науменко М.С.

Формування конкурентноспроможного
фахівця дошкільної освіти
в умовах євроінтеграції.....42

Мельник Н.І.

Становлення системи дошкільної
освіти у Франції.....47

Метелюк В.І.

Психологічні аспекти спілкування
в полікультурному світі.....51

Нечипоренко К.П., Шкарбан Л.В.

Підготовка вчителя початкової
школи до здійснення
диференційованого підходу
у роботі з ліворукими учнями.....56

Новоселецька І.Е.

Розвиток художньо-творчих здібностей
дітей дошкільного віку в реаліях
євроінтеграційних вимірів.....60

Паламар С.П., Кондратюк С.Г.

Системний підхід до формування
навичок проведення
науково-педагогічного дослідження.....65

Пасічник А.А.

Особистісна стратегія професійної
діяльності майбутніх вихователів ДНЗ.....70

Петухова Л.Є., Анісімова О.Е.

Практико-орієнтований підхід
до підготовки майбутніх фахівців
дошкільної галузі у контексті
педагогічної спадщини Ф. Фребеля.....74

Подофей С.О.

Я-концепція людини як потенціал
становлення її суб'єктності.....79

Полянничко О.М., Еретик А.А.

Успішні практики підготовки
вчителів початкової школи
у країнах Європейського Союзу.....84

Порядченко Л.А.

Підготовка майбутніх педагогів
до реалізації принципу наступності
у навчанні дітей дошкільного
та молодшого шкільного віку.....89

Савченко Ю.Ю.

Особливості формування
статеврольових уявлень
у старших дошкільників.....94

Ситник О.І.

Зміст та форми освіти
дорослих в Ірландії.....98

CONTENTS

Belenka A.V.

European vectors of a new strategy
of preschool teachers' professional
training.....1

Bondarenko H.L.

Teacher's speech-rhetorical activity
in the context of the development
of new educational strategies
of the preparation of future
primary school teacher.....5

Vertugina V.N., Sinozatskaya T.P.

Children's entertainment centers:
European experience
and Ukrainian realities.....9

Volynets K.I.,**Volynets Y.A., Stadnik N.V.**

Formation of leader qualities
of the future preschool teacher
in the conditions of eurointegration:
the theoretical aspect.....14

Demianenko V.I.

Project activities in the future
look like an elementary school
teacher in the context
of a new education strategy.....18

Dubovyk S.G.

Formation of the culture of professional
speech of the future teachers
of the elementary school.....23

Klunko R.Yu.

Upgrading the content of future
teachers' training for students'
legal culture formation.....28

Kotenko O.V., Rudnik Y.V.

The structure of the content
of primary teacher's professional
training in the Republic of Finland:
traditions and innovations.....32

Loboda O.V.

European teachers preparation
model to early foreign language
training: Hungarian example.....37

Mashovets M.A., Naumenko M.S.

Formation of the competitive
specialist of preschool education
in the conditions of European
integration.....42

Melnyk N.I.

Development of preschool
education in France.....47

Meteluk V.I.

Psychological aspects
of communication
in polycultural world.....51

Nechyporenko K.P., Shkarban L.V.

Preparation the primary school teacher
to implement the differential approach
to work with left-handed pupils.....56

Novoseletska I.E.

Development of artistic and creative
abilities of pre-schoolers in the context
of integration to the European Union.....60

Palamar S.P., Kondratiuk S.G.

System approach to the formation
of scientific and pedagogical
research skills.....65

Pasichnik A.A.

Personal strategy of professional
activity of future children in pre-school
educational institution.....70

Petukhova L.E., Anisimova E.E.

Practical-oriented way to preparing
the future specialists of the preschool
industry in the context of pedagogical
heritage of F. Frebelya.....74

Podofiei S.O.

Self-concept of man as a potential
formation of its subjectivity.....79

Polianychko O.M., Eretik A.A.

Successful practices for preparing
primary school teachers
in the European Union countries.....84

Poriadchenko L.A.

Preparation of future teachers
to implement the principle
of continuity in training children
of preschool and young school.....89

Savchenko Y.Y.

The features of formation
of gender-role representations
of pre-school children.....94

Sytnyk O.I.

Adult education contents
and forms in Ireland.....98

ЄВРОПЕЙСЬКІ ВЕКТОРИ НОВОЇ СТРАТЕГІЇ ПІДГОТОВКИ ДОШКІЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Беленька Г.В.

Київський університет імені Бориса Грінченка

У статті представлено теоретичне обґрунтування нової стратегії підготовки дошкільних педагогів в Київському університеті імені Бориса Грінченка, що узгоджується з тенденціями розвитку європейської освіти, обирає їх як вектори поступу і водночас зберігає національні цінності. Автор концентрує увагу на таких векторах як: забезпечення якості освіти та відповідність її запитам соціуму, партнерська взаємодія всіх суб'єктів освітнього процесу у вищій школі, побудова навчання на засадах дослідження, полікультурність освіти, збереження національних традицій освіти, посилення ролі етичних засад у професійній підготовці, широке використання ІКТ технологій.

Ключові слова: вища школа, реформа освіти, підготовка дошкільних педагогів, стратегія, євроінтеграція, вектори.

Постановка проблеми. Важливим чинником і важелем успішного розвитку сучасного суспільства є освіта, оскільки саме вона призначена піднімати людський потенціал до необхідних суспільству висот. Освіту можна розглядати і як джерело трансформації змісту світогляду особистості, що робить її потужним інструментарієм впливу на соціум. У цьому контексті зрозуміла посилена увага до якості підготовки сучасного педагога – транслятора знань і носія енергії змін. Тому підготовка педагога для дітей дошкільного віку належить до актуальних питань ряду гуманітарних наук: філософії, акмеології, соціології, психології, педагогіки.

У XXI столітті в усіх розвинених країнах світу науковцями різних галузей науки здійснюється активний пошук такої моделі розвитку суспільства, в якій би гармонійно поєднувалися загальнолюдські цінності, знання, вискоєфективні технології, глобальні тенденції, національні особливості, новації та історичні традиції. Та за будь якої моделі роль дошкільного педагога залишатиметься надзвичайно значущою, оскільки від нього залежить які цінності, як наріжні камені, будуть закладені в основу свідомості маленької особистості.

Аналіз останніх досліджень. Для вироблення нової стратегії підготовки дошкільних педагогів до роботи з дітьми XXI сторіччя, окрім аналізу стану теорії та практики вітчизняного суспільного дошкільного виховання, значимим є аналіз європейського досвіду підготовки фахівців дошкільної галузі. Він дозволяє всебічно осмислити теоретичні досягнення сучасної науки та педагогічні знахідки педагогів-практиків, запозичити кращий досвід та поєднати його з надбаннями вітчизняної педагогіки. В обраному контенті дослідження для нас особливий науковий інтерес становить досвід формування професійної компетентності дошкільних педагогів країн Західної Європи а також Японії, Ізраїлю, США. Зазначимо, що за висновком Організації економічного співробітництва та розвитку, лідерами у галузі вищої педагогічної освіти, яка працює над формуванням професійної компетентності дошкільних педагогів, є Німеччина, Франція та Англія.

Аналіз наукової, філософської літератури та документів, що регулюють освітні процеси

в європейському освітньому просторі [1; 3; 4; 7], дає підстави виокремити наступні тенденції: інтернаціоналізація та транснаціоналізація вищої освіти, забезпечення якості вищої освіти, упровадження принципів неперервної освіти, зростання ролі університетів у зміцненні демократичних суспільств і посиленні суспільної єдності тощо. Серед провідних принципів розвитку сучасної вищої освіти України в контексті євроінтеграції науковці виокремлюють наступні: демократизації та варіантності вищої освіти; універсальності; відповідності вищої освіти світовим стандартам; добровільності та діалогічності; гармонійної організації освітнього середовища; стимулювання студентів до самооцінної діяльності, рефлексії, філософствування, пізнання самого себе тощо [1; 2; 4; 6; 7]. Означені тенденції та принципи виступають методологічним підґрунтям реформування системи підготовки фахівців у вищій школі. Зразком у багатьох аспектах є досвід європейських країн.

Проблемі розвитку вищої освіти в європейських країнах присвячені роботи Н. Батечко, І. Грищенко, Л. Гришук, М. Євтуха, В. Кременя, Н. Мельник, Н. Ничкало, Т. Осадчої, В. Огнев'юка, Л. Пуховської, С. Сисоевої та ряду інших. Зокрема В. Кремень серед напрямів подальшого розвитку вищої освіти й підвищення її якості виокремлює такі [5, с. 406-407]: реалізацію принципів універсального підходу до розвитку вищої освіти, використання різних форм роботи з метою задоволення освітніх потреб усіх і на всіх етапах життя; етичну роль у період кризи цінностей у суспільстві; створення системи забезпечення якості вищої освіти й професійної підготовки як сукупності організаційної структури, відповідальності, процедур, процесів і ресурсів, необхідних для управління якістю вищої освіти. На нашу думку, акцентування уваги на етичній ролі освіти в суспільстві має особливе значення для дошкільних педагогів, які забезпечують формування основ світогляду особистості.

Невирішені раніше частини загальної проблеми. Орієнтуючись на тенденції розвитку освіти в європейських країнах і практику підготовки фахівців для роботи з дітьми дошкільного віку в Україні, вважаємо за доцільне акцентувати увагу на окремих векторах нової стратегії підготовки дошкільних педагогів в нашій державі,

які почали викристалізовуватися на початку ХХІ століття, але не були описані системно.

Мета статті полягає у представленні стратегії підготовки дошкільних педагогів, що узгоджується з тенденціями розвитку європейської освіти, обирає їх як вектори поступу і водночас зберігає свої національні цінності.

Виклад основного матеріалу дослідження. На сучасному етапі реформа вищої освіти України здійснюється у двох площинах:

- національної стратегії соціально-економічного розвитку держави;
- співпраці та інтеграції в європейський і світовий освітній простір.

Основний вектор сучасної політики і стратегії держави у розвитку національної системи освіти спрямований на її подальшу адаптацію до умов соціально-орієнтованої економіки, трансформації та інтеграції в європейське й світове співтовариство. Дошкільна освіта, як перша ланка в системі освіти, також перебудовується у відповідності до викликів часу і соціуму, потреб особистості. Підготовка дошкільних педагогів – одне із глобальних завдань системи дошкільної освіти. Сучасний вихователь має бути високо кваліфікованим фахівцем, який любить і розуміє кожного малюка, володіє технологіями розвитку дитини, обізнаний з педагогічними інноваціями, здатний до їх критичного аналізу та прийняття, самостійної дослідницької діяльності, постійного розвитку та самовдосконалення. Щоб підготувати такого, самостійно мислячого й творчого фахівця, потрібна концепція, що відповідає національним та європейським вимірам якості освіти. Для цього необхідно означити вектори поступу вищої школи в питаннях підготовки нової генерації дошкільних педагогів.

На нашу думку це, насамперед, перехід суб'єктів освітнього процесу у нову площину партнерських взаємин в процесі навчання-навчання. Він може бути здійснений за умов відходу від предметоцентризму у вищій школі та організації фахового навчання в процесі практичної діяльності. Відхід від предметоцентризму передбачає інтеграцію ряду фахових дисциплін, насамперед методичних та управлінських. Це веде за собою перегляд змісту навчальних програм та форм організації навчання студентів, зменшення питомої ваги лекцій на користь практичних та лабораторних занять, педагогічної практики. Актуальними нині є заняття-спостереження за освітнім процесом, заняття-дослідження, заняття-аналітичні огляди вітчизняної та зарубіжної літератури, заняття-дискусії, заняття-екскурсії до бібліотеки, книжкового магазину, магазину іграшок, планетарію, зоопарку, театру тощо, а також групові й індивідуальні проектна діяльність студентів в межах вивчення навчальних дисциплін. Вихід за межі аудиторії у реальне життя, занурення у педагогічну практику та науковий дискурс, на нашу думку, сприятиме формуванню фахової і життєвої компетентності майбутніх фахівців, їхньої конкурентоспроможності. Такий підхід до побудови освітнього процесу у вищій школі широко використовується в університетах Німеччини, Англії, Фінляндії, Чехії та ряду інших європейських країн і може бути визначений як

перший вектор побудови нової стратегії підготовки дошкільних педагогів в Україні.

Наступний вектор – забезпечення якості освіти та відповідність її запитам соціуму. Однією з умов забезпечення якості освіти є професійна компетентність педагогів вищої школи, їхній зв'язок з сучасною практикою, досвід у проведенні наукових досліджень, участь у міжнародних освітніх грантових проектах. Відповідність підготовки майбутніх фахівців запитам соціуму вирішується через постійне вдосконалення освітніх програм фахової підготовки, введення спекурсів, зміст яких орієнтований на актуальні запити педагогічної практики та виникаючі потреби соціуму. Другою умовою виступає необхідність постійного моніторингу результатів освітнього процесу. Відомо, що з квітня 2008 року Україна стала повноправним урядовим членом Європейського реєстру забезпечення якості (EQAR). І, як і інші члени цієї організації, впроваджує педагогічний моніторинг в практику роботи всіх освітніх закладів. Особливість сучасного педагогічного моніторингу полягає в тому, що він передбачає співпрацю всіх учасників освітнього процесу для удосконалення спільної діяльності на основі отриманих даних.

Ще одним вектором руху системи освіти України у напрямі євроінтеграції є полікультурність вищої освіти. Суть її полягає у глибокому критичному вивченні педагогічного досвіду зарубіжних країн та використанні його в змісті фахових дисциплін задля його збагачення. Європейські цінності, інтегруючись у змісті навчальної дисципліни з національними, допомагають студентам усвідомити багатовимірність і цілісність соціуму, взаємовплив та взаємопроникнення різних культур, їх красу і значущість для формування особистості.

Як зазначається у ключових документах Болонського процесу, трансформація вищої освіти не вимагає її уніфікації. Запровадження основних положень Болонського процесу передбачає врахування національних підходів до організації навчання, змісту освіти, традицій у підготовці майбутніх фахівців з вищою освітою. У багатьох керівних європейських документах, щодо розвитку вищої освіти зазначається, що університети значною мірою повинні зберігати свої власні традиції, надбання, досвід. Тому мова не йде про пряме запровадження закордонного досвіду в навчальний процес українських університетів. Міністерством освіти і науки особлива увага приділяється тому, щоб кожен університет, поряд із врахуванням загальних рекомендацій та порад міністерства для всіх університетів України, формував своє власне освітнє середовище, культуру організації навчання, культуру викладачів і студентів, культуру оцінювання навчальних досягнень студентів, культуру забезпечення якості підготовки майбутніх фахівців та науково-педагогічних працівників (Стратегія та сучасні тенденції розвитку університетської освіти України в контексті Європейського простору вищої освіти на період до 2020 р.).

Розмірковуючи над спрямованістю нової стратегії підготовки фахівців для дошкільної галузі, неможливо оминути питання про посилення ролі морально-етичних засад професійної підготовки.

Викладач сучасного вишу покликаний не просто допомогти студентам оволодіти системою знань і фахових умінь, але й сформувати навички аналізу, систематизації та класифікації отриманої інформації, її світоглядної та аксіологічної оцінки. Для реалізації цієї задачі викладач має, насамперед, бути зразком поведінки для студентів. А також вибудовувати навчальну взаємодію таким чином, щоб основним видом інтелектуальної діяльності студентів були міркування над змістом навчальної інформації, педагогічних і життєвих ситуацій, літературою, тобто зіставлення думок, пов'язання їх задля відповідних висновків. Міркування над змістом навчальної інформації можна представити як роздуми над різними точками зору на одну проблему, як пошук шляхів реалізації поставленого завдання, формулювання самостійних висновків на основі наданої (широкої, іноді суперечливої, неоднозначної) інформації. На основі отриманих знань, колективних і самостійних критичних міркувань у студентів формуються переконання. Результатом такої діяльності виступатимуть суспільно, особистісно й професійно значимі якості випускника педагогічного навчального закладу: порядність, доброчесність, толерантність, поміркованість, гуманність, інтелігентність тощо.

Наступний вектор, що характеризує спрямованість освітнього процесу вищої школи в Україні – широке використання ІКТ технологій. ХХІ століття – це епоха інформаційного суспільства, епоха технологічної культури. Формування глобального інформаційного суспільства виводить на перший план проблему поширення знання. Дана мета досягається в руслі світової тенденції мобільного поширення знань у вигляді обміну освітніми ресурсами. При цьому дистанційні технології, володіючи високим ступенем охоплення і дальності, відіграють основну роль. Тому стратегічним напрямом нової концепції підготовки дошкільних педагогів є розробка й широке використання в освітньому процесі електронних навчальних курсів (ЕНК). Особливо актуальним це є для студентів заочної форми навчання які не мають можливості постійного безпосереднього контакту з викладачами і, користуючись їх вказівками та настановами, самостійно опановують значну частину навчального матеріалу. У Київському університеті імені Бориса Грінченка електронні навчальні курси використовуються як на денній, так і на заочній формі навчання. Їх

питома вага у загальному обсязі лекційних занять тяжіє до 30% і продовжує збільшуватись. Електронні навчальні курси дозволяють студентам опановувати матеріал у зручному для них форматі, миттєво використовувати посилання на електронні ресурси, вивчати першоджерела, переглядати відео, опрацьовувати значний за обсягом масив матеріалу.

Висновок. Підсумовуючи, зазначимо, що фахова підготовка майбутніх фахівців з дошкільної освіти вимагає якісних знань та умінь випускників з педагогіки, психології, методик дошкільної освіти, соціології, маркетингу освіти, менеджменту дошкільної освіти, її моніторингу. Водночас у педагогів дошкільної галузі освіти мають бути сформовані ряд особистісних професійно значущих якостей: гуманність, доброчесність, порядність, толерантність тощо. Це мають бути високоосвічені самостійні, самодостатні особистості, які керуються в житті власними переконаннями й свідомим аналізом ситуації, здатні сприймати зміни, творити їх, розцінювати змінність як органічну складову власного способу життя.

Підготовка дошкільних педагогів в Україні завжди знаходилась на високому рівні. Проте зараз, у зв'язку із змінами, що відбуваються в соціумі, рзвитком технологій та інтеграцією нашої держави у світовий освітній простір, вона потребує перебудови. Культурно-освітній інтеграційний процес передбачає впровадження у вітчизняну систему освіти європейських норм і стандартів на основі узгодження положень системи вищої освіти, оновлення змісту та форм організації освітнього процесу. Вектори змін, що забезпечують успішність нової стратегії підготовки фахівців для першої ланки системи освіти – дошкільної, наступні: забезпечення якості освіти та відповідність її запитам соціуму, партнерська взаємодія всіх суб'єктів освітнього процесу у вищій школі, побудова навчання на засадах дослідження, полікультурність змісту освіти, збереження національних традицій, посилення ролі етичних засад у професійній підготовці, широке використання інформаційних технологій. За такої підготовки можливе забезпечення конкурентоспроможності випускника вищого навчального закладу і якісні зміни в системі дошкільної освіти. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці нових Галузевих стандартів, навчальних планів, інтегрованих курсів, впровадженні інноваційних технологій в освітній процес педагогічних закладів освіти.

Список літератури:

1. Андрущенко Т. В. Ціннісна палітра європейського простору освіти (український вимір) [Електронний ресурс] Т. В. Андрущенко // Наук. Часоп. Нац. Пед. Ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Серія 12, Психологічні науки. – 2016. – Вип. 4. – С. 107-113.
2. Батечко Н. Тенденції навчання викладачів вищої школи у Великій Британії / Н. Батечко // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2017. – Вип. 2. – С. 17-25.
3. Болонський процес 2020 – Європейський простір вищої освіти у новому десятиріччі / Комюніке Конференції міністрів європейських країн, відповідальних за сферу вищої освіти, Льовен і Лувен-ля-Ньов, 28-29 квітня 2009 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.mon.gov.ua
4. Вхідження національної системи вищої освіти в Європейський простір вищої освіти та наукового дослідження: моніторинг, дослід.: аналіт. звіт / Міжнарод. Фонд досліджень. освіт. політики», кер. авт. кол. Т. В. Фініков. – К.: Таксон, 2012. – 54 с.
5. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / В. Г. Кремень. – К.: Педагогічна думка. – 2009. – 520 с.
6. Овсянкіна О. Ціннісні орієнтації особистості і проблеми модернізації сучасної української освіти. Педагогічний процес: теорія і практика. – 2013. – № 3-4. – С. 13-17.

7. Овсянкіна Л. А. Перспективи розвитку сучасної освіти у контексті євроінтеграції / Л. А. Овсянкіна // Вища освіта України – Додаток 2 до № 3, том I(26). – 2011. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – 700 с. – С. 382.
8. Руденко О. Вітчизняні традиції університетської освіти та вимоги сьогодення у контексті європейських цінностей / О. Руденко, З. Руденко, Н. Ревуцька // Витоки пед. Майстерності. Серія: Педагогічні науки. – 2015. – Вип. 15. – С. 275-280.
9. Філіпчук Г. Г. Громадянське суспільство: освіта, етнокультура, етнополітика: монографія / Г. Г. Філіпчук. – Чернівці: Зелена Буковина, 2002. – 487 с.
10. <http://lib.sportedu.ru/Books/XXPI/2006n1/p82-86.htm>

Беленькая А.В.

Киевский университет имени Бориса Гринченко

ЕВРОПЕЙСКИЕ ВЕКТОРЫ НОВОЙ СТРАТЕГИИ ПОДГОТОВКИ ДОШКОЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация

В статье представлено теоретическое обоснование новой стратегии подготовки дошкольных педагогов в Киевском университете имени Бориса Гринченка, которая учитывает тенденции развития европейского образования, ориентируется на них, как на векторы развития, сохраняя свои национальные ценности. Автор концентрирует внимание на таких векторах как: обеспечение качества образования и соответствие его запросам социума, партнерское взаимодействие всех субъектов образовательного процесса в высшей школе, построение обучения на основе исследования, поликультурность образования, сохранения национальных традиций образования, усиление роли этических принципов в профессиональной подготовке, широкое использование ИК технологий.

Ключевые слова: высшая школа, реформа образования, подготовка дошкольных педагогов, стратегия, евроинтеграция, векторы.

Belenka A.V.

Borys Grinchenko Kyiv University

EUROPEAN VECTORS OF A NEW STRATEGY OF PRESCHOOL TEACHERS' PROFESSIONAL TRAINING

Summary

The article is devoted to a theoretical justification of a new strategy of the preschool teachers' professional preparation of at Borys Grinchenko Kyiv University, which is correlated with the European education tendencies of the development, is oriented on them as vectors of progress, and preserves national values at the same time. The author focuses on such vectors as: ensuring the quality of education and its relevance to the needs of society, partner interaction between all subjects of the educational process in higher education, the construction of training on the basis of research, multicultural education, preservation of national traditions of education, strengthening the role of ethical foundations in professional training, and widespread use of IC technologies.

Keywords: higher education, reform of education, preparation of preschool teachers, strategy, euro integration, vectors.

УДК 378[373.3:808.5]

МОВЛЕННЕВО-РИТОРИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТІ ВИБУДОВУВАННЯ НОВИХ ОСВІТНІХ СТРАТЕГІЙ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Бондаренко Г.Л.

Київський університет імені Бориса Грінченка

У статті висвітлено проблему підготовки вчителя початкової школи до мовленнєво-риторичної діяльності. Розкрито зміст понять «мовленнєво-риторична діяльність», «мовленнєво-риторична компетентність». Здійснено порівняльну характеристику узвичаєного мовлення та мовленнєво-риторичної діяльності майбутнього вчителя. Виокремлено основні особливості підготовки вчителя початкової школи до мовленнєво-риторичної діяльності: персоніфікацію, інноваційність, контекстуальне включення; специфічні принципи, умови, методи і прийоми. Визначено параметри діагностики мовленнєво-риторичної діяльності майбутнього вчителя початкової школи.

Ключові слова: стратегія, підготовка, вчитель початкової школи, мовленнєво-риторична діяльність, мовленнєво-риторична компетентність.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку освіти в Україні, її модернізації в контексті розбудови нової української школи кардинально змінюється політика у сфері підготовки майбутніх учителів. Набувають нового змісту показники педагогічного професіоналізму – здатність не обмежуватися передачею нової інформації, а безпосереднє керівництво активною інтелектуально-мовленнєвою діяльністю молодших школярів, створення потреби в аналізі досліджуваного факту, спонукання до спільних роздумів, пошуків вирішення проблеми. Майбутній педагог має навчитися спонукати учнів до пошуку знань за допомогою створення проблемних ситуацій, висунення гіпотез. З урахуванням цього майбутнім учителям початкової школи необхідно оволодіти мовленнєво-риторичною діяльністю, яка має забезпечити бездоганне володіння словом та прийомами ефективної комунікації.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Як переконують результати досліджень і практичний досвід, учителі початкової школи зазнають серйозних мовленнєвих і риторичних труднощів у навчально-виховному процесі школи I ступеня, відтак стає очевидною необхідність їхньої спеціальної підготовки до мовленнєво-риторичної діяльності. На сучасному етапі ця проблема є недостатньо розробленою як у теоретичному, так і методичному аспектах, зокрема: у напрямі зміни технології навчально-виховного процесу початкової школи (від пасивного сприйняття інформації до активного мислення молодших школярів, формування і розвитку стилю пізнавальної діяльності учнів); практичного застосування сучасних освітніх стратегій підготовки вчителя початкової школи до мовленнєво-риторичної діяльності в умовах ВНЗ.

Мета статті – проаналізувати проблему підготовки вчителя початкової школи до мовленнєво-риторичної діяльності; розкрити зміст понять «мовленнєво-риторична діяльність», «мовленнєво-риторична компетентність»; здійснити порівняльну характеристику узвичаєного мовлення та мовленнєво-риторичної діяльності майбутнього вчителя; виокремити основні особливості підготовки вчителя початкової школи до мовленнєво-риторичної діяльності.

Аналіз досліджень та публікацій. Аналіз наукових праць дозволяє стверджувати, що проблема риторичної підготовки вчителя досліджена недостатньо, хоча й розроблялися окремі її аспекти, а саме: формування у студентів навичок монологічного висловлювання (Л. Головіна, В. Костомаров, В. Скалкін); характеристика мовленнєвих якостей учителя (В. Грехнев, Н. Кузьміна, Р. Хмелюк та ін.); комунікативна підготовка майбутніх педагогів (В. Галузінський, М. Євтух, В. Кан-Калік, М. Петров, В. Полторацька та ін.); визначення функцій мовлення у педагогічному процесі (Н. Іполітова, Т. Ладиженська та ін.). Питання риторичної підготовки вчителів розглядаються у процесі дослідження проблеми педагогічної творчості (М. Лазарев, І. Синиця, І. Страхов) і значення риторико-мовленнєвого компонента в структурі педагогічної діяльності (М. Вашуленко, Н. Голуб І. Зязюн, А. Капська, С. Мартиненко, М. Пентилук, Г. Сагач, Н. Сивачук, Л. Ткаченко Є. Тягнирядно та ін.). Однак досі недостатньо досліджені питання професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до мовленнєво-риторичної діяльності з урахуванням сучасних стратегій освіти в умовах розбудови нової української школи.

Виклад основного матеріалу. Під поняттям «освітня стратегія» розуміють «концепцію, яка є основою освітньої політики; характеризує довготривалі, найбільш принципові, важливі установки, плани, основні напрями та принципи розвитку системи освіти як цілісного соціального інституту» [4]. Необхідність підготовки вчителя початкової школи до мовленнєво-риторичної діяльності як освітньої стратегії полягає в тому, що вона, по-перше, дозволить усвідомити цілісність освітнього процесу ВНЗ у його різновидах щодо формування мовленнєво-риторичної компетентності майбутнього педагога; по-друге, сприятиме оцінці його ефективності й продуктивності для кожного конкретного випадку; по-третє, вимагатиме осмислення дій щодо його модернізації та залучення необхідних ресурсів. Н. Голуб зазначає, що модель сучасного вчителя передбачає такі складові: особистість + громадянин + професіонал + промовець (оратор) [1, с. 65]. Ця модель дає змогу вдосконалювати зміст професійної під-

готовки майбутніх педагогів, зокрема щодо їхньої готовності до мовленнєво-риторичної діяльності.

Дефініцію «*мовленнєво-риторична діяльність учителя початкової школи*» (МРД) ми тлумачимо як активність, цілеспрямованість, умотивованість процесу створення, виголошення та реконструкції тексту (мовленнєвого і риторичного жанрів), який реалізується засобами мови усно в конкретній аудиторії (учнівській, педагогічній, батьківській тощо) або письмово, з метою здійснення якісного, ефективного, гармонійного педагогічного впливу на адресата (адресатів) у ході спілкування, задоволення пізнавальних потреб, а також рефлексії власної МРД [2, с. 314]. Таким чином, майбутній учитель початкової школи має вміти не просто висловити думку, а свідомо спланувати, розробити текст із доцільною структурою, викликати заздалегідь визначену рефлексивну реакцію у слухачів (учнів/батьків/колег), максимізувати їхню активність, спонукати до спільних роздумів, пошуків вирішення проблеми, регулювати інтенсивність емоційного впливу, проявляти свою індивідуальність, «образ педагога-оратора».

Спостереження за мовленнєвою діяльністю студентів під час педагогічної практики показали, що більшість майбутніх учителів початкової школи не готові до МРД, застосовують узвичаєні (авторитарні) моделі педагогічної взаємодії з учнями. Порівняльну характеристику узвичаєного мовлення та МРД майбутнього вчителя початкової школи подано в таблиці 1.

Як бачимо з таблиці, готовність майбутнього вчителя початкової школи до мовленнєво-риторичної діяльності вимагає сформованості необхідних умінь, способів діяльності, які допоможуть реалізувати перехід від авторитарної мовленнєвої діяльності педагога до орієнтованої на супровід і підтримку молодших школярів. Іншими словами, майбутній педагог має оволодіти *мовленнєво-риторичною компетентністю* (МРК) – здатністю та реальною готовністю свідомо створювати, виголошувати, аналізувати педагогічно спрямовані тексти мовленнєвого і риторичного жанрів з метою гармонійного розв'язання

навчально-виховних завдань початкової школи, що включає особистісне ставлення до неї (МРК) та власної МРД.

Нами було проведено опитування 112 студентів випускних курсів першого освітнього рівня (бакалаврський) спеціальності «Початкова освіта» Київського університету імені Бориса Грінченка. Респонденти повинні були оцінити значення тієї чи іншої професійної компетентності для успішної педагогічної діяльності. На основі аналізу дослідження було з'ясовано, що важливого значення випускники (84,6%) надали МРК.

Французький учений Стефані Лелу (Stéphanie Leloup) відповідно до аналізу результатів анкетування учнів склав портрет «ідеального вчителя», який із точки зору школярів повинен володіти манерою поведінки, педагогічним тактом, ораторським мистецтвом тощо [5, с. 328-351]. Як бачимо, для французьких учнів риторичні вміння педагога посідають провідне місце в професійній діяльності вчителя та входять у п'ятірку вмінь «ідеального вчителя».

Особливостями підготовки вчителя початкової школи до МРД, на нашу думку, має стати: *персоніфікація* – орієнтація на особистість студента, його запити і професійні потреби; *інноваційність підготовки* – застосування сучасних технологій навчання (інтерактивна, тренінгова, проблемна, інтегрована, змішана, перевернута, ігрова тощо); дистанційної форми навчання у тісному зв'язку аудиторного і віртуального освітнього середовища (розпочинаємо в аудиторії → продовжуємо дистанційно; виголошуємо в аудиторії → аналізуємо в мережі; укладаємо в мережі → обговорюємо в аудиторії); *контекстуальне включення* – вирішення педагогічних проблем у контексті конкретних групових риторичних проектів (створення комп'ютерного риторичного тренажера, веб-сайту, веб-квесту, відео, укладання зразків педагогічних промов, озвучення текстів художніх творів для дітей тощо).

Особливості підготовки майбутнього вчителя початкової школи до МРД визначаються загальнодидактичними принципами, а також специ-

Таблиця 1

Порівняльна характеристика узвичаєного мовлення та мовленнєво-риторичної діяльності майбутнього учителя початкової школи

Узвичаєне мовлення	Мовленнєво-риторична діяльність
• авторитарність; • регламентованість; • трансляція інформації від учителя до учня; • перевага монологічного мовлення над діалогічним; • репродуктивний характер мовлення, що ґрунтується на переказі інформації з літератури; • застосування слів-наказів («відповідай», «не мовчи») та слів, які характеризують негативні якості молодших школярів («ледар», «нероба», «дурень», «неохайний»); • формальна, байдужа інтонація вчителя; • наявність слів-паразитів «так», «добре», «ну», «чудово»; • недбало сформульовані висловлення «думайте уважніше» тощо.	• педагогічне супроводження і підтримка молодшого школяра; • створення сприятливих умов для самостійного та осмисленого учіння молодшого школяра; • доброзичливе ставлення до учнів; • діалогізація навчально-виховного процесу як гармонійного спілкування; • активізація і стимулювання допитливості та пізнавальних мотивів молодшого школяра; • застосування різних видів проблемного слова; • застосування риторичних прийомів привернення та утримування уваги молодших школярів; • застосування словесних прийомів створення атмосфери творчості; • підтримка прагнення до співробітництва у навчально-виховному процесі; • доцільне застосування професійно значущих мовленнєво-риторичних жанрів (інформаційний, переконувальний, закликаючий до дій, епідейктичний тощо); • застосування тактики схвалення, слів-прохань «будь-ласка», «прошу»; • застосування полімодального мовлення («подивіться», «відчуйте»); • оптимізм і віра в необмежені можливості учня; • правильне, логічне, точне, виразне оформлення висловлення; • застосування багатства лексики сучасної української літературної мови; • доцільне використання невербального мовлення

фічними, а саме: активності особистості в оволодінні МРД, зв'язку теорії педагогічної риторики та практики сучасної початкової школи, жанрового підходу до навчання МРД, комплексного розвитку усіх видів МРД, діалогічності педагогічної взаємодії, змагальності та емоційного комфорту.

Серед дидактичних умов ми надаємо перевагу таким: діагностика готовності майбутнього педагога до МРД, структурування педагогічної діяльності вчителя початкової школи відповідно до компонентів МРД, відбір ефективних засобів формування готовності до МРД, моделювання навчальних предметів і виховних заходів школи І ступеня з точки зору ефективної мовленнєво-риторичної діяльності, аналіз процесу і результату формування готовності до МРД. За таких дидактичних умов освітній процес у системі підготовки вчителів початкової школи має передбачати:

- виявлення тенденцій розвитку сучасної початкової освіти у напрямі реалізації Концепції нової української школи та на основі їх аналізу здійснення проектування процесу підготовки вчителів початкової школи щодо формування у них готовності до МРД;

- розроблення змістовно-методичного забезпечення риторизації освітнього процесу у ВНЗ, що передбачає активно-діяльнісний характер, системі взаємин і взаємодії між викладачем і студентом, в основі яких лежать спільні науково-дослідні інтереси в галузі педагогічної риторики;

- посилення продуктивності освітнього процесу, мета якого не засвоєння певної сукупності риторичних знань, а засвоєння, розвиток і збагачення власного риторичного досвіду в реальній МРД, у якій майбутній учитель початкової школи проявляє і збагачує свою індивідуальність;

- аналіз кращого європейського досвіду і методичного ноу-хау щодо підготовки вчителів початкової школи до МРД та запровадження ефективних прикладів практики в освітній процес ВНЗ;

- створення центру соціально-педагогічної комунікації, мета якого – формування риторичної культури майбутнього вчителя початкової школи, готовності випускника до ефективного педагогічного спілкування з усіма учасниками освітнього процесу (дітьми різного віку, батьками, колегами, керівниками та ін.).

Ефективними методами і прийомами формування у майбутнього вчителя початкової школи готовності до МРД вважаємо такі специфічні, як: рольові та ділові ігри, словесна дія, мікрориступи на задану професійно орієнтовану тему, дискусія, риторичний аналіз усних і письмових педагогічних текстів, риторичні ігри-імпровізації, риторико-педагогічні задачі, риторичні вправи, риторичний відеопрактикум, декламаційний практикум, складання власного мовленнєво-риторичного портрету тощо.

Як показало наше дослідження, для діагностики рівня готовності майбутнього вчителя початкової школи до МРД варто застосовувати різноманітні методи, зокрема: педагогічне спосте-

реження, анкетування, бесіду, педагогічний аналіз, самооцінку тощо. Серед методів дослідження МРД майбутнього вчителя зарекомендував себе і метод відеозапису, що передбачає створення навчальних відеоматеріалів і їх застосування з метою аналізу, оцінювання МРД студента та удосконалення його учительсько-ораторської майстерності. Перегляд й аналіз проведеного уроку, виховного заходу, виступу перед колегами/батьками у відеозапису з точки зору МРД дає безцінний зворотний зв'язок, призводять до швидкого підвищення ораторської майстерності.

Пропонуємо для аналізу МРД майбутнього вчителя початкової школи на уроці під час педагогічної практики застосовувати розроблені й апробовані нами параметри: темп спілкування, тональність мовлення, спосіб контактування, жестикуляція, міміка, зоровий контакт, постава, положення голови, рухливість, сила голосу, висота голосу, діапазон голосу, логічне наголошення, орфоепічна правильність, тембр, чіткість артикуляції (вимови), керованість дихання, вид спілкування, атмосфера спілкування, мотивація учнів, зміст матеріалу, привернення уваги учнів, емоційний комфорт, активізація мислення учнів, інформаційний діалог, пояснення матеріалу, узагальнювальне слово, оцінювальне висловлення, рефлексія власної МРД тощо.

З метою апробації визначених нами параметрів та їхніх критеріїв оцінювання МРД майбутніх педагогів нами було проаналізовано уроки 50 вчителів початкової школи м. Києва. Результати виявилися такими: 14% учителів початкової школи мають високий рівень МРД, 33% – достатній, 44% середній, 9 – низький. До речі, високий і достатній рівень сформованості МРД був у вчителів початкової школи, які мають досвід педагогічної роботи більше 12 років, середній – від 5 до 12 років, а низький – до 5 років. Під час співбесіди 100% учителів початкової школи стверджували про необхідність мовленнєво-риторичного компонента в стратегії підготовки педагога, який, на їхню думку, сприятиме більш швидкому професійному становленню та ефективній МРД.

Висновки. Підготовка вчителя початкової школи до МРД має стати стратегією формування конкурентоспроможного сучасного вітчизняного педагога. Схарактеризовані в нашому дослідженні поняття «мовленнєво-риторична діяльність вчителя початкової школи» і «мовленнєво-риторична компетентність» вимагають подальшого наукового аналізу. Підготовка вчителя початкової школи до МРД здійснюватиметься ефективно за умови чітко спланованої системи, яка включатиме певні загальнодидактичні і специфічні принципи навчання, дидактичні умови, інноваційні організаційні форми і методи навчання, діагностування, персоніфікацію, інноваційність, контекстуальне включення.

Перспективним напрямом подальших досліджень вважаємо аналіз типових труднощів у МРД майбутнього вчителя початкової школи.

Список літератури:

1. Голуб Н. Б. Учитель і учні як творці й учасники педагогічного спілкування / Н. Голуб // Збірник наукових праць Херсонського державного університету. – Херсон: ХДУ, 2007. – Вип. 46. – С. 64-69.
2. Мартыненко С. Н., Бондаренко Г. Л. Подготовка учителя начальной школы в парадигме речевой риторической деятельности / С. Н. Мартыненко, Г. Л. Бондаренко // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. Москва. – 2014. – № 11. – С. 313-318.
3. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року // Указ Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>
4. Национальная педагогическая энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://didacts.ru/termin/obrazovatelnaia-strategija.html>
5. Leloup S. L'enseignant et les représentations du cours «idéel». – Université de Reims, 2003. – Pp. 328-351.

Бондаренко Г.Л.

Киевский университет имени Бориса Гринченко

**РЕЧЕВАЯ РИТОРИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА
В КОНТЕКСТЕ ПОСТРОЕНИЯ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТРАТЕГИЙ
ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ****Аннотация**

В статье освещена проблема подготовки учителя начальной школы к речевой риторической деятельности. Раскрыто содержание понятий «речевая риторическая деятельность», «речевая риторическая компетентность». Осуществлено сравнительную характеристику общеустановленной речи и речевой риторической деятельности будущего учителя. Выделены основные особенности подготовки учителя начальной школы к речевой риторической деятельности: персонификацию, инновационность, контекстуальное включение; специфические принципы, условия, методы и приемы. Определены параметры диагностики речевой риторической деятельности будущего учителя начальной школы.

Ключевые слова: стратегия, подготовка, учитель начальной школы, речевая риторическая деятельность, речевая риторическая компетентность.

Bondarenko H.L.

Borys Grinchenko Kyiv University

**TEACHER'S SPEECH-RHETORICAL ACTIVITY
IN THE CONTEXT OF THE DEVELOPMENT OF NEW EDUCATIONAL STRATEGIES
OF THE PREPARATION OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER****Summary**

The article deals with the problem of the preparation of primary school teacher for speech-rhetorical activity. The content of concepts «speech-rhetorical activity», «speech-rhetorical competence» are revealed. The comparative characteristics of the conventional speech and the speech-rhetorical activity of the future teacher are carried out. The main features of the preparation of the primary school teacher for speech-rhetorical activity are singled out: personalization, innovation, contextual inclusion; specific principles, conditions, methods and techniques. The parameters of diagnostics of speech-rhetorical activity of the future teacher of primary school are determined.

Keywords: strategy, preparation, primary school teacher, speech-rhetorical activity, speech-rhetorical competence.

УДК 373.2:[371.382:379.82]

ДИТЯЧІ РОЗВАЖАЛЬНІ ЦЕНТРИ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД ТА УКРАЇНСЬКІ РЕАЛІЇ

Вертугіна В.М., Сінозацька Т.П.

Київський університет імені Бориса Грінченка

У статті розкрито передумови виникнення дитячих розважальних центрів, розкрито особливості організації предметно-ігрового середовища в розважальних ігрових зонах та особливості взаємодії дітей при організації ігор в межах розважального центру. Проаналізовано стан досліджуваної проблеми за кордоном і в практиці роботи розважальних центрів м. Борисполя та визначено напрями і перспективи розвитку розважальних ігрових зон в Україні.

Ключові слова: дитячі розважальні центри, розважальні ігрові зони, розвиток дітей, умови, діти дошкільного віку.

Постановка проблеми. Сьогодні важко знайти торгово-розважальний центр, який би не мав дитячої розважальної зони та ігрової кімнати для дітей. Це зручно для батьків і стало необхідною умовою для сімейного відвідування цих центрів, оскільки дітей можна там залишити на деякий час. Тому і зростає попит на влаштування розважальної зони та дитячого розважального центру в торгівельному закладі чи закладі харчування. Проте, діяльність дитячих розважальних центрів та ігрових зон в Україні є проблемою не з точки зору їхнього відкриття, а у функціонуванні, оскільки, перейнявши досвід зарубіжних країн у цій сфері, не було враховано специфіки розвитку нашої країни, не налагоджено механізм роботи цих центрів, не відрегульовано процес підбору кадрів до роботи в них, не враховуються особливості психологічного розвитку дітей, які відвідують ці центри та ігрові зони, виникає досить багато питань до наповнення ігрового середовища. На нашу думку, процес відкриття цих центрів (особливо у місцях харчування) проходить хаотично, це ще один спосіб збільшити свій прибуток за рахунок відвідувачів. Ніхто не думає про те, як почувають себе діти в цих ігрових зонах, хто ними опікується, чи не зашкодить їхньому здоров'ю (як фізичному, так і психічному) перебування в цих ігрових приміщеннях, відкритих без врахування елементарних вимог та техніки безпеки. Батьки не цікавляться ліцензією, яка дає право на відкриття розважальних зон для дітей в торгових центрах чи місцях харчування. Окрім цього, сучасні батьки не задумуються й про негативні наслідки відвідування дитини таких закладів дозвілля, зокрема: дитина може травмуватися, відчувати себе покинутою та стане намагатися покинути територію ігрової кімнати без супроводу дорослих, може стати «залежною» від дитячих розважальних центрів, їй стане нецікаво грати вдома і проводити вільний час з батьками [1; 6].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою організації дозвілля дітей, виникненням і розвитком дитячих розважальних центрів в Україні переймаються дослідники: Г. О. Бетіна, К. В. Глаголева, О. С. Зубричев, І. В. Лисакова, Т. О. Успенська, Ю. С. Христюк, О. М. Юрчишин та інші. Так, Т. О. Успенська, аналізуючи основні тенденції розвитку дитячих розважальних зон та центрів дозвілля в торгово-розважальних

комплексах великих мегаполісів України, зазначає, що у ХХІ столітті почали відкриватись нові форми закладів дозвілля, які виникли з комунікаційно-рекреаційного простору громадських та торгівельних комплексів і стали результатом процесу розбудови суспільства та швидкого розвитку приватного підприємництва, проте діяльність дитячих розважальних центрів і зон потребує конструктивного аналізу [7]. О. М. Юрчишин на прикладі дитячого розважального центру «Sky Park» у місті Львові показує ефективність відкриття таких центрів, проте акцентує увагу на деяких негативних аспектах, зазначаючи, що для проектування даних закладів сьогодні немає ніяких норм та розробок по містобудівній та архітектурно-планувальній організації [8]. Тобто є потреба у відкритті таких закладів, але немає документальних підстав для реалізації цієї ідеї. К. В. Глаголева досліджуючи обладнання ігрового комплексу, зазначає, що воно має бути встановлене безпечним способом кваліфікованим персоналом у відповідності з технічним паспортом на кожен ігровий компонент майданчика, чи весь майданчик, а також згідно інструкцій виробника. І. В. Лисакова розглядає питання організації ігрового середовища в дитячих розважальних центрах, уточнюючи, що середовище має спонукати до активності й давати свободу (можливість вільного пересування в ігровій кімнаті) [4]. І. В. Петрова досліджує питання організації дозвілля в зарубіжних країнах, чим примножує досвід наших співвітчизників у реалізації даної проблеми на території України [5].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Отже, проблема організації дозвілля дітей потребує негайного розв'язання. Аналізуючи дослідження науковців і наші емпіричні надбання, можна виділити суперечності між потребами в організації дитячих центрів дозвілля і реаліями життя; між виваженими підходами до організації дозвілля дітей в зарубіжних країнах і поверховим дублюванням змістового наповнення таких необхідних в нашій країні центрів дозвілля; між підготовкою працівників у центрах дозвілля у зарубіжних країнах і в Україні.

Мета статті. Розкрити відповідність розважального середовища в дитячих розважальних зонах та ігрових кімнатах умовам розвитку дітей.

Виклад основного матеріалу. Взявши курс на євроінтеграцію, Україна відкриває для себе до-

ситься багато цікавих і несподіваних речей. Так трапилось і з організацією дитячих розважальних центрів. Мода облаштовувати дитячі розважальні комплекси й кімнати прийшла до нас із Європи, де такий вид сервісу, як правило, безкоштовний. Такі центри в Європі та Америці виникли давно з метою урізноманітнення дозвілля мам і маленьких дітей. Зазначимо, що інфраструктура для сімей з маленькими дітьми найкраще розвинена в Німеччині, Швеції, Великобританії, США, Канаді та Австралії [2; 5]. Звернемо увагу на дитячі зони в кафе і ресторанах. Ці зони передбачені для того, щоб дитина могла гратись, не заважаючи іншим відвідувачам. Дитина може сидіти за окремим столиком, на якому розкладені олівці, фломастери, розмальовки. Вона знаходиться в полі зору батьків. Проте, за бажанням батьків, можна скористатись послугами педагога (за окрему плату). В деяких торгових центрах для найменших відвідувачів є просторі кімнати для матерів, розташовані окремо від туалетів. Там є пеленальні столи, підігрівачі для пляшечок, раковина і крісло, в якому можна відпочити і погодувати дитину. В готелях Німеччини, Великобританії є спеціально виділені приміщення для дітей. Також тут можна скористатись послугами няні. Вражає те, що часто розваги дітей поєднуються з навчальною діяльністю. Наприклад, у Лондоні бібліотеки влаштовують заходи для дітей до двох років. Бібліотекарі їм читають казки, вірші, співають з ними пісні. Для дітей від шести місяців до одинадцяти років відкриті дитячі розважальні центри (наприклад, Talacre Treetops в Кемдені), діти до п'яти років разом з батьками можуть відвідати One O'Clock в Хемпстеді. Наразі вивчається досвід культурно-дозвілєвої роботи в Іспанії [2]. Отже, у високорозвинених країнах зарубіжжя, розвинена мережа дитячих дозвілєвих центрів, які мають розвивальне середовище, підготовлених педагогів і досить часто вони безкоштовні.

Зазначимо, що в Україні розважальні центри для дітей набули популярності приблизно в останні 8-10 років. Вони розміщувалися в торгових центрах, закладах харчування та кіно-театрах. Це були розрізнені невеликі осередки з окремою функцією. Феномен українського варіанта дитячих гральних кімнат і комплексів полягає в тому, що вони перетворилися з «попутного» бізнесу на домінуючий. На думку спеціалістів, більшість таких малих комплексів «годує» основний бізнес, який надає їм дах над головою [6]. Існують певні особливості організації предметно-ігрового середовища в розважальних ігрових зонах. По-перше, предметно-ігрове середовище повинно організовуватись так, щоб кожна дитина мала можливість займатись улюбленою справою. По-друге, предметно-ігрове середовище має забезпечувати свободу й активність дитини, максимально відповідати її інтересам. По-третє, ігрове обладнання повинно відповідати естетичним, санітарно-гігієнічним вимогам, віку дітей. Окрім цих особливостей, існують і інші: в інтер'єрі все має гармонійно поєднуватись із ігровими засобами; кількість іграшок не має бути надмірною – це знецінює їх в очах дітей; усі ігрові та неігрові предмети мають бути безпечними, як у фізичному, так і в морально-духовному сенсі; у житті

дітей не місце образам та іграшкам, що викликають негативні, агресивні емоції. Підтримуємо думку І. В. Лисакової, І. І. Карабаєвої про необхідність забезпечення динаміки й мобільності середовища, що розвиває вміння дітей активно діяти в ньому [3; 4].

З метою вивчення умов, в яких функціонують дитячі розважальні центри, нами було проведено дослідження на базі дитячих розважальних центрів м. Борисполя Київської області: дитячий клуб «Вау», ігрова кімната «Смурфляндія», дитяча розважальна кімната «Kinder Party», кімната для дітей у McDonald's.

Охарактеризуємо ці дитячі розважальні центри. Дитячий клуб «Вау» орієнтується переважно на пізнавальний розвиток дітей. Тут проводять майстер-класи для дітей різного віку: діток навчають варити красиве мило, розмальовувати писанки, робити смачний букетик із цукерок чи мильні бульбашки, виготовляти казкових персонажів. Відвідавши дитячий клуб «Вау», діти мають змогу взяти участь у різних розіграшах, вікторинах; позмагатись на швидкість та кмітливість; розмалювати цікаві малюнки та перетворитись на казкових істот за допомогою аквагриму; познайомитись з різними країнами світу. Також тут можна влаштувати веселе та яскраве День народження дитини за участю аніматорів клубу. Окремо організовується набір в групу раннього розвитку: в заняття включені елементи арт-терапії, музико-терапії, казко-терапії, танцювальної терапії; використовуються сучасні методики раннього розвитку. У дитячому клубі діє погодинна оплата. Часто організатори клубу влаштовують безкоштовні шоу-програми для малят.

Дитяча ігрова кімната «Смурфляндія» – найбільша за площею та обладнанням серед інших дитячих розважальних комплексів у м. Бориспіль. На відміну від дитячого клубу «Вау», дитяча ігрова кімната «Смурфляндія» має атракціонне обладнання, зокрема: велика надувна гірка, батут, трьохрівневий лабіринт, карусель «Пальма», атракціони «Рибалочка» та «Смішарики». Також діти, які відвідують ігрову кімнату, можуть розмальовувати цікаві малюнки, пограти в гру Angry Birds і проявити фантазію в пісочниці з кінетичним піском. У кімнаті є безліч цікавих іграшок, книжок (переважно для дітей молодшого шкільного віку) та конструктор LEGO. Також в ігровій кімнаті можна влаштувати дитячий День народження за участю аніматорів та шоу мильних бульбашок, порадувати малюків солодкою ватою. Перебування дитини у кімнаті оплачується за кожні 15 хвилин.

Дитяча розважальна кімната «Kinder Party» невелика за площею, але не дивлячись на це, вміщує все необхідне для розваг дітей: дворівневий лабіринт з перешкодами, невеличкий батут (для 1 дитини), м'які модулі з яких діти можуть складати навіть великі палаци, велика дошка для малювання, іграшкова телефонна кабіна, різноманітне обладнання для проведення змагань. Також у кімнаті є велика кількість м'ячів-стрибунців, на яких діти полюбують змагатись на швидкість. Перебуваючи у кімнаті зі своїми дітьми, батьки можуть спробувати смачну каву, чай та молочні коктейлі, які є у продажу. В розважальній кімнаті також можна весело відсвят-

кувати День народження дітей за участю аніматорів та власною шоу-програмою.

Одними з перших приміщень тимчасового перебування для дітей в Україні були дитячі кімнати у мережі ресторанів швидкого харчування McDonald's. Спочатку такі кімнати були орієнтовані переважно на проведенні дитячих свят. Тепер тут працює ігровий майданчик для дітей: малюки можуть покататись на велодоріжці, пограти в баскетбол чи футбол на майданчику, пограти в лабіринті. Також діє читанковий клуб – це літературне читання для дітей віком від 4 до 8 років, тривалість заняття складає 60 хвилин. Для того, щоб потрапити на заняття, слід заздалегідь дізнатись про дату та час його проведення. Відвідування ігрового майданчика та читального клубу є безкоштовним. Але тут батьки мають обов'язково супроводжувати своїх дітей.

Для оцінювання середовища дитячих розважальних центрів ми обрали критерії до розвивального середовища, які визначив В. Ясвін, і на які посилається І. І. Карабаєва: розвивальне середовище має включати три структурні компоненти – просторово-предметний компонент, соціальний та психодидактичний компоненти. Просторово-предметний компонент характеризує приміщення ігрової кімнати, кількість ігрового обладнання та атрибутів, доцільність їх добору, відповідність естетичним, санітарно-гігієнічним вимогам і віку дітей. Предметно-ігрове середовище має забезпечувати свободу й активність дитини, максимально відповідати її інтересам, мати розвивальний характер. Для оцінки й аналізу соціального компоненту розвивального середовища найчастіше використовують такі характеристики: демократичність – авторитарність відносин; активність, репродуктивний характер передачі знань; вузькість – багатство культурного змісту тощо. Психодидактичний компонент характеризує зміст і методи навчання, які використовуються у роботі з дітьми [3].

З метою реалізації поставленої мети нами було використано метод спостереження та анкетування батьків. Проводячи спостереження, ми звертали увагу на вищезазначені компоненти. Опишемо їх.

Дитячий клуб «Вау».

Просторово-предметний компонент. Площа кімнати невелика, але всі предмети розставлені функціонально; систематично підвищується інформативність середовища; в кімнаті є іграшки та предмети для дітей різного віку.

Соціальний компонент. Демократичність відносин, активність, багатство культурного змісту, залучення дитини до колективної роботи з іншими дітьми та батьками.

Психодидактичний компонент. Діти займаються малюванням, ліпленням з кінетичного піску, виготовляють різні вироби власними руками, беруть участь у вікторинах, розіграшах та змаганнях.

Ігрова кімната «Смурфляндія».

Просторово-предметний компонент. Велика площа ігрової кімнати, що забезпечує вільне пересування дітей; усі іграшки та матеріали об'єднані за функціональними ознаками, не всі атракціони відповідають віку дітей (надувна гірка та батут є небезпечними для дітей молодшого

дошкільного віку), у кімнаті переважають яскраві кольори.

Соціальний компонент. Демократичність відносин, активність, багатство культурного змісту, залучення дитини до колективної роботи з іншими дітьми.

Психодидактичний компонент. Діти залучаються переважно до активних ігор (стрибки на батуті, «наздоганялки» в лабіринті); малюють, ліплять з кінетичного піску, складають конструктор LEGO.

Дитяча розважальна кімната «Kinder Party».

Просторово-предметний компонент. Предмети та іграшки відповідають віку дітей, усі іграшки та матеріали об'єднані за функціональними ознаками, проте обладнання у кімнаті розставлено не функціонально, що значно зменшує вільний простір для ігор дітей.

Соціальний компонент. Демократичність відносин, активність, багатство культурного змісту, залучення дитини до колективної роботи з іншими дітьми.

Психодидактичний компонент. Дітей залучають до малювання, проводять літературні читання, вікторини та змагання.

Кімната для дітей у McDonald's.

Просторово-предметний компонент. В кімнаті наявні іграшки та обладнання для дітей від трьох років, більшість дидактичних матеріалів є поліфункціональними, іграшки згруповані за розмірами, систематично підвищують інформативність середовища, урізноманітнюючи тематику можливих ігор дітей.

Соціальний компонент. Демократичність відносин, активність, залучення дитини до колективної роботи з іншими дітьми.

Психодидактичний компонент. З дітьми проводять літературні читання, діти малюють, грають в розвивальні ігри, беруть участь у вікторинах.

Отже, під час проведення дослідження, нами було виявлено, що найбільше відповідає критеріям розвивального середовища дитячий клуб «Вау»: має відповідне обладнання, відповідає принципам облаштування предметно-ігрового середовища, залучає дітей до колективної діяльності та спілкування з іншими дітьми, дає можливість максимально розкрити індивідуальні якості та здібності кожної дитини, використовує різноманітні методи, сприяє не лише фізичному, а й пізнавальному та мовленнєвому розвитку дітей.

Провівши анкетування серед батьків, які відвідують дитячі ігрові кімнати зі своїми дітьми, ми встановили, що більшість з них надає перевагу дитячій ігровій кімнаті «Смурфляндія» та дитячому клубу «Вау». Пріоритетом при виборі ігрової кімнати для більшості батьків є безпечність знаходження дитини в кімнаті, чистота та охайність приміщення, можливість залишити дитину під наглядом. Попри те, що на сьогоднішній день ігрові кімнати в м. Бориспіль користуються значним попитом, батьки вказали ряд недоліків, які виникали у них під час відвідування розважального центру: часті непорозуміння з персоналом закладу, відсутність можливості залишити дитину двохрічного віку під наглядом вихователів ігрової кімнати, сумніви щодо безпечності обладнання, виникнення суперечок між дітьми, недостатня кількість дитячих іграшок.

Висновки і пропозиції. Нині йде активний розвиток торгово-розважальних центрів. З'явилося багато оригінальних і цікавих розважальних зон, як для дітей, так і для дорослих. Розваги і торгівля добре доповнюють і приносять один одному велику користь, у них може бути велике спільне майбутнє. Зазначимо, що розважальні ігрові центри для дітей виникли в Україні не так давно, але все ж вони встигли зайняти провідне місце у дитячому дозвіллі. Зважаючи на те, що більшість сучасних батьків є занадто зайнятими і не мають достатньо часу для проведення його зі своїми дітьми, дитячі ігрові кімнати є чудовим варіантом для вирішення цієї проблеми. Ймовірно, як показують дослідження, найближчі десять років розважальні ігрові зони продовжуватимуть стрімко розвиватись: таке дозвілля користується попитом, власники розважальних центрів отримуватимуть значні прибутки, а батьки матимуть змогу залишити дітей під наглядом за помірну ціну. Зауважимо: якщо на сьогоднішній день в Україні існує досить велика кількість дитячих ігрових зон, які надають фактично однакові послуги та мають аналогічне дитяче обладнання, то в найближчому майбутньому пріоритетом при виборі ігрової кімнати стане її оригінальність, системність, можливість отримати ті послуги, яких немає в інших розважальних центрах.

З огляду на це та, врахувавши результати досліджень науковців, нами розроблено рекомендації щодо покращення умов перебування дітей в розважальних центрах:

1) розділити ігрову зону відповідно до вікових можливостей дітей з метою уникнення травм (зокрема, великі надувні гірки чи батут, який передбачає одночасне перебування в межах атракціону більше, ніж трьох осіб, є небезпечним для дітей, особливо в тих випадках, якщо між дітьми є значна різниця у віці чи вазі; ігрові приставки є недоречними у кімнаті, де перебувають діти до п'яти років);

2) забезпечити дитячий розважальний центр достатньою кількістю працівників, зокрема, створити послуги персональної няні для дітей до двох років;

3) прибрати з ігрових кімнат всі предмети та іграшки, які мають вигляд монстрів, страховиськ; іграшки з агресивним виразом обличчя, чи деформованими частинами тіла, адже вони сприяють виникненню негативних, агресивних емоцій, негативно впливають на психіку та морально-духовний розвиток дітей;

4) забезпечити наявність окремого інструктора для кожного атракціону;

5) чітко визначити межі відповідальності у разі виникнення травмвань чи ушкоджень дитини;

6) використовувати тільки безпечне обладнання в межах ігрової кімнати;

7) обмежити одночасне перебування дітей у межах ігрової кімнати до 15-20 осіб, адже якщо у кімнаті знаходиться більше, ніж зазначена кількість осіб, це може призвести до виникнення непорозуміння, суперечок серед дітей (кожен атракціон має обмежену кількість відвідувачів); зменшиться імовірність виникнення дитячих травм;

8) залучати батьків до відвідування ігрової кімнати разом зі своїми дітьми (можливо, створити систему знижок, чи шоу-програму, яка б зацікавила батьків);

9) проведення інструктажу серед персоналу щодо перешкоджання виникненню дитячого травматизму та особливостей надання першої медичної допомоги;

10) наявність кваліфікованого працівника, який би забезпечив комфортне перебування у межах дитячого центру дітей з особливими освітніми потребами;

11) прибрати з ігрових кімнат великі плазмові телевізори (вони є недоречними, до того ж у кімнаті є достатня кількість обладнання для того, щоб забезпечити розваги дітей).

Список літератури:

- Бетина А. О. Особенности социального развития дошкольников в организованном игровом пространстве: диссертация-монография аспиранта факультета психологи / Анна Олеговна Бетина. – Симферополь, 2014. – 223 с.
- Інфраструктура для сімей з дітьми в розвинених країнах. Режим доступу: megasite.in.ua/40316-infrastruktura-dlya-simejj-z-ditmi-v-rozvinenih-kra-nah.html
- Карабаєва І. Сучасні підходи до понятійно-термінологічного забезпечення процесу створення розвивального освітнього середовища ДНЗ / І. Карабаєва // Вісник інституту розвитку дитини. Серія: Філософія. Педагогіка. Психологія: Збірник наукових праць / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. – Вип. 31. – С. 129-133.
- Лисакова І. Педагогіка дозвілля в Україні / Ірина Василівна Лисакова // Вісник інституту розвитку дитини. Серія: Філософія. Педагогіка. Психологія: Збірник наукових праць / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – Вип. 19. – С. 85-87.
- Петрова І. В. Дозвілля в зарубіжних країнах / І. В. Петрова. – Київ: Кондор, 2005. – 408 с.
- Симбіоз торгівлі та розваг // Режим доступу: https://dt.ua/.../simbioz_torgivli_ta_rozvag_fenomen_ukrayinskogo_variantu_dityac
- Успенська Т. О. Основні тенденції розвитку дитячих розважальних зон та центрів дозвілля в торгово-розважальних комплексах великих мегаполісів України / Т. О. Успенська // Архитектурний вісник КНУБА. – 2013. – Вип. 1. – С. 162-168.
- Юрчишин О. М. Комплексне дослідження дитячого розважального центру «Sky Park» у місті Львові / О. М. Юрчишин, В. С. Думич // Містобудування та територіальне планування. – 2014. – Вип. 54. – С. 496-501.

Вертугина В.Н., Синозацька Т.П.

Киевский университет имени Бориса Гринченко

ДЕТСКИЕ РАЗВЛЕКАТЕЛЬНЫЕ ЦЕНТРЫ: ЕВРОПЕЙСКИЙ ОПЫТ И УКРАИНСКИЕ РЕАЛИИ

Аннотация

В статье раскрыты предпосылки возникновения детских развлекательных центров, особенности организации предметно-игровой среды в развлекательных игровых зонах и особенности взаимодействия детей при организации игр в пределах развлекательного центра. Проанализировано состояние исследуемой проблемы за границей и в практике г. Борисполя, определены направления и перспективы развития игровых зон в Украине.

Ключевые слова: детские развлекательные центры, развлекательные игровые зоны, развитие детей, условия, дети дошкольного возраста.

Vertugina V.N., Sinozatskaya T.P.

Borys Grinchenko Kyiv University

CHILDREN'S ENTERTAINMENT CENTERS: EUROPEAN EXPERIENCE AND UKRAINIAN REALITIES

Summary

The prerequisite of the emergence of children's entertainment centers, the peculiarities of the organization of the subject-playing environment in the entertainment game zones and the peculiarities of the interaction of children in the organization of games within the entertainment center are revealed in the issue. The state of the studied problem is analyzed in foreign aspect and in the practice of entertaining centers of Ukrainian city Boryspil. The directions and prospects of entertaining gaming zones' development in Ukraine are determined.

Keywords: children's entertaining centers, entertaining gaming zones, children development, conditions, children of preschool age.

ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ПЕДАГОГА В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Волинець К.І., Волинець Ю.О., Стаднік Н.В.

Київський університет імені Бориса Грінченка

У статті розглянуто теоретичні аспекти проблеми формування лідерських якостей майбутнього дошкільного педагога в процесі професійної підготовки в умовах вищого навчального закладу. Здійснено аналіз наукових підходів щодо розкриття сутності понять «лідер», «лідерство», «лідерські якості», розкрито особливості їх формування. Розглянуто компоненти формування лідерських якостей майбутнього дошкільного педагога, а саме: теоретичний компонент, організаційно-практичний та ціннісно-орієнтований. **Ключові слова:** дошкільна освіта, лідер, лідерські якості та уміння, професійна підготовка дошкільного педагога, формування лідерських якостей.

Постановка проблеми. В умовах глобальних соціальних змін на шляху до євроінтеграції, переходу на європейські освітні стандарти якості, особливої актуальності набувають інноваційні процеси в Україні, спрямовані на оновлення суспільного життя, стабілізацію соціально-економічної ситуації, модернізацію освіти, висуваються принципово нові вимоги до особистості підростаючого покоління. Сучасний світ вимагає молодь з новим мисленням, новим баченням ситуації, вмінням адаптуватися до нових умов, здатної до плідного співробітництва, продукування неординарних ідей, готової до прийняття нестандартних рішень, які дають змогу здійснювати кардинальні зміни в суспільстві.

Особливої актуальності набувають зміни у сфері дошкільної освіти та системі підготовки кадрів для її реалізації. Необхідність у вихованні професійно компетентного, мобільного, конкурентоспроможного майбутнього педагога дошкільної освіти з лідерськими якостями зобов'язує специфіка педагогічної діяльності, під час якої педагог повинен бути організатором, керівником дитячого і батьківського колективів, здійснювати підготовку майбутніх лідерів нашої держави, суспільства.

Майбутні дошкільні педагоги, як зазначає М. Машовець, мають чітко уявляти наскільки різносторонньою є їхня професійна освіта, адже вони будуть допомагати в пізнанні світу дітям і собі, розкритті психічних навичок для успішної життєдіяльності. Формувати особистість дитини (моральності, рис характеру, що виявляються в особистісній культурі, поведінки в соціумі, у ставленні до інших людей, до природного та соціального довкілля, відповідальності за результати), культуру психічної діяльності [10, с. 31].

Отже, майбутній дошкільний педагог під час навчання у ВНЗ повинен глибоко оволодіти не тільки професійними знаннями, вміннями та навичками, а й певним набором лідерських якостей, які дозволять йому успішно реалізувати свій творчий потенціал у практичній діяльності та стати основною рушійною силою створення нової ефективної національної системи освіти.

У цьому руслі реформується державна освітня політика України. Створюється нове законодавче поле освітньої галузі, розроблена нормативно-правова база розвитку національної системи освіти. Зокрема, прийняті закони Укра-

їни «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про вищу освіту», Базовий компонент дошкільної освіти та інші освітнянські нормативні документи, що відкривають нові можливості в галузі підготовки педагогічних кадрів, спрямовані на підвищення престижу та соціального статусу педагога, забезпечення умов для його професійного і культурного зростання.

Означені зміни в змісті та організації дошкільної освіти, зумовлюють актуальність проблеми формування лідерських якостей майбутнього дошкільного педагога в умовах євроінтеграції.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури свідчить, що проблема лідерства є однією із найактуальніших філософських проблем. Трактуювання феномену лідерства можна знайти в працях Конфуція, Платона та Аристотеля та інших мислителів давнини, які розмірковували щодо ідеальної держави та її правителів. Якщо перші спроби осягнення феномену лідерства були зроблені саме теоретиками-класиками, то на початку ХХ ст. проблема лідерства набула міждисциплінарного характеру – проблема почала досліджуватися в політології, соціології, психології, менеджменті тощо [11].

У сучасній науковій літературі проблеми лідерства представлені дуже широко: концептуальні положення розвитку особистості та самосвідомості (К. Абульханова-Славська, Б. Анан'єв, Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн); теоретичні висновки педагогів ХХ століття про ключову роль участі особистості в самоврядуванні як джерела виховання самостійності та громадянського становлення (П. Каптерев, А. Макаренко, С. Шацький); психолого-педагогічні засади виховної роботи в навчальних закладах (В. Алфімов, І. Бех, І. Зязюн, М. Євтух, Т. Буяльська); аналіз феномену лідерства та виховання лідерських якостей в колективі (Н. Жеребова, Р. Кричевський, Б. Паригін, А. Петровський, Л. Уманський, А. Лутошкін); положення про підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців (В. Лозова, Н. Ничкало, О. Пехота, О. Савченко, С. Сисоева, В. Радул, О. Сухомлинська).

Проблему формування лідерських якостей у педагогів, розвитку лідерських вмінь і навичок у процесі професійно-педагогічної діяльності, формування загальної і педагогічної культури вивчали такі науковці як: Е. Богардус,

Ю. Гільбух, К. Демчук, Л. Дерев'яна, О. Киричук, Я. Коломинський, А. Макаренко, М. Машовець, В. Огнев'юк, І. Ріпко, В. Сухомлинський, Л. Термен, О. Хмизова та інші.

Важливе місце в цій системі посідає проблема самоврядування в колективі як ефективний засіб формування лідерських якостей. Дослідження цієї проблеми проводили І. Волков, Е. Дубровська, Ю. Морозов, Б. Паригін, Л. Уманський та інші.

Значний інтерес у межах нашого дослідження становлять праці з методології порівняльної педагогіки (Н. Абашкіна, Н. Авшенюк, Н. Бідюк, Б. Вульфсон, О. Джурицький, В. Жуковський, О. Кудін, Н. Лавриченко, О. Локшина, Н. Ничкало, О. Огієнко, Л. Пуховська та ін.).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз наукових джерел показав, що незважаючи на наявність значного наукового матеріалу, проблема формування лідерських якостей в процесі підготовки дошкільного педагога в умовах вищого навчального закладу залишається недостатньо дослідженою.

Мета статті. Здійснити аналіз наукових підходів щодо розкриття сутності поняття «лідер», «лідерство», «лідерські якості»; розкрити особливості їх формування.

Виклад основного матеріалу. Корінь англійського слова «лідер» походить від поняття, яке означає «керівництво», «вести», «шлях». Це слово має стосунок до руху. Лідер у буквальному розумінні – це завжди людина, що йде попереду. Від нього чекають, що саме він укаже шлях. Про це свідчать характерні вислови про лідерів: «Лідером не можна стати в результаті призначення... ви є лідером тоді і лише тоді, коли люди слідуєть за вами добровільно» (Дж. Коллінз); «Лідери пробуджують у людях енергію, генеруючи та підтримуючи творче напруження, заохочуючи прагнення до реалізації мрії і при цьому говорячи правду про те, що є насправді» (П. Сендж) [5].

Дослідники по-різному визначають сутність поняття «лідер» і «лідерство». Більшість визначень лідерство тлумачать як групове явище: лідер немислимий наодинці, він завжди елемент групової структури, а лідерство є системою відносин в цій структурі [1]. Лідерство – це здатність окремої особистості спонукати інших діяти, надихати їх на активну діяльність, а тому передбачає досягнення лідером провідного положення (індивідуальне лідерство) або частиною членів групи (групове лідерство) відносно решти. У такому випадку можна говорити, що лідерство є механізмом як диференціації соціальної діяльності, так і її інтеграції. На думку українських дослідниць Л. Даниленко та Л. Карамушки лідерство передбачає і готує зміни, впроваджує і адаптує їх, формує позицію, ставлення до змін [5].

Розрізняють два типи лідерів: активний та інтелектуальний. За визначенням І. Адізеса, активний тип лідера впливає на групу за допомогою сили своєї особистості. Політичні лідери, лідери громадських організацій і студентських рад є прикладами активних лідерів. Інтелектуальний тип лідера, навпаки, впливає на групу за допомогою його знань та ідей [2, с. 3].

У психологічній літературі наводять кілька концепцій лідерства. Зокрема, теорія «рис лідера» або теорія «видатної людини» ґрунтується

на уявленні про те, що лідери є носіями якостей і умінь, притаманних їм і тільки їм, що мають вроджений характер і виявляються незалежно від особливостей ситуації або групи [1].

У 50-х роках «теорію рис лідера» змінила концепція «лідерства як функції групи» (Р. Крачфилд, Д. Креч, Г. Хоманс), а також «теорія лідерства як функції ситуації» (Р. Бейлс, Т. Ньюком, А. Піці). Теорія «лідерства як функції групи» виходила з того, що феномен лідерства є результатом внутрішньо групового розвитку, де всі члени групи в тій чи іншій мірі є учасниками цього процесу, а лідер – це член групи з найбільшим статусом, що найбільше послідовно дотримується норм і цінностей групи [3].

Найпоширенішою у наш час є «теорія лідерства як функції ситуації». Згідно з нею специфіка лідерства як функції ситуації й ролі полягає в тому, що цю роль лідерів не «дають», а він її «бере» сам (Н. Жеребова) [3]. Дослідження лідерства, проведене Н. Жеребовою, показало, що специфічна сфера діяльності (навчання, суспільно-корисна праця, суспільна робота, відпочинок) висуває свого інструментального лідера. Такі ж дані отримані й у роботі, виконаній під керівництвом В. Шпалінського, при дослідженні студентських колективів у більшості випадків лідерами в різних сферах можуть виявитися різні люди [3].

Н. Мараховська, Н. Семченко визначають лідерські якості як сукупність характеристик особистості, що допомагають їй займати позицію лідера в групі, виявляються в організаторських здібностях, умінні суттєво впливати на поведінку й настрій людей, бути прикладом для наслідування [9, с. 20]. Д. Креймс вважає, що лідерські якості – це «внутрішні риси чи здібності, що дають змогу лідеру діяти ефективно, сприяючи при цьому розвитку організації» [8, с. 83].

Однією з ключових характеристик лідера є його емоційний потенціал – здатність управляти своїми емоціями, почуттями, відчувати і розуміти почуття інших людей, особливо дітей. Людина може мати першокласну підготовку, гострий розум і постійно генерувати нові ідеї, але за відсутності емоційного інтелекту, вона все одно не стане лідером. Складниками емоційного інтелекту є самосвідомість, самоконтроль, мотивація, емпатія та соціальні навички. Мати ці якості – означає розуміти власний і чужий емоційний стан, причому настільки добре, щоб вести за собою людей до досягнення спільних цілей.

Дж. Адаір визначає такий «еталонний набір» лідерських якостей: ентузіазм, цілісність, впевненість у собі, стійкість характеру, справедливість, сердечність, скромність [1].

Р. Фрейджер, Д. Фейдімен до лідерських якостей відносять: цілісність, енергія, стійкість до стресу, самовпевненість, внутрішній контроль, емоційна зрілість, мотивація до влади, орієнтація на досягнення успіху, потреба в афіліації [12].

До найважливіших здібностей лідера, на наш погляд, слід віднести якості, які сприяють умінню реалізувати, делегувати повноваження й відповідальність; здатність до організації та мотивації групової роботи, установлення пріоритетів, самопізнання й самооцінки, переконання, аналітичного мислення, розпізнавання найістотніших

чинників, системності, обробки й формування інформації, розробки програм, виявлення тенденцій, розподілу зусиль і часу. Головними рисами поведінки лідера мають стати ввічливість, тактовність, делікатність, цивілізований власний стиль поведінки, і неодмінно шляхетний образ, той самий імідж лідера, який гарантує не лише половину успіху, але й постійне задоволення від діяльності [13].

Лідерські якості є різновидом соціально-психологічних властивостей особистості, а, риси особистості – це лише потенціал для лідерства. У житті є багато випадків, коли особи, відзначені сильною волею, інтелектом та іншими достоїнствами, так і не стали лідерами. За даними Е. Дженнінгс, майже в кожній групі є члени, що перевершують лідерів за розумом, здатностями, однак вони не мають статусу лідера [3].

Аналіз поглядів вчених щодо визначення поняття «якості особистості» свідчить, що в них домінує його трактування як цілісної інтегральної характеристики, до структури якої входять: психічні процеси (відчуття, сприймання, пам'ять, мислення, уява, увага, емоційно-вольова сфера), властивості (темперамент, характер, здібності), стани, спрямованості (потреби, мотиви, інтереси, світогляд, переконання) [7]. В той же час, як зазначає О. Євтіхов, дослідникам не вдалося виділити абсолютних рис, завдяки яким людина стає лідером. Успішність становлення індивіда як лідера залежить від його здатності проявити потрібні якості, і перш за все, вміння й навички, у відповідних ситуаціях [4].

Для дошкільного педагога важливо, щоб він володів загальнолюдськими, професійними й особистісними цінностями, був наділений високими морально-духовними чеснотами, по-справжньому любив обраний фах, постійно самовдосконалювався й саморозвивався. Найвищою вартістю у ціннісно-смісловій ієрархії фахівця дошкільної освіти повинна бути дитина [6, с. 17-20].

Досягненню реальних цілей вищої освіти допомагає залучення студентів у таку навчальну і позанавчальну діяльність, в якій здатності лідера можуть бути максимально проявлені і розвинені. Як показують дослідження з проблеми, уявлення про лідерство формуються у студентів більше на основі особистісного досвіду (включення в лідерство або спостереження за іншими лідерами), ніж, наприклад, під впливом соціальних умов, тому часто образ лідерства має характер стереотипу. Тому формування лідерських якостей майбутніх дошкільних педагогів передбачає створення відповідних сприятливих умов, спрямування діяльності студентів на розвиток мотивації бути лідером, розширення знань про лідерство в педагогічній діяльності, розвиток та включення лідерських умінь у власний педагогічний інструментарій, дотримання стійкої лідерської позиції, навіть під впливом негативних життєвих явищ.

Отже, в основу формування лідерських якостей майбутніх дошкільних педагогів слід покласти такі положення: формування лідерських якостей повинно здійснюватись у процесі підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності упродовж усього періоду їх навчання; необхідною передумовою особистісного та професійного

розвитку є гуманістична спрямованість процесу підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності; використання інноваційних форм і методів, технологій навчання, що є передумовою розвитку творчості, ініціативності та їх самостійності; характерною тенденцією підготовки до майбутньої професійної діяльності є інтеграція науково-теоретичної, практичної та ціннісної сфер діяльності студентів. Звідси підготовка майбутніх дошкільних педагогів до формування лідерських якостей передбачає сформованість компонентів, якими виступають база знань, система дій та цінностей, що забезпечують їх практичну реалізацію, а саме: теоретичний компонент, організаційно-практичний та ціннісно-орієнтований.

Теоретичний компонент складається з єдності методологічних, теоретичних і технологічних знань, що інтегрують спеціальні (професійні) знання і вміння їх використовувати під час вирішення професійних завдань та виявляється у таких показниках, як-от: обізнаність із теоріями лідерства, ознаками прояву лідерських якостей і чинниками, що впливають на формування лідерських якостей; обізнаність із сутністю поняття «лідерські якості» дошкільного педагога, їх показниками та особливостями прояву у дошкільників. Організаційно-практичний компонент включає в себе наявність освітньо-виховного середовища ВНЗ, що дозволяє формувати лідерські якості за ознаками їх прояву; уміння контролювати, коригувати та використовувати чинники, що впливають на реалізацію особистісних лідерських якостей дошкільних педагогів; уміння знаходити та ефективно використовувати форми і методи у майбутній професійній діяльності та лідерської позиції. Він передбачає формування у студентів умінь прогнозувати, планувати і проектувати власну діяльність, обирати поведінку, приймати рішення, передбачати їх наслідки та нести за них відповідальність. Ціннісно-орієнтований компонент передбачає формування ціннісних орієнтацій та смислів як одного з найважливіших соціально-психологічних механізмів формування взаємовідносин студентської молоді, її ставлення до життя і свого місця в ньому, духовної свободи.

Отже, такий підхід до формування лідерських якостей майбутніх дошкільних педагогів, на наш погляд, дасть можливість підготувати майбутнього фахівця, який не тільки досконало володіє професійними компетентностями, а й має сукупність стійких характеристик особистості, що забезпечують ефективність діяльності та допомагають особистості займати позицію лідера в соціумі, виявляються в організаторських здібностях, умінні суттєво впливати на поведінку й настрій людей, бути прикладом для наслідування.

Висновки. Аналіз наукової літератури, вивчення досвіду роботи педагогічних працівників, дослідження проблеми лідерства в студентському середовищі свідчить, що формування лідерських якостей та умінь майбутніх дошкільних педагогів – це багатогранний процес, який залежить від психологічних властивостей особистості, його соціального досвіду, виду й характеру розв'язуваних завдань (побутових, професійних, освітніх) і здійснюється впродовж всього навчання у вищому навчальному закладі.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Перспективу дослідження вбачаємо в аналізі шляхів здійснення формування лідерських якостей та умінь, у розкритті змісту та методики формування лідерських якостей у майбутніх

вихователів дітей дошкільного віку в умовах вищого навчального закладу, вивченні питань спільної діяльності педагогічних вищих навчальних закладів та дошкільних навчальних закладів з формування лідерських якостей та умінь щодо.

Список літератури:

1. Адаир Д. Психология лидерства / Д. Адаир. – М.: Эксмо, 2005. – 352 с.
2. Адизес И. Развитие лидеров: как понять свой стиль управления и эффективно общаться с носителями иных стилей / И. К. Адизес. – М.: Альпина Паблишер, 2012. – 259 с.
3. Дубяга С. М. Лідерські якості майбутнього вчителя у контексті сучасної освіти / С. М. Дубяга, Ю. М. Шевченко // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету: зб. наук. статей / редкол.: І. П. Аносов (голов. ред.) та ін. – Мелітополь. – 2010. – Вип. 5. – С. 174-175.
4. Евтихов О. В. Стратегии и приемы лидерства: теория и практика / Евтихов О. В. – СПб.: Речь, 2007. – 238 с.
5. Энциклопедия освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 454.
6. Запорожец А. В. Глубокое знание ребенка – необходимое условие его правильного воспитания / А. В. Запорожец // Дошкольное воспитание. – 2009. – № 3. – С. 17-20.
7. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): [монографія] / Коломінський Н. Л. – К.: МАУП, 2000. – 286 с.
8. Креймс Д. А. 4 правила лидерства Джека Уэлча / Д. А. Креймс; пер. с англ. А. Б. Модестова. – М.: Поколение, 2007. – 110 с.
9. Мараховська Н. В. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у процесі навчання дисциплін гуманітарного циклу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти» / Н. В. Мараховська. – Х., 2009. – 155 с.
10. Машовець М. А. Лідерство-служіння як професійна компетентність дошкільного педагога / М. А. Машовець // Молодий вчений: науковий журнал. – 2017. – № 3.2(43.2) березень. – С. 29-35.
11. Науменко О. С. Лідерство як соціальна проблема [Електронний ресурс] / О. С. Науменко. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.info-library.com.ua/books-text-11438.html>
12. Фрейдджер Р. Теории личности и личностный рост: пер. с англ. – 4-е изд. / Р. Фрейдджер, Д. Фэйдимен. – М.: ОЛМА ПРЕСС, 2004. – 657 с.
13. Яхнін Я. К. Сучасні підходи до виховання лідера / Я. К. Яхнін. – К.: Наук. думка, 2010. – 143 с.

Волынец К.И., Волынец Ю.А., Стадник Н.В.

Киевский университет имени Бориса Гринченко

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ БУДУЩЕГО ДОШКОЛЬНОГО ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ЕВРОИНТЕГРАЦИИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация

В статье рассмотрены теоретические аспекты проблемы формирования лидерских качеств будущего дошкольного педагога в процессе профессиональной подготовки в условиях высшего учебного заведения. Осуществлен анализ научных подходов, по раскрытию сущности понятия «лидер», «лидерство», «лидерские качества», раскрыты особенности их формирования. Рассмотрены компоненты формирования лидерских качеств будущего дошкольного педагога, а именно: теоретический компонент, организационно-практический и ценностно-ориентированный.

Ключевые слова: дошкольное образование, лидер, лидерские качества и умение, профессиональная подготовка дошкольного педагога, формирование лидерских качеств.

Volynets K.I., Volynets Y.A., Stadnik N.V.

Borys Grinchenko Kyiv University

FORMATION OF LEADER QUALITIES OF THE FUTURE PRESCHOOL TEACHER IN THE CONDITIONS OF EUROINTEGRATION: THE THEORETICAL ASPECT

Summary

The theoretical aspects of the problem of forming the leadership qualities of the future preschool teacher in the process of professional training in the conditions of a higher educational institution are considered in the article. The analysis of scientific approaches, the disclosure of the essence of the concept of «leader», «leadership», «leadership qualities», revealed the features of their formation. The components of the formation of the leadership qualities of the future preschool teacher are considered, namely: the theoretical component, organizational, practical and value-oriented.

Keywords: preschool education, leader, leadership qualities and skills, vocational training of preschool teacher, formation of leadership qualities.

УДК 371.13:373.3(474)

ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ НОВОЇ ОСВІТНЬОЇ СТРАТЕГІЇ

Дем'яненко В.І.

Київський університет імені Бориса Грінченка

Стаття присвячена дослідженню проблеми формування фахової компетентності майбутнього вчителя початкової школи в проектній діяльності. Представлено досвід використання проектів в ході вивчення студентами педагогіки, зокрема модулів «Основи педагогіки», «Теорія виховання».

Ключові слова: професійна компетентність, фахова компетентність, фахова компетенція, проектна технологія, метод проектів.

Постановка проблеми у загальному вигляді. В умовах інтеграції України у світовий освітній простір та постійного вдосконалення національної системи освіти значна увага науковців і педагогів-практиків приділяється проблемі формування фахової компетентності майбутнього вчителя. Це значною мірою стосується підготовки вчителів початкової школи, адже їхні компетенції, якості, що формуються в умовах навчання у вищій школі, зокрема креативність, конструктивність, вміння проектувати власну діяльність.

Аналіз останніх джерел та публікацій. Загальнотеоретичні питання фахової підготовки майбутнього вчителя в контексті модернізації освіти на сучасному етапі висвітлено в роботах Н. Бібік, В. Бондаря, С. Гончаренка, І. Зязюна, О. Савченко, В. Семиченко та ін. Питання фахової компетенції в педагогічній науці вивчалися науковцями В. Беспалько, А. Вербицьким, М. Кларінім, Я. Коломинським, Г. Селевко та ін., які пов'язують розв'язання проблеми фахової компетенції педагогів із технологічною організацією навчання. Проблема визначення сутності та структури фахової компетенції особистості розглядається вченими (О. Абдулліною, Н. Кузьміною, Н. Лобановою, А. Марковою, Л. Мітіною, О. Шиян та ін.) в соціальній, предметно-дисциплінарній та методичній площинах і є однією з актуальних і дискусійних для вищої педагогічної школи [12, с. 43-44]. Проблеми життєвої компетентності особистості, яка має стати основою нової педагогіки – педагогіки життєтворчості, висвітлено в працях І. Єрмакова, Г. Іванюк [6]; проблеми формування професійної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов в умовах полікультурного середовища – О. Котенко [8].

Формулювання цілей статті. З'ясувати та висвітлити сутність фахової компетентності вчителя початкової школи в доцільноорганізованій проектній діяльності в освітньому процесі Університету.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема формування компетентного фахівця знайшла своє відображення у наукових розвідках таких вчених, як В. Адольф [1], І. Бех [2], Н. Бібік [3], Н. Гузій [5], О. Пометун [10], О. Савченко [11], А. Хуторський [13] та ін.

Більшість учених вважає, що професійна компетентність педагога є інтегральною якістю особистості, що включає: професійно-комунікативну, соціально-психологічну, особистісно-мотиваційну, спеціальну або предметну (фахову), аутопсихологічну компетенції.

Оскільки основною проблемою нашого дослідження є виявлення сутності та змісту категорії «фахова компетентність» і ролі проектної діяльності в її формуванні, то логічно, на наш погляд, розпочати аналіз даного поняття.

За різними джерелами фахову компетентність обґрунтовують як у складі професійної компетентності, розглядаючи її як спеціальну, предметну (фахову) компетенцію, так і проводячи між ними аналогію.

В. Петрук обов'язковою складовою професійної компетентності визначає фахову, трактуючи її як складову підготовленості особистості майбутнього фахівця, що проявляється в його здатності та готовності до здійснення конкретного виду професійної діяльності. На думку дослідниці, недостатньо мати фундаментальну теоретичну і практичну складові підготовки, щоб бути компетентним фахівцем, треба бути особистісно, професійно та психологічно готовим і здатним до ефективного застосування набутих фахових знань у професійній діяльності [9].

У наукових розвідках Л. Волошко зазначено, що «фахова компетентність – це особливий тип організації спеціальних знань, умінь і навичок фахівця, що забезпечує йому можливість приймати ефективні рішення в процесі професійної діяльності. Фахова компетентність віддзеркалює сутність спеціальності, яку опановує студент, тому може бути схарактеризована як концептуальна основа підготовки фахівця. Вона відображає рівень сформованості професійних знань, умінь і навичок, його професійну ерудицію, що дозволяють успішно вирішувати три класи задач професійної діяльності: стереотипні, діагностичні та евристичні, що передбачені нормативно-правовими документами вищої школи» [4, с. 24].

Вважаємо за необхідне додати до перерахованих вище компонентів фахової компетентності майбутнього вчителя початкової школи життєву компетентність (І. Єрмаков) – «це, передусім здатність особистості вирішувати проблеми в усіх сферах життєдіяльності, виконувати життєві і соціальні ролі, які ґрунтуються на життєворчих знаннях, уміннях і навичках, життєвих досягненнях» [6, с. 265-266].

Без життєвої компетентності, яка виступає інтегруючим, спрямовуючим чинником для набуття й реалізації функціональних компетентностей, людина не набуває статусу суб'єкта свого життя, а отже, не здатна стати суб'єктом соціального життя повною мірою [6, с. 331].

Отже, фахова компетентність не зводиться лише до знань, окремих умінь і навичок, а належить до сфери складних умінь і рис особистості.

Поняття «фахова компетентність» досліджується науковцями (Н. Гузій, К. Гуревич, Є. Рапацевич та ін.) в контексті з такими поняттями як «професія», «спеціальність», «фах», що призводить до багатозначності їх розуміння. Н. Гузій пропонує розуміти ці поняття в такій послідовності: «праця – професія – спеціальність (фах)». Термін «фах» в дослідженнях більшості науковців (О. Абдулліна, Н. Гузій, К. Гуревич, Н. Кузьміна, Н. Лобанова, А. Маркова, Л. Мітіна та ін.) отожднюється з поняттям «спеціальність», означає професійну характеристику безпосереднього виконавця, який володіє сукупністю набутих знань і практичних навичок у якій-небудь галузі матеріального виробництва або культури [5].

Фахова компетентність в освітньо-кваліфікаційній характеристиці Галузевого стандарту підготовки фахівців початкового навчання представлена у вигляді комплексних, інтегрованих умінь, підпорядкованих системі типових завдань професійної діяльності відповідно до виробничих функцій майбутнього вчителя, серед яких І. Шапошнікова виокремлює: охорону життя і здоров'я дитини, освітню, розвивальну, дидактико-методичну, соціально-виховну, ціннісно-орієнтаційну та професійно-особистісного самовдосконалення [15].

Вирішення завдань компетентнісної педагогіки ми бачимо у створенні та використанні особистісно-орієнтованих педагогічних технологій, до яких відносять і проектну технологію.

Першим увів поняття «метод проектів» (від лат. *projectus* – кинутий уперед, задумка, план), науково описав його та спробував класифікувати американський професор В. Кілпатрік. Він виокремив чотири типи проектів: втілення ідей (або плану) в зовнішню форму; отримання естетичної насолоди; подолання інтелектуальної перепони; здобуття нових знань та досвіду [7, с. 117-118].

Основою методу проектів були педагогічні концепції американського педагога, психолога, провідного представника філософії прагматизму Д. Дьюї. Проектна технологія акцентувала увагу на домінуючій ролі особистості у процесі навчання (школа розглядалася як своєрідне соціокультурне середовище, що створює пасивний ґрунт для всебічного розвитку), на знаннях не як самоціль, а як засобах досягнення певних практичних результатів.

Метод проектів знайшов своє відображення в ідеях вітчизняних учених 20-х років ХХ ст. (Б. Ігнат'єва, Є. Кагарова, М. Крупеніної, В. Шульгіна). Теоретичні засади групової проектної діяльності були обґрунтовані Є. Полат, Р. Славніним, технологічні – М. Новік.

Загальнотеоретичний аспект проектної технології навчання і виховання на сучасному етапі досліджують Л. Василенко, В. Гузєєв, І. Жуковський, А. Осмоловський, О. Пехота та ін., проектні технології і методики розробляють М. Зятков, Г. Соколова, Н. Хорошко та ін. [14, с. 72-73].

Суть проектної технології – у функціонуванні цілісної системи дидактичних засобів і змісту, методів, прийомів, що адаптує навчально-виховний процес до структурних і організаційних

вимог навчального проектування. Воно, в свою чергу, передбачає системне і послідовне моделювання тренувального розв'язання проблемних ситуацій, що вимагають від учасників освітнього процесу пошукових зусиль, спрямованих на дослідження та розробку оптимальних шляхів їх розв'язання, неодмінний публічний захист проєктів та аналіз підсумків їх впровадження. Формування інтелектуального й пошукового досвіду є логічним результатом, а не стратегічною метою такого підходу.

Метод проектної діяльності є одним із перспективних методів у сучасній освіті. Беручи за основу особистісно-орієнтований підхід до навчання і виховання, він розвиває пізнавальний інтерес до різних галузей знань, формує навички співробітництва. Студенти, опановуючи програмний матеріал з різних дисциплін, часто не розуміють його значимості для обраної спеціальності, не можуть визначити його місце і роль у загальній фаховій підготовці, тому не включають ці знання до системи своїх особистісних цінностей. Це успішно вирішується, насамперед, в проектній діяльності.

Серед об'єктивних переваг проектних технологій – їх мотиваційна спрямованість та розвивальне значення. Здобуті в процесі реалізації проекту знання не лише набувають особливої міцності та усвідомлення, а й асоціативно пов'язуються з отриманим задоволенням, що стає стимулом до нового пошуку. Пошук, у свою чергу, викликає нові емоції, нові проекти.

Водночас навчальне проектування не лише акцентує проблему в розвитку аналітичних, дослідницьких, комунікативних, організаційних, рефлексійних та інших життєвоважливих умінь і навичок, передбачає їх системне застосування, й цілеспрямовано перевіряє міру їх надійності та ефективності [7, с. 117-118].

Формування фахової компетентності майбутнього вчителя початкової школи, на наш погляд, відбувається через активне включення проектної діяльності до проведення семінарських, практичних та індивідуальних занять з навчальної дисципліни педагогіка (модулі «Основи педагогіки», «Теорія і методика виховання»). Студенти з першого курсу поступово залучаються до різних видів навчальних, наукових проектів. Ми опираємося на існуючу класифікацію проектів, а саме:

- дослідницькі, творчі, інформаційні, практико-орієнтовані;
- комунікаційні;
- особові (індивідуальні), парні, групові;
- короткотривалі, середньої тривалості, довготривалі тощо.

Студентам першого курсу у процесі вивчення «Основ педагогіки» пропонуються, в основному, короткотривалі, індивідуальні та парні, ігрові, дослідницькі та інформаційні проекти.

Мета таких проектів – вчити самостійно відшукувати інформацію, систематизувати її, відбирати необхідне, нове для себе; вміти працювати в парі, домовлятися, узгоджувати свої дії; вміти цікаво презентувати віднайдену інформацію перед групою у відведений для цього час.

Орієнтовні теми: «Педагогіка як наука чи мистецтво», «Система педагогічних наук», «Законодавчі та нормативні документи про організацію

освіти в Україні», «Вплив різних чинників на формування особистості».

Студентам других курсів при вивченні «Теорії і методики виховання» пропонуються, крім зазначених вище, проекти середньої тривалості та довгострокові; групові; творчі, практико-орієнтовані.

Мета таких проектів навчити студентів добирати важливу і цікаву інформацію та надавши їй особистісного забарвлення, донести її учням початкової школи з урахуванням їх вікових особливостей.

У проектній діяльності студенти вчаться формувати й визначати мету, завдання, відбирати найбільш раціональні методи та засоби виховного впливу на учнів на кожному етапі їх розвитку; обирати доцільну і цікаву форму проведення виховного заходу, батьківських зборів; передбачити підготовчу роботу, з'ясувавши яким чином будуть задіяні до цієї роботи учні; продумати місце проведення заходу, розміщення його учасників; вміння створювати презентацію тощо. Проектна діяльність – це ще і гарна школа життя, тобто формування життєвої компетентності, оскільки студенти вчаться тут домовлятися, узгоджувати свої дії з діями інших, прислуховуватися до інших, поважати їх думку, обґрунтовувати свої пропозиції, знаходити потрібні аргументи. Це прекрасна можливість для самовизначення, самореалізації, самоствердження особистості.

Орієнтовні теми: «Національне виховання в сучасній школі», «Професіограма класовода (класного керівника)», «Проектування виховної години (виховного заходу)», «Батьківські збори», «Учнівське самоврядування в початковій школі».

Велике значення, на нашу думку, особливо у початковій школі, має зміст проекту, який доносить до молодшого школяра через ціннісно-орієнтаційну функцію, тому що саме ця функція скерована на внутрішній світ людини, на розвиток усіх її здібностей, фізичних і моральних якостей.

Основою реалізації ціннісно-орієнтаційної функції майбутнім вчителем початкової школи є вміння:

- формувати у дитини уявлення про людину, довкілля і себе в ньому;
- навчати передавати особистісне ставлення до оточуючих подій та організовувати активне спілкування дітей із соціальним та природним оточенням згідно з суспільно прийнятими нормами і правилами поведінки;
- здійснювати аналіз вчинків молодших школярів і формувати у дітей активну життєву позицію [12, с. 43-44].

Зазначимо, що фахова компетентність вчителя – це здатність вирішувати завдання із соціалізації учня, створювати умови для його розвитку.

Використання проектної діяльності з метою формування фахової компетентності можна простежити на прикладі розроблення студентами 3-го курсу напряму підготовки «Початкова освіта» (Іванченко Юлія, Ковальчук Вікторія, Тіга Наталія, Тимошенко Віталія) групового проекту на тему «Життєві цінності в творах Бориса Грінченка», який рекомендується для проведення в 3-4 класах початкової школи.

Проект реалізується шляхом проходження трьох етапів:

- етап проектування, що вимагає розробки моделі, системи та плану реалізації проекту;
- технологічний етап, результатом якого є реалізація системи;
- рефлексивний етап (її результат слугує оцінкою системи).

Важливим є перший етап реалізації проекту. Тут педагог виступає як консультант, організатор, фасилітатор. Органічна взаємодія керівника проекту зі студентами сприяє розвитку їх самостійності, активності, ініціативи; вчить шанувати власну і працю колег по команді, краще розуміти один одного; розвивати комунікативну та організаторську компетентності. Важливим моментом першої фази проекту є вміння визначити найсильніші сторони в оволодінні фаховою компетентністю кожного учасника проекту, бачити своє місце у спільній справі.

Так, студентами була проведена ретельна робота з педагогічними та літературними джерелами: опрацьовані художні твори Б. Грінченка для дітей, педагогічні праці Ш. Амонашвілі, Г. Іванюк, М. Красовицького, О. Матвієнко, А. Погрібного та ін.

У взаємодії зі студентами було визначено мету проекту: розкрити сутність понять «доброта», «милосердя», «людська гідність» на основі творів для дітей Бориса Грінченка; розвивати в учнів готовність до доброчинності; стимулювати інтерес до творчості Б. Д. Грінченка. Продумано раціональне використання засобів виховного заходу: фотографії, твори для дітей Б. Д. Грінченка, ілюстрації до твору «Украла», SMART-дошка.

Для отримання позитивного результату надзвичайно важливо продумати підготовчу роботу учнів до виховної години: самостійно прочитати оповідання Бориса Грінченка «Украла» і поміркувати над серією проблемних запитань:

1. Що таке милосердя?
2. Як співчувати і проявляти милосердя словом і ділом?
3. Які людські цінності виховує оповідання «Украла»?

Для проведення виховної години такого змісту дуже важливо викликати емоційний відгук учнів на сприймання матеріалу, з цією метою студентами було використано притчу про серце та продумано залучення школярів до її ілюстрування.

Притча про серце (за Ш. О. Амонашвілі): «Один мандрівник, який довгий час жив у пустелі, прийшов в одне село і став запитувати у кожного з його жителів:

- Чи маєте Ви серце?

Здивувалися люди такому запитанню:

– Для чого це потрібно знати тобі? Чому не запитуєш ти про те, які ми люди? Добрі чи злі? Чесні чи безчесні? Мудрі чи дурні?...

Мандрівник посміхнувся і відповів:

– Головне, щоб у людини було серце, тоді вона буде доброю, чесною, мудрою, бо серце – це початок всіх доброчинностей».

Після розглядання ілюстрацій до оповідання Б. Д. Грінченка «Украла», школярам пропонується відповісти на запитання, що спонукають їх задуматись над головними подіями твору:

- Як ви гадаєте, чому Олександра вкрала хліб?
- Як ви оцінюєте поведінку Пріськи?

- Як зреагували однокласники на цю подію?
- Якою була поведінка вчителя під час конфлікту?

Для з'ясування причин, які спонукали головних героїв твору до таких дій в ситуації, що склалася, а також підведення дітей до розуміння сутності понять «милосердя», «людська гідність», їм пропонується пригадати, в яких умовах зростали дівчатка, охарактеризувати їхню зовнішність та поведінку, використовуючи авторські характеристики.

Таке завдання діти можуть виконувати в творчих групах. Кожна з них отримує окреме завдання. Після того, як групи прозвітували про виконане завдання, вчитель може представити його результати у вигляді схем на SMART-дошці.

Щоб залучити учнів до роздумів щодо проявів людського милосердя у ставленні до людини, яка один раз оступилася, було поставлене проблемне запитання:

- Якщо людина одного разу оступилася у своєму житті, чи може вона стати чесною?

З метою формування у дітей готовності до доброчинності дітям пропонується серія ігрових вправ: «Незакінчене речення», «Мої добрі справи», «Склади серце милосердної людини», «Павутинка добра».

Так, в ігровій вправі «Незакінчене речення» дітям потрібно продовжити речення, визначивши свою поведінку у запропонованих ситуаціях: мама прийшла втомлена з роботи, і я...; маленький братик сумує, і я...; квітка у вазоні опустила листочки, і я...; друг захворів, і я...; у сестрички не виходить задача, і я...; старенький дідусь підійшов до пішохідного переходу, і я...

Ігрова вправа «Склади серце милосердної людини» дасть можливість узагальнити знання дітей про поняття «милосердя». Діти відшуковують зроблені з паперу кольорові сердечка з назвами доброчинних якостей і розміщують їх на дошці (або обирають «сердечка з доброчинностями» на SMART-дошці).

Підсумовуючи роботу, учитель звертається до учнів зі словами: – Діти, давайте станемо у коло, візьмемося за руки, відчуємо тепло долонь, добро, яке випромінює кожен із нас, щирість і безпосередність. Пригадайте зроблені вами добрі вчинки. Передайте клубочок з нитками тому, хто зробив вам добро, тримаючи нитку в руках, щоб сплести павутинку доброти. І нехай павутинка, яка в нас вийде, стає ще більшою і міцнішою. А я вам бажаю, щоб у Вашому серці завжди жили любов, добро, справедливість, милосердя, повага, співчуття.

Кожна людина потребує милосердя і допомоги у скрутний для неї час. Саме це хотів нам показати Борис Грінченко в своєму творі.

Діти разом із вчителем складають серце милосердної людини із обраних ними доброчинностей.

Висновки та результати дослідження, перспективи подальших розвідок у пропонованому напрямку. Таким чином, ми можемо стверджувати, що проектна діяльність має найкращі можливості для формування фахової компетентності майбутнього вчителя початкової школи. Оскільки трактування понять «фахова компетентність» і «фахова компетенція» є неоднозначним, то проблема потребує подальших досліджень.

Список літератури:

1. Адольф В. А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя / В. А. Адольф // Педагогика. – 1998. – № 1. – С. 72-75.
2. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 2(63). – С. 27-31.
3. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. Випуск 34. Вінниця: ТОВ фірма «Планер». – 2011. – С. 220-224.
4. Волошко Л. Б. Професійна компетентність студентів як предмет психолого-педагогічного аналізу / Л. Б. Волошко // Наука і сучасність. Серія: Педагогіка. Філологія: Збірник наукових праць. – Київ: НПУ, 2005. – Т. 48. – С. 22-32.
5. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: монографія / Н. В. Гузій. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
6. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики: Науково-методичний посібник / За ред. І. Г. Єрмакова. – Запоріжжя: ЦентрІОН, 2005. – 640 с.
7. Жолнович Г. Створюємо колективний проект / Г. Жолнович // Проекти в початковій школі: тематика та розробка занять; упоряд.: О. Онопрієнко, О. Кондратюк. – К.: Шкільний світ, 2007. – 128 с. – (Бібліотека «шкільного світу»).
8. Котенко О. В. Концептуальні засади формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи у змісті дисципліни «Методика викладання англійської мови» / О. В. Котенко // Народна освіта. – 2012. – № 3(18).
9. Петрук В. А. Теоретико-методичні засади формування базових професійних компетенцій у майбутніх фахівців технічних спеціальностей: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 / Петрук Віра Андріївна. – Київ, 2008. – 292 с.
10. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: монографія / М-во освіти і науки України; [колектив авт.: Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина та ін.; під заг. ред. О. В. Овчарук]. – К., 2004. – 266 с.
11. Савченко О. Я. Компетентнісний підхід як чинник модернізації початкової освіти / О. Я. Савченко // Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового центру НАПН України. – Серія «Педагогіка». – 2011. – № 4. – С. 13-17.
12. Удовиченко Г. Фахова компетенція майбутнього вчителя початкової школи: сутність і структура / Ганна Удовиченко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – Випуск 32. – 2010. – С. 43-49.
13. Хуторской А. Ключевые компетентности как компонент личности – ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской / Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.

14. Чеховська Л. Й. Проектні технології в процесі вивчення української філології / Л. Й. Чеховська // Українська мова і література у середніх школах, ліцеях, гімназіях і колегіумах. – 2004. – № 3. – С. 72-73.
15. Шапошнікова І. М. Теоретичні засади забезпечення фахової підготовки вчителя початкової школи / І. М. Шапошнікова // Наукові записки: зб. наук. статей Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. – К.: НПУ, 2001. – Вип. 38. – С. 131-137.

Демьяненко В.И.

Киевский университет имени Бориса Гринченко

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В КОНТЕКСТЕ НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СТРАТЕГИИ

Аннотация

Статья посвящена изучению проблемы формирования специальной компетентности будущего учителя начальной школы в проектной деятельности. Представлен опыт использования проектов в ходе изучения педагогики, в частности модулей «Основы педагогики», «Теория воспитания».

Ключевые слова: профессиональная компетентность, специальная (деятельностная) компетентность, специальная компетенция, проектная технология, метод проектов.

Demianenko V.I.

Borys Grinchenko Kyiv University

PROJECT ACTIVITIES IN THE FUTURE LOOK LIKE AN ELEMENTARY SCHOOL TEACHER IN THE CONTEXT OF A NEW EDUCATION STRATEGY

Summary

Article is dedicated to problems of formation of professional competence of the future teachers of elementary school in the project activities. Presented experience of projects in the course of study subjects teaching cycle, including «The fundamentals of pedagogy» and «Theory and methods of upbringing».

Keywords: professional competence, special competence, special scope, design technology, a method of projects.

УДК 372.881.1

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Дубовик С.Г.

Київський університет імені Бориса Грінченка

У статті висвітлено проблему формування культури професійного мовлення майбутніх учителів початкової школи. Розкрито сутність і зміст базових понять дослідження, охарактеризовано комунікативні якості професійного мовлення студентів. Деталізовано основні складники культури професійного мовлення майбутнього вчителя – монологічне і діалогічне мовлення педагога.

Ключові слова: професійне мовлення, культура професійного мовлення, формування культури професійного мовлення, монологічне мовлення, діалогічне мовлення.

Постановка проблеми. Інтеграція України у світовий та європейський освітній простір, нові вектори розвитку українського суспільства в контексті сучасності зумовлюють підвищення вимог до культури професійного мовлення особистості. Відповідно актуалізується проблема формування мовленнєвої культури майбутнього педагога, оскільки саме в ній найпомітніше виявляються стан загальної культури вчителя, його моральні цінності й етичні орієнтації. Культура професійного мовлення педагога забезпечує психологічний комфорт спілкування, викликає відповідну повагу і ввічливість у співрозмовників.

У сучасному суспільстві цінуються висококультурні і комунікативно компетентні вчителі початкової школи нової генерації, які володіють культурою професійного мовлення, здатні ефективно спілкуватися в різних життєвих ситуаціях і, крім цього, професійно компетентні у процесі розвитку мовленнєвої культури молодших школярів.

Мовленнєва культура є важливим складником професіограми вчителя початкової школи. Вона передбачає свідоме сприйняття мови як засобу комунікації, пізнання, репрезентації (називання) об'єктів дійсності й змісту думки, як способу звернення до адресата, встановлення з ним контакту, вираження волі мовця, почуттів і емоцій, творення образу світу і людини.

Культура професійного мовлення насамперед передбачає високий рівень культури професійного монологічного і діалогічного мовлення. Оволодіння мовленнєвою культурою означає засвоєння професійно зорієнтованого синтезу граматичних норм і варіантів слововживання, синтаксичних організацій фрази, побудови текстів, що забезпечують мовне (усне й писемне) оформлення процесу і результатів праці у професійній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення й аналіз наукових праць із проблеми дослідження засвідчують, що в теорії і практиці навчання мови в центрі уваги дослідників були теоретичні і методичні основи формування висококультурної особистості сучасного фахівця (І. Зязюн, А. Коваль, Л. Круглова, І. Луцька, В. Маслов, О. Пономарів, О. Попова, Р. Розін, Ю. Рождественський, О. Сербенська, В. Усатий, Г. Тарасенко, О. Ханова та ін.).

Мову як систему мовних явищ, природу мовлення, спілкування і комунікації, сутність комунікативного акту, культуру мовлення досліджували С. Абрамович, Б. Антоненко-Давидович,

Н. Арутюнова, Н. Бабич, Ф. Бацевич, О. Білецький, І. Білодід, Л. Булаховський, Ф. Буслаєв, В. Виноградов, І. Вихованець, О. Гвоздев, Б. Головін, М. Жовтобрюх, С. Єрмоленко, Г. Колшанський, М. Львов, М. Плющ, Я. Радевич-Винницький, В. Русанівський, М. Хомський, О. Шахматов).

Лінгводидактичні засади навчання української мови, мовна освіта і мовленнєвий розвиток особистості висвітлено у наукових працях З. Бакум, О. Біляєва, А. Богуш, М. Вашуленка, О. Горюшкіної, Н. Дикої, Т. Донченко, І. Дроздової, О. Караман, С. Карамана, Л. Мацько, В. Онищука, М. Пентилюк, К. Плиско, О. Семенов, Т. Симоненко, Л. Скуратівського, І. Хом'яка, О. Хорошковської, Г. Шелехової, М. Шкільника, Н. Шкурятної та ін.).

Незважаючи на значну зацікавленість сучасних дослідників проблемою розвитку комунікативної компетентності, не до кінця з'ясованим залишається питання щодо формування культури професійного мовлення майбутніх учителів початкової школи. Зокрема, нагального подолання потребують суперечності між: вимогами сучасного суспільства щодо культури професійного мовлення вчителів і реальним рівнем їхньої комунікативної компетентності.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Як переконають результати досліджень і практичний досвід, майбутні вчителі початкової школи недостатньо володіють культурою професійного мовлення, відтак стає очевидно необхідність їхньої спеціальної підготовки, спрямованої на формування культури професійного монологічного і діалогічного мовлення. На сучасному етапі ця проблема є недостатньо розробленою як у теоретичному, так і методичному аспектах. У навчальних планах підготовки майбутніх учителів початкової школи відсутні навчальні дисципліни, які мали б на меті формування культури професійного мовлення майбутніх педагогів. Саме тому можемо констатувати наявність протиріч, сформованих між орієнтирами традиційної мовної освіти у підготовці майбутніх учителів початкової школи та необхідністю формування у них мовленнєвої культури у світлі нових концептуальних підходів до формування мовної особистості сучасного педагога.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є аналіз проблеми формування культури професійного мовлення майбутніх учителів початкової школи як одного з найважливіших складників

загальної культури педагога, характеристика основних компонентів культури професійного мовлення (монологічного і діалогічного мовлення), з'ясування комунікативних якостей професійного мовлення майбутніх педагогів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійне мовлення – вид мовленнєвої діяльності, що знаходить свій вияв у користуванні мовою у монологічній і діалогічній, усній і писемній формах. Основу структури професійного мовлення становить мовленнєва ситуація, а її кінцевим результатом є дискурс. Професійне мовлення передбачає «володіння нормами літературної мови, фаховою термінологією і стандартизованими мовленнєвими конструкціями, здібність використовувати мовні засоби відповідно до мети й ситуації спілкування» [1, с. 17].

Вищим рівнем професійного мовлення є його культура. Культура професійного мовлення – упорядкована сукупність нормативних мовленнєвих засобів, вироблених практикою людського спілкування, які оптимально виражають зміст професійного мовлення і задовольняють умови і мету професійного спілкування. Культура професійного мовлення визначає стан і статус (критерії, типологія) норм сучасної української літературної мови в конкретну епоху та рівень лінгвістичної компетентності сучасних мовців – фахівців, соціальний та особистісний аспекти їхньої культуромовної діяльності.

Культура професійного мовлення майбутнього вчителя початкової школи розглядається нами «в таких основних аспектах: нормативність, адекватність, естетичність, поліфункціональність мовлення» [2, с. 38].

Нормативність – це дотримання правил усного і писемного мовлення: правильне наголошування, інтонсування, слововживання, будова речень, діалогу, тексту; норм мовленнєвого етикету (уміння уважно, з цікавістю слухати співрозмовників, нікого не перебиваючи, тактовно включатися в розмову, докладно та зрозуміло висловлюватися).

Мова наша багата, їй властива розвинена синоніміка та варіантність на фонетичному, лексичному і граматичному рівнях. Завдання вчителя – розвинути в собі здатність оптимального вибору мовних засобів відповідно до предмета розмови, співрозмовника, мовленнєвої ситуації. Уміє слухати себе та інших із погляду нормативності. Свої ж зауваження, поради та рекомендації іншим роби тактовно, делікатно.

Естетичність професійного мовлення – оптимальний відбір й організація відповідно до комунікативних умов і завдань самого змісту, оптимальне мовне оформлення змісту, гармонія та цілісність тексту, якісність його зовнішнього оформлення у писемній формі і виконання в усній.

Деталізуємо основні складники культури професійного мовлення майбутнього вчителя початкової школи (монологічне і діалогічне мовлення).

Культура професійного монологічного мовлення – важливий складник культури професійного мовлення вчителя початкової школи, оскільки відіграє визначальну роль у професійній мовленнєвій діяльності педагога. Вона є результатом неперервної мовної освіти, що виражається «в готовності суб'єкта ефективно організовувати свої мовленнєві ресурси для досягнення постав-

леної комунікативної мети під час професійного спілкування» [6, с. 45].

Професійне монологічне мовлення виконує такі комунікативні функції: інформативну – повідомлення інформації про предмети чи події навколишнього середовища, опис явищ, дій, стану; впливову – спонукання до дії чи запобігання небажаній дії, переконання щодо справедливості чи несправедливості тих або інших поглядів, думок, дій, переконань; експресивну (емоційно-виражальну) – використання мовленнєвого спілкування для опису стану, у якому знаходиться той, хто говорить, для зняття емоційної напруженості; розважальну – виступ для розваги слухачів (наприклад, художнє читання, цікава розповідь у неофіційній бесіді); ритуально-культову – висловлювання під час будь-якого святкового заходу (наприклад, виступ на святі).

Зазначимо, що кожна з цих функцій характеризується своїми особливими мовними засобами вираження думки, має відповідні психологічні стимули та мету висловлювання (наприклад, нейтральне в стилістичному плані повідомлення, прагнення переконати слухача або якимось іншим чином вплинути на нього).

Монологічне мовлення є однією з важливих форм комунікативної поведінки особистості, яке порівняно з діалогічним є більш складним і важким. Монологом є безпосередньо спрямований до співрозмовника чи аудиторії організований вид усного мовлення, який передбачає висловлювання однієї особи. На думку Ф.С. Бацевича, найважливішими ознаками монологу є: певна тривалість у часі (значно більша за тривалість репліки в діалозі); розгорнутість, оскільки відсутня можливість опори на безпосередню ситуацію спілкування; обмеженість або повна відсутність паралінгвістичних засобів (писемний монолог); підготовленість і керованість мовленнєвими висловлюваннями, їхня спланованість (доповідь, лекція тощо); однобічний характер висловлювання, не розрахований на негайну репліку співбесідника; наявність значних за розміром уривків, які складаються з пов'язаних між собою повідомлень, що мають індивідуальну композиційну побудову і відносну смислову завершеність [2].

Детально розглянемо особливості професійного монологічного мовлення, які необхідно враховувати педагогові у процесі професійного спілкування:

1. Монологічне мовлення – це відносно розгорнутий вид мовлення; у ньому порівняно мало використовується невербальна інформація, отримана співрозмовником із ситуації розмови. Замість того, щоб означити предмет, у монологічному мовленні необхідно, як мінімум, згадати про нього, назвати, а якщо слухачеві предмет невідомий, то й описати його. Монологічне мовлення неперервне, формування думок тут, хоча і відбувається одночасно з процесом говоріння, відрізняється попереднім обдумуванням.

2. Монологічне мовлення значною мірою довільне, менше залежить від співбесідника: той, хто говорить, має намір висловити якусь інформацію і повинен дібрати для цього адекватну мовленнєву форму, побудувати висловлювання чи послідовність висловлювань. Водночас, для діалогу характерним є порівняно швидкий

обмін мовленням, коли кожний компонент обміну є реплікою, і одна репліка повною мірою обслуговує іншу; обмін відбувається без будь-якого попереднього обдумування, компоненти особливо не вибирають заздалегідь, у побудові реплік немає певної умисної зв'язності, і вони надзвичайно короткі.

3. Монологічне мовлення – це організований вид мовлення. У типовому випадку адресант планує і програмує не тільки кожне окреме висловлювання, але і все своє мовлення, весь монолог як ціле. Інколи такий план монологу зберігається в думці, а інколи набуває виду мовної форми і записується у вигляді плану чи конспекту майбутнього висловлювання.

4. Монологічне мовлення – вид мовлення, у якому наявність зворотного зв'язку має факультативний, необов'язковий характер. Під час взаємодії адресата й адресанта у процесі діалогічного спілкування виникає зворотній зв'язок, який передбачає зміну і пристосування комунікативних планів, стратегій і тактик учасників спілкування.

Культура професійного діалогічного мовлення – важливий складник культури професійного мовлення вчителя початкової школи, оскільки майстерне володіння українською мовою під час діалогу є запорукою ефективного спілкування педагога. Вона формується під впливом мотивів мовленнєвої діяльності, має певну мету і завдання.

На нашу думку, результативність діалогу вчителя залежить як від системи аргументації, логічності, так і від тактовності, стриманості, дотримання етичних норм спілкування. «Уміле і безпомилкове використання педагогом лексичних засобів, удаю підібраний тон, уникнення штамів, неординарність мовленнєвої поведінки, урахування мовленнєвого рівня і досвіду співрозмовника позитивно впливатимуть на процес обговорення, на психологічний стан учасників діалогу; сприятимуть усуненню емоційного напруження під час спілкування» [7, с. 87].

Деталізуємо компоненти мовленнєвої поведінки учасників діалогу. Мовленнєва поведінка учасників діалогу, як і будь-який вид людської діяльності, складається із програмованих (алгоритмічних) і непрограмованих (евристичних) компонентів. Ці компоненти взаємодоповнюють один одного. Програмовані компоненти відображають прийняті в певному соціумі норми мовної поведінки в стандартних мовленнєвих ситуаціях. Непрограмовані компоненти пов'язані з особливостями мовця, його креативністю, а також специфікою мовленнєвої ситуації і ставленням до неї мовця.

Важливо зазначити, що діалог може мати модальний або диктальний характер залежно від особистісного ставлення до комунікації або до взаємодії партнерів. Модальні діалоги поділяються на одномодальні (діалог-унісон, згода) і різномодальні (полеміка, суперечка, незгода). Різнотипні діалоги складніші за структурою, більш розгорнуті і менш передбачувані, ніж одномодальні. Диктальні діалоги націлені на одержання і повідомлення інформації або уточнення її [6].

Під час мовленнєвої діяльності вчителів початкової школи необхідно враховувати специфіку діалогічного мовлення, яку визначають:

1. Непідготовленість спілкування, оскільки неможливо заздалегідь спланувати мовленнєву поведінку як співрозмовника, так і власну.

2. Безпосередність контакту учасників спілкування, а звідси – можливість емоційних проявів.

3. Використання допоміжних, невербальних засобів (міміки, жестів).

4. Пряма зорієнтованість мовлення на конкретне висловлення співрозмовника, а отже, необхідність постійно стежити за його думкою, що потребує концентрації мисленнєвих зусиль і проведення деяких мовленнєво-мисленнєвих операцій.

5. Можливість зміни теми висловлювання, що вимагає уваги і відповідної оперативної реакції співрозмовника.

6. Налаштованість на діалог співрозмовників, що передбачає наявність бажання і вміння слухати і сприймати іншого.

Зазначимо, що ці чинники зумовлюють синтаксичні особливості діалогічного мовлення, зокрема широке і відносно компактне використання речень різної модальності: розповідних, питальних, спонукальних (за метою висловлювання), окличних (за інтонаційним оформленням). Діалогічне мовлення менш розгорнуте, ніж монологічне, оскільки в реальних умовах доповнюється безпосередньо мовленнєвою ситуацією, яку створюють предметне оточення, місце і час спілкування.

Учитель початкової школи має враховувати те, що для діалогічного мовлення характерні неповні (контекстуальні й ситуативні) синтаксичні конструкції, недоказані й перервані речення, деякі різновиди односкладних синтаксичних конструкцій, специфічні структури (слова-речення, вигуківі формули), звертання. Типовість ситуацій спілкування зумовлює використання у професійному діалогічному мовленні клішованих, стереотипних формулювань, пов'язаних із виконанням професійних ролей.

Вимоги до комунікативних якостей професійного (монологічного і діалогічного) мовлення майбутнього вчителя початкової школи розглядаємо у зв'язку з функціями, які воно виконує в педагогічній діяльності: **«комунікативною** – встановлення і регуляція взаємовідносин між учителем і учнями, забезпечення гуманістичної спрямованості розвитку учнів; **психологічною** – створення умов для забезпечення психологічної свободи учня, прояву індивідуальної своєрідності його особистості; зняття соціальних затисків, які заважають цьому; **пізнавальною** – забезпечення повноцінного сприймання навчальної інформації учнями, формування в них особистісного, емоційно-ціннісного ставлення до знань; **організаційною** – забезпечення раціональної організації навчально-практичної діяльності учнів» [3, с. 74].

Деталізуємо основні комунікативні якості професійного мовлення майбутнього вчителя початкової школи.

Правильність – комунікативна якість професійного мовлення, яка передбачає дотримання закріплених у літературній мові норм. Під літературною нормою розуміють прийняті в суспільно-мовленнєвій практиці освічених людей правила вимови звуків, наголошення слів, словотворення і слововживання, будови синтаксичних

конструкцій. За дотриманням чи недотриманням узвичаєних норм усне мовлення оцінюється як правильне або неправильне.

Змістовність – комунікативна ознака професійного мовлення, пов'язана з когнітивною діяльністю мовця (адресанта). Беручи до уваги найважливіші принципи спілкування, мовець повинен кожне положення розкрити з тією мірою повноти, яка необхідна конкретному адресату (конкретній аудиторії). При цьому змістова частина повідомлення має бути чітко підпорядкована основній стратегічній темі (основній думці). Змістовий компонент мовлення слід оцінювати за результатом впливу: Якою мірою збагачує слухача? Збагачує духовно, новими ідеями чи новими знаннями, чи підбадьорює слухача, закликає до дій? [8].

Логічність – комунікативна якість професійного мовлення, яка є характеристикою структури тексту, його організації. Вона передбачає взаємодію «трьох логік»: логіки дійсності, логіки думки, логіки мовного вираження, формується на рівні «мислення – мова – мовлення» і залежить від ступеня володіння прийомами розумової діяльності, знання законів логіки і ґрунтується на знаннях об'єктивної реальної дійсності, тобто перебуває в тісному зв'язку з точністю.

Точність – комунікативна якість професійного мовлення, яка є необхідною умовою його адекватного і повного розуміння. Точним вважають таке мовлення, у якому значення слів і словосполучень, ужитих у ньому, повністю співвідносяться зі смисловою і предметною сторонами мовлення. Прагнучи до точності мовлення, учитель турбується про те, щоб його завжди розуміли правильно [5].

Доречність – комунікативна ознака професійного мовлення, яка організує його точність, логічність, виразність, чистоту, вимагає такого добору мовних засобів, що відповідають меті, змісту, умовам, характеру повідомлення і ситуації спілкування. Потреби стилістичної доречності, тобто відповідності вибраних засобів у межах функціонального стилю необхідна для побудови висловлювання.

Доступність – комунікативна якість професійного мовлення, яка означає здатність даної форми мови бути зрозумілою комунікантам, полегшувати сприйняття вираженої інформації; відповідність повідомлення комунікативній сприйнятливості. Доступність передбачає таку побудову мовлення, за якої рівень складності мови і в термінологічному, і в змістовому, і в структурному розумінні відповідні інтелектуальному рівню адресата.

Чистота – комунікативна якість професійного мовлення, яка виявляється у трьох основних аспектах: в орфоєпії – правильна літературно-нормативна вимова, відсутність інтерферентних явищ, так званого акценту; у слововживанні – відсутність позалітературних елементів: діалек-

тизмів, вульгаризмів, канцеляризмів, штамів, слів-паразитів; в інтонаційному аспекті – відповідність інтонації змісту та експресії висловлення, відсутність брутальних, лайливих, лицемірних ноток.

Багатство – комунікативна якість професійного мовлення, яка свідчить про певний рівень мовленнєвої майстерності особистості, про свідоме прагнення урізноманітнити своє мовлення використанням різних мовних і мовленнєвих засобів. Різноманітність і багатство мовлення розширює можливості для передачі відтінків думок і почуттів, забезпечує естетичну сторону мовлення. Рівень лексичного багатства мови вчителя визначається знанням різних шарів лексики (нейтральної, емоційно-оцінної, синонімів, антонімів, фразеологізмів) і, що ще найважливіше, умінням використовувати ці знання.

Виразність – комунікативна якість професійного мовлення, яка привертає увагу слухача, чіткою своєю формою, логічним або емоційним підкресленням. Виразним є таке мовлення, у якому вираження власного ставлення до предмету чи явища відповідає комунікативній ситуації, а мова в цілому оцінюється як вдала й ефективна. Виразне мовлення завжди емоційне, образне, насичене різноманітними поетичними засобами, багате додатковими відтінками значень.

Культура мовлення професіонала формується у процесі отримання ним необхідного рівня професійних комунікативних знань, оволодіння вмінням формулювати професійні монологічні і діалогічні висловлювання та комунікативно-мовленнєвими навичками спілкування і реалізується у спрямованості до постійного професійного самовдосконалення.

Висновки з даного дослідження і перспективи. Культура професійного мовлення вчителя початкової школи розглядається нами як важливий складник загальної культури педагога. Мовленнєва культура особистості є передумовою формування її духовної культури, досягнення успіху в кар'єрному зростанні, збагачення власної культури спілкування і розвитку комунікативних якостей мовлення.

Професійні особливості мовленнєвої діяльності вчителя початкової школи полягають в організованості її залежно від умов педагогічного спілкування, доборі мовних та мовленнєвих засобів, виходячи з потреб, завдань взаємодії вчителя з учнями, їхньої поведінки.

На нашу думку, високий рівень сформованості культури професійного монологічного і діалогічного мовлення можливий за умови надання значної уваги мовному і мовленнєвому аспектам процесу спілкування. Тому вчителю початкової школи надзвичайно важливо дбати про функціональну грамотність мовлення, вироблення навичок побудови логічного висловлювання, функціонально правильного, професійно зорієнтованого усного і писемного мовлення.

Список літератури:

1. Бабич Н.Д. Практична стилістика і культура української мови / Н.Д. Бабич. – К.: Вища школа, 2003. – 386 с.
2. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник / Ф.С. Бацевич. – К.: Видавничий центр «Академія», 2004. – 344 с.
3. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність: підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; за ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 2004. – 349 с.
4. Коваль А.П. Культура ділового мовлення: писемне та усне ділове спілкування / А.П. Коваль. – 2-ге вид., переробл. і допов. – К.: Вища школа, 1997. – 302 с.
5. Культура української мови / С.Я. Єрмоленко, Н.Я. Дзюбишина-Мельник, К.В. Ленець та ін.; за ред. В.М. Русанівського. – К.: Либідь, 2001. – 315 с.
6. Мацько Л.І. Культура української фахової мови: навч. посібник / Л.І. Мацько, Л.В. Кравець. – К.: ВП «Академія», 2007. – 360 с.
7. Пентилюк М.І. Культура мови і стилістика / М.І. Пентилюк. – К.: Вежа, 2015. – 240 с.
8. Пономарів О.Д. Культура слова: Мовностилістичні поради: навч. посіб. / О.Д. Пономарів. – 2-е вид., стереотип. – К.: Либідь, 2001. – 240 с.
9. Радевич-Винницький Я.К. Етикет і культура спілкування: Навч. посіб. / Я.К. Радевич-Винницький. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 2006. – 291 с.
10. Сербенська О. А. Культура усного мовлення. Практикум: навч. посіб. / О.А. Сербенська. – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – 216 с.
11. Словник-довідник із культури української мови / Д.Г. Гринчишин, А.О. Капелюшний, О.А. Сербенська, З.М. Терлак. – К.: Знання, 2006. – 240 с.

Дубовик С.Г.

Київський університет імені Бориса Грінченка

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация

В статье освещена проблема формирования культуры профессиональной речи будущих учителей начальной школы. Раскрыта сущность и содержание базовых понятий исследования, дана характеристика коммуникативным качествам профессиональной речи студентов. Детализированы основные составляющие культуры профессиональной речи будущего учителя – монологическая и диалогическая речь педагога.

Ключевые слова: профессиональная речь, культура профессиональной речи, формирование культуры профессиональной речи, монологическая речь, диалогическая речь.

Dubovyk S.G.

Borys Grinchenko Kyiv University

FORMATION OF THE CULTURE OF PROFESSIONAL SPEECH OF THE FUTURE TEACHERS OF THE ELEMENTARY SCHOOL

Summary

In the article the problem of formation of culture of professional speech of the future teachers of an elementary school is shined. he essence and content of the basic concepts of research is revealed, the characteristics of communicative qualities of professional speech of students are given. The main components of the culture of the professional speech of the future teacher are detailed – the monologic and dialogical speech of the teacher.

Keywords: professional speech, culture of professional speech, formation of professional speech culture, monologic speech, dialogical speech.

ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ

Клунко Р.Ю.

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

У статті досліджено процес оновлення змісту підготовки майбутніх вчителів до формування правової культури учнів у роки незалежності України. Після здобуття незалежності для України розпочався період формування власної системи підготовки педагогічних кадрів до правового виховання учнів. Зміст підготовки майбутніх вчителів сучасної України суттєво відрізняється від радянського (до 1991 року). Стаття присвячена також вивченню навчальних програм з правознавчих дисциплін у педагогічних вузах після проголошення незалежності України та порівнянню їх з навчальними програмами радянського періоду.

Ключові слова: навчальна програма, підготовка майбутніх вчителів, правова культура, правове виховання.

Вступ. Підготовка фахівців у системі вищої освіти України в часи незалежності відбувається за умов високого темпу нагромадження науково-технічної інформації, постійного оновлення й удосконалення технологій виробництва, навчання, виховання. Все це до певної міри ускладнює діяльність вищих навчальних закладів і його фахівців. Сучасні процеси демократизації суспільного розвитку вимагають іншого, зваженого й абсолютно реального погляду на основні напрями та складові навчально-виховної діяльності. На одне з перших місць виходить проблема правової освіти молоді. У незалежній Україні суттєво змінився підхід до правового виховання населення взагалі, і підготовки вчителів до формування правової культури учнів зокрема. У цих умовах наукового обґрунтування потребує процес оновлення змісту підготовки майбутніх вчителів до формування правової культури учнів.

У доступній нам літературі ми не знайшли даних, що повно відображують процес оновлення змісту підготовки майбутніх вчителів до формування правової культури учнів. Проте, заслуговують уваги праці які, присвячені дослідженню правової культури та правової освіти майбутнього вчителя. Так, одним з перших у незалежній Україні проблему правової культури майбутнього вчителя почав вивчати М.К. Подберезький. У 2010 році була надрукована праця В.І. Владимірової «Теорія і практика формування правової культури майбутнього вчителя». У ній автор дослідила педагогічні проблеми формування правової культури в історії вищої педагогічної школи України (1917-2002 рр.). Проблема формування правової компетентності майбутнього вчителя досліджує О.М. Іваній. Вона розробила та обґрунтувала програму спецкурсу «Формування правової компетентності майбутнього вчителя».

Мета статті – дослідити процес оновлення змісту підготовки майбутніх вчителів до формування правової культури учнів у роки незалежності України. А отже, головними завданнями статті є проаналізувати навчальні програми з правознавчих дисциплін у педагогічних вузах після проголошення незалежності України та порівняти їх з навчальними програмами радянського періоду.

Порівняння сучасних навчальних програм з правознавчих дисциплін з радянськими. Вихідними державними документами планування та організації освітнього процесу у вищій школі є на-

вчальні плани і навчальні програми. Відомо, що згідно з вимогами до державних стандартів вищої освіти навчальним планом встановлюється кількість років навчання, перелік навчальних предметів, послідовність їх вивчення за курсами, вказуються кількість годин, яка відводиться на вивчення кожного предмету, види занять, форми поточного та підсумкового контролю результатів тощо.

Після проголошення України незалежною демократичною державою в навчальних планах вищих педагогічних навчальних закладів правознавчі дисципліни стали обов'язковими, стабільними навчальними дисциплінами. У зв'язку з демократизацією системи освіти провідні вищі навчальні заклади України змогли самостійно розробляти і впроваджувати в освітній процес альтернативні навчальні програми з дисциплін правознавчого циклу.

Навчальні програми вищих педагогічних навчальних закладів України з 1991 року позбавлені ознак програм радянського періоду і скеровані на реалізацію конкретної мети. Зміст розділів і тем сучасних програм порівняно з програмами радянського періоду (до 1991 року) – конкретний, стислий, звільнений від комуністичних догм і спрямований на засвоєння майбутніми фахівцями основних положень права, підвищення рівня правової свідомості і правової культури студентів, вироблення вмінь і навичок, використання набутих знань у майбутній навчально-виховній та інших видах діяльності.

Порівнюючи навчальні програми з правознавчих дисциплін («Основи правознавства», «Правознавство») радянського періоду і сучасної незалежної України, можемо виділити позитивні зміни у нових українських програмах:

- новою програмою передбачається формування у студентської молоді стійких переконань у тому, що людина, її життя і здоров'я, честь, гідність, недоторканість і безпека (за Конституцією) – найвища соціальна цінність;

- обґрунтовано в програмі роль і місце Конституції України, як основного Закону держави, який має найвищу юридичну силу і в якому проголошено верховенство права;

- новим є положення, що саме людина, її права і свобода перебувають у центрі уваги діяльності держави;

- нова програма звільнена від негативних наслідків радянського періоду, комуністичної ідеології та ідейно-політичного спрямування;

- у програмі чітко визначена мета та завдання курсу;
- програма курсу має яскраво виражений педагогічно спрямований характер.

Отже, зміст програм правознавчих дисциплін корінним чином змінився. В умовах побудови правової держави підвищується роль права як регулятора суспільних відносин, а відповідно, зростають і вимоги до громадян та службових осіб щодо суворого дотримання законів. Подальше зміцнення законності та правопорядку на підставі Конституції України передбачає, в першу чергу, знання громадянами, в тому числі службовими особами, вчителями основ права, тому цей курс вводиться на всіх факультетах, спеціальностях і для всіх форм навчання (М.М. Великанова, М.О. Луняк, І.В. Половко, В.В. Полулях, 2003, с. 3).

Аналіз сучасних навчальних програм з правознавчих дисциплін. Відповідно до статті 29 Закону України «Про вищу освіту» 2002 року вищим навчальним закладам України було надане право самостійно розробляти та запроваджувати власні програми наукової і науково-виробничої діяльності. З урахуванням цього права вищі педагогічні навчальні заклади здійснюють викладання курсу «Основи правознавства» за власними програмами (Закон України «Про вищу освіту», 2002, с. 1-43).

Аналіз сучасних програм з цього курсу різних вищих педагогічних навчальних закладів дає підстави стверджувати, що їх зміст суттєво не відрізняється. Кількість тем, що пропонуються для вивчення, коливається від 4 до 7. Дещо відрізняється формулювання назв розділів та тем. Та всі досліджені програми охоплюють однакові аспекти навчальної дисципліни. У всіх програмах перший розділ присвячений теорії держави та права. Решта тем присвячені галузям права. І вже у цьому навчальні програми з «Основ правознавства» різних вузів дещо різняться. У одних програмах кожній галузі права виділено окремий розділ, у інших, галузі права розділя-

ють на дві категорії: публічного та приватного права. Деякі програми різняться за розподілом годин навчальної дисципліни. Наприклад, навчально-тематичний план вивчення дисципліни «Основи правознавства» у Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя та Київському університеті імені Бориса Грінченка передбачає 54 години. Проте у першому вузі всі години розподілені між лекціями та семінарськими заняттями. А у Київському університеті імені Бориса Грінченка 11 годин виділено на самостійну роботу студентів. На прикладі цих програм також прослідковуються відмінності змістовного наповнення програм, які розглянемо у вигляді таблиці (табл. 1) (О.П. Бацук, О.С. Мусіяченко, О.О. Казаков, 2016, с. 16).

Також, проаналізувавши програми з цього курсу різних вищих педагогічних навчальних закладів, можемо виділити програми Національного державного педагогічного університету ім. М. Драгоманова та Харківського державного педагогічного університету ім. Г. Сковороди та ін. У пояснювальній записці до курсу «Основи правознавства» Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова чітко сформульовані мета, завдання, зміст і форми курсу, який вивчається студентами університету на всіх факультетах, спеціальностях і формах навчання. Передбачено, що формування правової культури студентів університету ґрунтується на основі викладання всіх суспільних дисциплін, але серцевиною є курс «Основи правознавства».

Складені на основі типової програми курсу «Основи правознавства» робочі навчальні програми щорічно розглядаються на засіданнях кафедр на предмет їх відповідності до останніх змін чинного законодавства, досягнення науки, освіти, культури, передової правової і педагогічної практики (В.В. Копейчиков, О.А. Підпригор, В.П. Пастухов, 2000, с. 8).

Окрім того, вивчення основ правознавства здійснюється не лише з метою пізнання права як однієї з форм суспільної свідомості і формування

Таблиця 1

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя	Київський університет імені Бориса Грінченка
Назва розділів і тем	Назва розділів і тем
Розділ 1. Держава і право • Держава. • Загальне вчення про право. Розділ 2. Державне право України • Основи конституційного ладу України. • Організація державної влади. • Конституційний статус місцевого самоврядування. Розділ 3. Цивільне та сімейне право України • Загальна характеристика цивільного права як галузі права. • Право власності та інші майнові права. • Сімейне право України. Розділ 4. Трудове право України • Загальна характеристика трудового права. • Трудовий договір. Робочий час і час відпочинку. Розділ 5. Кримінальне право України • Загальна характеристика кримінального права. • Злочини та покарання за кримінальним правом України. Розділ 6. Адміністративне право України • Загальна характеристика адміністративного права України. • Адміністративні правопорушення і адміністративна відповідальність. • Загальна характеристика фінансового, податкового, аграрного, господарського права.	Розділ 1. Основи теорії держави 1. Історичний аспект виникнення держави та права. Загальна характеристика держави та державної влади. 2. Конституційне право. Основні права, свободи і обов'язки громадян України. 3. Органи державної влади і місцевого самоврядування в Україні. Розділ 2. Основи теорії права та правовідносин 4. Поняття і загальна характеристика права. Структура правової системи. 5. Правовідносини. 6. Правопорушення і юридична відповідальність. Розділ 3. Основи публічного права України 7. Адміністративне право. 8. Кримінальне право. 9. Фінансове право. Розділ 4. Основи приватного права України 10. Цивільне право. 11. Господарське право. 12. Сімейне право. 13. Трудове право.

правової культури, а й з метою підготовки майбутніх вчителів до правосвідомої діяльності та правового виховання учнів. Аналіз програм свідчить, що кожний розділ, кожна тема курсу основ правознавства містить значні потенційні можливості щодо реалізації цього завдання, й автори програм націлюють лекторів на їх використання. Зупинимося на деяких із них. При вивченні теми «Правосвідомість, правова культура та юридична відповідальність» з розділу «Теорія держави і права» передбачено усвідомлення та засвоєння студентами таких проблем як: «Шляхи формування високого рівня правової культури учнів», «Роль учителя в цьому процесі», «Протиправна поведінка учнів», «Види відповідальності та особливості їх застосування до неповнолітніх».

При вивченні теми «Трудова дисципліна, охорона праці, трудові спори» акцентується увага на понятті трудової дисципліни та методах її зміцнення, заохочення, особливостях регулювання трудової дисципліни в навчальних закладах, питанні охорони праці в навчальних закладах, а також учнів, які працюють у вільний від навчання час.

Вивчаючи тему «Сім'я за сімейним правом України» майбутні вчителі мають можливість оволодіти важливими для вчителя знаннями про особисті права та обов'язки батьків і дітей, про аліментні обов'язки батьків і дітей, встановлення опіки і піклування, призначення та припинення дії опікунів і опікувальників, про їх права та обов'язки.

Вивчаючи матеріал розділу «Кримінальне право України», майбутні вчителі усвідомлюють поняття злочину та склад злочину, поняття, мету і види покарань, особливості кримінальної відповідальності неповнолітніх тощо (Владимирова В.І., 2010, с. 130-131).

Висновки. На основі аналізу навчальних програм з «Основ правознавства» різних вищих педагогічних закладів України можна стверджувати, що на сьогоднішній день ці програми, не дивлячись на деякі відмінності, стали більш стабілізованими, в них відображені сучасні реалії змісту правознавчих дисциплін, основних державних документів, спостерігається активний обмін програмами між вищими навчальними закладами України.

Важливого значення в системі навчально-виховного процесу щодо правового виховання та формуванню правової культури з боку Міністерства освіти і науки України надавалось підготовці навчально-методичних посібників. А отже, не дослідженим залишається питання навчально-методичного забезпечення підготовки майбутніх вчителів до правового виховання учнів.

Крім того, програма курсу «Правознавство» має значні потенційні можливості щодо формування правової й педагогічної культури майбутніх учителів, у підготовці вчителів, класних керівників, директорів та заступників, педагогічних працівників до правового виховання учнів. Завдання лектора полягає у виявленні та успішній педагогічній вивірній реалізації цих можливостей. Оскільки зміст деяких тем «Правознавство» перехрещується зі змістом курсів педагогіки, психології, філософії, спецкурсів і спецсемінів з виховної роботи школи, то викладацькому складові, який забезпечує викладання цих навчальних дисциплін, бажано працювати спільно, узгоджувати міжпредметні зв'язки, практикувати з окремих тем проведення інтегрованих семінарських і практичних занять, круглих столів, диспутів, конференцій, зустрічей з працівниками правоохоронних, юридичних органів тощо.

Список літератури:

1. Великанова М.М., Луняк М.О., Половко І.В., Полулях В.В. Правознавство: Посібник для студентів нефахових спеціальностей. – Ніжин: Видавництво НДПУ, 2003. – 125 с.
2. Владимірова В.І. Теорія і практика формування правової культури майбутнього вчителя (педагогічно-правовий аспект 1917-2002 рр.) Монографія. Кіровоград 2010. – 252 с.
3. Закон України «Про вищу освіту», 2002 р. // Офіційний вісник України. – 12. № 8. – С. 1-43.
4. Робоча програма «Правознавство (Основи правознавства)». Розробники: Бацук О.П., Мусіяченко О.С., Казаків О.О., викладачі циклової комісії суспільних дисциплін і правознавства Університетського коледжу Київського університету імені Бориса Грінченка. – К., 2016. – 16 с. – Режим доступу: http://elibrary.kubg.edu.ua/17404/1/O_Batsuk_O_Musiiachenko_O_Kazakov_Pravoznavstvo_1PO_1DO_1DZ_1OM.pdf
5. Типова програма курсу «Основи правознавства» Націон. пед. ун-ту ім. М. Драгоманова. Автори: професори В.В. Копейчиков, О.А. Підпригор, В.П. Пастухов. – К., 2000. – 8 с.

Клунко Р.Ю.

Нежинский государственный университет имени Николая Гоголя

ОБНОВЛЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ФОРМИРОВАНИЮ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ

Аннотация

В статье исследован процесс обновления содержания подготовки будущих учителей к формированию правовой культуры учащихся в годы независимости Украины. После обретения независимости для Украины начался период формирования собственной системы подготовки педагогических кадров к правовому воспитанию учащихся. Содержание подготовки будущих учителей современной Украины существенно отличается от советского (до 1991 года). Статья посвящена также изучению учебных программ с правоведческих дисциплин в педагогических вузах после провозглашения независимости Украины и сравнению их с учебными программами советского периода.

Ключевые слова: учебная программа, подготовка будущих учителей, правовая культура, правовое воспитание.

Klunko R.Yu.

Nizhyn Gogol State University

UPGRADING THE CONTENT OF FUTURE TEACHERS' TRAINING FOR STUDENTS' LEGAL CULTURE FORMATION

Summary

The article deals with the upgrading the content of future teachers' training for students' legal culture formation in the period of Ukraine's independence. After gaining independence for Ukraine, there started the period of formation of its own system of pedagogical staff preparation for students' legal education. The content of the future teachers' training in modern Ukraine is significantly different from the Soviet one (until 1991). Strengthening of legality and the rule of law needs a compulsory study of the foundations of law by the teachers, so this course is introduced in all faculties, specialties and for all forms of education. Comparing curricula for law disciplines («Law Basics», «Jurisprudence») of the Soviet period and the modern independent one, we should note that the curricula of higher educational institutions of Ukraine since 1991 are deprived of features of programs of the Soviet period and are focused on the realization of a specific goal. In comparison with the programs of the Soviet period (before 1991) the content of sections and themes of modern programs is concrete, concise and exempt from communist dogmas. It is aimed at assimilating the basic provisions of law by future specialists, raising the level of legal consciousness and legal culture of students, developing skills and abilities, using acquired knowledge in future educational and other activities. The article is also devoted to the study of curricula for law disciplines in various pedagogical institutes in independent Ukraine. Curricula for the discipline «Law Basics» in the various higher educational institutions of Ukraine were analyzed. This analysis confirms the idea that modern curricula have become more stabilized, they reflect the current realities of the content of jurisprudence disciplines and the main state documents. Special attention is paid to the issue of active programs exchange between higher educational institutions of Ukraine.

Keywords: curriculum, future teachers' training, legal culture, legal education.

СТРУКТУРА ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ФІНЛЯНДСЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ: ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ

Котенко О.В., Руднік Ю.В.

Київський університет імені Бориса Грінченка

У статті проаналізовано систему професійної підготовки вчителя початкової школи у Фінляндській Республіці. Розглянуто її структуру та зміст. Авторами охарактеризовано організаційний та змістовий аспекти підготовки вчителя початкової школи. Досліджено структуру типової освітньої програми підготовки вчителів початкової школи у Фінляндській Республіці на прикладі Ювяскюльського університету. Обґрунтовано та систематизовано чинники, що забезпечують якість освітньої системи Фінляндської Республіки вцілому та професійної підготовки вчителя початкової школи.

Ключові слова: педагогічна освіта у Фінляндській Республіці, професійна підготовка, вчитель початкової школи, зміст та структура освітньої програми, інноваційні технології навчання.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження процесу професійної підготовки педагога у Фінляндській Республіці обумовлено освітнім курсом України на інтеграцію до європейського та світового освітнього просторів. Вибір досліджуваної країни не є випадковим, оскільки, як зазначено у науковій літературі [2, с. 309], професія педагога у Фінляндській Республіці одна з найпрестижніших, а конкуренція серед майбутніх абітурієнтів досить серйозна. Так, загальна кількість вступників на спеціальність «Початкова освіта» (на етапі першого вступного тесту з фінської мови) у 2011 р. становила 8856, з яких було обрано 811, 2012 р. – 11976 (з них обрано 879), 2013 р. – 12493 (з них обрано 886), що у середньому становило 12 осіб на місце [11]. До того ж, за результатами Міжнародного дослідження якості читання і розуміння тексту PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), Міжнародної програми з оцінювання освітніх досягнень учнів PISA (Programme for International Student Assessment) та Організації економічного співробітництва та розвитку OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), Фінляндська Республіка займає лідерські позиції за рівнем і якістю шкільної освіти, постійно посідаючи перші місця в різних предметних галузях [1, с. 300].

Проблема вивчення та впровадження провідного європейського досвіду підготовки педагогічних кадрів тривалий час входить у коло наукових інтересів багатьох дослідників. Більшість з них присвячена вивченню системи професійної підготовки педагога у країнах Центральної та Західної Європи. Досвід країн Північної Європи (Скандинавських країн) також представлений у теорії педагогічної освіти. Так, С. Гринюк у своєму дисертаційному дослідженні розглядала професійну підготовку майбутніх учителів іноземних мов в університетах Фінляндської Республіки, Н. Кошарна – систему педагогічної підготовки у Швеції, В. Семілетко – систему підготовки педагогічних кадрів у Норвегії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури засвідчив значну зацікавленість науковців щодо функціонування системи професійної підготовки педагогів та особливостей організації освітнього процесу у Фінляндській Республіці. Це підтверджують багато-

чисельні дослідження вітчизняних і зарубіжних вчених. Науковці І. Жерноклеєв, К. Ходорківська висвітлюють досвід реформування підготовки майбутніх учителів у системі вищої педагогічної освіти, Л. Ляшенко – реформування професійної освіти у Фінляндській Республіці, С. Калашнікова – забезпечення якості вищої освіти, Н. Базелюк – розвиток системи педагогічної освіти в історичній перспективі, Л. Волинець – забезпечення якості загальної середньої освіти, В. Бутова, В. Загвоздкін – розвиток системи шкільної освіти, Д. Володін – специфіку сучасної шкільної освіти, М. Бражник – особливості системи оцінювання у шкільній освіті та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Не зважаючи на достатню вивченість освітньої системи Фінляндської Республіки, проблема професійної підготовки вчителів початкової школи, зокрема її змісту залишається малодослідженою.

Відтак, **мета статті** – здійснити аналіз змістового та організаційного компонентів професійної підготовки вчителя початкової школи у Фінляндській Республіці, систематизувати та узагальнити чинники, що забезпечують її якість.

Виклад основного матеріалу дослідження. Університетський сектор Фінляндської Республіки поділяється на два типи навчання: політехнічне і університетське, і представлений 10-ма багатoproфільними університетами, 3-ма політехнічними, 3-ма економічними вищими школами, 4-ма академіями мистецтв. Претендентами на здобуття університетської освіти можуть бути громадяни, які успішно склали випускні екзамени (matriculation) та мають 12 річну загальну освіту [4, с. 155].

У Фінляндській Республіці вищі навчальні заклади опікуються професійною підготовкою таких вчителів, як-от: вихователь дитячого садка (kindergarten teacher), вчитель початкової школи (classroom teacher), вчитель-предметник (subject teacher), вчитель у сфері спеціальної освіти (special education teacher), вчитель у сфері професійно-технічної освіти (vocational education teacher) та вчитель-андрагог, який забезпечує реалізацію освіти упродовж життя (adult education teacher). Питому вагу від загальної кількості здобувачів вищої педагогічної освіти

становлять саме спеціальності вчителів початкової школи та учитель-предметник [10].

Як відомо, педагогічна освіта у Фінляндській Республіці одна з найбільш конкурентоспроможних галузей на рівні магістратури. Вона є базовим кваліфікаційним рівнем, як для вчителів початкової, так і для вчителів середньої школи з 1978 р. [1, с. 301]. Сьогодні професійна підготовка вчителів здійснюється у восьми університетах країни, а саме: (Гельсінський університет (University of Helsinki), Східнофінський університет (University of Eastern Finland), Ювяскюльський університет (University of Jyväskylä), Лапландський університет (University of Lapland), Університет Оулу (University of Oulu), Університет Тампере (University of Tampere), Університет Турку (University of Turku), Університет «Академія Або» (Åbo Akademi University) (на факультетах освіти, факультетах підготовки вчителів, у педагогічних школах при університетах (teacher training schools), де студенти проходять педагогічну практику тощо), а також в політехніках, які займаються професійною підготовкою педагогічних кадрів сфери професійно-технічної освіти [1, с. 303].

Як зазначає фінський дослідник Оллі-Пекка Малінен, якість освіти у Фінляндській Республіці взаємозалежна від якості професійної підготовки педагогів [7], про що зазначено у звіті Організації економічного співробітництва та розвитку OECD від 2012 р. [8]. Зауважимо, що університети самостійно визначають умови прийому та критерії, за якими відбуватиметься набір на педагогічні спеціальності. Останнім часом відбір студентів здійснюється шляхом двофазових вступних іспитів, що окрім теоретичної підготовки дають змогу продіагностувати абітурієнтів щодо їх умотивованості та готовності до роботи в системі суб'єкт-суб'єктної взаємодії [7]. Перший етап – тест на знання предмета, другий – інтерв'ю. Останнє з вищезазначених оцінюється двома членами

приймальної комісії. У співбесіді зазвичай беруть участь шкільний вчитель та представник департаменту підготовки вчителів.

Проаналізуємо структуру другого етапу вступної компанії, на прикладі вимог Гельсінського університету [9]. Типова структура тексту, який пропонується для ознайомлення вступникам, як правило, пов'язаний з конкретним предметом, або викладанням загалом. Час відведений на цю частину іспиту становить 20 хвилин. Після цього 15 хвилин триває інтерв'ю, що передбачає бесіду за текстом та інформацією, вказаною абітурієнтом у спеціальній формі (the Background Information Form), яка не впливає на отримані бали, а є лише супровідним матеріалом. Мета інтерв'ю – оцінити відповідність абітурієнта вчительській професії, рівень умотивованості до роботи в системі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, готовність вирішувати різні життєві ситуації.

До прикладу, максимальна кількість вступників, які були визначені для інтерв'ю у Гельсінському університеті за даними 2016 р. – 38 (у півтори рази більше, ніж кількість абітурієнтів, що були прийняті на навчання) [9]. Максимальна кількість балів за інтерв'ю – 10 (мінімальний прохідний бал – 4). Про жорстку конкуренцію свідчить й набір на спеціальність вчитель-предметник (subject teacher), що становить від 10 до 50% залежно від предмету та учитель початкової школи (classroom teacher), що складає 10% від усіх абітурієнтів [6]. Щодо працевлаштування, то лише 12% з 30% кращих випускників педагогічних факультетів відбираються у школи [2, с. 309].

Не зважаючи на наявність окремої спеціальності учитель початкової школи (classroom teacher), у 1-6 класах можуть працювати вчителі будь-якої кваліфікації, що суттєво розширює можливості працевлаштування для фахівців педагогічних спеціальностей. Вибір кандидатів на посади залишає за собою навчальний заклад.

Таблиця 1

Структура і зміст підготовки вчителя початкової школи (300 кредитів (кр.))

Бакалавр – 180 кредитів		Магістр – 120 кредитів
Освітній блок – 63 кредити		Освітній блок – 80 кредитів
Основне навчання – 25 кр.	Предметне навчання – 38 кр.	Поглиблене навчання – 80 кр.
Взаємодія і співпраця – 5 кр.	Взаємодія і співпраця – 6 кр.	Поглиблені феноменологічні навчання 1: індивідуальне і групове навчання – 8 кр. (4+4 кр.)
Навчання і управління – 5 кр.	Громада і суспільство – 5 кр.	Поглиблені феноменологічні навчання 2: шкільна громада і суспільство – 6 кр.
Освіта, суспільство і зміни – 5 кр.	Освітній менеджмент – 1 кр.	Поглиблені феноменологічні навчання 3: блок самостійної роботи – 7 кр.
Наукове мислення і знання – 5 кр.	Створення наукового знання: якісні дослідницькі методи – 5 кр.	Дослідницькі методи – 3 кр.
Компетентність та експертиза (педагогічна практика) – 5 кр.	Створення наукового знання: кількісні дослідницькі методи – 5 кр.	Семінар з наукової роботи 1 і семінар з наукової роботи 2 – 10 кр. (5+5)
	Семінар і бакалаврська робота – 10 кр. (тест зрілості)	Магістерська робота – 30 кр. (тест зрілості)
	Компетентність та експертиза (педагогічна практика 2) – 6 кр.	Компетентність та експертиза (педагогічна практика 3,4) – 16 кр. (8+8)
Мультидисциплінарне навчання – 60 кр.		
Вибіркове навчання – 12 кр.		
Навчання з другорядних предметів (спеціалізація) – 25 кр.		35 кр.
Мова і комунікація – 20 кр.		5 кр.

Щоб одержати ступінь бакалавра за спеціальністю вчитель початкової школи відповідно до навчального плану Ювяскюльського університету [5] необхідно набрати 180 кредитів ECTS, ступінь магістра – 120 кредитів ECTS. Детальна структура і зміст підготовки вчителя початкової школи наведені у таблиці 1.

Блок мультидисциплінарного навчання охоплює: вступ до мультидисциплінарних досліджень (4 кр.); основні навчальні модулі (29 кр.): фінська мова і література (3 кр.), історія і суспільні науки (2 кр.), релігія і етика (2 кр.), мистецтво (3 кр.), фізична освіта і здоров'я (4 кр.), математика (3 кр.), музика (3 кр.), технологічна освіта і мистецьке рукоділля (2 кр.), текстильне рукоділля (2 кр.), екологія і природознавство (5 кр.); прикладні навчальні модулі (22 кр.): фінська мова і література (3 кр.), історія і суспільні науки (2 кр.), релігія і етика (2 кр.), мистецтво (2 кр.), фізична освіта і здоров'я (2 кр.), математика (2 кр.), музика (2 кр.), технологічна освіта і мистецьке рукоділля (2 кр.), текстильне рукоділля (2 кр.), екологія і природознавство (3 кр.); інтегровані перехресні тематичні модулі (4 кр.), мультидисциплінарний навчальний підсумковий семінар (1 кр.). Відтак, вищезазначений блок включає міждисциплінарні предмети, що традиційно пропонуються у початковій школі.

У представлених прикладах освітніх програм підготовки вчителів початкової школи чітко прослідковується тенденція рівномірного перерозподілу теоретичної та практичної складових їх змісту, що на наш погляд, не лише визначає послідовне ускладнення освітньої програми відповідно до принципу спірально-концентричного сходження, але й формує цілісність світогляду майбутнього вчителя, від якого у професійному житті вимагають поєднання практичної діяльності з науковими дослідженнями.

Перелік пропонованих спеціалізацій для вчителів початкової школи відзначений багатовекторністю:

1. Дошкільна і початкова освіта – 25 кр.
2. Мистецтво – 25 кр.
3. Музична освіта – 30 кр.
4. Фінська мова і література – 25 кр.
5. Текстильне рукоділля – 25 кр.
6. Технологічна освіта і рукоділля – 25 кр.
7. Фізична освіта – 25 кр.
8. Навчальний план JULIET (Jyväskylän University Language Innovations and Educational Theory Programme) – 25+10 кр.
9. Драматична освіта – 25 кр.

До прикладу, для того, щоб учитель початкових класів здобув право викладати іноземну мову він має отримати відповідну спеціалізацію в університеті (language as a minor). Відтак, ще на етапі вступних тестувань з групи абітурієнтів на спеціальність «вчитель початкової школи» обирають 10-15 осіб, які бажають викладати англійську (так звані home groups). У подальшому, тиждень навантаження для вивчення іноземної мови такими студентами становить в середньому 4-6 годин.

Так, отримуючи спеціалізацію з англійської мови у Ювяскюльському університеті (University of Jyväskylä) майбутні вчителі початкової школи мають можливість пройти програму JULIET (Jyväskylän University Language Innovation

and Educational Theory Programme), яка діє з 1995 року; вступити до мовного відділу, або до відкритого університету, де відбуватиметься їх підготовка до навчання англійської мови молодших школярів. Загальна кількість кредитів, відведених для спеціалізації «Англійська мова» в робочих планах підготовки студентів становить 25 кредитів ECTS.

Характерною ознакою освітнього процесу є диверсифікація форм і методів проведення навчальних занять та система оцінювання навчальних досягнень. Робочий день студента, в середньому, триває 6 годин. Навчання здійснюється переважно у парах та групах, що передбачає взаємооцінювання, а також розвиток рефлексивних навичок, а роль викладача зводиться до координатора освітнього процесу. Найпопулярнішими формами оцінювання є критеріальний (criteria assessment), самоаналіз, рефлексія власної діяльності (self evaluation) та взаємооцінювання (peer evaluation). Цікавим є той факт, що виробнича практика, до прикладу, не передбачає оцінювання балами. Вона запланована на перший (5 кр.) та третій (6 кр.) курси освітнього рівня «бакалавр». На третьому курсі студенти здійснюють бакалаврське дослідження, яке не обов'язково завершують, якщо планують продовжувати навчання у магістратурі. Саме така структура організації освітнього процесу надає автономність студенту, а також сприяє вибудовуванню його індивідуальної освітньої траєкторії.

Якісні показники вищої педагогічної освіти у Фінляндській Республіці обумовлено як змістовими чинниками, так й специфікою організації освітнього процесу. Відтак, для реалізації освітніх цілей, зазначених у навчальному плані [5] та забезпечення якісної професійної підготовки педагога у Фінляндській Республіці поряд з традиційними застосовують інноваційні технології навчання, серед них: кооперативне навчання, проблемне навчання, рефлексивні практики, а також застосування комп'ютерних технологій. Це далеко не повний перелік технологій, що сьогодні є популярними в університетах Фінляндської Республіки [10]. Серед поширених інноваційних технологій навчання, що набули популярності в останні роки, варто відзначити: дистанційні технології, інформаційно-комунікаційні технології, інтерактивні технології, а також предметно-мовне інтегроване навчання (CLIL). Вибір вищезазначених технологій обумовлений чинниками, що є ключовими для системи освіти Фінляндської Республіки, а також формуванням серед іншого навичок XXI століття, а саме: творчості та інноваційності, критичного мислення і вміння вирішувати проблеми, комунікативних навичок та навичок співробітництва [12], про що свідчать такі блоки освітньої програми підготовки вчителів початкової школи: «Наукове мислення і знання», «Взаємодія і співпраця» тощо.

Наявність високоякісних технологій та стрімкий розвиток освітнього середовища обумовлює застосування дистанційних та інформаційно-комунікаційних технологій. Дедалі більшої популярності набуває створення віртуальних середовищ, якими активно користуються всі учасники освітнього процесу у Фінляндській Республіці. Серед них відзначимо optima, peda.net та інші

аналогії, де вчителі розміщують навчально-методичні матеріали, рекомендації, а також збирають, перевіряють та зберігають учнівські роботи.

Окрім широкого застосування інноваційних технологій навчання, характерною ознакою процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи є орієнтир на організацію навчання на дослідницьких засадах (research-based education), що передбачає інтеграцію теорії, дослідницьких методів та практики, завдяки яким у студентів формується розуміння системи та міждисциплінарної природи освітньої практики [10].

Однією з цінностей, якою наділені педагоги у Фінляндській Республіці, що частково зумовлює попит на педагогічну професію, є свобода, що реалізується у вільному виборі методів викладання і трансляції учням інформації, засобів точного педагогічного оцінювання тощо [4, с. 153]. Наприклад, затверджена загальнонаціональна шкільна програма визначає тільки загальні вимоги результатів навчання, а не шляхи їх досягнення, що й зумовлює вибір стратегій, особливості розробки програм та планування освітнього процесу. Все це вимагає від педагога сформованості таких компетентностей: предметна (field competence), дослідницька (research competence), курікулярна (curriculum competence), безперервного навчання (lifelong learning competence), емоційна (emotional competence),

соціальна (social competence), комунікативна (communication competence), інформаційно-комунікаційна (information and communication technologies – ICT competence), інтелектуальна (intellectual competence), ситуативна (situational competence), часова (time competence) [3, с. 119].

Висновки і пропозиції. Забезпечення якості педагогічної освіти у Фінляндській Республіці, на наш погляд, обумовлено високим рівнем конкуренції серед абітурієнтів на етапі вступу у ВНЗ, структурою професійної підготовки фахівця, зокрема, вдалим поєднанням теоретичної та практичної складових, їх змістовим та організаційним наповненням; застосуванням інноваційних технологій навчання; варіативністю спеціалізацій, а також широкими соціальними гарантіями; автономією університетів у визначенні змісту підготовки педагогів, автономією вчителя, яка полягає у вільному виборі методів, засобів навчання. Упевнені, що зазначені вище чинники сприяють забезпеченню відбору талановитої та вмотивованої молоді, яка реалізуватиме принципи навчання для майбутнього та забезпечуватиме якість освіти.

Безумовно, матеріал, викладений у межах статті, не вичерпує тему дослідження, тому перспективу подальших наукових розвідок вбачаємо у детальному дослідженні системи моніторингу якості підготовки майбутніх учителів початкової школи у Фінляндській Республіці.

Список літератури:

1. Базелюк Н.В. Розвиток системи педагогічної освіти у Фінляндії в історичній перспективі / Н.В. Базелюк // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – 2012. – № 37. – С. 300-306.
2. Котун К.В. Особливості професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи у Фінляндії / К.В. Котун // ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» – Том I(1): Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». – К.: Гнозис, 2012. – С. 309-315.
3. Котун К.В. Розвиток компетентності як важлива складова професійної підготовки педагогічного персоналу Фінляндії / К.В. Котун // Порівняльна професійна педагогіка. – 2012. – № 1. – С. 116-122.
4. Сисоева С.О., Кристочук Т.Є. Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика: навчальний посібник / С.О. Сисоева, Т.Є. Кристочук; Київський університет імені Бориса Грінченка. – Рівне: Овід, 2012. – 352 с.
5. Department of teacher education. Curriculum plans 2014-2017 (2014). Retrieved from: https://www.jyu.fi/edupsy/fi/laitokset/okl/opiskelu/luokanopettajakoulutus/luokanopettajakoulutus/Curriculum2014_English.pdf
6. Finnish education in a nutshell (2017). Retrieved from: http://www.oph.fi/download/146428_Finnish_Education_in_a_Nutshell.pdf
7. Malinen O., Teacher education in Finland: a review of a national effort for preparing teachers for the future. The Curriculum Journal. 2012, Vol. 23 – Issue 4. p. 567 – 584. DOI: 10.1080/09585176.2012.731011
8. Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century. Lessons from around the world (2012). Retrieved from: <https://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf>
9. STEP. Subject teacher education programme. Application guide // University of Helsinki (2016). Retrieved from: http://www.helsinki.fi/teachereducation/step/information/admissionrequirements/STEP_APPLICATION_GUIDE_2016.pdf
10. Teacher education around the world: changing policies and practices / edited by Linda Darling-Hammond and Ann Lieberman (2012). Retrieved from: <https://books.google.com.ua/books?id=z3gtb9saCagC&lpg=PA5&dq=two-phase%20entrance%20exams%20for%20a%20teacher%20in%20Finland&hl=uk&pg=PP1#v=onepage&q=two-phase%20entrance%20exams%20for%20a%20teacher%20in%20Finland&f=false>
11. Teacher education in Finland, a leaflet (2014). Retrieved from: http://www.oph.fi/download/154491_Teacher_Education_in_Finland.pdf
12. 21st century skills (2016). Retrieved from: <http://edglossary.org/21st-century-skills>

Котенко О.В., Рудник Ю.В.

Киевский университет имени Бориса Гринченко

СТРУКТУРА СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ФИНЛЯНДСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

Аннотация

В статье проанализирована система профессиональной подготовки учителя начальной школы в Финляндской Республике. Рассмотрена её структура и содержание. Авторами охарактеризованы организационный и содержательный аспекты подготовки учителя начальной школы. Исследована структура типичной образовательной программы подготовки учителей начальной школы в Финляндской Республике на примере Ювяскюльского университета. Обоснованы и систематизированы факторы, которые обеспечивают качество образовательной системы Финляндской Республики, в целом, и профессиональной подготовки учителя начальной школы, в частности.

Ключевые слова: педагогическое образование в Финляндской Республике, профессиональная подготовка, учитель начальной школы, содержание и структура образовательной программы, инновационные технологии обучения.

Kotenko O.V., Rudnik Y.V.

Borys Grinchenko Kyiv University

THE STRUCTURE OF THE CONTENT OF PRIMARY TEACHER'S PROFESSIONAL TRAINING IN THE REPUBLIC OF FINLAND: TRADITIONS AND INNOVATIONS

Summary

The system of primary school teacher's professional training in the Republic of Finland has been analyzed in the article. The structure and content have been considered. Organizational and informative aspects of primary school teacher's training are characterized by the authors. The structure of typical primary school teacher's educational curriculum in the Republic of Finland based on University of Jyväskylä; is studied in the article. The factors that provide the quality of educational system of the Republic of Finland in general and primary school teacher's professional training in particular are grounded and systematized.

Keywords: pedagogical education of the Republic of Finland, professional training, primary school teacher, content and structure of the curriculum, innovational learning technologies.

УДК 371.13:811.111.(439)

ЄВРОПЕЙСЬКА МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ДО РАНЬОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: НА ПРИКЛАДІ УГОРЩИНИ

Лобода О.В.

Київський університет імені Бориса Грінченка

У статті проаналізовано позитивний досвід Угорщини з підготовки учителя до раннього навчання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку іноземної мови. Висвітлено основні положення Ради Європи з мовної підготовки та мовного навчання. Представлено модель практичної підготовки вчителів до раннього навчання іноземної мови. Визначено пріоритетне значення формування професійної, педагогічної мотивації майбутніх учителів іноземної мови. Акцентовано увагу на популярність вивчення англійської мови у країнах Європи.

Ключові слова: англійська мова, досвід Угорщини, іноземна мова, європейська модель підготовки вчителів, Європейський Союз, положення Ради Європи, раннє навчання іноземної мови.

Постановка проблеми. Інтеграція України до Європейського освітнього простору, розширення економічних зв'язків та багатомовність в Європі зумовили підвищений інтерес до вивчення іноземних мов, дотримання принципів мовної політики ЄС в організації навчання іноземних мов і напрацювання спільних підходів. Європейський Союз надає важливого значення реалізації освітнього і навчального напрямку Стратегії ЄС «Європа 2020», який полягає в оновленні та вдосконаленні системи вищої освіти в країнах-членах ЄС. Сприяння вивченню іноземних мов уже давно стало окремим напрямом діяльності Єврокомісії, що має назву Language Learning Policies, тобто «Політика у сфері навчання іноземних мов», яка безперечно, актуалізує **проблему** вдосконалення системи професійної підготовки вчителів іноземних мов (ІМ), враховуючи ранній період навчання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку [7, с. 272].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Наукові розвідки щодо змісту і структури професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у різних країнах Європи подано у працях Н. Авшенюк, В. Базуріної, В. Баркасі, О. Голотюк, І. Задорожної та інші. Деякі аспекти раннього вивчення іноземних мов, розробка моделі професійної підготовки фахівця до навчання іноземних мов дітей дошкільного та молодшого шкільного віку висвітлена у наукових працях Н. Басай, О. Бігич, І. Верещагіної, К. Віттенберг, О. Зимньої, В. Карташової, Р. Мартинової, З. Нікітенко, В. Плахотника, Г. Рогової, С. Роман, С. Соколовської, Т. Швець, Т. Шкваріної.

Питання навчання іноземних мов у країнах Європи розглядають українські науковці та лінгводидакти європейських країн В. Деркач, С. Гапонов, Л. Заблоцька, О. Кашуба, О. Котенко, Д. Крос, А. Кубанек-Герман, О. Кузнецова, Н. Лавриченко, М. Леврінц, О. Локшина, М. Ніколов, В. Папіжук, О. Першукова, Л. Пуховська, М. Тадеєва та інші.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Отже, аналіз наукової літератури дає підставу стверджувати, що в Україні і в багатьох зарубіжних країнах є досить вагомі досягнення в дослідженні проблеми підготовки фахівців іноземної мови в середній школі і у вищих навчальних закладах. Залишається недостатньо вирішеними питання раннього навчання

іноземної мови дітей дошкільного і молодшого шкільного віку, які вимагають постійного оновлення, врахування новітніх технологій і методів навчання та європейського досвіду зокрема.

Вважаємо за доцільне звернутись до досвіду Угорщини, країни, яка з початку 90-х років і до сьогодення дня вирізняється найвідчутнішими змінами в системі професійної підготовки педагогічних кадрів, які відбувалися під впливом трансформацій у суспільно-політичному житті країни.

Мета даної статті – проаналізувати і дослідити досвід Угорщини з підготовки учителів до раннього іншомовного навчання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Сьогодення висуває перед учителями іноземних мов підвищені вимоги, які повинні бути суголосними із контентом сучасної мовної загальноєвропейської політики. Реалізація вищою освітою ідей Болонського процесу та Рекомендацій Ради Європи у підготовці сучасних учителів вимагає підготовки фахівців нової генерації, здатних до активного життя, ефективного виконання своїх професійних функцій, володіння як мінімум двома іноземними мовами. Впровадження мовної політики Ради Європи на національних рівнях шкільної іншомовної освіти стало імпульсом для здійснення конкретних кроків у напрямі реформування та переорієнтації національних освітніх політик з метою запровадження принципу організації навчального процесу «рідна мова плюс дві іноземні», оголошеного на Барселонському саміті у 2002 році. Вивчення двох іноземних мов стало пріоритетом у новій програмі [7, с. 272-273].

Вивчення іноземної мови в ранньому віці зумовлено цілим рядом психолого-фізіологічних і соціально-політичних чинників. Важливим аргументом на користь раннього навчання іноземної мови, з погляду фізіології і психології, є закінчена нейрофізіологічна зрілість мозку. Неабияку роль в організації іншомовного спілкування дітей дошкільного віку та учнів початкової школи відіграють їх здібності до імітації, розвинута увага та пов'язані з нею творчі здібності, дитяча безпосередність, що забезпечує високу ступінь комунікабельності дітей і таким чином успішність іншомовного спілкування. Важливими чинниками є також набуття учнями вже в початковій школі мовного досвіду та відчуття мови. За умови пра-

вильної організації навчального процесу раннє навчання іноземної мови може стати значним внеском в інтелектуальний розвиток дитини. Раннє ознайомлення дітей з цінностями культури інших народів на уроках іноземної мови, виховання їх у дусі толерантності, відкритості, поваги до людей всієї планети сприяє справі миру і взаємоповаги, а отже, політичній стабілізації та рівновазі у всьому світі [7, с. 269].

Однією із численних ініціатив з боку Ради Європи та Європейського Союзу є розробка нових підходів до мовної підготовки та мовного навчання. Свою ініціативу Рада Європи втілила у публікаціях наступного характеру: the CEFR (Common European Framework of Reference: Learning, Teaching and Assessment), «Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» (2001 р.) та ELP (European Language Portfolio) «Європейське мовне портфоліо», які представлені у вигляді інструментарію підтримки диверсифікації з питань оволодіння іноземною мовою.

Рада Європи прагне покращити якість спілкування між європейцями з різною мовою та культурним підґрунтям. Адже поліпшення спілкування полегшує мобільність та більш прямі контакти, що у свою чергу, веде до кращого розуміння і до тісної співпраці. Рада також підтримує методи вивчення і викладання, які допомагають молодшим учням і учням старшої школи формувати й розвивати навички, знання, уміння, необхідні їм для того, щоб стати більш незалежними у своїх думках та діях і більш відповідальними і готовими до співпраці з іншими людьми. Цілісне сприйняття галузі іншомовної освіти та її підсистем, включаючи шкільну іншомовну освіту, має важливе значення для розв'язання як локальних або національних педагогічних і соціокультурних завдань та проблем так і глобальних або загальноєвропейських і світових проблем стосовно міжнаціональної та міжкультурної комунікації [5, с. 7].

З метою вдосконалення професійної підготовки майбутніх вчителів ІМ в Угорщині було прийнято єдині вимоги до рівня підготовки педагогічних працівників та освітньо-професійну програму, у відповідності з вимогами ЄПВО. Так підготовка вчителів ІМ здійснюється на базі педінститутів, інститутів та університетів. У країні запроваджено систему єдиних вимог галузевих стандартів вищої педагогічної освіти. Організація освітньої діяльності ВНЗ підпорядковується Міністерству освіти і науки, молоді та спорту [2, с. 129].

Модернізація структури вищої освіти України передбачає реалізацію підготовки вчителів ІМ за освітніми рівнями «базова вища освіта» та «повна вища освіта» з присудженням освітньо-кваліфікаційних рівнів бакалавра та магістра. У нашій країні тривалість підготовки вчителів ІМ на рівні бакалаврату становить 4 роки, незалежно від спеціалізації, на рівні магістратури – 1-2 роки, тоді як в Угорщині на рівні бакалаврату підготовка вчителя початкової школи та ІМ триває 4 роки, бакалавра мистецтв, філологів ІМ – 3 роки, а період навчання в магістратурі триває протягом 2-5 семестрів, після успішного завершення якої випускники одержують диплом вчителя ІМ [2, с. 129-130].

Відповідно до оновленої та переосмисленої у світлі Болонського процесу моделі підготовки

педагогічних працівників практична підготовка вчителів ІМ в Угорщині відбувається протягом другого циклу навчання, тобто на відміну від української моделі, в Угорщині педагогічну практику проходять тільки ті слухачі відділень ІМ, які свідомо обрали педагогічний напрям освіти при вступі до магістратури. Якщо в Україні педагогічну практику проходять усі без винятку студенти, то в Угорщині, завдяки діючій системі профвідбору, практична підготовка вчителів ІМ дійсно сприяє покращенню якості професійної освіти та формуванню мотивації до педагогічної діяльності [2, с. 134].

Суттєвою відмінністю між угорською та українською системами педагогічної освіти є необхідність складання комплексного іспиту в угорських ВНЗ із дисциплін психолого-педагогічного циклу та методики викладання ІМ до початку шкільної підготовки. Студенти також проходять підготовку до початку та упродовж підготовки на основі спеціальних теоретично-практичних семінарів. Дуже важливим, на нашу думку, є той факт, що надалі студенти закріплюються виключно за тими вчителями ІМ, які здобули кваліфікацію ментора – керівника шкільної підготовки у системі післядипломної освіти Угорщини, підготовка яких в Угорщині організовується на відповідних курсах, а до їх читання залучаються знані науковці та практики. В Україні ще не набула поширення практика підготовки вчителів до роботи зі студентами-практикантами, тому не всі з них повністю готові до виконання функцій ментора (керівника практики) [2, с. 134].

Важливим здобутком системи педагогічної освіти Угорщини є підготовка студентами портфоліо як частини магістерської роботи з методики навчання ІМ, що включає різноманітні автентичні матеріали, зібрані протягом підготовки та семінарських занять із дисциплін професійного циклу, метою яких є демонстрація розвитку професійно-педагогічних компетенцій майбутнім вчителем ІМ.

Як і в будь-якій іншій сучасній професії вчителі зобов'язані розширити межі своїх професійних знань за допомогою практики, проведення досліджень, а також через систематичну участь у безпосередньому професійному розвитку від початку і до кінця своєї кар'єри. Системи освіти та підготовки кадрів країн ЄС повинні забезпечити вчителям ці можливості [7, с. 13].

Важливою умовою підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов є формування у них стійкої мотивації до професійної педагогічної діяльності. Аналіз наукових досліджень засвідчує, що мотивація здійснює значний вплив на професійну діяльність учителів, успішність учнів та ефективність функціонування освітньої системи в цілому. Встановлено взаємозв'язок між рівнем сформованості професійної мотивації педагогів і мотивацією та успіхами у навчанні учнів. Важливим аспектом наукових досліджень мотиваційної сфери є комплексний розгляд компетенцій та мотивації. На думку угорських учених, розвиток тріади «знання, уміння, навички» варто здійснювати одночасно з формуванням мотивації. Малоефективним вважається розвиток компетенцій без врахування природи мотивів і, навпаки, форму-

вання мотивів навчальної та професійної діяльності є неможливим поза компетентнісним підходом [4, с. 10].

Наразі в Угорщині досить розвинена дошкільна освіта, яка охоплює більшість дітей. Діти дошкільного віку мають можливість почати відвідувати дитячий садок у віці 3 років. Основною формою організації дозвілля дітей у дитячому садку є розвиваючі ігри. Починаючи з 5 років дитина має в обов'язковому порядку протягом року проходити підготовку до школи, мова йде про так звані навчальні підготовчі сесії, які можуть тривати по кілька годин на день. Обов'язкове навчання розпочинається з 6 років і налічує 10 класів. Перші 4 роки базової школи всі діти мають однакові програми.

Незважаючи на те, що дошкільне навчання іноземних мов стає все більш популярним у приватних (як правило, платних) дошкільних закладах, у державних закладах така практика ще не є загальноприйнятною. У системі початкової освіти пропонується п'ять іноземних мов: англійська, французька, німецька, італійська та російська. Вивчення однієї іноземної мови є обов'язковим із четвертого класу початкової школи [1, с. 137-138].

Починаючи з 5-го класу невелика частина учнів може перейти у гімназію з 8-річним навчанням, а після 6-го – у шестикласні гімназії. Для угорців слова «середня школа» стосуються навчання після 14 років, коли діти переходять з 8-річної базової школи на наступний рівень. Саме в цей період постає питання вибору профілю подальшого навчання. Загалом у середню школу переходить понад 90% всього випуску базових шкіл. Приблизно половина обирає гімназії (4 роки) та профшколи з тривалими програмами (4-5 років), які надають в разі успіху на випускних екзаменах атестат зрілості (maturity) та можливість претендувати на вищу освіту. Решта чи залишає навчання, чи продовжує у професійних чи ремісничих школах з короткими (2-3 роки) програмами [6, с. 145-148].

На порядку денному країн ЄС сьогодні стоїть питання професійного вимірювання якості початкової підготовки вчителів. Незважаючи на реформи в низці країн ЄС щодо якості педагогічної освіти, початкова підготовка вчителів здійснюється неадекватно (не простежується значного поліпшення з точки зору викладання, а також сприяння відновленню високого статусу професії вчителя). Початкова освіта вчителя має бути добре структурована і балотуватися на тривалий термін із метою забезпечення підвищення кваліфікації [9, с. 19].

Одним із ключових елементів у галузі педагогічної освіти є забезпечення правильного поєднання теорії з практикою. Частка часу, що витрачається конкретно на професійну підготовку (професійне навчання), варіюється залежно від країни Європейського Союзу. У вищих навчальних закладах вищого рівня частка професійної підготовки, наприклад, для вчителів початкових класів варіюється від 13 до 70% із найвищим відсотком в Ірландії, Угорщині, Фінляндії, Словенії [3, с. 123].

Розглядаючи сучасний стан ранньої іншомовної освіти в країнах Європи і в Угорщині зокрема, необхідно зазначити, що на зміну тотального ви-

вчення російської мови як іноземної до 80-х років XX століття прийшла англійська мова. Вона укріпила позиції і в Угорщині, де раніше перше місце в рейтингу популярності займала німецька мова. Саме тому сьогодні в багатьох країнах Європейського Союзу спостерігається тенденція до скорочення мовного розмаїття і основною іноземною мовою навчання дошкільників та молодших школярів стає англійська на противагу німецькій, французькій та іспанській [8, с. 109-113].

Важливе значення в розвитку професійної підготовки педагогічних кадрів в Угорщині мала офіційна постанова уряду у 2004 році про впровадження стратегічних положень Болонської освітньої системи, згідно з якими вища педагогічна освіта перейшла на трьохступеневу систему, що передбачає базовий курс навчання на бакалавра, магістратуру та аспірантуру докторантуру). Диплом педагога для всіх педагогічних спеціальностей, в тому числі й вчителя іноземної мови, в Угорщині можливо одержати виключно на рівні магістратури [4, с. 11].

Узагальнення результатів наукових досліджень зарубіжних учених дозволяє виокремити основні положення щодо формування мотивації до професійної діяльності майбутніх учителів іноземних мов: формування мотивації на допрофесійному, професійному рівнях, в системі післядипломної освіти; максимальна професійно-педагогічна спрямованість навчально-виховного процесу на всіх освітніх рівнях; орієнтація на особистість студента (розвиток рефлексії, автономності, полікультурності); залучення студентів до науково-дослідної роботи педагогічного спрямування; оптимальне поєднання теоретичної і практичної підготовки [4, с. 10].

Сьогодні система професійної іншомовної підготовки педагогічних кадрів Угорщини розвиває дві моделі (із переважанням останньої): супровідну (concurrent), яка передбачає паралельне засвоєння фахового, професійно-педагогічного та загальноосвітнього навчальних компонентів, і послідовну (consecutive), у якій професійно-педагогічна підготовка здійснюється після завершення вивчення циклу дисциплін за професійним спрямуванням [4, с. 11].

Дослідження М. Леврінц щодо порівняльного аналізу моделей підготовки вчителів іноземної мови в Угорщині та Україні свідчить, що вони мають багато спільних та відмінних рис, зумовлених історико-педагогічним досвідом, особливостями національного, соціально-економічного, духовного розвитку держав, концептуальних засад освітньої політики. У сучасних умовах обидві країни тримають курс на інтеграцію національної освіти у європейський освітній простір, модернізацію системи вищої освіти, реалізацію вимог Болонського процесу та міжнародний обмін науково-практичним досвідом, що породжує необхідність оновлення цілей і змісту вивчення іноземних мов у середніх та вищих навчальних закладах та професійної освіти майбутніх учителів ІМ у зв'язку з їх особливим статусом у Європейській освітній системі.

Обопільним для Угорщини та України є прагнення сформувати систему педагогічної освіти, поєднуючи національні традиції з прогресивними ідеями зарубіжного досвіду, синтез

яких покликаний сформував педагога нової генерації [4, с. 13-14].

Водночас, результати дослідження переконують, що Угорщина має більш вагомий здобутки у підготовці вчителів іноземної мови завдяки систематичній, цілеспрямованій роботі з формування професійної педагогічної мотивації майбутніх учителів іноземних мов на всіх рівнях: допрофесійному (під час навчання в школі), професійному (бакалаврат, магістратура, докторантура) і в процесі підвищення кваліфікації в системі післядипломної освіти.

Висновки. Проблема ранньої іншомовної освіти залишається на сьогоднішній день досить актуальною. Цілісне сприйняття галузі іншомовної освіти та її підсистем, включаючи дошкільну

та молодшу шкільну іншомовну освіту, має важливе значення для розв'язання як локальних або національних педагогічних і соціокультурних завдань та проблем так і глобальних або загальноєвропейських і світових проблем стосовно міжнародної та міжкультурної комунікації. Подальшого вивчення потребують теоретичні положення щодо професійної підготовки вчителів іноземних мов з урахуванням виявлених особливостей формування мотивації до педагогічної діяльності майбутніх учителів в Угорщині; удосконалення змісту педагогічної практики, зокрема залучення провідних вчителів до роботи зі студентами-практикантами, тому що не всі з них повністю готові до виконання функцій ментора (керівника практики).

Список літератури:

1. Багатомовна Європа: тенденції у політиці і практиці мультилінгвізму в Європі. – К.: Ленвіт, 2012. – 168 с.
2. Козубовська І.В., Леврінц М.І. Порівняльний аналіз професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в Україні та Угорщині. Порівняльна професійна педагогіка: наук. журнал / голов. ред. Н.М. Бідюк. – К.; Хмельницький: ХНУ, 2011. – Вип. 2. – 201 с.
3. Кристопчук Т.Є. Система педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу: спільні та відмінні риси / Т.Є. Кристопчук // Наукові праці. – Вип. 197, Том 209. Педагогіка – 2012. – С. 121-126.
4. Леврінц М.І. Автореферат на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук «Формування мотивації допрофесійної педагогічної майбутніх фахівців іноземних мов в Угорщині», Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.google.com.ua/search?q=Леврінц+М.І.%2C+автореферат+на+здобуття+наукового+ступеня+кандидата+педагогічних+наук+»Формування+мотивації+допрофесійної+педагогічної+майбутніх+фахівців+іноземних+мов+в+Угорщині»&oq=Леврінц+М.І.%2C>
5. Ніколаєва С.Ю. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. С.Ю. Ніколаєва]. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
6. Сисоєва С.О., Кристопчук Т.Є. Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика: навчальний посібник / С.О. Сисоєва, Т.Є. Кристопчук; Київський університет імені Бориса Грінченка. – Рівне: Овід, 2012. – 352 с.
7. Тадеєва М.І. Досвід реформування шкільної іншомовної освіти в Україні в рамках рекомендацій освітніх та мовних інститутів Ради ВІПУСК 28'2011 Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова, с. 272-278.
8. Тадеєва М.І. Рання іншомовна освіта в європейських педагогічних традиціях / М.І. Тадеєва, М.М. Пархомчук // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету: збірник наукових праць / гол. ред. С.С. Пальчевський. – Рівне: РДГУ, 2008. – Вип. 42. – С. 109-113.
9. Teacher Education in Europe An ETUCE Policy Paper. Adopted by the Executive Board on 14th April 2008 // Editor responsible at law: Martin Romer. – Published by the European Trade Union Committee for Education – Brussels, 2008. – 64 P.

Лобода О.В.

Київський університет імені Бориса Грінченка

ЕВРОПЕЙСКАЯ МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ К РАННЕМУ ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: НА ПРИМЕРЕ ВЕНГРИИ

Аннотация

В статье проанализировано положительный опыт Венгрии по подготовке учителя к раннему обучению детей дошкольного и младшего школьного возраста иностранному языку. Освещены основные положения Совета Европы по языковой подготовке и языковому обучению. Представлено модель практической подготовки учителей к раннему обучению иностранного языка. Определено приоритетное значение формирования профессиональной, педагогической мотивации будущих учителей иностранного языка. Акцентировано внимание на популярности изучения английского языка в странах Европы.

Ключевые слова: английский язык, иностранный язык, европейская модель подготовки учителей, Европейский Союз, положения Совета Европы, раннее обучение иностранному языку.

Loboda O.V.

Borys Grinchenko Kyiv University

EUROPEAN TEACHERS PREPARATION MODEL TO EARLY FOREIGN LANGUAGE TRAINING: HUNGARIAN EXAMPLE

Summary

The article analyzes the positive Hungarian experience in teachers' preparation for the early foreign language education of pre- and primary school children. The main provisions of the Council of Europe language preparation and language training are covered. A model of practical teachers training of early foreign language teaching is presented. Attention is focused on the popularity of learning English in Europe. The priority is the formation of professional, pedagogical motivation of foreign language future teachers.

Keywords: English, a foreign language, the European model of teacher training, the European Union, the provisions of the Council of Europe, early foreign language teaching.

ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОГО ФАХІВЦЯ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

Машовець М.А., Науменко М.С.

Київський університет імені Бориса Грінченка

У статті розглянуто та проаналізовано характеристики конкурентоспроможної особистості майбутнього фахівця дошкільної освіти. Визначено, що в умовах євроінтеграції набувають значення особистісні здатності до саморозвитку та самопроектування, гнучкість, відкритість до пізнання нового, наявність яких, а також індивідуальна поведінка, характеризують конкурентоспроможність фахівця.

Ключові слова: конкурентоспроможна особистість, самопроектування, саморозвиток, спрямованість особистості, компетентність, гнучкість.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Дитина дошкільного віку третього тисячоліття – нова особистість, на розвиток якої безпосередньо та опосередковано впливають різноманітні фактори сьогодення: соціальні, природні, екологічні, інформаційні, духовні, тощо.

Питання дошкільної освіти розглядаються сучасними науковцями та практиками в динаміці, на гуманістичних засадах особистісно-орієнтованої моделі партнерської взаємодії дорослих – батьків та дошкільних педагогів, причетних до питань дошкільного дитинства. Однак, аналіз реального процесу життєдіяльності дитячої спільноти в дошкільних навчальних закладах, центрах дитячого розвитку, свідчить про відсутні труднощі в реалізації завдань дошкільної освіти, визначених Базовим компонентом дошкільної освіти (2012 р.), зокрема, врахування особистісних особливостей та індивідуалізації освітньої траєкторії кожного дошкільника. Відповідаючи на виклики сучасного суспільства, говоримо про концептуальні зміни в системі професійної підготовки майбутнього дошкільного педагога. Проблема якості професійної підготовки дошкільного педагога в вищому навчальному закладі обумовлена цими та рядом інших об'єктивних та суб'єктивних чинників, серед яких важливо зазначити зміни в системі сучасної освіти, зокрема, початкової [1, 2].

«Суть нової української школи полягає у переході від школи, де дітей напихають знаннями, до школи компетентностей ХХІ століття, школи для життя. Тобто вона буде давати не лише знання, а й знання з умінням їх застосовувати. Це вимагає нового змісту освіти, нових методик викладання вчителів і нового освітнього середовища», – наголошує міністр освіти Л. Гриневич у виступах перед широкою педагогічною громадськістю, презентуючи основні ідеї концепції нової української школи.

Процеси змін у початкових ланках освіти – дошкільній та початковій – взаємообумовлені та взаємодіють та спричиняють перегляд концептуальних засад професійної підготовки майбутніх педагогів. Фахова підготовка майбутніх педагогів розглядається як особистісне надбання та ціннісні здобутки кожного, хто ставить собі за мету стати конкурентоспроможним педагогом та реалізувати завдання дошкільної освіти.

Однак, співвіднесення себе з еталонами фахівця в галузі освіти частіше за все відбувається в педагога стихійно, адже не визначено орієнтири професійного розвитку, не вивчено зміст етапів професійного становлення. Через питання професійного становлення набуває особливого значення питання особистісного розвитку, адже сама особистість учителя розглядається як найголовніша в ряді професійних засобів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У вітчизняній науковій літературі визначено значну кількість понять, що характеризують певний рівень розвитку особистості педагога, який здатний до ефективної реалізації педагогічних завдань на тому чи іншому етапі професійного становлення. Серед них «професійна компетентність», «професійна зрілість», «лідерство-служіння», «конкурентоздатність», «конкурентоспроможність».

Характеризуючи кожне з понять, можемо визначити найбільш яскраві особливості, притаманні саме даному з кількох. А. Маркова вважає, що професійно компетентна людина та, яка:

- успішно розв'язує завдання навчання й виховання, готує для суспільства випускника з бажаними психологічними якостями;
- задоволена професією;
- досягає бажаних результатів у розвитку особистості;
- має й усвідомлює перспективу свого професійного розвитку;
- відкрита для постійного професійного навчання;
- збагачує досвід професії завдяки особистому творчому внеску;
- соціально активна в суспільстві;
- віддана педагогічній професії, прагне підтримувати навіть у складних умовах її честь і гідність, професійну етику;
- готова до якісної та кількісної оцінки своєї праці, уміє сама це робити.

Зазначимо, що становлення педагога в особистісному та професійному плані відбувається достатньо тривалий період: у процесі навчання за обраним фахом, під час самостійної педагогічної професійної діяльності після завершення навчання та протягом усієї професійної життєдіяльності. Становлення особистості молодого фахівця пов'язується з формуванням у нього професійної позиції – визначення свого становища в системі відносин із колегами й дітьми. Традиційно кож-

на освітня установа використовує власні технології підтримки професійного становлення педагога, що, як свідчить досвід практиків, проходить у п'ять етапів [8]. Але, якщо в період навчання в університеті цей процес відбувається як групова чи командна діяльність, то в період самостійної професійної діяльності, в більшості, як процес саморозвитку й самовдосконалення. Крім того, для збереження високого професійного статусу (конкурентоспроможності) неабияке значення має співпраця з колегами. Отже, процес здобуття фаху в вищій школі ми розглядаємо як простір набуття компетентностей, освоєння технологій самореалізації та самопроєктування задля формування первинної конкурентоспроможності.

Відтак, активізуються пошуки відповіді на запитання «Які умови необхідно створити для розвитку та самореалізації особистості? Як формувати конкурентоспроможність педагога?» ще на етапі здобуття фаху майбутнім педагогом.

Система професійної підготовки передбачає, перш за все, процес і результати якісного засвоєння галузевих знань в єдності з індивідуальною творчою самореалізацією, формування світогляду й інших якостей особистості, характерних для конкурентоспроможного працівника. Власне, освоєння особистісного творчого потенціалу (необхідно для самостійного вироблення нових знань і навичок в разі виникнення в них потреби за життя) та формування навичок самоосвіти (це необхідно для самостійного освоєння нових знань і навичок, вироблених іншими), до чого особистість має бути психологічно готова (тобто її особиста культура почуттів, культура уваги, особистісна культура мислительної діяльності), все більшою мірою виступають в ролі безпосередніх показників професійної зрілості людини, її професійного розвитку.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень свідчить, що проблема конкуренції та конкурентоспроможності знаходить певне відображення в роботах зарубіжних та вітчизняних науковців, виконаних у розрізі філософських, соціологічних та економічних наук: праці В. Андрєєва, Л. Дудко, Т. Слівіної, Р. Фатхутдінова, С. Хазової, Д. Чернілевського та ін.

Психологічні основи розвитку інтегральних характеристик конкурентоспроможної особистості досліджували В. Андрєєв, Є. Охотський, Т. Ткаченко, Р. Фатхутдінов та ін.

Окремі аспекти пошуку психолого-педагогічних шляхів формування конкурентоздатності особистості розкриті в роботах Л. Карамушки, Л. Мітіної, В. Хapілової, Г. Юрчинської, а отже потребують ще ґрунтовного наукового дослідження.

Наукові пошуки в цій проблемі проводять відомі українські вчені: В. Андрущенко, І. Бех, В. Бондар, Л. Вовк, С. Гончаренко, І. Зязюн, С. Максименко, О. Падалка, О. Савченко, О. Шпак та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми формування конкурентоспроможності майбутнього дошкільного педагога в умовах євроінтеграції. Поняття конкурентоспроможності на сьогодні вивчено недостатньо детально саме з позицій євроінтеграції. Нагальним завданням виступає потреба вивчення особливостей формування конкурентоспроможності майбутнього дошкільного педагога на етапі само-

стійної виробничої діяльності у статусі молодого спеціаліста. Крім того, конкурентоспроможність не вивчається в аспекті реалізації вимог сучасності, зокрема, задоволення запитів споживачів освітніх послуг. Л. Карамушка [4] підкреслює, що для ефективного реагування на освітні запити суспільства в сучасних умовах, вищі навчальні заклади мають відповідати таким вимогам:

а) бути відкритими системами, враховувати зміни, що відбуваються в соціальному середовищі;

б) швидко адаптуватися до нових змін у суспільному розвитку та трансформувати їх у новий зміст навчання, нові освітні й інформаційні технології, нові стратегії взаємодії між учасниками освітнього процесу, нові психологічні характеристики учасників такої взаємодії;

в) бути організаціями, що постійно навчаються та характеризуються: стратегічним мисленням і баченням майбутнього; сильною корпоративною культурою; командним принципом роботи й вільним обміном інформацією;

г) функціонувати на засадах гуманістичного менеджменту, враховуючи специфіку діяльності (навчання, виховання й розвиток особистості майбутнього фахівця).

Об'єктом дослідження є студенти Київського університету імені Бориса Грінченка Педагогічного інституту спеціальності «Дошкільна освіта» освітнього рівня «Бакалавр» та освітнього рівня «Магістр».

Предметом нашого дослідження стали окремі психолого-педагогічні аспекти професійної освіти майбутніх фахівців дошкільної освіти у вищій школі.

Формування цілей статті. Цілі статті – висвітлення проблеми професійного самопроєктування майбутніх фахівців та визначення основних засобів реалізації педагогічних умов формування конкурентоспроможних фахівців дошкільної освіти в умовах євроінтеграції.

Виклад основного матеріалу. Ми виходили з того, що час студентства є найсприятливішим віковим періодом для формування пізнавального стилю, розвитку інтелектуальних і творчих здібностей, особистісної культури психічної діяльності, виділення в потоці подій життя часу і сили для особистісного розвитку, долаючи інколи негативні суб'єктивні фактори (самовдоволення, байдужість, закріпачення). У цей період формуються моральні установки й ціннісні орієнтації, що відрізняє кожного зі студентів. Як зазначають сучасні науковці, психологічним фундаментом розвитку особистості майбутнього фахівця в галузі дошкільної освіти є такі базові характеристики, як особистісна педагогічна спрямованість, гнучкість, відкритість до нового [7].

Зазначимо, що якість освітньої діяльності студентів та набуття ними конкурентоспроможних здатностей залежить також і від компетентності й професіоналізму викладачів, які вибудовують взаємодію зі студентами на дослідницьких та практично орієнтованих засадах. Як зазначають П. Перепелиця та В. Рибалко [6] для продуктивної діяльності у вищій школі, що є підґрунтям конкурентоспроможності, варто створити: високу мотивацію навчальної діяльності студента (чітка вираженість мотивів, як моральних, так і матеріальних, спонукає майбутнього фахівця думати,

будувати плани, діяти); спеціально розроблений зміст і форми організації навчання та відпочинку, спрямованих на формування умінь партнерства; сенситивність соціальної ситуації розвитку, що активізувала б взаємозв'язок духовних і матеріальних потреб у майбутнього фахівця; творчий характер спільної та індивідуальної діяльності в навчанні.

У дослідженні Карла О'Делла і С. Джексона Грейсона підкреслено необхідність важливості саморозвитку таких якостей, як активність, наполегливість, старанність, та «...потреби в перемозі».

Отже, розвиток конкурентоспроможної особистості – це розвиток рефлексивної особистості з позитивним психоенергетичним потенціалом, здатної організовувати, планувати свою діяльність і поведінку в динамічних ситуаціях, особистості, яка володіє новим стилем мислення, нетрадиційними підходами до розв'язання проблем, адекватним реагуванням у нестандартних ситуаціях [5].

Л. Мітіна розробила спеціальну психологічну технологію з метою розвитку конкурентоспроможності. Ця технологія спрямована на перетворення зовнішніх детермінант на внутрішню позицію особистості, що об'єднує мотиваційну, інтелектуальну та поведінкову складову.

Порівняємо два підходи до застосування технологій формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців дошкільної освіти в умовах євроінтеграції.

Перший передбачає партнерську взаємодію в освітньому просторі на рівні «викладач – група студентів – студент», другий спрямований на активізацію самопроєктування набуття професійних компетенцій в процесі набуття фаху.

Охарактеризуємо перший підхід. Важливо починати зі студентами першого курсу в аудиторній та позааудиторній роботі. Першокурсники Педагогічного інституту проходять адаптивні тренінги та вивчають інтегровану навчальну дисципліну «Університетські студії», що складається з трьох модулів: «Я – студент», «Лідерство-служіння» та «Вступ до спеціальності». Така взаємодія у тристоронніх зв'язках допомагає першокурсникам ефективно пройти етап переходу до іншого соціального статусу – студентства та спрямована на:

– Зняття страху: допомагає перебороти невпевненість у власних силах. (Люди вчаться на своїх помилках і знаходять різні шляхи вирішення проблем).

– Авансування успішного результату: допомагає викладачу висловити тверду переконаність у тому, що група або кожен студент обов'язково впорається з поставленим завданням. Це, в свою чергу, надає впевненості студентам у своїх силах і можливостях. (Я навіть не сумніваюсь у позитивному результаті).

– Прихований інструктаж дитини про способи і форми здійснення діяльності. Допомагає уникнути поразки. Досягається шляхом побажання. (Можливо краще почати з...; виконуючи роботу, не забудьте про...).

– Внесення мотиву. Показує дитині заради чого, кого здійснюється ця діяльність, кому буде добре після виконання. (Без твоєї допомоги твоїм друзям не впоратись...).

– Висока взаємооцінка окремих досягнень. Допомагає емоційно пережити не результат в цілому, а досягнення результату якоїсь окремої частини роботи. (Найбільше мені сподобалось у твоїй роботі...; найбільше тобі вдалося...).

Таким чином розвивається потреба самостійно здійснювати або вносити пропозиції до здійснення планів й намірів щодо самоорганізації своєї діяльності в освітньому процесі.

Така взаємодія сприяє виникненню необхідності реалістичного осмислення себе. Важливо знати не лише свої позитивні якості, а й негативні, зрозуміти, які професійні властивості формуються під час навчальної діяльності, прагнути самореалізації, самовдосконалення, усвідомлювати поставлені перед собою цілі та завдання й успішно їх розв'язувати.

Характеризуючи другий підхід, вказуємо на активізацію самопроєктування набуття професійних компетенцій в процесі освітньої діяльності.

Для успішного самопроєктування в сьогоденні та удосконалення його змісту в майбутньому вважаємо доцільним використання у роботі зі студентами методу цілеспрямованого пошуку рішення, розкриваючи алгоритм дій через слово-підказку «FORWARD».

F	Focus (Фокус)	Фокусування на бажаних змінах
O	Outcomes (Бажаний результат)	Опис у деталях бажаного результату
R	Realized (Досягнуте)	Опис уже досягнутих результатів
W	When (Коли)	Коли досягався схожий результат
A	Action (Дія)	Маленький крок уперед
R	Results (Результат)	Оцінка досягнутого результату
D	Desire (Бажання)	Остаточний опис подальших бажаних змін

Подаємо короткий опис кожного кроку:

1. Фокус на тому, що Ви хочете змінити в собі

Визначити причину виникнення бажання щось змінити: подолання проблеми або примноження чогось позитивного. На першому етапі алгоритму методу цілеспрямованого пошуку рішення ви ставите запитання на зразок:

Як би Ви хотіли змінитися?, Що саме Ви б хотіли змінити?, Що є причиною такого бажання?, Як теперішня ситуація на Вас впливає?

2. Детальний опис бажаного результату

Далі Ви визначаєте, які саме позитивні зміни мають відбутися у процесі. Важливою передумовою успіху будь-якої діяльності є точне знання того, чого хочуть досягти. Коли люди починають розповідати, яких змін прагнуть, вони часто хвилюються та сповнюються сподіваннями, а це заважає зосередитися. Фокусування на конкретних позитивних цілях є початком процесу змін. На цьому етапі ви ставите такі запитання: Як Ви хочете, щоб змінилася ситуація?, Чого Ви прагнете досягти?, Що зміниться, якщо позитивний результат буде досягнутий?, Як зміниться Ваша поведінка?, Як інші помітять, що справи покращились?, Які це матиме переваги?

3. Описання вже досягнутих результатів

Третім кроком часто є детальний розгляд того, що вже досягнуто. Часто це має значні по-

зитивні ефекти, як: надихає на подальші дії через пошук дієвих методів досягнення прогресу. Для цього етапу характерними є запитання: Які результати вже досягнуті?, Що цьому допомогло?, Що було ефективним до цього?

4. Коли в минулому Ви досягли успіху?

Наступний крок передбачає ідентифікацію певних ситуацій у минулому, коли був досягнутий успішний результат. Треба відповісти на такі запитання:

Що пішло добре в даній ситуації?, Чим відрізнялася ця ситуація?, Що сприяло покращенню ситуації?

5. Дія: маленький крок уперед

Далі звертаємо увагу, як попередня ситуація може бути корисною зараз. Інколи це називають «прокладанням містка між успіхом у минулому та теперішнім успіхом». Рух невеликими кроками має кілька переваг: це безпечніше – якщо не спрацює, то втрати будуть меншими; це додає позитиву, шляхом маленьких досягнень можна визвати дивовижний ефект – одне незначне покращення може несподівано призвести до більш значних змін на краще. На цьому етапі корисними є такі запитання: Що Ви відчули, коли ми обговорювали значущість цієї ситуації?, Який маленький крок уперед Ви здатні зробити?, Як Ви знатимете, що цей крок був результативний?

6. Обмірковування досягнутих результатів

Необхідно сфокусуватися на досягнутому результаті. Така посилена увага до покращення допоможе Вам помітити навіть найменші позитивні зміни. Відчуття, що Ви рухайтесь уперед, стимулює подальший позитивний прогрес. По-перше, це підтверджує, що Ви знаходитеся на правильному шляху. По-друге, стає зрозуміло, що є ефективним, тому простіше вибрати, які наступні кроки робити. Треба дати відповіді на такі запитання: Що йде на краще?, Що допомогло?, Що конкретно Ви зробили, що принесло результат?

7. Остаточнo окреслити бажаний результат

Перевагами постійного уточнення бажаних для суб'єкта результатів є мотивація – пам'ятаючи, чому ти прагнеш змін, ти постійно підживлюєш мотивацію їх досягнення; уточнення – дозволяє коректувати цілі, беручи до уваги певні нові моменти чи нове розуміння ситуації; доцільність – убезпечує від виконання непотрібної роботи. Може допомогти усвідомити, що Ви зробили вже достатньо, і більше нічого не треба змінювати. Запитаннями для цього етапу можуть бути: Які подальші зміни Вам потрібні?, Коли Ви знатимете, що зроблено вже достатньо? [3].

На першому етапі нашого дослідження для з'ясування розуміння сутності само проектування у формуванні конкурентоспроможності, ми провели анкетування студентів 1-го, 4-го та 5-го курсів спеціальності «Дошкільна освіта».

Питання в анкетах для кожного курсу були орієнтовані на наявний на даний період навчання освітній досвід студентів.

Аналіз результатів анкетування студентів 1-го курсу дозволив зробити висновок про те, що на цьому етапі у студентів немає повного розуміння того, як вибудовується освітній процес, є сумніви щодо правильності вибору професії. Більшість першокурсників вважають, що навчання в університеті – це аудиторні години

і нові знайомства. Вони недостатньо ознайомлені з різноманітністю студентської діяльності не тільки в аудиторіях, а й за їхніми межами. Також, на першому курсі студенти не усвідомлюють важливості та відповідальності обраної ними професії. Більшість орієнтована на бажання працювати з дітьми, «розважати» їх, гратися з ними. Невелика кількість відповідей засвідчила розуміння студентами того глибинного значення професії вихователя, яке полягає у відповідальності за формування особистості дитини, адже від цього залежить те, якими виростуть їх вихованці та майбутнє країни в цілому.

На 4-му курсі студенти чітко розуміють роль та значення обраної професії, планують своє недалеке й віддалене професійне майбутнє. Загалом студенти позитивно оцінюють організацію процесу навчання, проте є певні побажання щодо його вдосконалення через поєднання ними навчання з роботою в закладах дошкільної освіти. Серед побажань професійно значущою є пропозиція проаналізувати наступність викладання дисциплін в коледжі і в інституті, адже є дисципліни, що повторюються, на думку студентів. За зовнішніми ознаками така пропозиція є важливою, однак, не відображає внутрішньої суті проблеми, що свідчить про недостатній рівень розвитку компетентності на етапі переходу з однієї освітньої програми на іншу. Дотичною до проблеми є наступна пропозиція – організація дозвілля студентів за межами навчання. Вважаємо, що вона також характеризує недостатню професійну спрямованість майбутнього дошкільного педагога.

Студенти не ставлять високих професійних цілей, але більшість планує працювати в обраній сфері.

Вступ до магістратури обумовлений бажанням отримати повну вищу освіту. Більшість студентів четвертого курсу переконана: щоб бути успішними людьми, необхідно весь час займатися самоосвітою, саморозвитком і самовдосконаленням. Це говорить про те, що вони усвідомлюють залежність успіху в майбутньому безпосередньо від роботи над собою.

Магістранти ставлять перед собою наступні професійні цілі: впливати на розвиток дошкільної освіти в Україні, відкривати приватні ДНЗ, працювати у сфері освіти. Троє із 25 магістрів планують продовжити навчання в аспірантурі. Всі студенти задоволені професією і навчання в магістратурі є власним свідомим вибором.

Якщо проаналізувати анкетування студентів на 1, 4 і 5 курсах, то можна зробити висновок, що становлення студента у професійному плані відбувається протягом здобуття фахової підготовки на першому освітньому рівні (бакалаврському). Однак, цей процес для кожного студента має свої часові проміжки, і не кожен здатен продуктивно використати для цього час навчання. Важливо допомогти студенту усвідомити вплив його професійної діяльності на майбутнє.

Адже конкурентоспроможний фахівець має чітко усвідомлювати відповідальність обраної професії, бути впевненим у своєму виборі, ставити перед собою високі цілі і впевнено долати труднощі на шляху їх досягнення, займатися самоосвітою, саморозвитком і самовдосконаленням.

В такому випадку в майбутньому фахівці з дошкільної освіти будуть гідними конкурентами на всесвітньому ринку праці і сприятимуть підвищенню рівня дошкільної освіти у світі.

Висновки з даного дослідження і перспективи. Питання професійної підготовки та формування конкурентоспроможності майбутніх дошкільних педагогів актуалізуються в умовах освітньої євроінтеграції та потребують запро-

вадження наукових інновацій, що сприятимуть підвищенню відповідальності кожного студента за професійний вибір.

До перспективних напрямів дослідження питання конкурентоспроможності майбутнього фахівця дошкільної освіти відносимо: формування іншомовної компетентності; культуру ділових і міжособистісних взаємин викладача і студента; персоналізацію професійної підготовки.

Список літератури:

1. Abramson S. Co-inquiry meetings for facilitated professional exchange. Young Children [Електронний ресурс] / S. Abramson // Beyond the Journal, Voices of Practitioner. – 2008. – Режим доступу до ресурсу: http://journal.naeyc.org/btj/vp/pdf/Voices_Abramson_Co-Inquiry
2. Augsdörfer A. C. Fachspezifisches Unterrichtscoaching und kommentierte Videoportfolios im Kernpraktikum Lehramt Oberstufe Berufliche Schulen: Förderung der Planungs- und Coachingkompetenz von StudentInnen und MentorInnen im Rahmen der phasenübergreifenden Kooperation [Електронний ресурс] / Anja Christina Augsdörfer // Jahrestagung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik 2017. – 2017. – Режим доступу до ресурсу: https://www.conftool.net/bwp2017/index.php?page=browseSessions&print=yes&doprint=yes&form_date=2017-09-25&mode=list&presentations=show
3. Використання інноваційних освітніх технологій для підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів: навч.-метод. посіб. / Ун-т приклад. наук Фонтіс (Нідерланди), Центр ін-т післядиплом. пед. освіти (Україна), Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова (Україна), Всеукр. фонд «Крок за кроком» (Україна); [Смеіерс Р., Машовець М.А., Найда Ю.М.; під заг. ред. М. Машовець]. – К.: [СПДФО Парашин К.С.], 2010. – 124 с. – (Проект «Використання інноваційних освітніх технологій для підготовки педагогів дошкільних навчальних закладів») (Програма МАТРА міністерства закордонних справ Королівства Нідерландів).
4. Карамушка Л.М. Психологія управління закладами середньої освіти: Монографія / Л.М. Карамушка. – Київ: Ніка-Центр, 2000. – 332 с.
5. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л.М. Митина. – Москва: Московский психолого-социальный институт, 2003. – 400 с.
6. Психологія праці та професійної підготовки особистості: Навч. посібник / За ред. П.С. Перепелиці, В.П. Рибалки. – Хмельницький: ТУП, 1991. – 339 с.
7. Сергєєнкова О.П. Педагогічна психологія / О.П. Сергєєнкова, О.А. Столярчук, О.П. Коханова, О.В. Пасєка // Навч. посіб. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 168 с.
8. Чернікова Т. Професійне становлення педагогів як пріоритет розвивального управління [Електронний ресурс] / Т. Чернікова // «Плеяди». – 2007. – Режим доступу до ресурсу: <http://osvita.ua/school/method/1674/>.

Машовець М.А., Науменко М.С.

Киевский университет имени Бориса Гринченко

ФОРМИРОВАНИЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА В УСЛОВИЯХ ЕВРОИНТЕГРАЦИИ

Аннотация

В статье рассмотрены и проанализированы характеристики конкурентоспособной личности будущего специалиста дошкольного образования. Определено, что в условиях евроинтеграции возрастает значение личностные стремления к саморазвитию, самопроэктированию, гибкость, открытость к познанию нового, наличие которых, а также индивидуальное поведение, характеризуют конкурентоспособность молодого специалиста.

Ключевые слова: конкурентоспособная личность, самопроэктирование, саморазвитие, направленность личности, компетентность, гибкость.

Mashovets M.A., Naumenko M.S.

Borys Grinchenko Kyiv University

FORMATION OF THE COMPETITIVE SPECIALIST OF PRESCHOOL EDUCATION IN THE CONDITIONS OF EUROPEAN INTEGRATION

Summary

The article deals and analyzes the integral characteristics of a competitive person in view education and psychological models. The basic conditions of interconnected activities of these qualities, whose presence, as well as individual behavior, characterized by competitive young professionals.

Keywords: competitive person, self development, competence, emotional, behavioral, intellectual flexibility.

УДК 378.12:327(4)

СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ФРАНЦІЇ

Мельник Н.І.

Київський університет імені Бориса Грінченка

У статті представлено аналіз історичних передумов становлення системи дошкільної освіти у Франції. Автором охарактеризовано особливості розвитку мережі дошкільних установ, представлено опис їх функціонування в історичній ретроспективі, встановлено специфічні особливості дошкільної освіти від початку заснування перших закладів для дітей дошкільного віку і до сучасності, визначено основні етапи становлення системи дошкільної освіти.

Ключові слова: суспільне дошкільне виховання, система дошкільної освіти становлення, особливості.

Постановка проблеми. В сучасному вітчизняному освітньому просторі особлива увага науковців, дослідників, практиків та громади в цілому звернена до проблем забезпечення якісної дошкільної освіти, реалізації гуманістичного особистісно зорієнтованого підходу, організації системи дошкільної освіти та послуг, що надаються нею відповідно до актуальних запитів українського суспільства. Водночас, важливим аспектом у цілісному процесі оновлення всієї дошкільної ланки освіти залишається урахування передового позитивного досвіду європейських та інших розвинутих країн світу.

На сучасному етапі розвитку міжнародного освітнього простору однією з визначальних глобальних тенденцій розвитку дошкільної освіти є піднесення та утвердження статусу дитинства як невід'ємного, неповторного періоду життя людини. Зростання цікавості науковців усього світу до особистості дитини, її розвитку, особливостей взаємодії з суспільством зробило феномен дитинства найважливішою складовою способу життя і культури будь-якої людини, народу і людства в цілому, одним із пріоритетних об'єктів загально-гуманітарних досліджень [Мельник Монографія США, с. 147].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останніми десятиліттями увага зарубіжних науковців також зосереджена на феномені дитинства та дошкільної освіти і актуалізована у провідних законодавчих документах, положеннях та актах. Так, про важливість та значення періоду дошкільного дитинства йдеться, як в міжнародних нормативно-правових документах: Концепції ООН про права дитини [3], документах ЮНЕСКО з освітньої політики в сфері дошкільної освіти [13], звітах ЮНЕСКО «Внесок дошкільної освіти в інтересах сталого суспільства» [13, с. 6-9], резолюціях, організованих ЮНЕСКО міжнародних конференцій, що присвячені визначенню та визнанню статусу дошкільного дитинства [11, с. 41]; так і вітчизняних: Національній програмі «Діти України» [7], «Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті» [6], законах України «Про освіту» [8], «Про дошкільну освіту» [5], «Про охорону дитинства» [9] тощо.

У світі сучасних глобалізаційних перетворень дошкільна освіта опановує новий соціокультурний простір, що характеризується інноваційністю та інтеграційністю. Як зазначає Н. Гавриш, цей простір «...не просто кардинально змінює (не запитуючи, чи готові ми до цього) форми, методи навчання, реалії взаємин суб'єктів навчального

процесу, він вимагає принципового оновлення сутності найважливіших понять і категорій педагогічної науки. Зокрема поняття *освіта* сьогодні пов'язується з процесом і результатом висвітлення, розкриття в особистості кожної людини найпотужнішої її суті, формування нею образу свого Я. ...*Освіта* передбачає принципово іншу методологію навчального процесу, орієнтовану на інші цінності, інше розуміння ролі особистості в навчанні, яка має стати не просто суб'єктом навчання на певних ланках освіти, а суб'єктом життєдіяльності» [1, с. 5]. Провідні українські вчені (А. Богуш, І. Бех, О. Кононко, В. Кремень, М. Киященко, Й. Лейнер, І. Рогальська) вважають, що умовою реалізації такої освіти є пізнання та освоєння досягнень культури людства.

Отже, найперше, на що повинна бути спрямована увага та діяльність громадських активістів, діячів культури, політиків-реформаторів в процесі становлення та розвитку правової держави це – дошкільне дитинство. Дитинство, за визначенням вітчизняних науковців (А. Богуш, О. Варяниці, Н. Гавриш, С. Курінної, І. Рогальської-Яблонської) – «...найважливіший період у житті людини», а «...інвестиції, вкладені в дитинство сьогодні, обов'язково повернуться суспільству сторицею: гуманізмом, демократією, громадянськістю, цивілізованістю» [2, с. 73].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У вітчизняній теорії і практиці вже досить відоме поняття «європейський вимір освіти», «європейський простір», досліджено особливості європейської стратегії розвитку освіти в цілому. Проте маловідомим і малодослідженим поняттям для української науки і практики є поняття «європейського підходу в дошкільній освіті», яке донині не ставало об'єктом наукового пошуку.

Відтак, **метою даної статті** є дослідження історичних аспектів становлення системи дошкільної освіти у Франції та визначення особливостей її функціонування на сучасному етапі.

Виклад основного матеріалу. Система дошкільної освіти у Франції має давні традиції і пов'язана із розвитком суспільного дошкільного виховання – поява перших дошкільних закладів, державне регулювання та забезпечення дошкільної освіти, розвиток різних за типом і формою власності закладів для дітей дошкільного віку тощо. З метою визначення якісних перетворень в означеній системі та позитивних динамічних змін для перспективного застосування у вітчизняній теорії та практиці організації дошкільної освіти важли-

во здійснити історичний аналіз становлення освіти дітей дошкільного віку в Франції. Заснування перших закладів для дітей дошкільного віку датується 1771 роком, коли з'явилися перші школи «школи в'язання» (*écoles à tricoter*)), для дітей від чотирьох до семи років. Згодом, у 1825 році, з'явилися нові інституції, відомі як «притулки» (*salles d'asile*)), мережа яких формувалась впродовж XIX-го століття, їх призначення полягало у навчанні та вихованні дітей з бідних сімей, яким було небезпечно залишатися жити в будинках своїх рідних через нестачу їжі, тепла та догляду. Починаючи з 1828 року, дошкільна освіта Франції стала об'єктом державної уваги, у зв'язку з чим у 1830-му році було запроваджено офіційну програму державного регулювання дошкільного сектору, відповідно до якої надавались послуги по догляду за дітьми від 2-х до 6-ти років впродовж повного робочого дня (з 8.00-19.00). Основною метою закладів дошкільної освіти того часу було навчання дітей порядку, охайності, виховувати в них повагу до дорослих. Упродовж цього періоду дошкільна освіта багато в чому регулювалась релігійними канонами, тому перед працівниками таких закладів поставало завдання підготовки дітей до «благочесного життя» відповідно до Християнських заповідей [12, с. 14].

Період республіканських ініціатив. Перший Республіканський уряд прийняв кілька шкільних законів, якими визначалась аскетичність освітніх установ. Результатом дії запропонованих законів стала інтеграція раніше заснованих благодійних установ у державний сектор. Законом від 16 червня 1881 р. було визначено, що громадські дитячі садки (*école maternelle publique*), як добровільно засновані організації та заклади, є безкоштовними і неконфесійними, а також інтегрованими до початкової школи. Держава взяла на себе відповідальність за організацію та фінансування освіти дітей від двох до шести років під егідою Міністерства народної освіти. У 1921 році статус та умови діяльності дошкільних педагогів було узгоджено з умовами початкової школи, помічник був прикріплений до кожного дошкільного педагога або вихователя дітей дошкільного віку [12, с. 14].

Період розвитку приватного сектору дошкільної освіти. Упродовж XX-го століття, у Франції розвивався приватний сектор – заможні сім'ї стали віддавати своїх дітей до «дитячих садків» (*jardins d'enfants*). Після Другої світової війни середній клас суспільства почав віддавати дітей до запропонованих державою «материнських шкіл», оскільки його представники вбачали переваги інтелектуального і культурного розвитку їхніх дітей. Велике збільшення відсотка відвідування дітей в «материнських школах» відбулося в 1960-х і 1970-х роках, на початку 1990-х років мережа «материнських шкіл» стала універсальними закладами для розвитку дітей від трьох до шести років [12, с. 14].

Період розвитку дошкільної освіти у контексті охорони здоров'я дітей дошкільного віку. Історія у секторі охорони здоров'я дітей дошкільного віку мала свої особливості, функції і завдання, але також пов'язана, як із системою дошкільної освіти Франції, так і з професійною підготовкою дошкільних педагогів. Так, історичні факти свідчать про те, що у 1844 році Товариством ясел

у Франції відкрилися перші благодійні ясла для дітей з неблагополучних сімей. Контрольовані префектами ясла, починаючи з 1862 року, отримали право на державні субсидії та привілеї. Залишаючись громадськими, «*utilite publique*» у 1869 році, ясла почали належати до приватного благодійного сектору економіки і не отримували державного фінансування, на відміну від притулків. З огляду на те, що ясла вважались благодійними організаціями, основною їхньою місією, насамперед, було забезпечення здоров'я дітей.

Важливі події, які відбулися після Другої світової війни спрямовані на боротьбу з дитячою смертністю, та збільшення народжуваності, що сприяло тому, що яслами надавався широкий спектр послуг, пов'язаних з медичним обслуговуванням, задля збереження здоров'я та життя новонароджених дітей, супроводу молодих матерів по догляду за дітьми раннього та дошкільного віку. Такі послуги у сфері освіти та медични сприяли розвитку широкої мережі ясельних установ до 1960 року. До того періоду державою хоч і здійснювався контроль за діяльністю таких закладів, проте він не забезпечував чіткості їх освітньої діяльності. Наприкінці 1960-х років Міністерством освіти та соціальних справ було ініційовано та профінансовано розширення мережі ясел та підлаштування їх до системи дошкільної освіти Франції. Диверсифікація різних форм ясел та дошкільних установ у країні активно відбувалась і в 1980-х і 1990-х роках. Паралельно розвивалися система місцевого фінансування та регуляції дошкільної освіти, що сприяло більш послідовному становленню державного регулювання у дошкільній галузі і професійній підготовці зокрема [12, с. 14].

На сучасному етапі надання освітніх послуг у сфері дошкільного виховання, догляду та освіти у Франції набуло особливого попиту. 85% дітей дошкільного віку у віці від трьох до шести років і близько третини дворічних дітей відвідують «материнські школи» [15]. В цілому від 97-и до 100% дітей у Франції, залежно від регіону країни залучені до дошкільної освіти, хоча вона не є обов'язковою, 48% дітей у віці до трьох років відвідують інші типи дошкільних навчальних закладів [10, с. 114]. Для цієї вікової категорії дітей існує різноманітна і децентралізована система освітніх послуг і характеризується диференційованістю у типах (групові – центри розвитку, індивідуальні – асистенти матері, сімейного типу) та формах власності (громадські – муніципальні, комунальні; державні – асоціації, департаменти, відділи, мережі закладів тощо) [16]. У дитячих дошкільних установах таких, як ясла (*crèche*) і садочки неповного дня (*haltes-garderies*) пріоритет надається кваліфікованості саме медичного персоналу, хоча чисельність педагогів на дітей вище, ніж в «материнських школах» [16]. Особливість сучасної системи дошкільної освіти полягає у тому, що у «материнських школах» працюють переважно кваліфіковані дошкільні педагоги та помічники, обов'язковою умовою є також наявність штатних дитячих медсестер у таких типах дошкільних закладів; такі ж вимоги висуваються і центрами розвитку.

Висновки. Отже, аналіз історичних аспектів становлення суспільного дошкільного виховання

у Франції уможлиблює виокремлення чотирьох основних етапів становлення системи дошкільної освіти в країні:

перший – період заснування перших закладів дошкільної освіти;

другий – період республіканських ініціатив; період розвитку приватного сектору дошкільної освіти;

період розвитку дошкільної освіти у контексті охорони здоров'я дітей дошкільного віку.

Означені етапи визначають особливості функціонування дошкільної освіти у Франції,

серед яких: широка мережа дошкільних установ, широкий спектр освітніх послуг, що надаються працівниками у сфері дошкільної освіти та особливості кваліфікації педагогічного персоналу. Водночас, важливо наголосити, історичне становлення суспільного дошкільного виховання та функціонування сучасної системи дошкільної ланки освіти у Франції є вирішальними чинниками, що впливають на концепцію та особливості організації професійної підготовки дошкільних педагогів у країні, що становить **перспективи подальшого вивчення проблеми** у даному напрямі.

Список літератури:

1. Гавриш Н. В. Сучасне заняття в дошкільному закладі: [навчально-метод. посіб.] / за ред. Н. В. Гавриш; [авт. кол.: Н. В. Гавриш, О. О. Лійник, Н. В. Губанова]. – Луганськ: Альма-матер, 2007. – 494 [1] с.
2. Діти і соціум: особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: монографія / А. М. Богущ, О. В. Варяниця, Н. В. Гавриш [та ін.]; наук. ред. А. М. Богущ; за заг. ред. Н. В. Гавриш. – Луганськ: Альма-матер, 2006. – 368 с.
3. Конвенція про права дитини ООН [Електронний ресурс]: (20 листоп. 1989 р.): (ред. зі змінами, схваленими резолюцією 50/155 Генеральної Асамблеї ООН від 21 груд. 1995 р.) // Верховна Рада України: офіц. веб-портал. – Текст. дані. – Київ, 1995. – Режим доступу: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/995_021 – Назва з екрана. – Дата звернення: 09.08.2014.
4. Мельник Н. І. Дошкільна освіта сполучених штатів: історія і сучасність: моног. / Н. І. Мельник. – Умань: Видавець «Сочинський», 2012. – 330 с. ISBN 978-966-2643-56-6.
5. Про дошкільну освіту [Електронний ресурс]: закон України від 11.07.2001 № 2628-III // Верховна Рада України: офіц. веб-портал. – Текст. дані. – Київ, 2001. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/main/2628-14> – Назва з екрана. – Дата звернення: 14.07.2014.
6. Про Національну доктрину розвитку освіти [Електронний ресурс]: указ Президента України від 17.04.02 р. № 347/2002 // Освіта.уа: освіт. портал. – Текст. дані. – Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/other/2827/>. – Назва з екрана. – Дата звернення: 15.10.2014.
7. Про Національну програму «Діти України» [Електронний ресурс] указ Президента України від 18.01.1996 р. № 63/96 // Верховна Рада України: офіц. веб-портал. – Текст. дані. – Київ, 1996. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/63/96> – Назва з екрана. – Дата звернення: 15.10.2014.
8. Про освіту [Електронний ресурс]: закон України від 17.04.02 р. № 347/2002 // Верховна Рада України: офіц. веб-портал. – Текст. дані. – Київ, 2002. – Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/other/2827/>. – Назва з екрана. – Дата звернення: 15.10.2014.
9. Про охорону дитинства [Електронний ресурс]: закон України від 26.04.2001 р. № 2402-III // Верховна Рада України: офіц. веб-портал. – Текст. дані. – Київ, 2001. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2402-14> – Назва з екрана. – Дата звернення: 15.10.2014.
10. Early Childhood Education and Care Provision: International Review of Policy, Delivery and Funding: Final Report / Ingela Naumann, Caitlin McLean, Alison Koslowski [at al.]; Centre for Research on Families and Relationships, The University of Edinburgh. – [Edinburgh]: Scottish Government Social Research, 2013. – 164 p.
11. Meeting Basic Learning Needs: a Vision for the 1990s: Background Document World Conference on Education for All Meeting Basic Learning Needs, Jomtien, Thailand, 5-9 March 1990 / United Nations Development Programme, UNICEF, Unesco [at al.]. – New York: Inter-Agency Commission for the World Conference on Education for All; UNICEF House, 1990. – 164 p.
12. Mozère, L. Le Printemps des crèches: Histoire et analyse d'un mouvement / Liane Mozère. – Paris: L'Harmattan, 1992. – 256 p.
13. Policy Briefs [Electronic resource]: [UNESCO policy briefs on early childhood] // UNESCO. – [S. l., s. a.]. – Retrieved from: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/early-childhood/policy-briefs-unesdoc/>. – Title from the screen. – Date of retrieving: 24.08.2014.
14. The Contribution of Early Childhood Education for a Sustainable Society / eds.: Ingrid Pramling Samuelsson, Yoshie Kaga. – Paris: UNESCO, 2008. – 135 p.
15. The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process [Electronic resource]: Implementation Report European Commission, Audiovisual and Culture Executive Agency, European Union, Eurydice. – Luxembourg: [Publications Office of the European Union], 2015. – 300 p. – Retrieved from: http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic_reports/182EN.pdf – Title from the Screen. – Date of retrieving: 24.03.2015.
16. Yoshie Kaga Caring and Learning Together [Electronic resource]: a cross-national study on the integration of early childhood care and education within education / Yoshie Kaga, John Bennett, Peter Moss. – Paris, UNESCO, 2010. – 141 p. – Retrieved from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001878/187818E.pdf> – Title from the screen. – Date of retrieving: 23.06.2015.

Мельник Н.И.

Киевский университет имени Бориса Гринченко

СТАНОВЛЕНИЕ СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВО ФРАНЦИИ

Аннотация

В статье представлен анализ исторических предпосылок становления системы дошкольного образования во Франции. Автором охарактеризованы особенности развития сети дошкольных учреждений, представлено описание их функционирования в исторической ретроспективе, установлены специфические особенности дошкольного образования с начала основания первых учреждений для детей дошкольного возраста и до современности, определены основные этапы становления системы дошкольного образования.

Ключевые слова: общественное дошкольное воспитание, система дошкольного образования становления, особенности.

Melnyk N.I.

Borys Grinchenko Kyiv University

DEVELOPMENT OF PRESCHOOL EDUCATION IN FRANCE

Summary

The article is devoted to the analysis of the historical preconditions for the formation of a system of preschool education in France. The author describes the peculiarities of the development of the network of preschool institutions, describes their functioning in the historical retrospective, identifies the specific features of preschool education since the beginning of the establishment of the first institutions for preschool children and to the present, the main stages of the formation of the system of preschool education have been determined.

Keywords: public preschool education, system of preschool education formation, peculiarities.

УДК 159.922.4:366.632

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СПІЛКУВАННЯ В ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ СВІТІ

Метелюк В.І.

Київський університет імені Бориса Грінченка

Світ людини – це, в першу чергу, світ людей. Людство знає різний досвід взаємодії культур. Спілкування в контексті діалогу культур процес складний і неоднозначний. Новітні технології та висока соціальна мобільність надзвичайно загострюють нині проблему взаємодії людей в умовах полікультурного світу. В цьому зв'язку постають запитання як зробити процес спілкування мирним і безболісним, конструктивним, налагодити контакти, продуктивну співпрацю між людьми, що належать до різних культур. Осмислення суті міжкультурної взаємодії та можливі умови і шляхи гармонізації спілкування в полікультурному середовищі є змістом статті.

Ключові слова: міжкультурна взаємодія, полікультурне середовище, спілкування, глобалізація, полікультурний розвиток, етнічні еспектації, етноцентризм.

Постановка проблеми. Процеси глобалізації зробили сучасний світ іншим. Мережа Інтернету, супутникового телефонного зв'язку, телебачення, транспорту, здатного долати відстані з неймовірною швидкістю, роблять Землю не такою вже й великою. Людство впритул підійшло до усвідомлення того, що реальність – паралельні світи людського буття, різноманітність їх культурних ландшафтів.

Народи нашої планети говорять різними мовами, у кожного свої звичаї, традиції, моральні норми, мислення, гумор. І ніхто з нас не острів. Світ людини – це, в першу чергу, світ людей. Новітні технології, висока соціальна мобільність етнічне взаємопроникнення і неоднорідність населення багатьох країн надзвичайно актуалізують проблему взаємодії людей в умовах полікультурного світу, породжують нові виклики і низку запитань, на які сьогодні, почасти, ще немає відповіді. В поліетнічному суспільстві, що типово сьогодні для переважної більшості держав, проблеми суверенітету, незалежності, прав людини, комфорту, свободи думки і можливостей передачі культури наступним поколінням є актуальними завжди і завжди пов'язані з міжкультурним спілкуванням.

Історія і сучасні реалії позначені, на жаль, не лише дружбою і взаємодопомогою народів, а й численними випадками міжетнічної ворожнечі, насильства, конфліктів, війн. Відносини між народами, одна з гострих проблем сучасності, за словами А. Шлезінгера, «розірвали тишу» (1991). Їх обговорюють політики, вчені (а проблеми міжкультурної взаємодії є актуальними для широкого кола наук), лідери націй. До них не байдужі громадяни різних країн: глобалізація робить умовними кордони держав, їх легко долає бізнес, економіка, освіта а, головне, самі люди.

Стає очевидним, що якість життя в III тисячолітті значною мірою буде зумовлена здатністю народів, і, зокрема, сучасної молоді жити в мультикультурному світі. Вмінням налагоджувати і підтримувати діалог культур, бути толерантним до інших, обізнаним з культурними надбаннями народів світу, володіти мовами, мати свідомість громадянина планети. Озвучені вміння-компетентності необхідний компонент підготовки майбутніх фахівців, в першу чергу педагогів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Перші спроби аналізу міжкультурної комунікації

спостерігаються на початку XX століття і пов'язані з іменем американського вченого-антрополога Ф. Боаса. Ним була вперше сформульована ідея міжкультурного релятивізму – поваги до норм, цінностей, правил і уявлень інших культур.

В науковому обігу термін міжкультурна комунікація з'явився з 1954 року, завдяки Д. Траггеру і Е. Холу. В 1959 році Е. Холм було створено цілісну концепцію міжкультурної комунікації, розроблено основні положення, принципи, створено моделі.

Вчені з Пітсбургського університету (США) поглибили її розуміння того, що знання мови є лише одним із факторів ефективної комунікації.

Л. Самовар і Р. Портер довели: невербальні символи, що супроводжують спілкування і позитивно сприймаються в рамках однієї культури, можуть абсолютно по-іншому сприйматись представниками іншої.

Так з 60-х років і до сьогодні міжкультурна комунікація стала серйозним науковим напрямом досліджень, в розвиток якого вклали «свою цеглину» і зарубіжні і вітчизняні науковці та самостійною навчальною дисципліною у вузах, що готують спеціалістів, майбутня діяльність яких орієнтована на співпрацю з представниками інших культур.

З 70-х років у США досліджувались і дискутувались і питання щодо міжкультурної комунікації окремих народів, і проблеми спілкування представників етнічних субкультур в межах однієї країни.

В значній мірі корисними для розширення тематики і змістового наповнення наукового напрямку були дослідження Х. Баузінгера, Д. Круше та інших.

В Радянському Союзі питання міжнаціональних відносин вважалося вирішеним, етнопсихологічні дослідження не проводились з 30-х років. Тому, коли в кінці 80-х років спалахнула хвиля конфліктів на етнічній основі, вони стали несподіванкою і для керівництва країни, і для наукового співтовариства. З другої половини 80-х років починається інтенсивне вивчення різних сторін міжетнічної взаємодії. Широке коло питань асоційованих з особливостями спілкування представників різних культур, питання культури і точності перекладу вивчали В. Попков, Н. Єрасов, О. Садохін, Т. Грушевицька, Є. Верещагін, Є. Головаха та інші [8, с. 7].

Поступово складалось досить широке коло інформації – основи для створення університетських програм і для практичного вирішення невідкладних проблем повсякденності.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Таким чином психологія міжкультурного спілкування обіймає два магістральних напрями: локальні комунікативні процеси між представниками різних культур та взаємодію між етнічними групами, народами. Однак проблема міжкультурного спілкування сьогодні залишається мало вивченою.

Мета статті: дослідити стан готовності студентів педагогічних спеціальностей до міжкультурного спілкування та виробити практичні поради щодо її розвитку.

Виклад основного матеріалу. Бути соціально інтегрованим означає прийняти парадигми мислення, символіку, особливості поведінки, спілкування, правила і норми культури в рамках якої кожному з нас випало жити і зростати. Оволодіння, зрозумілими усій спільноті шаблонами поведінки в різних життєвих ситуаціях, оберігає від проблем несумісності, конфліктів, робить людину адекватною і адаптованою, полегшує взаємодію з іншими. На різних вікових етапах: в ролі школяра, студента, друга, чоловіка, дружини, батька і матері. В професіях, в радості і горі, стресових ситуаціях, у виборі занять, способах відпочинку і т. д. Ми не задумуємося особливо, що саме стандартизовані норми і правила стають основою ідентифікації (ототожнення, уподібнення) з етносом (народом) в цілому та окремими соціальними, релігійними, професійними групами. І над тим, що завдяки цьому і суспільство сприймає індивіда «як свого» та визнає його право користуватися надбаннями спільноти, знаходити власну нішу. Не задумуємося і над тим, що ми самі очікуємо від інших зрозумілих і близьких нашої душі дій і реакцій, слів і жестів – цей феномен в наукових колах позначають терміном етнічні еспектації.

Сприймати і мислити так звично і природно, мало-хто переймається тим, як глибоко заангажований народ власною культурою.

М. Монтень, по-французьки скептично, зазначав, що у «нас, очевидно немає іншої і розумної міри, окрім зразків думок і звичаїв нашої країни» [цит. за 2, с. 43]. Етнопсихологи в цьому випадку використовують поняття етноцентризму (властивість свідомості людини сприймати оцінювати світ через призму традицій і цінностей власного етносу). Така етноцентрична модель міжкультурної комунікації, витоки якої можна знайти в давніх пам'ятках (ще древньогрецький філософ Фукидід відмічав, що перси кращий народ...), домінувала у світовій практиці. Прозріння настало лише в другій половині XX-го століття.

Вчені, інтелектуали почали усвідомлювати, що етноцентризм може стати причиною деформації сприймання особливостей поведінки представників інших культур. Упередженості, помилок у сприйманні слів, інтонацій, жестів. Причиною недовіри, ксенофобії (ворожого ставлення до представників інших етносів), расизму.

Більше того, психологи-дослідники теж схильні розглядати інформацію через призму рідної культури. Про це пишуть Ф. Могаддам, Д. Тейлор, С. Райт: «...етноцентризм, впевнений у пере-

вагах власної культурної групи, настільки сильно вплинув на соціально-психологічні дослідження, що навіть найбільш відомі з них не підтверджуються, якщо перевіряти їх в інших культурах поза Північною Америкою» (Moghaddam, Taylor, Wright 1993) [7, с. 78].

Цю тезу, неодноразово підтверджену в наступні роки, варто пам'ятати, у випадках звернення до імпортованих концепцій. Дійсно, є сенс вживати усталені поняття американського походження як соціальна дистанція, ідентифікація з групою тощо. Проте завжди бути уважним до їх змістового наповнення: що це означає в конкретній культурі, як реалізується тощо. Адже рівень ідентифікації з групою може бути різним як і форми соціальної дистанції і оцінка будь-яких конкретних фактів. В спілкуванні, що супроводжує людину впродовж усього її життя, постійно проглядаються цінності культури, акценти на тих чи інших її компонентах, оцінка людини, її стилю життя, ставлення до здоров'я, природи, науки, релігії і т.д.

Так в українській родині допомога дорослих дітей батькам – явище цілком позитивне, в окремих випадках, навіть, предмет гордості старшого покоління. Німці, американці подібну підтримку розглядатимуть як вимушену обставину, будуть соромитися цього і уникатимуть розголошення подібної інформації.

Теоретично, нині, в інформаційну епоху в умовах активної взаємодії культур, коли з'являється все більше відомостей про способи життя і діяльності людей, названі ефекти мали б виявлятися не так різко.

Насправді ж, людям важко сприймати все, що не вписується в усталену картину світу, тисячами ниток переплетену з рідною культурою: мова, будівлі, способи пересування, правила поведінки в життєвих ситуаціях, звичаї, ритуали – їх людям властиво сприймати як дивовижні, екзотичні речі. Не тільки незрозумілі, а й неправильні і неприйнятні. Чужі!

Логічно, розраховувати, що представники інших народів мають аналогічні думки, переживають ті ж емоції і сповідують ті ж цінності було б помилкою. Особливо, якщо культури досить віддалені, глибоко самотні, (як японська, арабська, африканська) подібна позиція тільки заважатиме продуктивному спілкуванню. Але попри унікальність і неповторність, близькість чи віддаленість, культури користуються спільним і універсальним механізмом – спілкуванням.

Міжкультурна взаємодія, як підказує саме словосполучення, там, де в акт спілкування включені представники різних культур. Можна розглядати їх спілкування, як зустріч різних світів, чи контакт цивілізацій. Тому спілкування в таких випадках – процес особливо складний, багатовимірний, динамічний і напружений.

В спілкуванні – складному багатоплановому процесі розвитку контактів між людьми проглядаються різні аспекти: як мета і завдання, вибір засобів, видів, форм, позицій, ефекти сприймання людини людиною і т. д. Його розгортання і результативність залежить від цілей, засобів і адекватності обраної стратегії.

Особливо важливою умовою є володіння мовами. В науковій, і в художній літературі та й ре-

альному житті можна зустріти численні ілюстрації того, що навіть розмовляючи однією мовою, люди, що належать до різних структурних одиниць суспільства, часто не розуміють один одного.

Ситуація загострюється, якщо для одного з учасників спілкування – це не рідна, а іноземна мова. Представники різних культур не завжди можуть зрозуміти зміст повідомлення, їм важко передавати ті неявні значення і акценти, що пронизують кожну фразу, дух народу. Навіть, якщо живуть в його середовищі. «Розуміння тексту передбачає ще і розуміння світу» (Дейк, 1989). Спеціалісти-мовознавці вважають досконалим знання іноземних мов за умови орієнтування в символіці, ідіомах, метафорах та інших художніх засобах мов.

Має значення не лише загальна вербальна готовність, а й володіння високо чи низькоконтекстним мовленням (типовим для носіїв культури) та невербальними засобами (активною або незначною жестикуляцією, емоційністю, специфічним кодом рухів, дій, поз, відстані).

Людству відомий різноманітний досвід вирішення проблем міжкультурного спілкування, його яскраво репрезентують США і Радянський Союз.

В США, поліетнічній державі, проживають вихідці практично з усіх куточків світу, тож з метою об'єднання і консолідації суспільства доцільним і виправданим було використання в якості державної мови – англійської. А як по-іншому? В свій час жваво обговорювалася американська ідея «плавильного котла», але суперечність між тенденціями асиміляції-адаптації і збереження власної етнічної ідентичності не зникла.

В останні десятиліття уряд країни активно підтримує вільний розвиток культур, але проблем міжкультурного спілкування не зменшується.

В Радянському Союзі проживали близько 180 народів і народностей кожна з своєю особливою культурою і мовою спілкування. Незважаючи на те, що етноси мали статус рівноправних Республік і свої органи влади, процвітав глобалізм, його надважлива ідея – зробити шосту частину суші єдиною нацією, через зближення мов, культур. Інтеграційні процеси в межах Радянського Союзу були б утрудненими, а то і неможливими, без зрозумілої для майже всього населення, мови. Російська мова стала загальнонаціональною.

Поширення російської мови і культури було явищем прогресивним. Розбудова країни, постійні міграції населення породжували необхідність підтримувати контакти в різних сферах життя (політичній, економічній, соціально-культурній, духовній). Відбувалася інтенсивна взаємодія культур. Кожен громадянин дістав можливість читати мовою оригіналу А. Чехова і Л. Толстого, О. Пушкіна, М. Лермонтова, дивитися фільми провідних кіностудій країни, подорожувати. Молодь могла вчитися у відомих вузах. Пожвавилася перекладацька діяльність: стали більш доступними надбання культур окремих народів з різних галузей знань.

Але поширення російської мови неоднозначно сприймалося народами. Тотальне зросійщення, і асиміляція приводили до поступового витіснення з ужитку мов і культури інших народів. Відсутність рівних умов для розвитку, політична незбалансованість викликали глухий протест.

За цей час кількість народів зменшилась до 100. «Нації вмирають не від інфаркту – спочатку у них забирають мову» (Л. Костенко).

Обидва ці варіанти свідчення того, якими непростими і неоднозначними завжди є шляхи до гармонізації спілкування в поліетнічному просторі.

Постійні міграції і активне змішування аж занадто різних культур ставлять і народи, і уряди держав в досить непросту ситуацію. В ситуацію, яка має не лише проблеми психологічного характеру, але почасти супроводжується актами насильства, терору. Тому Європа (і Україна) намагається всіляко стримувати потік мігрантів та реалізувати зважену продуману політику щодо тих, хто волею долі уже знаходиться в країні. Озвучені позиції відображаються в настановах лідерів націй і в законах, прийнятих в останні роки.

Сучасний світ прагне зробити процес міжетнічного спілкування мирним і взаємно корисним, налагодити контакти, співпрацю між людьми, що належать до різних культур.

Народи європейських країн чекають від мігрантів поваги до основних законів держави, до прав людини, до свободи віросповідання і свободи слова, нетерпимості до різних форм насильства.

Ілюстрацією таких позицій стають заяви політиків і громадських діячів, що закликають тих, хто прибув у країну до інтеграції з корінним населенням, радять вчити мову і дотримуватись законів, розумітися в правилах, традиціях. Готовності до адаптації в новому середовищі.

З іншого боку і закони, що приймають останнім часом європейські держави, орієнтують місцеве населення уникати, навіть, найменших проявів расизму. Можуть полегшити процеси адаптації і інтеграції людей, що в силу різних причин потрапили у непросте становище маргіналів, кроки назустріч добродійних та громадських організацій, держави, окремих громадян.

З метою з'ясування емоційного самопочуття студентів Педагогічного інституту (всього 97 осіб) в процесі спілкування з людьми, що походять з інших культур було запропоновано відповісти на наступні запитання.

1. Як часто Вам доводиться безпосередньо спілкуватися з людьми інших національностей?

- а) постійно
- б) час від часу
- в) дуже рідко
- г) практично ніколи

2. Чи є у Вас в соціальних мережах друзі, що є громадянами інших держав?

- а) багато
- б) дуже мало
- в) практично немає

3. Чи доводилося Вам спілкуватися з представниками інших народів, перебуваючи за кордоном?

- а) так
- б) ні, інших країн не відвідував(-ла)

4. Якщо у Вас є можливість вибирати партнера для спільної діяльності, то Ви надасте перевагу

- а) представникам інших народів
- б) представникам своєї нації
- в) для мене не суттєво

5. Чи викликає у Вас ситуація спілкування з іноземцями стан емоційного напруження?

Таблиця 1

Результати опитувальника «Емоційне самопочуття студента»

К-сть № з/п	1				2			3		4			5			6			
	а	б	в	г	а	б	в	а	б	а	б	в	а	б	в	а	б	в	г
27 ДО	2	1	7	17	4	18	5	2	25	3	18	6	7	18	2	0	19	6	2
%	7.4	3.7	25.9	62.9	14.8	66.6	18.5	7.4	92.5	11.1	66.6	22.2	25.9	66.6	7.4	0	70.3	22.2	7.4
31 ДО	1	0	3	27	6	4	21	0	31	8	6	7	1	10	20	0	24	4	3
%	3.2	0	9.6	86.4	19.2	12.8	67.2	0	100	25.8	19.3	22.5	3.2	32	64	0	77.3	12.8	9.6
39 ПО	8	6	21	5	5	31	3	2	37	3	20	16	10	22	7	2	19	13	5
%	20.8	15.6	54.6	13	13	80.6	7.8	5.2	94.8	7.6	50.7	41.6	25.6	56.4	17.9	5.2	48.5	33.5	13
В цілому	10.4	9.6	30	54.1	5.6	53	31.1	4.2	95.7	14.8	45.5	27.4	18.2	51.6	29.6	1.7	65.3	22.8	6.6

а) відчуваю інтерес, хвилювання, радість

б) так, це стрес

в) важко сказати

6. Що є для Вас перешкодою для вільного спілкування з представниками інших культур?

а) мов, якими я володію достатньо, щоб по-розумітись

б) незнання мови

в) складно орієнтуватись у правилах і звичаях інших народів

г) етноцентризм, расові пересуди, інше (вказати).

Результати в таблиці 1, де по горизонталі відображені запитання (і окремі пункти), а по вертикалі три групи студентів, що були задіяні в дослідженні.

Висновки і пропозиції. Аналіз відповідей та наступні бесіди з студентами дають змогу простежити деякі тенденції, що виявляються в студентському середовищі щодо проблеми комунікації між представниками різних культур та зробити певні висновки:

1. Студенти майже не спілкуються з представниками інших культур, що проживають за межами України. В своїй же країні таке спілкування вплетене в повсякденність і має уніфіковані форми (Таким його сприймають студенти). Вони віддали б перевагу спілкуванню з представниками власної нації. (Це є загальною закономірністю, так діяти нормально для людей).

2. За кордоном практично не бувають.

3. Є незначна кількість осіб, що ставляться до представників інших націй з інтересом та довірою, близько третини теоретично готові до співпраці та спілкування з представниками інших культур.

4. Бар'єри, що заважають повноцінному спілкуванню – незнання мов (хоча б англійської), культури, історії народів, правил і звичаїв. Вкрай мало, близько 5%, володіють іноземними мовами, як засобом спілкування. Студенти спеціальності «Початкова освіта» відмічають, що їх насторожують закладені в підручниках для українських школярів дискримінаційні сценарії, особливо

щодо ромів. Як і те, що подібне вважається нормальним і, навіть, заохочується

5. Важливо, що більшість студентів усвідомлює озвучені проблеми і уявляє шляхи їх подолання.

6. Близько 46% студентів готові покинути країну, щоб працювати (або вчитись) за рубежом.

7. Як іноземців студенти розглядають європейців і американців. Росіян, білорусів до цієї категорії не включено. Спостерігається дещо специфічне ставлення до представників мусульманського світу та африканців.

8. Зовсім незначна частина студентів усвідомлюють власні бар'єри – етноцентризм та расові пересуди.

На основі проведеного дослідження виникає ряд запитань до змісту навчання і виховання в дошкільних закладах і початковій школі. Існує потреба вивчити проблему та внести необхідні корективи в зміст навчання, щоб прищеплювати дітям основи толерантності до культурних відмінностей. Буде доречним нагадати, що Європейська комісія проти расизму і нетерпимості (ЕКРН) настійно радить вітчизняним владним органам приділяти постійну увагу вивченню і забезпеченню прав людини, організацію додаткової професійної підготовки (і перепідготовки) педагогів з озвученої проблематики.

Виходячи з теоретичного огляду проблеми та матеріалів дослідження уявляється необхідним розвиток полікультурної компетентності студентів педагогічних спеціальностей і толерантності шляхом:

- вивчення у вищих навчальних закладах, що готують фахівців педагогічних спеціальностей курсу етнопсихології;

- імплементація в навчальні дисципліни, що вивчаються у вузі, позитивних елементів культури народів, що проживають поряд і культури народів світу;

- формування етнічної толерантності, зниження рівня етноцентризму;

- активне розгортання процесу вивчення іноземних мов.

Список літератури:

1. Библер В.С. Культура. Диалог культур (опыт определения) / В.С. Библер // Вопросы философии. – 1989. – № 6. – С. 31-43.
2. Бромлей Ю.В. Этнические процессы в современном мире / Ю.В. Бромлей – М., 1987. – 187 с.
3. Гнатенко П.И., Павленко В.Н. Этнические установки и этнические стереотипы. – Днепропетровск, 1995. – 143 с.
4. Лебедева Н.М. Социальная психология этнических миграций / Н.М. Лебедева – М., 1993. – 95 с.

5. М'язова І.Ю. Особливості тлумачення поняття «міжкультурна комунікація» / І.Ю. М'язова // Філософські проблеми гуманітарних наук. – 2006. – № 8. – С. 108-113.
6. Резников Е.Н. Психология этнического общения / Е.Н. Резников – М., 2007. – 160 с.
7. Trager G., Hall E., Culture and Communication; A Model and an Analysis // Explorations and Communication. 1994. № 3.
8. <http://bit-loader.club/forum/viewtopic.php?t=2996990> – Е.И. Головаха, Н.В. Панина. (Психология человеческого взаимопонимания. – К., Политиздат Украины, 1989. – 189 с.).
9. URL: <http://e-koncept.ru/2015/85845.htm> – Нигматуллина Т.А. Межнациональные коммуникации в студенческой среде // Научно-методический электронный журнал «Концепт».

Метелюк В.И.

Киевский университет имени Бориса Гринченко

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБЩЕНИЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ МИРЕ

Аннотация

Мир человека – это, прежде всего, мир людей. Человечеству известен различный опыт взаимодействия культур. Общение в контексте диалога культур процесс сложный и многоплановый. Новые технологии и высокая социальная мобильность делают проблему взаимодействия людей в поликультурном окружении особенно острой. В этой связи особую актуальность приобретают вопросы безболезненного и мирного общения людей, принадлежащим к разным культурам, сделать их общение и сотрудничество конструктивным и продуктивным. Содержание статьи – осмысление межкультурного взаимодействия, возможных условий и путей согласия и гармонии общения в поликультурном мире.

Ключевые слова: межкультурное взаимодействие, мультикультурная среда, общение, глобализация, поликультурное развитие, этнические ожидания, этноцентризм.

Meteluk V.I.

Borys Grinchenko Kyiv University

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF COMMUNICATION IN POLYCULTURAL WORLD

Summary

World of any person is, in the first place – the world of people. And humanity has a lot of experience of the most different methods that have been used throughout history in communication among various cultures. The communication that takes place between cultures and is carried out in the form of a dialog constitutes a process which is both complicated and contradictory. The newest technologies and high social mobility drastically add even more difficulties to communication that takes place under circumstances of poly-cultural world. It is due to this peculiarity that more and more questions are being raised about ways to assure peacefulness of this process so that it causes no pain to any of the parties involved and is carried out in a constructive manner that helps people to have a productive collaboration in communication among representatives of different cultures. Understanding the essence of this cross-cultural interaction and possible ways to harmonize communication in poly-cultural environment is going to be the topic discussed in this article.

Keywords: cross-cultural interaction, poly-cultural environment, communication, globalization, poly-cultural development, ethnic expectations, ethnocentrism.

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ У РОБОТІ З ЛІВОРУКИМИ УЧНЯМИ

Нечипоренко К.П., Шкарбан Л.В.
Київський університет імені Бориса Грінченка

У статті висвітлено проблему підготовки вчителя початкової школи до реалізації диференційованого підходу у роботі з ліворукими учнями. Визначено особливості впровадження диференційованого підходу, зосереджено увагу на його організації. Подано методичні рекомендації для вчителів початкової школи щодо створення сприятливих умов для успішного оволодіння ліворукими дітьми навичками каліграфічного письма та читання; запропоновано диференційовані завдання, які доцільно застосовувати на уроках літературного читання, української мови та математики.

Ключові слова: підготовка вчителя, диференційований підхід, уроки читання, письмо, українська мова, літературне читання, математика.

Постановка проблеми. Одним із пріоритетних завдань сучасної початкової школи є створення необхідних і повноцінних умов для особистісного розвитку кожної дитини, зокрема й ліворукої. Саме тому, існує нагальна потреба у вдосконаленні процесу підготовки нового покоління конкурентоспроможних педагогічних працівників на засадах гуманістичної особистісно-зорієнтованої педагогіки, які б здійснювали диференційований підхід під час навчання молодших школярів із урахуванням їхнього віку, статі, індивідуальних та психолого-фізіологічних особливостей.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз практичної діяльності вчителів початкової школи засвідчив, що застосування диференційованого підходу до ліворуких учнів є доказом правильності наукових концепцій, і сприяє розвитку активності обох півкуль головного мозку, мобілізації потенційних можливостей, розкриттю внутрішніх резервів. Усвідомлюючи це, педагоги можуть модифікувати завдання, пов'язані з текстом, підручниками та застосуванням роздаткових матеріалів для того, щоб адаптувати молодших школярів до навчання, зокрема й ліворуких. З урахуванням важливості та актуальності зазначеної проблеми маємо на меті розглянути особливості підготовки вчителя початкової школи до здійснення диференційованого підходу у роботі з ліворукими учнями.

Аналіз досліджень та публікацій. Проведений аналіз наукових джерел засвідчив збільшення кількості ліворуких дітей, які вступають до першого класу, межа коливається від 10% до 30% від загальної кількості учнів. Як переконують результати досліджень і практичний досвід, учителі початкової школи зазнають серйозних труднощів під час роботи з ними, тому стає очевидною необхідність їхньої спеціальної підготовки до роботи з учнями окресленої категорії.

На основі аналізу джерельної бази можна стверджувати, що підготовка вчителя до професійної діяльності є складною дефініцією, яка стала об'єктом багатьох наукових досліджень з філософії, психології та педагогіки. Велике значення для розв'язання проблем підготовки вчителя до професійної діяльності мали фундаментальні дослідження Н. Кузьміної, В. Сластьоніна,

О. Щербакова. Крім зазначених вище науковців, питання загальнопедагогічної підготовки знайшли своє висвітлення у працях сучасних педагогів: О. Абдуліної, І. Богданової, М. Боритка, Ф. Гоноболіна, М. Євтуха, Н. Ничкало, Г. Панченка, Л. Спіріна, Г. Троцько, Н. Тализіної, та інші. Особливості професійної підготовки вчителя початкової школи розкрито в дослідженнях Н. Бібік, В. Бондаря, О. Дубасенюк, Л. Коваль, С. Мартиненко, О. Савченко, Г. Тарасенко, Л. Хомич, Л. Хоружої, І. Шапошнікової та ін.

Вважаємо, що необхідно звернути особливу увагу на підготовку вчителів початкової школи до здійснення диференційованого підходу у роботі з ліворукими учнями, оскільки в початковій школі педагог має враховувати особливості змісту навчання, індивідуальні, вікові та психологічні особливості учнів молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Л. Чеканська зазначає, що використання традиційних методів навчання молодших школярів розвиває у них уміння і навички, але розвитку процесів мислення приділяється недостатньо уваги. Найважливіше завдання педагогіки – навчити дітей мисленням операціям на різних рівнях узагальнення, беручи до уваги постійний психолого-педагогічний супровід. Для реалізації основних завдань необхідні: оптимальні психолого-педагогічні умови для реалізації потенційних можливостей дитини, для створення ситуації успіху повинні формуватися з урахуванням мозкової організації пізнавальних процесів [7].

А. Сиротюк, стверджує, що саме вчитель формує в учнів мотив досягнення успіху. Ситуація успіху, пов'язана з мотиваційною сферою, на даному етапі визначається в основному психологічними аспектами індивідуальності дитини [5].

Таким чином, вчитель початкової школи має реалізовувати індивідуальний та диференційований підходи під час навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів, здійснювати корекційні та профілактичні заходи із урахуванням їхніх індивідуальних та психолого-фізіологічних особливостей.

Так, організовуючи освітній простір ліворукої дитини, вчитель повинен знати, що у процесі письма і малювання світло має падати із правого боку; обладнання, книжки та зошити доцільно

розташовувати ліворуч; у зошити варто вкласти «промокальний» папір, щоб дитина могла класти його під ліву руку і не «розмазувати» написане раніше.

Підготовка ліворукої дитини до каліграфічного письма має відбуватися за такими етапами, як:

- правильне сидіння під час письма, тримання ручки, розташування зошита на парті;
- формування уявлення про напрямок руху руки під час письма;
- розвиток умінь бачити паралельність ліній;
- навчання зображувати праві й ліві, верхні й нижні півовали з різними напрямками рухів руки;
- формування вміння писати овал й коло;
- закріплення вміння пересувати руку в рядку;
- ознайомлення із рядком і його лініями;
- оволодіння каліграфічним письмом.

У добукарний період навчання грамоти ліворуким учням доцільно пропонувати графічні вправи для підготовки руки до письма й орієнтування на аркуші паперу. Наприклад, копіювання фігур, їх моделювання з деталей; орієнтування в робочому рядку зошита за крапками, стрілками, що вказують напрямок руху під час письма чи малювання; розвиток просторових уявлень, формування понять: угорі, унизу, праворуч, ліворуч, у куті, попереду, позаду; розвиток розуміння й правильного виконання напрямків руху: над, під, усередині, між, через тощо; розвиток здатності планувати рухи руки за допомогою спеціальних графічних вправ, а саме: намалювати хвилі, з'єднати крапки за вказаним стрілками напрямком тощо.

Вчитель початкової школи під час організації навчально-пізнавальної діяльності має враховувати особливості ліворуких дітей, які відрізняють їх від праворуких, а саме: більш повільний темп письма, «дзеркальне» написання літер, викривлення їхньої конфігурації, порушення почерку. Педагогові необхідно дотримуватися певної послідовності дій під час опрацювання ліворукими учнями кожного графічного елемента або писемної літери, а саме:

- детально пояснити, як пишеться буква, звідки починається рух, куди він спрямований, як змінюється його траєкторія, де припиняється;
- необхідно показати зразок виконання руху під час написання літери кілька разів;
- варто коментувати написання літер ліворукими учнями під диктовку в уповільненому темпі;
- потрібно завершувати вправління в написанні літер повторенням інструкції та самостійним виконанням дії учнем із коментуванням рухів руки.

З метою попередження дзеркального відображення літер доцільно застосовувати такі ефективні прийоми роботи, а саме: зоровий аналіз літери, конструювання букви з її елементів, введення літери за контуром, письмо «в повітрі» з розплющеними й заплющеними очима, зображення елемента під рахунок, мокрим пензлем на дошці, використання таблиць із літерами, письмо з коментуванням.

Підтримуємо думку В. Сухомлинського, який зазначав, що діти під час письма мають навчатися працювати як правою, так і лівою рукою.

Педагог стверджував, що «джерела здібностей і дарувань дітей – на кінчиках їхніх пальців. Між рукою і мозком – багато зв'язків, які діють двосторонньо: рука розвиває мозок, творячи його мудрість; мозок розвиває руку, роблячи її розумним інструментом творчості, знаряддям і дзеркалом думки. Мій багаторічний досвід переконує, якщо найтонші, найрозумніші трудові рухи стають надбанням не тільки правої, а й лівої руки, кількість цих зв'язків зростає, від рук до мозку йде мудрий досвід, який виражає взаємодію предметів, речей, процесів, станів...» [6, с. 134]. І далі: «Протягом семи років я вчив дітей (з 7 до 14-річного віку) працювати обома руками. Діти навчалися володіти двома руками... Майстри працювали обома руками, вони ніби бачили незрівнянно більше в тому ж явищі, що його розглядали ті, які вміли працювати тільки правою рукою» [6, с. 135].

Поділяючи думку видатного педагога, зазначимо, що вчителю початкової школи доцільно пропонувати і праворуким, і ліворуким учням вправи, завдання яких виконуються обома руками, що сприятиме гармонізації обох півкуль головного мозку дітей. У добукарний період навчання грамоти доцільними будуть такі завдання, як: малювання симетричних зображень за зразком, наведення за контуром елементарних симетричних та несиметричних малюнків, домальовування несиметричних малюнків, наведення геометричних фігур та різноманітних ліній тощо.

Є. Симеріцька, А. Семенович стверджують, що труднощі, які виникають під час читання у дітей окресленої категорії, пов'язані не з особливостями мовного розвитку, а з порушеннями просторового сприйняття, ліво-правого орієнтування [4, с. 41-42]. Вчені зазначають, що у процесі читання активізуються обидві півкулі головного мозку: ліва – кодує друковані символи, а права – знаходить значення тому, що кодується. Праворукі та ліворукі молодші школярі читають по-різному. Для праворуких учнів ідеальним є фонетичний (дискретний) підхід, який передбачає навчання від конкретного до загального, а для ліворуких – навпаки, від загального до конкретного.

На нашу думку, доцільно звернути увагу на чинники, що спричиняють порушення навички читання ліворуких дітей. Зазначимо, що одним із таких чинників є порушення зорово-просторового сприйняття. Ліворукі учні під час читання гублять рядок, роблять спроби читати справа наліво або із середини тексту. Для уникнення характерних проявів, учитель має постійно нагадувати дитині, звідки починається читання в рядку, пропонувати учневі закрити текст аркушем паперу і поступово відкривати ті склади (слова), що читаються.

Для ліворуких дітей корисним є виконання вправ, спрямованих на розвиток фонематичного слуху, що є необхідною умовою успішного навчання читання. Діти із порушенням фонематичного слуху не чують звук, не можуть встановити послідовність їх у слові, як результат – пропускають, замінюють або пишуть зайві літери у словах. Ліворуким учням варто пропонувати вправи, які передбачають складання слів і речень із частин. Наприклад: «Ланцюжок слів», «Знайди за-

йве слово», «Доповни речення, використовуючи малюнки-опори», «Склади речення»; вправи для подолання дислексії, наприклад: «Склади слова і знайди серед них зайве».

Відомо, що ліворукі молодші школярі запам'ятовують не саме слово, а образ, який виникає в їхній уяві. На нашу думку, з метою засвоєння навчального матеріалу вчитель має пропонувати ліворуким учням вправи, спрямовані на розвиток уяви і фантазії, створення асоціацій, передбачати завдання, мета яких – створення образів та їхніх нових комбінацій. Саме такі вправи і завдання є доцільними, оскільки допомагають ліворуким школярам цілісно сприймати картини.

На уроках української мови доцільно застосовувати комунікативні вправи, в основі яких є навчально-мовленнєва ситуація, яка передбачає стимулювання учнів до створення конкретних висловлювань. Вчителю початкової школи варто пропонувати ліворуким дітям творчі завдання, які будуть спрямовані на активізацію їхнього мислення, залучатимуть їх до дослідницької діяльності.

Процес читання завдань у підручнику досить часто викликає у ліворукого учня труднощі в розумінні їхнього змісту, тому робота вчителя з такими дітьми має бути спрямована на визначення етапів роботи над вправою, аналіз запропонованих завдань. Після детального аналізу змісту вправи ліворуким дітям буде легше виконати всі запропоновані завдання. Зазначимо, що ліворукому учневі набагато легше виконати такі завдання, як: розшифрувати ребуси, анаграми, відгадати загадки тощо.

На уроках літературного читання ліворуким учнів доцільно залучати до усного опитування, а також пропонувати завдання з «відкритим» запитанням й фіксованим терміном виконання, у процесі якого вони могли б виявити творче мислення й винахідливість. На цих уроках необхідно застосовувати такі завдання, як: переказати текст, знайти уривок, словесно змалювати сюжет; скласти скоромовку, загадку, лічилку; створити казку, усмішку (за аналогією); прочитати текст в особах, за допомогою інтонації передати почуття співрозмовника; інсценування, драматизація творів; створити на основі прочитаних творів літературний етюд, наприклад: музика весняного (літнього, осіннього) дощу, звуки осені (весни), колір літа (весни, осені, зими, радості, суму тощо); пофантазувати. Для кращого запам'ятовування віршів доцільно застосовувати візуальні образи та ейдотехніку. Організуючи на уроці роботу ліворуким дітям, вчителю варто об'єднувати роботу в парі або групі, оскільки така форма організації буде спонукати їх до дії, розвиватиме впевненість у собі, дасть змогу розкривати внутрішній світ, сприятиме пробудженню їхніх творчих здібностей.

О. Іншакова стверджує, що несформованість або порушення просторових уявлень, які притаманні ліворуким учням, слугують передумовою

виникнення в них труднощів під час вивчення математики [2]. Дослідниця зазначає, що поряд із труднощами, які виникають у процесі засвоєння перших геометричних понять, наявні також помилки під час лічби, встановлення послідовності дій у числових виразах, обчислення прикладів, розв'язування задач. Для вирішення цих проблем ефективним є застосування алгоритмів, коментованої поетапної інструкції. Спочатку вчитель має на аркуші паперу вказати літерами напрямки руху: «ліворуч – праворуч». Пояснити, що під час додавання ми рухаємось по числовій прямій праворуч на стільки одиничних кроків, скільки одиниць у числі, яке додаємо. Аналогічно діємо так само й під час віднімання, рухаючись ліворуч.

Переконані, що досить дієвими є ігрові засоби, які сприяють підвищенню активності ліворуким дітям, вихованню й підтримці у них інтересу до навчання на уроках математики. Для проведення ігор учитель може використовувати іграшки, настільні та друковані ігри, різні картки та роздатковий матеріал.

Проведене дослідження засвідчило, що ліворуким учням не подобається розв'язувати математичні задачі за заданим алгоритмом. Вони взагалі часто його не потребують, знаходячи відповідь власним оригінальним способом, часом не завжди раціональним. Молодші школярі, у яких провідною є ліва рука, аналізуючи будь-яку задачу, застосовують візуальний метод, який має на меті оброблення кількох думок одночасно, тоді, як праворукі – лінійний послідовний, під час якого у процесі мислення кожна задача обмірковується і вирішується по черзі. Все це відбувається тому, що ліва півкуля мозку відповідає за логіку, а права – за образи, що дозволяє сприймати інформацію як єдине ціле. Саме тому під час розв'язування кожна задача має супроводжуватися наочністю, яка буде спрямована на засвоєння математичних понять. Важливо застосовувати також наочність, яка буде співвіднесена самою дитиною із тими предметами, які її оточують повсякденно. Так, поняття «нижче» можна з'ясувати шляхом порівняння зросту дітей, під час огляду будівлі школи, обійшовши її по всіх кімнатах і визначивши, яка кімната вище, а яка нижче тощо.

Висновки. Таким чином, переконані, що, вчителю початкової школи під час здійснення диференційованого підходу необхідно володіти теоретичними знаннями про психофізіологічні закономірності діяльності мозку, відмінності в психіці дітей, зумовлені функціональною асиметрією мозку, зв'язок профілю сенсомоторної асиметрії з когнітивними стилями; про можливі труднощі та проблеми, які виникають у процесі навчання та виховання ліворуким учнів. Використання теоретичних знань на практиці можливо лише тоді, коли увага вчителя початкової школи спрямована на особистість самої дитини, її потреби, тобто на наявність інтересу до самої проблеми і належного ставлення до ліворуким дітей та володіння цим аспектом професійної діяльності.

Список літератури:

1. Иншакова О. Б. Леворукий ребенок / О. Б. Иншакова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. – № 1. – С. 72-76.
2. Мартиненко С. М. Основи діагностичної діяльності вчителя початкової школи: навч-метод. посіб. / С. М. Мартиненко. – К.: Сім кольорів, 2010. – 262 с.
3. Нечипоренко К. П. Розвиток інтелектуально-творчих умінь учнів у навчально-виховному процесі початкової школи / К. П. Нечипоренко // Початкова школа. – Початкова школа. – 2012. – № 11. – С. 55-58.
4. Семенович А. В. Эти невероятные левши: практическое пособие для психологов и родителей / А. В. Семенович. – М.: Генезис, 2016. – 232 с.
5. Сиротюк А. Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. – М.: Сфера, 2003. – 288 с.
6. Сухомлинський В. О. Сто порад учителям / В. О. Сухомлинський. – К.: Рад. шк., 1988. – 304 с.
7. Чеканська Л. М. Урахування адаптаційних можливостей ліворуких дітей у процесі навчання / Л. М. Чеканська / Проблеми сучасної психології. Випуск 7. – К., 2010. – С. 737-744.
8. Чуприков А. П. Асиметрія мозку та ліворукість: монографія / А. П. Чуприков, Р. М. Гнатюк, М. А. Чуприкова. – К.: КММ, 2011. – 140 с.
9. Шкарбан Л. В. Сучасні погляди до роботи з ліворукими дітьми: поради вчителю / Л. В. Шкарбан // Початкова школа і сучасність. – 2017. – № 8. – С. 13-17.

Нечипоренко К.П., Шкарбан Л.В.

Киевский университет имени Бориса Гринченко

**ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ
К ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА
В РАБОТЕ С ЛЕВОРУКИМИ УЧЕНИКАМИ**

Аннотация

В статье освещена проблема подготовки учителя начальной школы к реализации дифференцированного подхода в работе с леворукими учениками. Определены особенности внедрения дифференцированного подхода, сосредоточено внимание на его организации. Даны методические рекомендации для учителей начальной школы по созданию благоприятных условий для успешного овладения леворукими детьми навыками каллиграфического письма и чтения; предложено дифференцированные задания, которые целесообразно применять на уроках литературного чтения, украинского языка и математики. **Ключевые слова:** подготовка учителя, дифференцированный подход, уроки чтения, письма, украинский язык, литературное чтение, математика.

Nechyporenko K.P., Shkarban L.V.

Borys Grinchenko Kyiv University

**PREPARATION THE PRIMARY SCHOOL TEACHER
TO IMPLEMENT THE DIFFERENTIAL APPROACH
TO WORK WITH LEFT-HANDED PUPILS**

Summary

The article deals with the problem of the preparation of the primary school teacher for the implementation of the differential approach to work with left-handed pupils. The peculiarities of implementation of the differential approach are determined, attention is focused on its organization. Methodical recommendations for teachers of primary school for creating favorable conditions for the successful mastering of left-handed children with skills of calligraphy writing and reading are given; differentiated tasks, which should be used in the lessons of Reading, Ukrainian language and Mathematics are suggested. **Keywords:** teacher preparation, differential approach, lesson, Reading lessons, Ukrainian language, Mathematics.

РОЗВИТОК ХУДОЖНЬО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В РЕАЛІЯХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ВИМІРІВ

Новоселецька І.Е.

Київський університет імені Бориса Грінченка

У статті висвітлюється питання розвитку художньо-творчих здібностей дітей дошкільного віку. Проведено аналіз останніх джерел та публікацій, в яких започатковано розв'язання обраної проблеми. Уточнено поняття «художньо-творчі здібності» дітей дошкільного віку, показано їх вплив на розвиток особистості. Обґрунтовано доцільність організації системної роботи з розвитку художньо-творчих здібностей дітей з 5-го року життя, оскільки в цей період відбувається активна соціалізація її в соціумі, що супроводжується виникненням нових мотивів діяльності.

Ключові слова: мистецтво, здібності, художньо-творчі здібності, творчий розвиток, діти 5-го року життя, початкові мистецькі навчальні заклади.

Вступ. Сьогодні в усіх прогресивних країнах світу все актуальнішим стає питання розвитку творчої особистості починаючи з дошкільного віку. Глобальна проблема розвитку людського потенціалу, здатного до самореалізації та інтелектуально-творчої діяльності, стимулює потребу суспільства до виникнення неординарного бачення вирішення завдань та проблем. Наша країна не стала виключенням, й саме тому сучасні процеси реформування освіти спрямовані на пробудження художньо-творчої активності та розвиток творчої особистості, починаючи з дошкільного віку. Відомо, що відсутність умінь з естетичного сприйняття творчості, недостатній розвиток емоційно-ціннісного ставлення до творів різних видів мистецтва гальмує прояви творчого потенціалу дітей та, відповідно, розвиток їх творчих здібностей. Оскільки Україна обрала вектор руху до відкритого європейського соціокультурного простору, актуалізувалися проблеми удосконалення системи освіти, безперервності і наступності якої має сприяти загальному розвитку творчої особистості.

Аналіз останніх джерел. Роль мистецтва в естетичному вихованні особистості достатньою мірою висвітлено в роботах Б. Бриліна, В. Клименко, І. Климука, Л. Побережної, Л. Яковенко, Н. Фоломєєвої, О. Михайличенка, Т. Скорик та ін. Вплив засобів мистецтва на розвиток особистості та значущість мистецької діяльності для стимулювання її творчої активності розкрито в естетико-мистецтвознавчих дослідженнях (В. Кандицький, Л. Левчук, М. Каган, М. Киященко, О. Оніщенко, Ю. Боров та ін.), дослідженнях з педагогіки мистецтва (Б. Юсов, В. Кудрявцев, Г. Падалка, Г. Шевченко, Е. Белкіна, Л. Масол, Л. Хлебнікова, Н. Миропольська, О. Комаровська, О. Рудницька та ін.). Думки згаданих авторів узгоджуються в оцінці впливу мистецтва на духовний розвиток особистості і його здатність пробуджувати творчі сили дитини.

Теоретичне підґрунтя розвитку художньо-творчої активності дитини закладено А. Бакушинським, Е. Берном, Д. Богоявленською, О. Дяченко, М. Лазаревим, А. Луком, В. Рибалкою, О. Савенковим, З. Фрейдом. Це положення про зв'язок естетичної та моральної сфери особистості, залежність художньо-творчої активності дитини від умов соціального середовища,

роль дорослого в актуалізації та розвитку її творчого потенціалу.

Розвитку художньо-творчих здібностей дітей дошкільного віку присвячені роботи Б. Нікітіна, Дж. Сміта, Л. Керрола, І. Білої, О. Кочерги. І хоча дослідники всебічно розкривають підняту проблему, торкаючись питань психофізіологічної основи творчого потенціалу людини (О. Кочерга), філософії творчості (Дж. Сміт, Л. Керрол), зарубіжного досвіду розвитку творчих здібностей дітей (І. Біла), можемо говорити про недостатнє її висвітлення. Переважно мова в них йдеться про дітей старшого дошкільного віку (6-7 рік життя), а період від народження до 6 років залишається поза увагою дослідників.

Вивчаючи роботи Д. Ельконіна, Л. Виготського, О. Леонтьєва, О. Запорожця ми переконалися, що дитина середнього дошкільного віку, тобто 5-го року життя, вже має певну базу знань, умінь і навичок, що сприяють художньо-творчому розвитку особистості як в родині, так і поза її межами. Але на сьогодні проблема розвитку художньо-творчих здібностей дітей 5-го року життя в початкових мистецьких навчальних закладах не досліджена.

Визначення мети та завдань дослідження. Метою статті є аналіз джерел та публікацій, в яких започатковано розв'язання обраної проблеми.

Результати досліджень. Дошкільний вік – час активної соціалізації дитини, розвитку вмінь спілкування з дорослими та однолітками, пробудження моральних та естетичних почуттів, входження в культуру. Діти висловлюють свої почуття безпосередньо й спонтанно: легко плачуть і швидко заспокоюються, настрій залежить від обставин, радість не знає меж, горе невтішне, страх глибокий, здивування безмежне, а сміх заразливий. Ефективним шляхом формування почуттєвої сфери дитини є залучення її до *творчої діяльності*, яка включає зображувальну, музичну, театралізовану, художньо-мовну діяльність. Ці види дитячої діяльності сприяють емоційному збагаченню особистості, виникненню почуття радості, захоплення та натхнення. Поява таких почуттів в дитячому віці завжди передують проявам творчості.

Творчість – діяльність людини, спрямована на створення якісно нових, невідомих раніше духовних або матеріальних цінностей (нові твори мистецтва, наукові відкриття, інженерно-тех-

нологічні, управлінські чи інші інновації тощо). Необхідними компонентами творчості є фантазія, уява, психічний зміст якої міститься у створенні образу кінцевого продукту (результату творчості) [14]. Крім критерію новизни й оригінальності у визначенні творчості важливу роль відіграє ціннісний (аксіологічний) критерій. Адже ми не можемо відносити до творчої діяльності талановито продумані і здійсненні злочини, або нові ідеї й винаходи, які наносять шкоду здоров'ю людини або призводять до її смерті. Діяльність людини тільки тоді стає творчістю, коли сприяє розвитку людської особистості, людської культури, а найголовніше – духовності особистості. Творчість завжди обумовлена принципами істини, добра, краси, їх синтезом – духовністю.

Систематична, наполеглива і напружена праця є умовою успіху в творчості. За цієї умови виникають ті миті творчого піднесення, які називаються натхненням і за яких особливо успішно з'являються нові способи розв'язання завдань, з'являються нові і продуктивні ідеї.

Дитяча художня творчість є однією з найбільш доступних і дієвих форм естетичного сприймання світу дітьми. *Дитяча творчість* – перша ланка розвитку творчої діяльності, в якій дитина може проявити своє розуміння та ставлення до оточуючого світу й розкрити свій внутрішній світ, уяву, фантазію, інтереси та здібності. Індивідуальний характер розвитку та прояву психічних процесів забезпечує індивідуальний темп розкриття творчих можливостей дітей. У процесі творчості дитина розвивається інтелектуально й емоційно, визначає своє ставлення до життя і своє місце в ньому, набуває досвіду колективної взаємодії, удосконалює навички роботи з різними інструментами й матеріалами, своє вміння володіти тілом, голосом, мовою і т.п. Чим більша палітра творчих технік у дитини, тим більш різносторонньою і вправною вона стає. Творчо розвинена дитина, рано починає логічно мислити, знаходити оригінальні рішення поставлених завдань, висувати гіпотези. Такі діти простіше знаходять своє місце в середовищі ровесників, батькам і вчителям легше знаходити з ними спільну мову.

В нашому розумінні дитяча творчість – явище спонтанне, неповторне, безпосереднє, і разом з тим природне і дивовижне. Діти все сприймають по-іншому й виражають у власних маленьких творах мистецтва. Саме дитяча творчість допомагає побачити і розпізнати, а згодом і розвинути таланти малюка. Багато батьків, захопившись формальним навчанням читання, письма і рахунку, забувають про творчий бік освіти, розвиток креативності.

Творчість – обов'язкова умова всебічного розвитку людини, вона робить життя багатшими, повнішими, радісними. В дитини вона пробуджує фантазію, вчить мріяти, придумувати щось нове і невідоме. Малювання, створення нескладних виробів, видумування власних віршиків, наспівування навіяної пісні – все це розвивають кмітливість, спритність, смак та уяву.

Обираючи вікову нішу для нашого дослідження ми звернули увагу саме на дітей 5-го року життя, оскільки в цьому віці задатки та здібності не мають чіткого окреслення та яскравого прояву. Вони знаходяться в так званому латентно-

му періоді (лат. – прихований, невидимий) – такий, що ще не має зовнішніх видимих проявів [1]. Саме в цьому віці професійний підхід та правильно сформоване середовище можуть «підняти на поверхню» творчі здібності дитини. Тому завдання кожного навчального закладу допомогти маленькій особистості знайти свій шлях прояву творчого потенціалу, який в майбутньому стане хорошим підґрунтям для формування гармонійної, соціально адаптованої дорослої людини.

Тож для швидшого та якіснішого розвитку дитячої творчості (як процес прояву індивідуальних потенційних можливостей) потрібно звернути увагу на розвиток художньо-творчих здібностей дитини.

Зупинимось на детальному розгляді ключового поняття «здібності». Так, «Український педагогічний словник» трактує це поняття як «стійкі індивідуальні психічні властивості людини, які є необхідною внутрішньою умовою її успішної діяльності» [2]. Здібності виявляються в процесі оволодіння діяльністю у тому, настільки індивід за всіх інших умов швидко й ґрунтовно, легко й твердо освоює способи організації та здійснення певного виду діяльності [3]. У тлумачних словниках терміни «здібний», «обдарований», «талановитий» вживаються як синоніми і виражають рівень вираження здібностей.

Також поняття здібність (з точки зору психології) можна трактувати як синтез властивостей людської особистості, що відповідає вимогам діяльності й забезпечує високі досягнення у ній [4]. С. Рубінштейн стверджував, що здібності – це складна синтетична особливість особистості, що визначає її придатність до діяльності [5]. Якісний рівень розвитку здібностей висловлюється: у понятті талант – сукупність здібностей, що дозволяють отримати оригінальний, досконалий і суспільно значущий продукт діяльності; у понятті геніальність – здатність здійснювати принципові зрушення в тій чи іншій сфері творчості [6; 7].

Здібності, як індивідуально-психологічні особливості, не можуть бути вродженими. Вони розвиваються в процесі творчості, творчої діяльності яка розвивається на задатках творчого потенціалу та зацікавленості дитини. Вродженими можуть бути анатомо-фізіологічні особливості або задатки особистості, що лежать в основі здібностей. Здібності дитини не виявляються а виникають і формуються під час правильного розвитку її задатків.

Формуючи творчу особистість, яка зможе гармонійно жити в сучасному соціумі, потрібно звернути увагу не просто на розвиток здібностей, а на розвиток творчих здібностей. Досліджуючи проблему розвитку художньо-творчих здібностей дітей 5-го року життя ми розглядали положення Н. Лейтеса та Б. Теплова, щодо врахування індивідуально-психологічних особливостей особистості при формуванні та розвитку її творчих здібностей. Вони стверджують, що творчість відповідає природним потребам та можливостям дитини, і наполягають на ранньому включенні дітей саме у творчу діяльність, оскільки це сприяє їхньому загальному художньому розвитку [8].

Окремим завданням постає вивчення особливостей формування художніх здібностей. Поняття «художні здібності» – складне й багатогранне. Це особлива обдарованість до художньої

творчості в межах того чи іншого мистецтва. А. В. Кузьменко стверджує, що художня здібність виявляється у схильності, потребі, здатності до художньої творчості, у легкості засвоєння навичок творчої діяльності [9].

Художні здібності – це здатність не тільки до естетичного сприйняття, переживання й оцінювання творів мистецтва, а і здатність до створення художньої цінності [10]. На відміну від естетичних здібностей, якими володіє кожна нормальна людина, художня здібність – особливість обдарованість, що виражається у прихильності, потребі й можливості до художньої творчості, у легкості засвоєння навичок творчої діяльності в тому чи іншому виді мистецтва.

За твердженням Т. С. Комарової, найважливішим фактором формування у дітей художніх здібностей є ставлення до художньої діяльності [11]. Для того, щоб з'явилося бажання займатися художньою діяльністю, і як наслідок розвивати художні здібності, необхідно створити для дитини творчий настрій. Правильно облаштована кімната, доречно підібраний матеріал з яким працюватиме дитина, оформлення робочого місця – все це не аби як збуджує дитячу уяву і викликає бажання проявити свої уміння в обраній дитиною художній діяльності.

Не викликає сумніву той факт, що загальний процес розвитку цивілізації залежить від творчих й обдарованих людей. Обдарованість характеризується сукупністю індивідуальних рис, які допомагають людині досягти значних успіхів у певній діяльності. Основою для розквіту творчості та обдарованості є саме діяльність, в якій проявляються здібності. Розвиток особистості найбільш ефективний тоді, коли спостерігається гармонійне поєднання внутрішніх задатків, мотивів певної діяльності та зовнішнього середовища. Причинно-наслідкові стосунки між особистістю та навколишнім середовищем постійно впливають на формування дитини. Тому дуже важливо вірити в її здібності, створювати сприятливу атмосферу для їх розквіту.

На основі аналізу літератури та ключових для нашого дослідження понять: творчі здібності та художні здібності, ми з впевненістю виділили їх взаємозв'язок. Головним пунктом, який об'єднує творчі і художні здібності, є шлях до їх розвитку – це обов'язкове перебування дитини дошкільного віку в творчому середовищі. Дитина має перебувати в гармонійному, естетично оформленому, творчо спрямованому товаристві, будь-то початкові мистецькі навчальні заклади, чи просто перша соціальна група дитини – її сім'я. Життя малюка, що супроводжується музикою, картинками чи картинками, театральними виставами, і будь-якою творчої діяльністю, що відповідає віковим можливостям спричиняє розвиток як творчих так і художніх здібностей. Правильне поєднання проявів цих двох видів здібностей сприяє виникненню дитячої творчої діяльності, та, як наслідок, розвитку дитячої творчості. В процесі творчості дитина зможе проявити набуті навички й уміння, де чітко можна прослідкувати поєднання творчих та художніх здібностей та їх практичне застосування.

Вплив мистецтва на дитину, якій виповнилося чотири роки, має настільки блискавичний

прояв, що вже за декілька «зустрічей» малюка з мистецтвом можна побачити якісні зміни в його поведінці та мовленні. Картини, вистави, музичні твори, вірші, хореографічні постанови – всі твори мистецтва справляють на дитину яскраве враження, що активізує окремі психічні процеси: відчуття, сприймання, пам'ять, уяву, мислення. Специфіка мистецтва допомагає дошкільникам безпосередньо захоплюватися живими витоками світової культури: пісні, народних промислів, класичної музики, живопису, графіки, скульптури тощо. Саме твори мистецтва звеличують людину як творця, утворюють духовний ланцюжок між поколіннями. Безумовно, висока емоційність, яка характерна для дітей дошкільного віку, впливає на формування естетичного світогляду і передбачає широке використання засобів мистецтва в педагогічному процесі.

Важливо наголосити, що ми говоримо про мистецтво в його «чистому» вигляді, тобто не адаптоване до дітей дошкільного віку. Наприклад, в Японії, що є найбільш економічно розвинутою країною світу, естетичне виховання є пріоритетним не лише в додатковій мистецькій освіті а й в освітньому процесі загалом. Діти змалку привчені милуватись явищами природи: першим снігом, рясним дощем, цвітінням квітів, буянням зелені дерев тощо. Отримання задоволення від спостереження краси – домінанта в японській освіті. С. Судзукі – відомий японський скрипач, музикант та педагог, відзначав: «Моя мета – зробити з малюка не музиканта, а добру, шляхетну людину. Полюбивши хорошу музику, мої учні будуть прагнути до краси і гармонії у всіх сторонах життя». Він наполягав: «Я всього лише хочу виховати хороших громадян. Якщо дитина з моменту свого народження слухає хорошу музику і вчиться грати сама, в ній розвиваються глибокі почуття, дисципліна і витривалість. Вона набуває добре серце. Якщо вся нація спільно візьметься за виховання дітей, то, можливо, вдасться уникнути війни» [12]. Слухаючи «велику» музику дитина накопичує музичний досвід і починає сприймати через неї світ. Вибір музики прямо впливає на світобачення дитини.

Доцільно згадати й європейський приклад залучення дітей до вічних творів мистецтв. Ф. Барб Галль – французька письменниця, мистецтвознавець, авторка науково-популярних книжок для дітей про образотворче мистецтво, консультант Міністерства освіти Франції написала відому роботу «Как говорить с детьми об искусстве». Хоча книга називається «Як говорити з дітьми про мистецтво», мова в ній йде лише про живопис, який виступає як найпопулярніший і зручний для обговорення вид мистецтва. У книзі описується як правильно обговорювати з дітьми твори мистецтва, як зацікавити дитину до відвідування музеїв, як ознайомити з діяльністю конкретних митців й взагалі, як отримувати задоволення від спількування з дитиною в заданому напрямку. Заохочення дітей дошкільного віку до знайомства з творами мистецтва спричиняє не лише розвиток творчої особистості, але й формує інтелект, розвиває мислення, увагу, аналітичні здібності дитини, і, звичайно, сприяє наслідуванню дій дорослого, виникає спільна діяльність.

Розробляючи концепцію інтелектуального розвитку дитини, Ж. Піаже підкреслював роль

наслідування у розвитку інтелектуальних здібностей: наслідування дорослого виступає особливою формою мотивації, що не пов'язана із задоволенням органічних потреб, а є джерелом ініціативи, розвитку не лише інтелекту, а й творчих здібностей [13].

Країни Євросоюзу спрямовують всі освітні програми на розвиток творчості особистості. Педагогічні теорії, методи та прийоми, що роками накопичувались в розвинених країнах Європи, зараз успішно використовуються задля вирішення найважливіших проблем, щодо всебічного та творчого розвитку особистості, а також гуманізації навчально-виховного процесу. Україна, дотримуючись орієнтирів на європейські цінності, також рухається у цьому напрямі – розширює мережу початкових мистецьких навчальних закладів у яких створюються всі умови для формування свідомої, гуманної, винахідливої, творчої особистості, яка зможе відтворити «європейський стиль життя» на теренах України. Нині відбуваються непрості трансформації в українському просторі, що стимулюють процес становлення дитячої особистості як суб'єкта, який в подальшій діяльності зможе перетворювати матеріальний світ, суспільство та самого себе. Глобалізація та інформатизація суспільства наполегливо диктує зміни в процесі людської діяльності. Безкінечний потік інформації, нові відкриття в області фізики, хімії, біології, в технологічних науках з'являються кожен день, і досягти людині всі ноу-хау цього світу стає все складніше, адже годин в добі не збільшилось (на відміну від швидкості модернізації суспільства). Людство змушене корегувати свою діяльність, з'являються нові професії. І, на сьогодні, завдання освіченої, обізнаної і професійно підготовленої людини – уміло варіювати своїми вміннями, обирати до розгляду та використання в подальшому ту інформацію, яка буде потрібна для вирішення конкретних завдань в обраній галузі діяльності.

Ми фізично не спроможні бути обізнаними в усіх напрямках розвитку всесвіту, а він ще й оновлюється, здається, кожного дня. Саме тому, творча особистість у сучасному світі – це рушійна сила розвитку суспільства та цивілізації в цілому, вона зможе творчо групувати отримані знання, відсортувати від усього потоку інформації лише потрібну частину та доцільно використовувати її у власній діяльності.

Висновки. Отже, аналізуючи все вище зазначене можна стверджувати, що одним з важливих завдань освітнього розвитку будь-якої успішної держави являється розвиток творчої особистості, яка буде здатна до прояву власного потенціалу й самореалізації, що стане першим щаблем до духовного, культурного та естетичного збагачення нації. Все згадане, лише маленький приклад того, як світ відходить від старих штампів розвитку художньо-творчих здібностей особистості дитини

і прямує до розвитку її творчого потенціалу. Країни, де головною цінністю є людське життя та самореалізація кожного громадянина, приділяють невимовно велику кількість часу на творчість й мистецтво. Освітнім завданням кожної з таких країн є формування соціально адаптованої, гармонійно розвиненої та впевненої в собі особистості. Звичайно, вони вивчають загальноприйняті дисципліни, такі як математика, грамота, історія, фізика та хімія, але здобуті знання з цих предметів не використовуються в повсякденному житті. Вони не допомагають при знайомстві з новими людьми, не стимулюють швидшу адаптацію дитини в новому навчальному закладі, не навчають гендерної поваги та рівності, а головне, вони аж ніяк не вказують шлях самореалізації та примінення індивідуальних здібностей і можливостей дитини в широкому соціальному світі. Лише впевненість в власних можливостях та добре розвинуті задатки й здібності роблять з індивідуальності особистість. Людина, яка зможе творчо застосувати власні уміння в будь-якому виді діяльності, яка посилаючись на власні здібності знаходить вихід з скрутної ситуації, може сміливо називатись соціально затребуваною особистістю. Саме таких людських якостей і навчають у всіх закладах додаткової мистецької освіти в будь-якій прогресуючій країні.

Звичайно, це потребує часу та зміщення певних акцентів в освітньому процесі дошкільних закладів України. Актуальним залишається питання підготовки фахівців до здійснення роботи по залученню дітей до мистецтва й розвитку їх художньо-творчих здібностей, а також розвиток дошкільної освіти в реаліях євроінтеграційних вимірів.

Говорячи про самореалізацію дитини важливо розуміти, що вона є неможливою без закладених раніше творчих начал – формування та розвитку художньо-творчих здібностей. Дитина, яка не боїться висловити власну думку, бачить своє вирішення проблеми, здатна цілісно сприймати твори мистецтва, виявляти емоційну зворушливість та власні уподобання, вирізняється особливою допитливістю та спостережливістю, свободою власної думки не матиме жодних проблем в подальшому розвитку. Процес розвитку дитячої особистості набирає оберту на 5-му році життя, оскільки це дитина, яка починає активно соціалізуватися:

- виходить за рамки власного комфорту в процесі знайомства з новими соціальними групами (садочок, центри розвитку, арт-школи, школи мистецтв та інше);

- активно знайомиться з дидактичними та сюжетно-рольовими іграми, що сприяє розвитку інтелекту, уваги, фантазії та, як наслідок, художньо-творчих здібностей дитини;

- глибше знайомиться з творами мистецтва та мистецтвом загалом.

Список літератури:

1. 4-е видання: Великий тлумачний словник сучасної української мови [Текст]: 170 000 слів і словосполучень / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.
2. Гончаренко С. О. Український педагогічний словник / С. О. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Соціолого-педагогічний словник / За загальною ред. В. В. Радула, вид. 2-е. – Харків: Мічулін, 2015. – 444 с.
4. Ковалёв А. Г. Общая психология / А. Г. Ковалёв. – М.: Просвещение, 1981. – 361 с.
5. Рубинштейн С. А. Проблемы общей психологии / С. А. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.
6. Матяшкин А. М. Загадки одаренности: Проблемы практической диагностики / А. М. Матяшкин. – М.: Школа-Пресс, 1993. – 127 с.
7. Моляко В. А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности / В. А. Моляко // Обдарована дитина. – 2002. – № 4. – С. 28.
8. Теплов Б. М. Избранные труды. Т. 1 / Борис Михайлович Теплов. – М.: Просвещение, 1985. – 328 с.
9. Кузьменко В. С. Здібності. Словничок психолога / В. С. Кузьменко // Дошк. вих. – 1996. – № 10. – С. 35.
10. Неменский Б. М. Мудрость красоты: о проблемах эстетического воспитания / Б. М. Неменский. – М.: Педагогика, 2009. – 190 с.
11. Методика обучения изобразительной деятельности и конструирования / Т. С. Комарова, Н. П. Сакулина, Н. Б. Халезова. – М.: Просвещение, 2010. – 185 с.
12. Вращенные с любовью: классический подход к воспитанию талантов / С. Судзуки/ Пер. с англ. С. Э. Борич. – Мн: ООО «Пупурри», 2005. – 192 с.
13. Пиаже Ж. Генезис элементарных логических структур / Ж. Пиаже, Б. Инельдер. – М.: Изд-во Иностранной литературы, 1963. – 448 с.
14. <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A2%D0%B2%D0%BE%D1%80%D1%87%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C>

Новоселецкая И.Э.

Киевский университет имени Бориса Гринченко

РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В РЕАЛИЯХ ЕВРОИНТЕГРАЦИОННЫХ ИЗМЕРЕНИЙ

Аннотация

В статье освещается вопрос развития художественно-творческих способностей детей дошкольного возраста. Проанализированы последние публикации, в которых раскрываются основы решения озвученной проблемы. Уточнено понятие «художественно-творческие способности» детей дошкольного возраста, показано их влияние на развитие личности. Обоснована целесообразность организации системной работы по развитию художественно-творческих способностей детей 5-го года жизни. В этот период происходит активная социализация ребенка в социуме, что сопровождается возникновением новых мотивов деятельности.

Ключевые слова: искусство, способности, художественно-творческое развитие, дети 5-го года жизни, начальные художественные учебные заведения.

Novoseletska I.E.

Borys Grinchenko Kyiv University

DEVELOPMENT OF ARTISTIC AND CREATIVE ABILITIES OF PRE-SCHOOLERS IN THE CONTEXT OF INTEGRATION TO THE EUROPEAN UNION

Summary

The article dwells on the development of artistic and creative abilities of preschoolers. The author studies recent publications where the problem is analyzed. The concept of the «artistic and creative abilities of preschoolers» is refined. The article outlines the main ways of influence on the preschoolers' personality development. The importance of systematic work on developing of artistic and creative abilities of 5-year-olds is highlighted due to child's active socialization supported by appearance of new activity motives.

Keywords: art, abilities, artistic and creative abilities, creative development, 5-year-olds, elementary artistic educational institutions.

УДК 378.147.88

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ПРОВЕДЕННЯ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Паламар С.П., Кондратюк С.Г.

Київський університет імені Бориса Грінченка

Подано теоретичні питання формування навичок здійснення науково-педагогічного дослідження. Проаналізовано нормативні документи щодо здійснення науково-педагогічної діяльності. Узагальнено досвід проведення експерименту щодо проектних робіт та написання науково-дослідницьких робіт школярів у співпраці зі студентами ВНЗ для конкурсу-захисту в Малій академії наук. Результатом проведених розвідок є запропонований системний підхід до формування навичок проведення науково-педагогічного дослідження. Виокремлено аспекти співпраці з науковцями-початківцями при написанні наукових робіт.

Ключові слова: науково-педагогічне дослідження, структура наукової роботи, методика написання наукового дослідження, проектна діяльність, синергетичні зв'язки.

Постановка проблеми. Науково-дослідницька робота є складовою професійної підготовки майбутніх магістрів у будь-якій галузі. Її організація розглядається як сукупність цілеспрямованих процесуальних дій суб'єктів (викладачів, студентів, обдарованих учнів, тощо) у навчальний та позанавчальний час згідно з технологіями, що забезпечують реалізацію особистісноорієнтованої моделі взаємодії з метою формування у майбутнього магістра необхідних компетенцій.

Управління науково-дослідною роботою студентів включає: технологію власне організації та керівництва діяльності студентів, технологію відбору та структурування змісту (технологію конструювання завдань), технологію контролю ефективності її організації та результативності виконання завдань, де на певних етапах роботи ключову позицію може відігравати саме співпраця магістранта зі школярами-старшокласниками.

Зрозуміло, що наукові дослідження проводяться на різних рівнях, згідно установ та відповідальних осіб, що керують цей вид діяльності: по-перше, це наукові установи та ВНЗ де така діяльність здійснюється науковцями, аспірантами, науково-педагогічними працівниками вузів; по-друге, така робота здійснюється в рамках підготовки педагогічних працівників в навчальних закладах 3-4 рівня акредитації під час написання кваліфікаційних та магістерських робіт студентами; по-третє, перші кроки з підготовки наукових кадрів здійснює Мала академія наук, працюючи зі здібними, обдарованими школярами. Зважаючи на це, можна стверджувати, що підготовка фахівців високого наукового рівня можлива за планомірної системної роботи, що включатиме в себе врахування вікових особливостей майбутніх науковців та об'єднання студентів та школярів для створення спільних проєктів чи вирішення наукових завдань.

Враховуючи, що на сучасному етапі розвитку суспільства формування інтелектуальної еліти є пріоритетним напрямом для освіти вищих навчальних закладів, вважаємо, що починати формувати інтелектуальний потенціал нації варто на етапі середньої школи, що дозволить розширити межі часу для створення наукових проєктів та досліджень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вище зазначений підхід задекларовано ще у 1992 р., але і до сьогодні залишається найголовнішим при створенні освітніх програм середньої ланки. «За мету ставиться створення умов та гарантій для самовизначення, інтелектуального розвитку молоді, реалізації її творчого потенціалу, як у власних інтересах, так і в інтересах України» [1]. Одним з таких напрямів є наукова робота школярів в рамках конкурсу-захисту Малої академії наук України і являє собою освітню систему, що забезпечує організацію та координацію науково-дослідницької діяльності учнів, створює умови для їх інтелектуального, духовного, творчого розвитку та професійного самовизначення, сприяє нарощуванню наукового потенціалу країни. В багатьох учбових закладах рівня гімназій і ліцеїв у шкільну програму введено курс написання наукових робіт. Починаючи з 8-х (а іноді і з 7-х) класів учні поступово навчаються: формуванню структури наукової роботи, особливостям написання її розділів таких як вступ, огляд літератури, реферативна і аналітична частина, висновки, формування додатків до роботи [2].

Багатьма педагогами зазначається, що науково-дослідницька діяльність є вищою формою самоосвітньої діяльності учнів [3, 4, 5] та студентів [6], а формування науково-дослідницьких вмінь – процес складний і довготривалий. Зрозуміло, що формування наукового мислення можливо лише при комплексному і інтегрованому підході до навчання.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Тому у формі проєкту була здійснена спроба поєднати діяльність двох ланок освіти: старшої школи та вищих навчальних закладів. Так старшокласники роблять свої перші кроки у науково-дослідній діяльності, а студенти, допомагаючи їм, знаходять відповідь для себе на запитання обґрунтованості гіпотез початківців, доборі відповідного інструментарію дослідження, одночасно допомагаючи вмотивувати не тільки учня, а й себе до науково-дослідницької діяльності.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є спроба запропонувати системний підхід до формування навичок проведення науково-педагогічного дослідження яке є частиною проєктної діяльності, що ґрунтується на співпраці двох

ланок освіти: старшої школи та вищих навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. В сучасній науково-педагогічній літературі багато уваги приділено двом аспектам співпраці з науковцями-початківцями при написанні наукових робіт: мотиваційній сфері та правилам написання робіт.

По-перше, велика увага в роботах педагогів приділяється саме мотивації написання учнівських робіт [5, 7, 8]. Безперечно, щоб сформувати найвищий рівень дослідницької мотивації (бажання школяра займатися складними науковими проблемами) вчителю (у нашому випадку ще й студенту) необхідно докласти чималих зусиль. Для цього наставнику необхідно проводити індивідуальні заняття з учнями на яких поглиблено і докладно викладати не тільки предмет наукових досліджень для учня, а й аналізувати міжпредметні і міжгалузеві зв'язки науково-дослідницької роботи. Такі заняття повинні бути спрямовані не тільки на вузькі предметні знання, а й на загальний високоінтелектуальний розвиток дитини. І саме це є метою й кінцевим результатом даної роботи. Тому на даному етапі в нагоді стає співпраця з широким колом ВНЗ, де обізнаний з конкретними особливостями певної галузі студент може допомогти учневі провести синергетичні зв'язки на високому рівні.

Розглядаючи синергетику, що вивчає основні закони самоорганізації складних систем будь-якої природи, або «науку про взаємодію» для розуміння глибини наукових досліджень знайомимо студентів з понятійним апаратом синергетики, що створює сприятливий ґрунт для застосування суворой конструктивної методології в міждисциплінарних обмінах і проектах, що усвідомлюються метафорично, на інтуїтивному рівні [9]. Дуже зручною для використання є синергетична природа параметрів порядку, що називається принципом підпорядкування. Зміна параметра порядку синхронно диригує поведінкою безлічі елементів нижчого рівня, що утворюють систему, де феномен їх узгодженого співіснування називають явищем самоорганізації. У нашому випадку студенти виступають керуючими параметрами. І навіть за умови нестійкості такої системи (втручання викладача ВНЗ, педагога) отримуємо ефект відкритості та чутливості до впливу інших рівнів буття, інформацію, раніше недоступну різним рівням порядку, а як наслідок, виникає динамічна ієрархічність. Отже, за такої умови властивості системи в цілому не є простою сумою її складових частин і як наслідок – виникнення нових властивостей. Синергетичні зв'язки в нашому випадку виступають додатковим мотиватором в більшому ступеню для студентів ВНЗ.

Обираючи конкретні мотиви для спонукання школярів до науково-дослідницької роботи можна виділи наступні [5]:

1) мотиви «професійного» напрямку (бажання оволодіти дослідницькими й математичними навичками: глибше пізнати дослідницьку та математичну культуру через виконання проектної роботи, відчуття себе «творцем», розвинути логічне мислення тощо);

2) навчально-пізнавальні мотиви (пізнавальний інтерес до предметів взагалі й до олімпіадної тематики та різних конкурсів);

3) мотиви зовнішнього характеру по відношенню до контролюючого процесу навчання («вивчаю тому, що буду більш озброєним на захисті чи на конкурсі», «щоб мати впевненість щодо вступу до ВНЗ», «більше шансів брати участь у різних змаганнях», «виглядати обізнано перед студентом-старшокласником», тощо).

Одним з підходів до закладення вміння працювати над науковими дослідженнями можна вважати **проектну діяльність** учнів. Спільна навчально-пізнавальна діяльність учнів та студентів (взаємовигідне партнерство) має спільну мету, здатність до узгодження методів і способів діяльності, спрямування власних зусиль на досягнення загального результату або на розв'язання конкретного питання надає великі можливості, як наставникам, студентам так і учням для розвитку інтелектуальних можливостей всіх учасників процесу. «Проект – це сукупність певних дій, документів, текстів для створення реального об'єкта, предмета, створення різного роду теоретичного або практичного продукту. Основною метою створення проектів в контексті проблеми що розглядається є прищеплення учням уміння користуватися дослідницькими прийомами: збирання інформації, її аналізу з різних поглядів, висування гіпотез, уміння робити висновки» [10].

Враховуючи вище зазначене можна сказати, що проектна діяльність є одним з найперспективніших шляхів інтелектуального розвитку молоді. Показовим є досвід проведення експериментального педагогічного дослідження проведеного в низці шкіл столиці. Так у старших класах (10-11-ті) гімназистів, які брали участь в експерименті, обов'язково обирали або проектну діяльність, або написання науково-дослідницької роботи для конкурсу-захисту МАН. Проекти учнів 10-11-х класів спиралися на профільюючі предмети (математика, іноземні мови, українська філологія). Поглиблене вивчення окремих предметів уможливлювало створення творчих груп з 4-5 учнів, які розробляли, описували й доповідали власні науково-предметні розробки (методичні матеріали до уроків, тестові завдання для підготовки до ЗНО, тощо). До складу творчої групи, що працювала над проектом входили не тільки кілька учнів-старшокласників, а й студент-наставник (у ролі коуч-тренера) та педагог, що здійснював загальне керівництво усіма проектами. Мета проектної діяльності – навчити учнів працювати в колективі співавторів, співпрацювати із замовниками (в нашому випадку це вчителі-предметники чи коуч-тренери студенти), змінювати проектні напрацювання відповідно до вимог замовника, оформлювати відповідну документацію, представляти власні інтелектуальні розробки та вміти захищати їх [11, с. 287].

Наголосимо, що завдяки такому підходу до навчального процесу результативність науково-педагогічних досліджень як учнів-старшокласників, так і студентів якісно зростає. А найбільш успішними роботами є так звані міжпредметні дослідження, які поєднували між собою історію та мистецтво, математику й прикладні задачі, педагогіку та дисципліни як природно-математичного так і гуманітарного профілю, навіть фізику з історією.

По-друге, велика кількість публікацій присвячені правилам написання роботи, її структури,

вимогам до оформлення [2, 12]. Дані напрацювання направлені суто на «технічну сторону» питання. В них подаються зразки оформлення і стисло описуються основні положення, які необхідно розкрити в науково-дослідній роботі. Аналізуючи матеріали, що викладено на офіційному сайті Малої Академії наук можна сказати, що навіть оформлення роботи вимагає від учня мати доволі великий обсяг знань поза шкільними предметами (визначення понять об'єкта і предмета дослідження, методів дослідження, правильне оформлення посилань на джерела в тексті, оформлення списку використаних джерел, тощо). І тут у нас стають консультації зі студентами-наставниками, що з одного боку мають додаткову мотивацію допомогти в перших кроках початківцям дослідникам, а з іншого порівняти вимоги та правила оформлення робіт власного рівня з роботами учнів. Не зайвим буде й повторення правил оформлення списку використаних джерел, де даючи відповідь на запитання школяра, студент буде вмотивований сам виглядати як справжній наставник, бути компетентним консультантом.

З якими ж труднощами зіштовхнулися в першу чергу учні, студенти та наставники, починаючи працювати з науковими роботами?

Як правило з другим розділом роботи, а саме реферативною частиною майже не виникало проблем. Як діти, так і студенти з педагогами розуміли, що саме і як потрібно викладати у розділі. Це можна пояснити тим, що у предметній частині роботи учні та студенти добре орієнтуються. Труднощі починають виникати з першими двома частинами роботи: вступом і оглядом літератури.

Опрацьовуючи «Основні вимоги до учнівських робіт» [2], який описує основні положення вступу, а саме: «У вступі коротко обґрунтовуються актуальність і доцільність обраної теми, підкреслюється сутність досліджуваної проблеми; формулюються мета роботи та зміст поставлених завдань, об'єкт і предмет дослідження; подаються перелік використаних методів дослідження, характеристика роботи (теоретична, прикладна); вказуються нові наукові положення, запропоновані учасником особисто, ступінь новизни (вперше отримано, удосконалено, набуло подальшого розвитку); повідомляється про наукове використання результатів досліджень або даються рекомендації щодо їх використання, для прикладних робіт повідомляється про прикладну цінність отриманих результатів» велика кількість не тільки учнів, а й студентів губиться і не зовсім розуміє, що саме і як писати у цьому розділі. Дані «Вимоги» повністю дублюють вимоги до дисертаційних (дипломних) робіт і це зрозуміло, бо на меті конкурсу-захисту знайти обдаровану високоінтелектуальну молодь. Але, на нашу думку, все-таки метою написання роботи є навчити учнів та вдосконалити вміння студентів щодо систематизації знань, формулювання наукових думок, аналізу й генерації нових. Тому доцільно вивести або в окремий документ, або в методичні рекомендації, що саме необхідно для написання вступу й усієї роботи загалом.

Щодо методики викладання матеріалу – формування вступу є доцільним на останньому етапі роботи. Це уможливило більш чітке формулювання актуальності, мети, завдань, об'єкту і предмету

дослідження. Це обумовлено тим, що доволі часто в процесі написання роботи змінюється її напрям і пріоритети, а іноді і сам предмет дослідження. Таке явище є нормальним робочим процесом, бо наукова робота є нібито «живим організмом».

Перейдемо до докладного опису першого розділу (огляд літератури).

Головна проблема написання цього розділу полягає в тому, що багато вчителів (а за ними і учні) дають не аналітичне бачення проблеми, а простий перелік джерел, їх авторів, назви книг і короткий зміст. І це є найбільшою і найголовнішою помилкою. Огляд літератури, образно кажучи, чи опис головного героя (у нашому випадку предмета дослідження) словами автора (науковців). З точки зору технології написання учень повинен мати навички написання анотації (цитувати джерело потрібно лише тоді, коли його автором було сформульовано фундаментальні положення переказувати які не доцільно і некоректно); написання твору-роздуму (з деякими положеннями автори роботи можуть погоджуватися, а деякі необхідно піддавати сумнівам).

І тут ми знову наголошуємо на комплексному підході щодо написання роботи. Бо данні навички закладаються у школярів на уроках мови та літератури.

Повертаючись до змістового навантаження, даний розділ повинен давати відповіді на питання: «Хто перший запропонував данні положення (науковий напрям)?», «Які основні характеристики наукового положення?», «Яким чином воно розвивалося протягом століть (якщо це старе відкриття)?», «Хто і як його досліджував?», «Яким чином означене положення використовується на сучасному етапі розвитку науки?» «Хто сьогодні працює з цими науковими положеннями?».

Розділ повинен закінчуватися розгорнутими висновками. І знову виникають помилки. Розгорнуті висновки в три-чотири (а то і більше) абзаци повністю переказують суть і основні положення розділу. Дослідник дублює інформацію, яка розширено подана у розділі. Дане положення має стосуватися не тільки до огляду літератури, а й для всіх розділів і підрозділів роботи, окрім висновків дослідження.

Сформувавши таким чином перший розділ ми переходимо до написання другого реферативного розділу (у роботі РОЗДІЛ II), де іде індивідуальна робота учня, а завдання наставників корегувати і направляти хід дослідження (спочатку коуч, потім педагог, така послідовність скорочує часовий обсяг роботи педагога й дозволяє оглянути більшу кількість робіт; в свою чергу студент набуває навички роботи з великими пластами інформації, розуміє відповідальність за корегування чужого дослідження...). З точки зору змістовності, додамо лише, що в РОЗДІЛІ II докладно і всебічно проводиться опис і аналіз предмету дослідження. Питання до цих підрозділів (2.1, 2.2, 2.3) тут сформулювати ми не зможемо, бо це є завдання роботи, вони унікальні для кожного окремого дослідження.

За логікою викладення матеріалу статті далі ми опишемо проблематику третього аналітичного (експериментального) розділу. Однак, за навчальними планами технологія написання цього розділу окремо викладається у 9-му класі.

Відповідно до правил написання дисертаційних (дипломних) робіт, на які ми орієнтуємося, даний розділ присвячено апробації нових теоретичних (методичних) положень, які запропоновано у другому розділі. Що ж саме повинні описувати учні? Завданням розділу три є виявлення аналітичних здібностей старшокласників. Якщо ми навчимо школяра порівнювати власні дослідження з вже існуючими фундаментальними або прикладними напрацюваннями в предметній галузі якій присвячено роботу, це вже буде велике досягнення як студента, так і вчителя. Ця частина дослідження повинна відповідати на питання «Чим моє дослідження відрізняється від інших?», «Що нового я запропонував?». Отже, в розділі проводиться повний аналіз отриманих результатів експерименту (побудовані за необхідністю графіки, діаграми, таблиці, зроблені фотографії як правило виносяться у додатки).

Висновки роботи. Якщо вступ – це питання до майбутньої роботи, то висновки є відповіддю на них. Слід пам'ятати вступ й висновки це обличчя роботи, як правило, саме з них починають читати роботу, саме вони найяскравіше характеризують вміння і навички учня. Пишуться висновки одночасно зі вступом і так само містять абзац преамбулу, де констатується, що дана проблематика дійсно актуальна. Далі беремо висновки першого розділу (огляду літератури), другого (2.1, 2.2., 2.3) і третього (для 9-10-х класів) розділів і формуємо зв'язаний текст. Якщо висновки до розділів написані правильно, це не буде проблемою. Останній абзац висновків загально підсумовуючий всі цілі дослідження.

Висновки ми пишемо у групах, не зважаючи на індивідуальність досліджень. Це дуже корисно, бо як учні, так і студенти, слухаючи чужі роботи, виправляють власні помилки і дають один одному поради.

Написавши роботу перед учнями та їх наставниками постає нова проблема – написання наукової доповіді для захисту. Зважаючи на те, що вміння грамотно і правильно подати роботу це 50% успіху, розуміємо важливість цього етапу. Слід знати, що структура доповіді така ж су-

вора, як і структура роботи, а наукова презентація має свої особливості.

В чому ж виникають проблеми? Учням (а іноді і вчителям) доволі складно стиснути 15-20 сторінок тексту роботи до декількох абзаців. Ми маємо написати тези до кожного підрозділу роботи. Необхідно обирати найголовніші положення і твердження, але в доповіді не слід повторювати всім відомі означення – просто послатися на них. Висновки до підрозділів є ґрунтом на якому пишеться доповідь. Для 9-10-х класів докладно і всебічно розглядається їх третя експериментальна (аналітична) частина. Саме в ній розкривається науковий потенціал учня-дослідника.

Обов'язковим етапом вважаємо репетиції захисту. Вимоги до учнів такі ж самі, як на конкурс-захисті: звести промову до 3-5 хвилин, орієнтуватися в роботі, продовжувати доповідь з будь-кого місця. Одна з вимог – перенести текст доповіді на картки-підказки. Учні не читають захист, а користуються невеликими картками, на які вони переносять основні положення захисту. Як результат: учень як і студент набуває вміння публічно виступати, розмовляти з аудиторією та позбувається страху перед нею. Окрім того, студент-коуч має можливість багаторазово аналізувати промови захисту, що в свою чергу, допомагає йому свою доповідь здійснювати на максимально високому рівні.

Висновки і пропозиції. Отже, написання наукової роботи є великим і складним навантаженням як для учнів, студентів, так і педагогів. Тільки системний підхід, проектна діяльність щодо науково-педагогічних досліджень, вірно сформульовані питання до роботи, чітке і логічне структурування розділів, розуміння предметної галузі, володіння матеріалом (насамперед вчителем, студентом), вміння працювати в групі можуть привести до мети – сформованості навичок проведення науково-педагогічного дослідження як у школярів, так і у студентів. Напрямок подальших розвідок є розробка методики підготовки школярів до написання науково-дослідницьких робіт (проектів) з урахуванням сучасних вимог до рівня і якості наукових досліджень.

Список літератури:

1. Декларація «Про загальні засади державної молодіжної політики в Україні». – Відомості Верховної Ради України (ВВР), 1993, № 16, ст. 166.
2. Офіційний сайт Малої академії наук України. – Електронний ресурс. – Режим доступу <http://man.gov.ua>
3. Кущенко І. Ю. Мотивація науково-дослідницької діяльності учнів – запорука успішності в навчальній і позанавчальній роботі / Електронне наукове фахове видання «Теорія та методика управління освітою» Випуск 1 (2008) – Електронний ресурс. – Режим доступу <http://umo.edu.ua/katalogh-vidanj/elektronne-naukove-fakhove-vidannja-teorija-ta-metodika-upravlinnja-osvitoju-vipusk-1-2008>
4. Чех О. Поштовх до початку наукової діяльності студентів-економістів: джерела мотивації та напрями усунення перешкод / О. Чех // Наукові праці Національної бібліотеки України ім. В. І. Вернадського. – 2010. – Вип. 27. – С. 321-330. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nprnbuimviv_2010_27_37
5. Масинець А.О. Організація науково-дослідницької діяльності учнів у процесі підготовки до конкурсу-захисту МАН / А.О. Масинець // Таврійський вісник освіти. – 2014. – № 2. – С. 246-250. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tvo_2014_2_39
6. Сисоева С.О., Кристопчук Т.Є. Методологія науково-педагогічних досліджень: Підручник / С.О. Сисоева, Т.Є. Кристопчук. – Рівне: Волинські береги, – 2013. – 360 с.
7. Мініч Л.В. Науково-дослідна робота учнів основної школи як фактор мотивації до навчання фізики, викладач кафедри загальної та прикладної фізики, НПУ імені М.П. Драгоманова Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова Наукова бібліотека // Репозитарій // Видавництво НПУ ім. М.П. Драгоманова.
8. Лавренова Д.Л. Основи наукових досліджень / Мотивація наукових досліджень – Електронний ресурс. – Режим доступу <http://moodle.ipokpi.ua/moodle/mod/resource/view.php?id=13244>
9. Суяков В.Й. Основи синергетики. – К.: Обереги. – 2001. – 287 с.

10. Євдокимова Т.С. З досвіду роботи щодо організації науково-дослідницької роботи учнів у системі Малої академії наук України // Учительський Журнал он-лайн. – Видавнича група «ОСНОВА». – Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://teacherjournal.com.ua/shkola/angljiska-mova-ta-literatura/8290-z-dosvdu-roboti-shhodo-organzacz-naukovo-doslidniczko-roboti-uchnv-u-sistem-malo-akadem-nauk-u.html>
11. Завучу на кожен день / Упоряд.: Борзенкова Т.А. // Татьяна Андріївна Борзенкова. – К.: Шк. освіта, 2009. – 360 с.
12. Науково-дослідницька робота учнів // Освітній портал «Класна оцінка». – Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://klasnaocinka.com.ua/uk/article/naukovo-doslidnitska-robota-uchniv.html>

Паламар С.П., Кондратюк С.Г.

Київський університет імені Бориса Грінченка

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ ПРОВЕДЕНИЯ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация

Исследованы теоретические вопросы формирования навыков проведения научно-педагогического исследования. Проанализированы нормативные документы относительно осуществления научно-педагогической деятельности. Обобщен опыт проведения эксперимента по разработке проектов и написания научно-исследовательских работ школьниками для конкурса-защиты в Малой академии наук. Результатом проведенных изысканий стал предложенный системный подход к формированию навыков проведения научно-педагогического исследования. Выделены аспекты сотрудничества с начинающими учеными во время написания научных работ.

Ключевые слова: научно-педагогическое исследование, структура научной работы, методика написания научного исследования, проектная деятельность, синергетические связи.

Palamar S.P., Kondratiuk S.G.

Borys Grinchenko Kyiv University

SYSTEM APPROACH TO THE FORMATION OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL RESEARCH SKILLS

Summary

The theoretical problems of forming the skills of scientific and pedagogical research are investigated. The normative documents concerning the implementation of scientific and pedagogical activity have been analyzed. The experience of the experiment on the development of projects and the writing of research papers by schoolchildren for a contest of defense in the Small Academy of Sciences is summarized. The result of the research was the proposed systematic approach to the formation of skills in the conduct of scientific and pedagogical research. The aspects of cooperation with beginning scientists are singled out during the writing of scientific works.

Keywords: scientific and pedagogical research, structure of scientific work, methodology of writing scientific research, project activity, synergetic connections.

ОСОБИСТІСНА СТРАТЕГІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДНЗ

Пасічник А.А.

Київський університет імені Бориса Грінченка

У статті висвітлено теоретичний аспект вивчення питання особистісної стратегії професійної діяльності майбутніх вихователів ДНЗ; проаналізовано складові особистісної стратегії професійної діяльності майбутніх вихователів ДНЗ: професійні якості, система ціннісних орієнтирів, система професійної підготовки та спрямованості, попередній досвід; розглянуто особистісну стратегію професійної діяльності майбутніх вихователів ДНЗ з двох позицій – атрибуту особистості та атрибуту діяльності.

Ключові слова: стратегія, особистісна стратегія, професійна стратегія, особистісна стратегія професійної діяльності.

Постановка проблеми. Нові реалії сьогодення в нашій державі характеризуються посиленням вимог до особистісного та професійного потенціалу підростаючої молоді. У такій ситуації виникає необхідність створення профілю фахівця в новій формації з урахуванням самоцінності особистості в процесі професійної підготовки.

Перша освітня ланка від якої залежить рівень вихованості та освіченості майбутнього покоління є дошкільна освіта. Необхідність змін у системі підготовки педагогічних кадрів для дошкільних навчальних закладів зумовлена багатоваріантністю освітньо-виховних програм, зміною співвідношення суспільного та родинного дошкільного виховання та урізноманітненням його форм.

Успішність та продуктивність вирішення даного питання можливе за умови наявності достатньої кількості кваліфікованих фахівців у системі дошкільної освіти, в яких сформована особистісна стратегія (стратегіальна організація свідомості) діяльності в даному напрямку роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних наукових дослідженнях проблема підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності вихователя дошкільного навчального закладу розглядається за такими тенденціями: Г. Беленької (формування фахової компетентності); І. Бех (визначення професіограми майбутнього фахівця); М. Машовець (особливості підготовки до професійної діяльності); Н. Грама (теоретико-методичні засади фахової підготовки педагога-вихователя дошкільного закладу до економічного виховання дітей); А. Залізник (підготовка до роботи з батьками з морального виховання дітей старшого дошкільного віку); В. Кузьменко (підготовка студентів до роботи з батьками, як складова професійного зростання).

Значний доробок щодо аналізу підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти належить дослідникам О. Белікова, О. Лугіна, Г. Куліш, Ю. Косенко, Я. Квасецька, С. Коченчина, Т. Поніманська, Л. Соловйова-Нікітіна та ін. Низка праць ілюструє, що підготовка педагога дошкільного фаху має відповідати на виклики сучасності в сьогоденні зі своєю новітньою специфікою.

У працях С. Максименка, В. Моляка, В. Панока, В. Рибалка, М. Смульсона, Г. Суходольського, Н. Тализіна, В. Шадрикова, Н. Шевченка, Е. Юдина висвітлена проблема формування особистісних стратегій діяльності на психологічному принципі єдності психіки та діяльності.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Досвід підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти засвідчує, що сучасна система навчання потребує більш глибокого вивчення питання особистісних стратегій професійної діяльності майбутніх фахівців ДНЗ, їх систематизація та класифікація, необхідна розробка системи розвивальних заходів, спрямована на активне, свідоме становлення особистісних стратегій у процесі професійної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ.

Мета статті: дослідити теоретичний аспект особистісної стратегії професійної діяльності майбутніх вихователів ДНЗ; проаналізувати складові особистісної стратегії професійної діяльності майбутніх вихователів ДНЗ.

Виклад основного матеріалу. Успішність професійної діяльності та рівень підготовки майбутніх фахівців залежать не лише від обсягу засвоєних знань і професійних умінь та навичок, а й від чіткого усвідомлення можливостей і перспектив використання цих знань і вмінь на практиці. Первинним виміром якості професійної діяльності майбутнього вихователя є сформованість особистісних стратегій, як механізму регуляції діяльності суб'єкта, що спрямовує мислення й діяльність фахівця на досягнення всебічного розвитку особистості як найвищої цінності суспільства. Однозначними уявлення про особистісну стратегію діяльності ніколи не були. З розвитком суспільства вони набували новий зміст.

Психологічний словник В.І. Вайткома трактує стратегію, як загальний план розв'язання завдань, діяльності, поведінки [8]. Зміст цього поняття вчені розглядають по-різному: модель, схема, метод, послідовність процесу, спосіб розв'язання творчого завдання, план або засіб досягнення перемоги чи успіху. Е. Кірхлер і А. Шротт розглядають стратегію як підхід до прийняття рішення у певній проблемі а саме «своєчасна відмова від відомої, успішної стратегії в новій ситуації, якщо вона не обіцяє успіху, і обдумування нових ефективних стратегій. Залежно від таких якостей, як невизначеність, орієнтованість на мету та узагальненість виділяють алгоритмічні та евристичні стратегії рішення проблеми» [12, с. 135]. Зазначене наголошує на використанні евристичної (особистісної) стратегії в ситуації знаходження рішення а ніж простий алгоритмічний підхід.

У постановці та вирішенні проблем з якими зустрічається майбутній фахівець М.А. Холод-

на розглядає такі складові стратегії: адаптивна складова – використання способу діяльності, який був раніше засвоєний фахівцем, або метод проб і помилок; евристична – досягнення поставленої мети за допомогою знаходження нових, ефективних способів діяльності; дослідницька – самостійне формування цілей діяльності, з орієнтацією на аналіз проблемного поля; інноваційна – здатність до створення об'єктивно нових ідей, якісно нових продуктів діяльності; смислопороджуюча – орієнтація на роботу із традиційними смислами, з наступними радикальними змінами рівня розуміння способів діяльності [11].

Вчення В.А. Семиченка відзначає, що особистісна стратегія професійної діяльності складається з двох позицій – атрибут особистості та атрибут діяльності [10]. Закономірності взаємодії таких атрибутів виявляється у стратегіальній організації свідомості (В.О. Моляко), тобто, індивідуалізовано з особистісними детермінантами – установками, знаннями, уміннями та здібностями. Доповнює такий ряд детермінантів метою і цілями вчення С.Д. Максименка «вибираючи мету, необхідно враховувати вимоги середовища. Вибір цілі повинен здійснюватись з урахуванням впливу факторів зовнішнього і внутрішнього середовища, які динамічно розвиваються і впливають на послідовність досягнення цілей» [5].

Особистісна стратегія професійної діяльності опирається на властивих особистості характерологічних професійних якостей. А. Карпов, визначає професійно важливі якості як індивідуальні властивості суб'єкта діяльності, які необхідні і достатні для реалізації діяльності на нормативно заданому рівні і які позитивно корелюють хоча б з одним (або декількома) її основними параметрами – якістю, продуктивністю, надійністю. Систему професійних якостей утворюють умови, через які зовнішні дії та вимоги до діяльності заломлюються.

Вчені пропонують різні підходи до класифікації професійних якостей якими має володіти фахівець з дошкільної освіти. Є. Панько до таких якостей вихователя відносить: любов до дітей, оптимізм, установку на творчість, психологічну і соціально-психологічну спостережливість, емоційну стійкість емпатію, витримку, великодушність, терпіння.

В. Крутецький поділяє їх на такі групи: дидактичні (доступно і зрозуміло передавати інформацію, викликати інтерес до знань тощо), академічні, перцептивні (здатність проникати у внутрішній світ вихованця, психологічна спостережливість, пов'язана з тонким розумінням особистості дитини та її тимчасових психічних станів), мовні (чітко викладати свої думки), організаторські, авторитарні (емоційно-вольовий вплив на колектив вихованців), комунікативні (вміння знайти правильний підхід до дітей) здібності, педагогічна уява (передбачення результатів своїх дій), здатність до розподілу уваги [9].

У працях А. Маркової, зазначено, що педагог має володіти педагогічною спостережливістю, педагогічною ерудицією, педагогічним цілепокладанням, педагогічною інтуїцією, педагогічним мисленням, педагогічною імпровізацією, педагогічним оптимізмом, педагогічним передбаченням [1].

У вченні О. Мороза подано іншу класифікацію якостям майбутнього фахівця дошкільної освіти,

зокрема, це загальногромадянські риси, морально-педагогічні, соціально-перцептивні якості, педагогічні якості (педагогічна спостережливість; педагогічна уява; педагогічний такт; педагогічна інтуїція; володіння педагогічною технікою; професійна працездатність); індивідуально-психологічні особливості, психолого-педагогічні здібності.

У працях В. Бодрова поняття «професійно важливі якості» трактуються: «Уся сукупність психологічних якостей особистості, а також цілий ряд фізичних, антропометричних, фізіологічних характеристик людини, які визначають успішність навчання і реальної діяльності, отримали назву «професійно важливі якості» суб'єкта діяльності. Конкретний перелік цих якостей для кожної діяльності специфічний (за їх складом, за необхідним ступенем вираженості, за характером взаємозв'язку між ними) і визначається за результатами психологічного аналізу діяльності та складання її професіограми і психограми» [4].

На думку вченого, професійно важливі якості виявляються в ролі тих внутрішніх психологічних характеристик суб'єкта, у яких відображаються зовнішні специфічні впливи факторів конкретного трудового процесу, що виступають у формі професійних вимог до особистості. Значення професійно важливих якостей в успішності освоєння та реалізації фахової діяльності визначається тим, що в них проявляються всі основні характеристики структури особистості, що визначають психологічні особливості системи діяльності: мотиваційно-потребувальні, когнітивні, психомоторні, емоційно-вольові та ін. Професійно важливі якості є соціально зумовленими, формуються поступово, розвиваються на основі здібностей і забезпечують результативність та ефективність діяльності. Оскільки в якості суб'єкта діяльності можуть об'єднуватись різні здібності, то цілком доречним буде вживання цих понять у контексті професійно важливих якостей.

Комплекс професійних та особистісних якостей формує зразок поведінки яка обумовлюється в ціннісній орієнтації фахівця. Такий складний психологічний феномен характеризує спрямованість і зміст активності фахівця та визначає загальний підхід до навколишньої дійсності, поведінку й вчинки особистості.

За твердженням А. Макаренка ціннісні орієнтири відбивають стійку усвідомлену сукупність ставлень людини до праці, до суспільства, до інших людей і до самої себе, що виявляється через систему установок і мотивів, цілей і цінностей, якими особистість керується у своїй діяльності. Ця людина має бути, на його думку, активним організатором, наполегливою і загартованою, вміти володіти собою і впливати на інших. Вона повинна бути щасливою, веселою і любити життя. І такою вона має бути не тільки в майбутньому, але й кожного свого сьогоденного дня [7].

Відповідно до ціннісних орієнтацій сформованих у спеціаліста дошкільної освіти виокремлюються такі педагогічні позиції:

– об'єктивна позиція вихователя – зосередженість на об'єкті своєї діяльності. Вихователь не «бачить» власної діяльності, будучи зайнятим безпосереднім процесом її здійснення. Цінності декларуються, проте не переводяться в цілі діяльності);

– задачна позиція вихователя – розгляд виховної діяльності як комплексу об'єктивних, зовнішніх умов досягнення поставленої виховної цілі. Ця установка вироблена у вихователя на вирішення навчально-пізнавальних завдань. При цьому цінності власної виховної діяльності педагог реалізує доти, допоки вони не протирічають способу (технології, методиці) діяльності);

– проблемна позиція вихователя – спеціаліст є суб'єктом, який активно шукає і конструює засоби реалізації цінностей виховання людини. Одночасно він є суб'єктом професійного саморозвитку, котрий шукає та конструює засоби професійної самореалізації. Для фахівця з таким рівнем професійної свідомості характерне «вміння вчитися». Саме цей рівень повністю відповідає особистісно-професійній позиції фахівця дошкільної освіти як вихователя [9].

Особистісна стратегія фахівця дошкільної освіти включає в себе єдність професійних функцій вихователя дошкільного закладу, серед яких виокремлюють:

1. Гностично-дослідницьку, яка має на меті вивчення індивідуально-особистісних особливостей дітей; збір і аналіз фактів їхньої поведінки, встановлення причин і наслідків учинків вихованців; проектування розвитку особистості кожної дитини і дитячого колективу загалом; засвоєння передового досвіду, нових педагогічних технологій.

2. Виховну, що реалізується в розробленні та здійсненні змісту виховання і навчання, відборі нових форм і методів щодо формування у дитини ставлення до природи, навколишнього світу, інших людей і себе, інтересу та культури пізнання.

3. Конструкторсько-організаційну, яка спрямована на організацію педагогічного процесу в дошкільному навчальному закладі; використання нових форм, які забезпечують ефективний розвиток дітей; моделювання і керівництво різними видами їхньої діяльності; педагогічне управління їхньою поведінкою й активністю.

4. Діагностичну, котра полягає у визначенні рівня розвитку дітей, стану педагогічного процесу, завдань освітньо-виховної роботи з дітьми і батьками, підсумків власної педагогічної роботи та їх відповідності вимогам часу; використанні корегуючих методик.

5. Координуючу, що забезпечує єдність роботи дошкільного навчального закладу і сім'ї щодо створення повноцінного потенціалу виховного середовища, сприятливого для становлення самостійної, творчої особистості дитини; використання педагогічно доцільних форм роботи з батьками на основі диференційованого підходу до різних типів сім'ї.

У мобільності професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти та їх особистісній реалізації нової стратегії важливими завданнями підготовки такого фахівця виступають:

– формування педагога дошкільного фаху як представника певної культури на основі засвоєння культурних здобутків людства та нації, з високим рівнем духовних надбань, світоглядними позиціями, професійними морально-етичними, оздоровчими поведінковими навичками і особистісними потребами та переконаннями у першочерговості реалізації оздоровчих завдань;

– оволодіння ним не стільки системою знань, фахових умінь і навичок, скільки уміннями їх творчо та оперативно реалізовувати у професійній діяльності задля забезпечення сприятливих передумов для збереження та зміцнення здоров'я дітей дошкільного віку, впровадження в систему дошкільної освіти оздоровчої парадигми;

– формування потреби у самоактуалізації, професійному самовдосконаленні та самоосвіті задля компетентного вирішення оздоровчих завдань у царині дошкільної освіти [3].

Таким чином, особистісна стратегія професійної діяльності, є комплексом цілей, які рухають особистість у творенні її життєвого простору, у самоздійсненні, низки бажаних задумів. Стратегія завжди передбачає набір певних, індивідуально обраних засобів для подолання перешкод в досягненні поставленої мети. Шляхи реалізації стратегічних задумів, цілей визначаються також вибором тактики (способів розв'язання проблем). Кожна особистість володіє власним набором різних тактичних прийомів і методів, за допомогою яких забезпечується вирішення тих чи інших завдань. У міру набуття життєвого досвіду арсенал цих методів і технік оновлюється, збагачується, вдосконалюється.

Висновки і пропозиції. В результаті теоретичного аналізу поглядів цілого ряду сучасних вчених-психологів, педагогів, можна відзначити, що особистісна стратегія професійної діяльності є важливим критерієм успішної професійної діяльності. Така стратегія є інструментом професійної діяльності, який відображає індивідуальний стиль фахівця у процесі виконання трудових задач. Особистісна стратегія діяльності опирається на властивих особистості характерологічних якостей, системі ціннісних орієнтирів, системі професійної підготовки та спрямованості, попередньому досвіді.

Отже, проведене дослідження підкреслює актуальність даного питання в умовах сьогодення та складає перспективи подальшої роботи з проведенням дослідження практичного характеру даного аспекту вивчення.

Список літератури:

- Беленька Г.В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання: монографія / Г.В. Беленька. – К.: Світлич, 2006.
- Бех І. Виховання особистості: У 2 кн. Навч.-метод. видання / І. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
- Богиніч О.Л. Шляхи вдосконалення системи підготовки фахівців дошкільної освіти [електронний ресурс] / О.Л. Богиніч // Педагогічні видання / е-журнал «Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку» / Архів номерів / Випуск № 1 [2008] – Режим доступу: <http://www.intellectinvest>
- Бодров В.А. Психологія професійної пригодності: учеб. пособ. для вузов / В.А. Бодров. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.
- Максименко С.Д. Психологія особистості: [підручник] / С.Д. Максименко, К.С. Максименко, М.В. Папуча. – К.: ТОВ «КММ», 2007. – 296 с.

6. Огнев'юк В.О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку (світоглядно-методологічний аспект): Автореф. дис. д-ра філос. наук: 09.00.03 / В.О. Огнев'юк; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2003. – 36 с.
7. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Т.І. Поніманська. – К.: Академ видав, 2006. – 456 с.
8. Психологічний словник [за ред. В.І. Войтка]. – Київ: Головне видавництво видавничого об'єднання «Вища школа», 2001. – 216 с.
9. Развитие личностно-профессиональной позиции педагога как воспитателя: Сб. науч. трудов / Под ред. Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой. – СПб., 2005. – 236 с.
10. Семиченко В.А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека / В.А. Семиченко. – К.: Миллениум, 2004. – 251 с.
11. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М.А. Холодная. – [2-е изд.]. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.
12. Shvets T.A. The theoretical ground of the pedagogical conditions for the professional training of future preschool teachers / T.A. Shvets. Eastern European Scientific Journal (Gesellschaftswissenschaften): Düsseldorf (Germany): Auris Verlag, 2016. – № 1. – P. 134-137.

Пасечник А.А.

Киевский университет имени Бориса Гринченко

ЛИЧНОСТНАЯ СТРАТЕГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОУ

Аннотация

В статье освещены теоретический аспект изучения вопроса личностной стратегии профессиональной деятельности будущих воспитателей ДОУ; проанализованы составляющие личностной стратегии профессиональной деятельности будущих воспитателей ДОУ: профессиональные качества, система ценностных ориентиров, система профессиональной подготовки и направленности, предыдущий опыт; рассмотрено личностную стратегию профессиональной деятельности будущих воспитателей ДОУ с двух позиций – атрибуту личности и атрибуту деятельности.

Ключевые слова: стратегия, личностная стратегия, профессиональная Стратегию, личностная стратегия профессиональной деятельности.

Pasichnik A.A.

Borys Grinchenko Kyiv University

PERSONAL STRATEGY OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF FUTURE CHILDREN IN PRE-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION

Summary

In the article the theoretical aspect of studying the question of the personal strategy of professional activity of future schoolchildren is presented; the components of the personal strategy of professional activity of future teachers of the pre-school educational institution are analyzed: professional qualities, system of value orientations, system of professional training and orientation, previous experience; the personal strategy of professional activity of future teachers of the pre-school educational institution from two positions – attitude of personality and attitude of activity is considered.

Keywords: strategy, personal strategy, professional senagiration, personal strategy of professional activity.

ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ГАЛУЗІ У КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ Ф. ФРЕБЕЛЯ

Петухова Л.Є., Анісімова О.Є.
Херсонський державний університет

У статті розкрито особливості процесу підготовки майбутніх вихователів дошкільних початкових закладів у контексті педагогічних поглядів Ф. Фребеля, обґрунтовано доречність використання історико-педагогічних ідей та досвіду міжнародної співпраці.

Ключові слова: інтеграція освітніх систем, модернізація змісту дошкільної освіти, підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, педагогічні ідеї Ф. Фребеля.

Вступ. Стратегічний напрям розвитку України протягом останніх років пов'язаний з її вступом в європейську спільноту. Цей вибір одночасно є рухом до стандартів демократії інформаційного суспільства, що базується на засадах прав і свобод людини та громадянина.

Реалізація сучасної освітньої парадигми значною мірою залежить від вихователя дошкільного навчального закладу та учителя початкової школи, яким мають бути притаманні духовність і висока мораль, інтелігентність, професійна компетентність, творче мислення. Особливо актуальним є урахування традицій і пріоритетів вітчизняної політики в галузі освіти. Раціональне поєднання напрацювань минулого і сучасного в національній освіті, компаративний аналіз та реалізація кращих європейських освітніх досягнень може створити можливість побудови якісної, ефективної моделі навчально-виховного процесу.

В останні роки різні країни світу стали на шлях реформування своїх освітніх систем та затвердження нових параметрів навчання та виховання підростаючих поколінь. Ці процеси зумовлені соціально-економічними процесами у суспільстві. Зміни у світовій економіці, конкурентність економічного середовища загострили проблеми якості та зробили «освітній інтелект» населення важливим стратегічним ресурсом. Нові задачі, що стоять перед вищою школою, вимагають кардинального перегляду традиційних методів викладання, тісної інтеграції освіти та науки, узгодження існуючої системи освітніх рівнів з класичною європейською системою вищої освіти, зміни філософії освітньої парадигми.

Аналіз наукових і методичних джерел з питань професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів показав, що недостатньо використовується закордонний досвід та не відображаються з достатньою повнотою основні положення щодо змісту і методики їх підготовки. У цьому сенсі значущим для сучасної педагогічної освіти виявляється закордонний досвід ідей гуманістично орієнтованої педагогіки, досвід, який довів свою результативність в процесі взаємодії з різними національними педагогічними системами. Разом з тим, поширення та практичне використання зарубіжних освітніх систем і технологій ставить перед сучасними педагогами питання, пов'язані з проблемою адаптації, визначенням можливості і меж їх авторської інтерпретації вітчизняними педагогами (Петухова Л., 2007, с. 3).

Мета статті – висвітлення аспекту підготовки майбутнього фахівця дошкільної освіти з урахування зарубіжного педагогічного досвіду, зокрема фребельпедагогіки. Педагогічна наука і практика разом з усім суспільством є учасниками переоцінки минулого і спроб прогнозувати майбутнє, враховуючи досвід минулого.

Виклад основного матеріалу. Реформи у вищій школі в рамках Болонського процесу дали шанс для розвитку навчальних програм для вихователів і фахівців у галузі дошкільної педагогіки. Орієнтована на гуманістичні цінності українська система дошкільної освіти обрала дитиноцентризм за основу своєї методологічної платформи (Огнев'юк В.О., 2016, с. 3).

Завдання формування професійної готовності студентів до педагогічної взаємодії з дітьми – це формування у студентів усвідомленої професійної активності. Під цим терміном слід розуміти усвідомлення фахівцями мотиву, мети, траєкторії своєї активності, способів її використання при педагогічній взаємодії з дітьми дошкільного віку. Сенс і мета такого роду активності полягає у відтворенні себе як фахівця, як особистості в конкретному суб'єктному та індивідуальному образі. Професійна готовність до педагогічної діяльності включає, зокрема, сформованість особистісно-значимих, професійних якостей вихователя, що дозволяють якісно здійснювати педагогічну діяльність і сприяти досягненню ефективних результатів в процесі виховання дітей (Петухова Л., 2011, с. 24).

Сучасна педагогічна наука не може повноцінно існувати без детального аналізу педагогічного спадку минулого, а період реформування дошкільної освіти припускає зіставлення педагогічних ідей сучасності з відкриттям тих, хто стояв на початку історії суспільного дошкільного виховання.

Осмислення історичного досвіду людства в галузі навчання та виховання допомагає майбутньому педагогу усвідомити значущість індивідуального стилю роботи, зрозуміти, що його діяльність не може обмежуватися простим наслідуванням набору рекомендацій. Саме історико-педагогічна обізнаність дозволяє сучасному педагогові краще орієнтуватися в різноманітності ідей і підходів, які існували і існують в педагогічній науці. Історико-педагогічні знання допомагають майбутньому вихователю дошкільного закладу та вчителю школи осмислювати професійну діяльність як таку і свої погляди на неї.

Разом з усім суспільством педагогічна наука і практика беруть участь в переоцінці минулого і спробах прогнозувати майбутнє, враховуючи досвід минулого. У такій складній обстановці історико-педагогічні знання дозволяють мислячому педагогові розумно діяти в сучасних умовах.

Для теорії і практики дошкільної освіти значущими є ідеї видатного педагога-реформатора, засновника дитячого садка Ф. Фребеля, які збагачують сучасну педагогічну думку ідеями соціального захисту дитинства, мають універсальне педагогічне звучання та методичну цінність.

Педагогічний спадок Ф. Фребеля має фундаментальне значення, оскільки вплинув на дидактичні й виховні принципи дошкільної освіти в усьому світі.

Науковцями професором Петуховою Л.С. та кандидатом педагогічних наук О.Е. Анісімовою запропоновано введення в науковий обіг поняття «фребельпедагогіка», оскільки у створеній німецьким педагогом системі чітко визначено мету виховання дітей, зміст, принципи, методи і форми роботи з дітьми.

Фребельпедагогіка – цілісна система навчання і виховання дітей дошкільного віку в контексті концептуальної моделі Ф. Фребеля; розділ педагогічної науки про зміст, форми і методи розвитку, навчання та виховання, передачі соціального досвіду від педагога до вихованця.

Предметом фребельпедагогіки є спеціально організована, цілеспрямована і систематична діяльність фахівця з формування людини, заснована на ідеях Ф. Фребеля.

Педагог розробив цілісну теорію й методику дошкільного виховання, що була перевірена на його власному педагогічному досвіді. Головною ідеєю його системи визначено природний розвиток дитини, а рушійною силою поступу педагог вважав здатність до саморозвитку, закладену в природі людини. Головне завдання виховного впливу, на думку Ф. Фребеля, полягає в тому, щоб забезпечити умови для творчої самодіяльності дитини. Реалізацію цієї мети він покладав на спеціальні суспільні заклади – дитячі садки. Надзвичайно важливою заслугою німецького вченого є те, що він організував спеціальну підготовку фахівців для них. Програма фахового навчання охоплювала не тільки оволодіння методикою роботи з дітьми, а й вивчення їх анатомо-фізіологічних та психічних особливостей. Фребелівські садівниці опановували практичні дії та вміння, щоб згодом навчати цьому своїх вихованців. Важливе значення надавалося морально-релігійному становленню педагогів, прагненню формувати в дітей високі духовні риси.

Актуальним в умовах сьогодення є положення фребельпедагогіки про важливість розвивального середовища для досягнення позитивних результатів у розвитку, про пріоритет розвитку над навчанням.

У своїх спогадах про зустріч з Фребелем у травні 1849 року в Тюрингському Лібеншні Берта Маренгольтц-Бюлов наводить такі слова педагога: «Нові люди не з'являться, якщо ми їх не виховаємо. Не можна сьогодення відривати від минулого, але також не можна порушувати його зв'язок з майбутнім. Минуле, сьогодення і майбутнє – це триєдина сутність часу. Майбутнє

вимагає оновлення життя, яке має розпочатися у сьогоденні. Насіння майбутнього закладено в наших дітях».

На жаль, за життя видатний педагог так і не отримав визнання, проте нині в усьому світі є послідовники його педагогічної системи. Питання, пов'язані з вихованням, стояли перед суспільством протягом усього історичного шляху розвитку української держави й вирішувалися залежно від економічних та соціальних умов того чи іншого періоду. Серед вітчизняних учених слід назвати імена Софії Русової, Наталії Лубенець, Константина Ушинського, Єлизавети Тихєєвої, Луїзи Шлегер та інші науковців. Аналізуючи систему Ф.Фребеля, вони розкривали позитивне й негативне в ній, ставили обов'язковою умовою використання фребелівської теорії відповідно до умов своєї країни, особливостей національного виховання і самобутніх рис народу.

Головною метою діяльності організації на початку ХХ століття була наукова розробка питань навчання і виховання дітей дошкільного віку та підготовка кваліфікованих вихователів для дитячих садків. 1907 року було засновано Київське Фребелівське педагогічне товариство. Майже зразу товариство відкрило Фребелівський педагогічний інститут. Це був перший навчальний заклад, який надавав жінкам вищу освіту (Борисова З., 2012, с. 10).

Першим директором інституту був обраний Іван Олексійович Сікорський, відомий психолог, професор Київського університету ім. Св. Володимира. Викладали видатні вчені, громадські діячі, представники Київських педагогічних товариств: С. Русова, Н. Лубенець, С. Толмачевський, О. Іконнікова, В. Зеньківський та інші. Фребелівський педагогічний інститут був приватним навчальним закладом й існував передусім на кошти, які надавало Фребелівське педагогічне товариство.

Від 1917 року в інституті функціонували два відділення: українське та російське, де навчання здійснювалося відповідними мовами. Програми навчальних дисциплін удосконалювалися, значне місце посідало практичне засвоєння методів роботи з дошкільниками.

Викладачі інституту зробили значний внесок у розробку змісту й методики підготовки педагогів – «дошкільників». Використовуючи досвід педагогічних навчальних закладів Росії (а саме Петербурзьких Фребелівських курсів), а також семінарій з «підготовки вчительок і дитячих садівниць» Німеччини, розробляли нові науково обгрунтовані підходи. У семінаріях Німеччини передусім навчали методики проведення фребелівських ігор і занять, у Фребелівському педагогічному інституті зміст підготовки був значно ширшим. На перше місце було поставлено вивчення особливостей розвитку та психіки дитини. Ця принципова позиція відрізняла Фребелівський педагогічний інститут від інших педагогічних навчальних закладів.

Набуття теоретичних знань тісно пов'язувалося з оволодінням практичними педагогічними вміннями. Заняття та лекції проводилися в другій половині дня, а в першій його половині здійснювалася підготовка вихователів безпосередньо в дитячому садку. Для організації навчальної практики при інституті відкрили

дитячий садок, початкову школу, педагогічну амбулаторію. Також згодом почали діяти бібліотека, музей, притулок для дітей – сиріт. Отже, розроблена та використовувана у Фребелівському інституті система підготовки педагогічних дошкільних кадрів актуальна й сьогодні, в умовах сучасної вузівської підготовки.

1920 року Фребелівський педагогічний інститут органічно увійшов до складу новоствореного Київського інституту народної освіти (Борисова З., 2012, с. 10).

Аналізуючи шлях становлення освітньої дошкільної галузі, чітко прослідковуються підходи до професійної підготовки, розроблені видатним німецьким ученим Ф. Фребелем. Можна визнати, що фребелівська педагогічна концепція протягом століть довела свою життєздатність, актуальність, стала своєрідним фундаментом для становлення дошкільної педагогіки у різних країнах світу. Це положення підтверджується сучасним станом професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах України.

В умовах глобалізаційних змін актуальною є модернізація змісту дошкільної освіти, гуманізація її цілей та принципів, переорієнтація на розвиток особистості дитини.

Звернення до педагогіки Ф. Фребеля – шлях синхронізації за ментальністю, культурою, освітою адже процес глобалізації передбачає інтеграцію усіх сфер суспільного життя. Лейтмотив глобалізації – синхронізація освітніх систем різних країн світу (Петухова Л., 2010, с. 4).

Процес підготовки до впровадження фребельпедагогіки у практичну діяльність з дітьми потребує чіткої інтеграції та системності в оволодінні знаннями, вміннями, запропонованими видатним німецьким вченим. Для розширення змісту підготовки майбутніх вихователів дошкільних установ пропонується доповнити його ідеями фребельпедагогіки. З нагоди сторіччя Київського фребелівського педагогічного товариства 2008 року було засновано Херсонську обласну громадську організацію «Фребельтовариство» на базі факультету дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету відкрито Освітній центр Фрідріха Фребеля.

Майбутні фахівці дошкільної галузі освіти залучаються до таких форм роботи, як педагогічні читання, міжнародні науково-практичні конференції, семінари за підсумками вивчення спецкурсу «Фребельпедагогіка», майстер-класи з використання фребельматеріалів. Постійно поповнюється архів з конспектами занять, рефератами, відеоматеріалами, мультимедійними презентаціями і проектами, де містяться результати вивчення студентами педагогічних ідей Ф. Фребеля. Розроблено та введено в освітній процес програму Web-мультимедіа «Фребельпедагогіка», що є елементом динамічного інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища та використовується студентів спеціальності «Дошкільна освіта». Це допомагає зосередити увагу на показі шляхів і засобів реалізації нових концепцій освіти, сприяє формуванню активної творчої особистості майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу; розробці нових підходів до оволодіння знаннями; створенню нових ефективніших засобів, методів і форм на-

вчання та виховання дітей; проектуванню розвивальних педагогічних процесів.

Вже більш ніж п'ятнадцять років триває міжнародна співпраця факультету дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету з навчальним закладом Фребельсеминар німецького міста Кассель. Метою цієї діяльності є підвищення ефективності використання наукових розробок, зростання конкурентоспроможності вітчизняної освіти і науки, переведення її на інноваційний шлях розвитку.

У грудні 2012 року було започатковано проєкт «Фребелівський дитячий садок в Україні». До його реалізації долучено науковців, педагогів практиків, колег із Німеччини, адже саме вони наполягали на важливості відкриття дитячого садка для впровадження педагогічних ідей ученого, наголошуючи на великому потенціалі українських фахівців дошкільної галузі.

В основу діяльності Херсонського дошкільного навчального закладу, що носить ім'я видатного педагога, покладено Концепцію фребелівського дитячого садка. Створено розвивальне ігрове середовище, забезпечене «дарунками Фребеля», надісланими німецькими партнерами, відкрито міні-музей Ф. Фребеля, облаштовано виставки дитячих робіт, квітники та городи. Здійснюється науково-методичний супровід роботи дитячого садка: для вихователів проводяться навчальні семінари, майстер-класи.

На практичних заняттях з фребельпедагогіки, що проходять на базі дошкільного навчального закладу № 33 імені Ф. Фребеля, студенти залучаються до облаштування майданчиків, разом з малюками висаджують квіти, організовують театралізовані вистави, проводять пальчикові та мовні вправи, рухливі ігри, прогулянки та екскурсії, відпрацьовують запропоновані педагогом заняття з дидактичним матеріалом.

Особлива увага у педагогічній системі ученого приділяється практичним діям малюків з предметами різної форми та величини. На його думку, це дає змогу розвивати розумові здібності та творчу уяву, такі якості людини, як спостережливість і самостійність. Це пов'язано із формуванням елементарних математичних уявлень, навчанням конструктивної діяльності.

Зупинимось на аспекті фахової підготовки майбутніх вихователів дитячих закладів, пов'язаному із використанням дидактичного ігрового матеріалу.

Особливе місце у житті і діяльності дошкільника безпосередньо займає гра. Це надзвичайно важливий метод виховання та всебічного розвитку дитини, що сприяє становленню особистості кожної дитини, максимальному прояву творчої самодіяльності. Автор та розробник дидактичних матеріалів назвав їх «Шість дарунків для дитячих ігор». Метою їх використання є вправлення у визначенні різних форм. Ф. Фребель розмежував такі: форми життя (предмети оточуючого світу), форми пізнання (дії для усвідомлення просторових понять, категорій форми, розміру, кількості предметів), форми краси (різноманітні візерунки). Геометричні фігури – куб, циліндр та куля, по-різному чергуючись, спрямовують уявлення дитини на пізнання форм в у навколишньому житті, на оволодіння різ-

ними поняттями, що впливають на сенсорний та розумовий розвиток. Прості ігрові предмети при цьому дають більше можливостей дитині для вільної творчості. Чим простіша іграшка, вважав педагог, тим більше вона дає можливостей для самостійності дітей, розвитку їх уяви. Реалізація принципу «єдність контрастів встановлює гармонію», демонструється через куб, куб та циліндр. Протилежність – куб та куля, посередник між ними – циліндр з якостями обох, протилежність – ніч і день, між ними – світанок, надвечір'я тощо)

На думку Ф. Фребеля кожний елемент пізнання повинен створювати досвід, через який дитина набуває нове знання. Спираючись на ідею перетворення, педагог пропонує з ігрового предмета зробити багато інших, демонструючи багатоманітність форм, предметів, дій. Ця ідея розвивається через вивчення предметів та їх властивостей через певні рухи. Дії з предметами супроводжуються промовлянням слів, що підсилює створення уявлення про предмет, а це, у свою чергу, розвиває пам'ять, мовлення.

Ф. Фребель наголошував на єдності трьох елементів буття – думки, почуття та діяльності. Вони складають єдність, неподільність, сприяють розвитку у дитини мислення, відчуттів та певних дій. У фребелівській методиці постійно звучить ідея єдності між почуттям та розумом.

Важливими також педагог вважає перетворення простих фігур у більш складні. Мова йде про безперервне повторення певних правил на різних заняттях. Дитина вчиться лише за допомогою вражень, тобто наочно. Для збереження правил у пам'яті, необхідно періодично повертатися та закріплювати вивчене. А щоб це повторення залишалося цікавим для малюка, воно повинно мати дещо інший вигляд. Таким чином, коли педагог навчає дитину математиці, він пропонує це подавати не як науку, а як основи логічного розвитку.

Надзвичайно цікавими є ідеї Ф. Фребеля щодо мовленнєвого розвитку дитини, використання образотворчих технік, організації ознайомлення з навколишнім світом через прості трудові дії, проведення спостережень у природному середовищі, залучення до різних видів рухливих ігор, танцювальних рухів. Впровадження цих методик

вимагає глибоких фундаментальних знань, практичного досвіду взаємодії з дітьми.

Свого часу Фрідріх Фребель наголошував, що «...доля дитячого садка знаходиться в руках дитячих садівниць. Вони, у разі глибокого усвідомлення педагогічних ідей, можуть принести величезну користь дітям, яких їй довірили. Але, якщо вона знайома лише з прийомами без опанування їх філософського змісту, може скалічити справу, за яку взялася. Невмілий вчитель не здатний так нашкодити дитині, як нерозвинена садівниця, тому що має справу з вихованцями надто ніжного віку» (Петухова Л., Анісімова О., 2013, с. 123).

Висновки. Реалії сьогодення вимагають підготовки педагога, здатного не тільки передавати необхідні знання, відповідні світовому рівню розвитку науки і техніки, але й виховувати компетентних людей, які можуть орієнтуватися у сучасних реаліях. Це потребує використання історичного досвіду та розробки нових концепцій освіти, створення умов для виявлення і розвитку творчих здібностей майбутніх педагогів та постійного вдосконалення їхньої педагогічної майстерності (Петухова Л., 2007, с. 123).

В умовах інтеграції України в європейську спільноту, реформування системи освіти зростає роль педагога як одного з факторів реалізації державної стратегії формування інтелектуального і духовного потенціалу нації.

Стандартизація системи освіти, введення в дію Галузевих стандартів вищої освіти в Україні сприяють цілісному баченню змісту й процесу фахової підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку у вищих навчальних закладах. Вивчення і впровадження зарубіжного педагогічного досвіду, зокрема фребельпедагогіки, обумовлено об'єктивними і незворотними інтеграційними процесами й актуалізують потребу рефлексії історичного досвіду розвитку дошкільної педагогіки в контексті традицій та інновацій з метою збереження власної національної ідентичності, презентації на міжнародному рівні свого культурно-освітнього потенціалу.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в практико-орієнтованій підготовці майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів з урахуванням історичного та сучасного досвіду зарубіжних освітніх систем.

Список літератури:

1. Борисова З. Вища освіта педагогів дошкільця: початок становлення в Україні / Зоя Борисова // Дошкільне виховання. – 2012. – № 3. – С. 9-10.
2. Методичні рекомендації до Освітньої програми для дітей від 2 до 7 років «Дитина» / наук. кер. проекту В.О. Огнев'юк; наук. ред. Г.В. Беленька; авт. кол.: Г.В. Беленька, О.Л. Богініч, В.М. Вертутіна та ін. – К. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. – 352 с.
3. Петухова Л.Є. Фребельпедагогіка – шлях до інтеграції освітніх систем України та Німеччини / Л.Є. Петухова, О.Б. Полевикова // Європейські інтеграційні процеси в Україні: стан, проблеми та перспективи [матеріали Всеукр. практ. конф. (Херсон, 11 жовтня 2011 р.)] – Херсон: Видавництво ХДУ, 2011. – С. 24-25.
4. Петухова Л.Є. На шляху до створення єдиного освітнього середовища Європи та світу / Л.Є. Петухова, О.Б. Полевикова, О.В. Співаковський // Печатное слово – Информационно-метод. журнал изд-ва ХГУ – 2010. Херсон, Выпуск 1(35). – С. 3-5.
5. Петухова Л.Є. Новітні підходи до формування професійних компетенцій майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти / Початкова школа. 2007. – № 3. – С. 1-3.
6. Хрестоматія «Фребельпедагогіка»: Навчальний посібник / упорядкув. Петухова Л.Є., Анісімова О.Є. – Херсон: Айлант, 2013 – 236 с.

Петухова Л.Е., Анисимова Е.Э.

Херсонский государственный университет

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОХОД К ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОТРАСЛИ В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ Ф. ФРЁБЕЛЯ

Аннотация

В статье раскрыты особенности процесса підготовки будущих воспитателей дошкольных учебных учреждений в контексте педагогических взглядов Ф. Фрёбеля, обоснована уместность использования историко-педагогических идей и опыта международного сотрудничества.

Ключевые слова: интеграция образовательных систем, модернизация содержания дошкольного образования, подготовка будущих воспитателей дошкольных учебных учреждений, педагогические идеи Ф. Фрёбеля.

Petukhova L.E., Anisimova E.E.

Kherson State University

PRACTICAL-ORIENTED WAY TO PREPARING THE FUTURE SPECIALISTS OF THE PRESCHOOL INDUSTRY IN THE CONTEXT OF PEDAGOGICAL HERITAGE OF F. FREBELYA

Summary

The article reveals the features of the process of preparing future teachers of pre-school educational institutions in the context of F. Frebel's pedagogical theory, the relevance of the use of historical and pedagogical ideas and experience of international cooperation.

Keywords: the integration of educational systems, modernization of the content of preschool education, training of future teachers of preschool education, F. Frebel's pedagogical ideas.

УДК 159.943

Я-КОНЦЕПЦІЯ ЛЮДИНИ ЯК ПОТЕНЦІАЛ СТАНОВЛЕННЯ ЇЇ СУБ'ЄКТНОСТІ

Подофей С.О.

Київський університет імені Бориса Грінченка

У статті розглядаються теоретичні підходи до розуміння Я-концепції людини як потенціалу становлення її суб'єктності. Висвітлено соціально-психологічні особливості розвитку Я-концепції та формування особи як суб'єкта, автора, ініціатора власної діяльності. Визначено структуру та функції Я-концепції в психічному житті людини. Становлення Я-концепції студента відбувається через усвідомлення себе суб'єктом дії, через сприйняття себе суб'єктом у системі стосунків в новому студентському середовищі. Це орієнтує його на самоствердження у навчальній та суспільній діяльності. В подальшому це спрямовує його до самовизначення і свідому саморегуляцію своїх дій на основі внутрішнього вироблення педагогічної професійної позиції та відчуття себе як автора діяльності, творця своїх вчинків.

Ключові слова: суб'єктність, Я-концепція, самооцінка, реальне Я, ідеальне Я.

Вступ. Багато психологів, практиків та теоретиків стояли у джерел зародження ідеї початкової цінності людини, значущості, її відповідальності за свої дії та вчинки. С.Л. Рубінштейн розкриває особистість як суб'єкта, автора, ініціатора діяльності, наділеного свідомістю, що має єдність трьох функцій: відображаючої (пізнавальної) функції, ціннісно-ставленевої (переживання), та регулятивної [9]. К.А. Абульханова називає свідомість як здібність людини «виділяти себе як суб'єкта із нерозчленованої єдності з дійсністю («разототожненням») з розумінням останньої як об'єкта, а себе як суб'єкта» [1].

Суб'єктність людини розглядається в таких соціально-психологічних аспектах прояву особистості, а саме: в активності особистості (В.А. Петровський), суб'єктність у контексті особистісної свободи (Г.О. Балл), в механізмах суб'єктності (В.О. Татенко), в специфіці суб'єктності педагога (О.Н. Волкова, Т.В. Маркелова).

Метою статті є висвітлення теоретичної основи розробки дослідження розвитку Я-концепції як потенціалу становлення суб'єктності молодшої особи. Це дозволить визначити **завдання** подальшого дослідження чинників формування Я-концепції студента та становлення його суб'єктності у навчальній та суспільній діяльності студентського середовища та у професійній самореалізації.

В психології суб'єктність визначається як «здатність людини усвідомлювати себе носієм знань, волі, ставлень, здійснювати свідомий вибір у системі соціальних відносин, розуміти свої дії та відповідати за них, з'ясувати для себе зв'язки свого «Я» з іншими людьми, ставити мету, пропонувати рішення, відповідати за наслідки; здатність підсилювати або нейтралізувати вплив ззовні» [3, с. 182].

С.Л. Рубінштейн визначив якість суб'єкта як причину активності людини, її здатність до самостійності, самодетермінації і самовдосконалення [9].

В сучасній психології існує уявлення про людину як про суб'єкта життєдіяльності, ініціатора власної діяльності, як носія активності, людину, наділену здатністю до свідомої саморегуляції і саморозвитку. Поряд з цим суб'єктність розглядають як властивість особистості, а саме звертається увага на якості особистості, які забезпечують суб'єктну позицію людини. За Л.І. Анциферовою, в основі суб'єктності лежить

ініціативно-творче начало, яке має екзистенціальне значення для людини, виступає умовою її життя. Особистість як суб'єкт «творить» себе, вибудовуючи простір власного життя, унікальний життєвий світ, ставить цілі, обирає стратегії життя, створює умови для розвитку власної особистості, протистоїть тиску несприятливих соціальних і культурних чинників [2].

Г.О. Балл розглядає суб'єктність у контексті особистісної свободи і пов'язує її з такими рівнями активності, в становленні яких значну роль відіграють внутрішні фактори особистості: ініціативний, вольовий, творчий, надситуативний, самоуправління [3].

Психологи розглядають суб'єктність як інтегральну властивість особистості, стверджують, що суб'єктність закладена в людині від народження у найпростішій своїй формі, у вигляді суб'єктного потенціалу, і розвивається в онтогенезі. Вона є результатом розвитку самосвідомості, найвищим рівнем розвитку особистості, основою якого є усвідомлення індивідуальних відмінностей. На думку В.О. Татенка, суб'єктність – «це той внутрішній інтенційно-потенційний стрижень, який дозволяє індивідові користатися унікальною можливістю, наданою йому природою і суспільством, – свідомо, цілеспрямовано, креативно включатись у взаємодію з ними і натомість ствердитися у онтичному статусі людини» [11, с. 333]. Автор визнає суб'єктність основною детермінантою саморозвитку внутрішнього світу людини. З.С. Карпенко визначає людину як інтегрального суб'єкта, який акумулює різні плани її буття і духовно-ціннісного самовизначення. Суб'єктність є «саморушна причина сущого, універсальний принцип переходу можливих станів суб'єкта в дійсність інтенціональних предметностей... це формовий інтенціональний боління людини з використанням психофізіологічних ресурсів організму і можливостей соціокультурних контекстів» [7, с. 159]. О.Ф. Бондаренко визначає суб'єктність мірою або якістю особистості, яка «відображає, позначає здатність її перетворити принцип свого особистісного буття на певну умову життєдіяльності, адекватну чи неадекватну, таку, що допомагає або, навпаки, перешкоджає розгортанню, опредметненню персоналізованого індивіда у світі внаслідок його смислогенезу» [5, с. 57]. Отже проблема суб'єктності в сучасних дослідженнях пов'язується з наділенням людини

якостями бути активною, самостійною, здатною до здійснення життєдіяльності.

У широкому сенсі суб'єкт розглядається як творець власного життя, розпорядник душевних і тілесних сил; здатний перетворювати власну життєдіяльність, ставитись до самого себе, оцінювати способи своєї діяльності, контролювати її хід і результати. Важливо розглядати внутрішній потенціал особистості, який вона оцінює, ставиться до себе, усвідомлює себе в різних сферах життя, Я-образах, що все разом складає Я-концепцію особистості. Розглянемо Я-концепцію як потенціал розвитку суб'єктності особистості.

С.Л. Рубінштейн запевняє, що справжнє джерело і рушійні сили розвитку самосвідомості потрібно шукати в зростаючій реальній самостійності індивіда, що виражається в зміні його взаємостосунків із оточенням [9, с. 636]. Поняття Я в психології часто співвідноситься і навіть може зливатися з одного боку з поняттям особистості, а з другого – з поняттям самосвідомості. Людина являє собою особистість, що розглядається із середини, а також виступає продуктом самосвідомості як процесу, за допомогою якого людина пізнає себе та відтак ставиться до себе й оцінює. «Людина фільтрує свої чуттєві враження, наповнює їх смислом, що відповідає його минулому досвіду, його очікуванням, його актуальним переконанням стосовно оточення та себе. І тільки

коли індивід наповнює особистісними значеннями чуттєву інформацію про себе, ми можемо говорити про наявність в нього Я-концепції. Співвідношення із чуттєвими враженнями відповідні значення, особа все далі просувається на шляху самоусвідомлення. При цьому раніш встановлені значення допомагають в усвідомленні нових вражень» [4, с. 68]. Так Р. Бернс називає цей процес становлення Я-концепції «самореалізуючою лінією розвитку».

Таке розрізнення процесу і продукту в психології було введено У. Джемсом у вигляді розрізнення «чистого Я» та «емпіричного Я». Він першим в психології визначив проблематичну складність Я-концепції, яку назвав глобальним особистісним Я (Self) як первинне утворення, що поєднує Я – І (те, що пізнає) та Я – Ме (те, що пізнається). Ці дві сторони глобального Я існують узгоджено, одна із яких є чистий досвід (Я-усвідомлююче), а друга – зміст цього досвіду (Я-як об'єкт). За У. Джемсом Я як об'єкт охоплює все, що можна назвати своїм. Виходячи з цього автор виділяє такі складові Я-концепції: духовне Я, матеріальне Я, соціальне Я, та фізичне Я [6]. Поряд з цим він вказував, що визнання тотожності нашого Я і нашої особистості представляє вимогу здорового глузду.

Аналізуючи праці У. Джемса, Ч. Кулі, Д. Міда, Е. Еріксона, К. Роджерса, Роберт Бернс визначає три основні модальності образів Я чи самоустановок: реальне Я, дзеркальне Я, ідеальне Я. Кожна модальність включає чотири структурні складові: фізичне Я, соціальне Я, інтелектуальне Я, емоційне Я [4, с. 62]. Це показано на схемі (рис. 1).

Я-концепція становить динамічну систему уявлень людини про саму себе, яка включає усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних та інших властивостей, ставлення до них, а також самооцінку, суб'єктивне сприйняття впливаючих на особистість зовнішніх факторів. У процесі соціальної взаємодії Я-концепція виникає як результат психічного розвитку особистості, як відносно стійке так і підвладне внутрішнім змінам та коливанням психічне надбання. Я-концепція за Р. Бернсом узгоджує внутрішній світ, інтерпретує досвід та виробляє власне очікування особи від оточення. Завдяки функціям Я-концепції особистість має змогу захиститися від негативних почуттів, які можуть викликати емоційне напруження, стрес, дискомфорт та інші негативні прояви. Р. Бернс розглядає Я-концепцію як «сукупність установок спрямованих на самого себе», визначаючи три її головних елементи: 1) Переконавання, як когнітивна складова установки, що утворює Я-образ (уявлення індивіда про самого себе); 2) емоційне ставлення до цього переконання (емоційно-оціночна складова), автор називає її самооцінкою, що і є афективною оцінкою цього уявлення, та може визначатися різною інтенсивністю, бо конкретні риси образу можуть

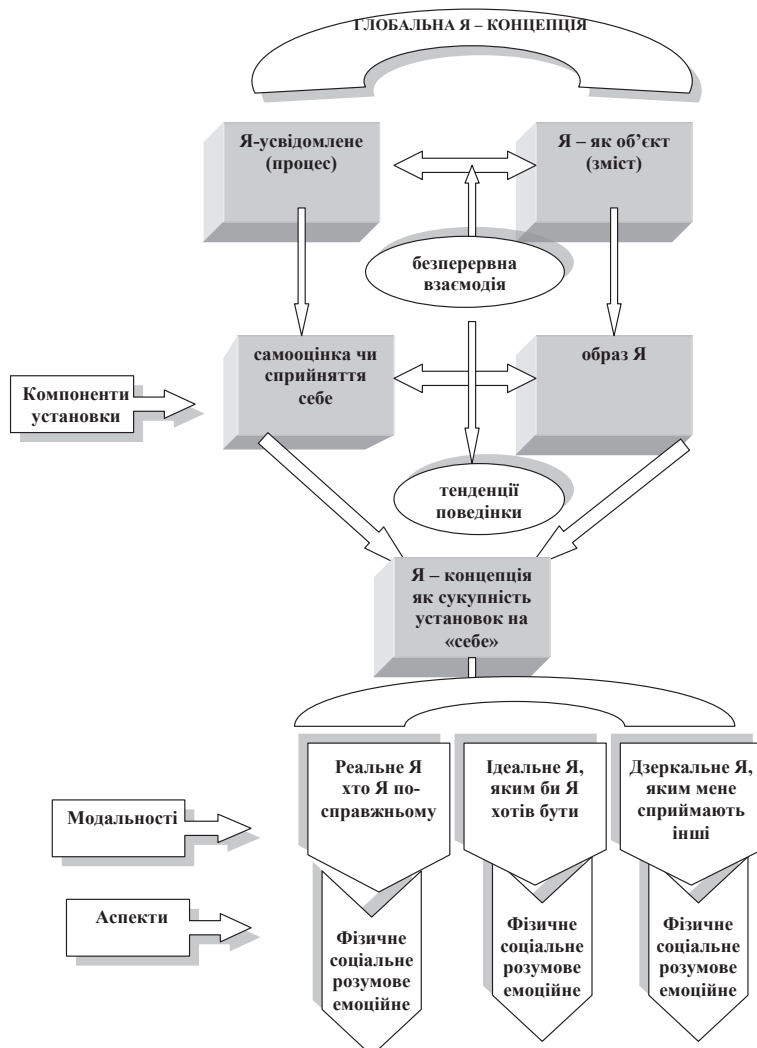


Рис. 1. Структура Я-концепції [4, с. 62]

викликати більш чи менш сильні емоції, пов'язані з їх прийняттям чи осудженням; 3) відповідна реакція, що виражається в поведінці, тобто ті конкретні дії, що можуть бути викликані образом Я та самооцінкою (поведінкова складова) [4, с. 32].

Розглянемо розвиток Я-концепції у дитячому віці, її зростання як потенціалу становлення особи – автора та ініціатора власних дій, а значить суб'єкта. За М. І. Лісіною самосвідомість людини включає два рівні – ядро і периферію, або суб'єктну і об'єктну складові. У центральному ядру утворення міститься безпосереднє переживання людиною себе як суб'єкта, як особистості. У ньому бере початок особова складова самосвідомості, яка забезпечує людині переживання постійності, тотожності самій собі, цілісності, відчуття себе як джерела своєї волі, своєї активності. В ньому народжується загальна самооцінка. На відміну від цього периферія включає конкретні уявлення суб'єкта про себе, свої здібності, можливості і особливості. Периферія складається з набору конкретних якостей, які належать людині і утворюють об'єктну або предметну складову самосвідомості. Ці знання про себе заломлюються через призму центрального утворення та заростають афективним компонентом. Центр та периферія взаємозв'язані. Завдяки впливам периферії, загальна самооцінка постійно модифікується. Такий механізм формування образу самого себе забезпечує не тільки накопичування нових деталей, а й перебудову, якісне перетворення Я-концепції в онтогенезі [8, с. 138].

Поступово відбувається становлення Я-концепції особи через усвідомлення нею себе суб'єктом дії до сприйняття себе суб'єктом у системі людських стосунків та до відчуття себе як автора своєї діяльності, творця своїх вчинків.

Так Я-концепція особи є результатом особистісного розвитку в процесі самопізнання, особистісним ядром. На основі Я-концепції за Д.І. Фельдштейном будується взаємодія дитини із соціумом, що відбувається в міжособистісних стосунках, де розкриваються індивідуальні можливості особи, її потенції, реалізується самоактуалізація – «Я в суспільстві», а також самостверджуючі відносини на основі виділення свого Я, його потреби та значущість – «Я та суспільство» [12, с. 262]. Перша позиція „Я в суспільстві» робить акцент на собі, чим відображає прагнення підростаючої особистості, досягнути власний образ Я. Друга позиція «Я та суспільство» стосується усвідомлення себе як суб'єкта суспільних стосунків. Так Д.І. Фельдштейн розглядає розвиток самостверджуючих стосунків людини в соціумі на основі її потреби виділення Я-концепції, її значущості в життєдіяльності та становлення як суб'єкта, автора та ініціатора власних дій [12].

В.В. Столін розкриває самоставлення особи так: «Внутрішньоособистісні перепони, їх зіткнення у вчинку – реальною або лише уявному – являються основою ставлення до себе – головною складовою смислу «Я». В свідомості це ставлення має подвійну трансформацію. Когнітивна трансформація ставлення до себе полягає у суб'єктивному наділенні себе рисами, тобто у самосприйнятті, емоційна трансформація – у виникненні емоцій, почуттів, спрямованих на себе самого» [10, с. 152]. В якості особистісних перепон можуть виявляти-

ся не тільки об'єктивні обставини та стосунки, але й різні якості та риси власної особистості людини такі як: гордість, совість, самолюбство, воля, боязкість. Регулятивні функції самооцінки забезпечуються її включеністю в мотиваційну сферу людини; вони розвиваються та удосконалюються по мірі того, як суб'єкт оволодіває різноманітними засобами самооцінювання та набуває здібності розрізняти багаточисленні ознаки, що характеризують його самого. Самооцінка виконує не тільки адаптаційні функції але й виступає в якості фактора мобілізації людиною власних сил, реалізації прихованих можливостей, творчого потенціалу. Таким чином психологи звертають увагу, на функціональне значення самооцінки: як інтерпретацію власного досвіду так і сприйняття себе та оточення та визначення перспектив розвитку.

Психологи визначають спрямованість Я-концепції особистості на власний особистісний спосіб інтеграції діяльності, інтеграції та ієрархізації її мотивів. Відтак Я-концепція людини розвивається у діяльності, у взаємодії із іншими, у вчинку, що виступають для неї як випробування для підтвердження властивостей Я-концепції та становлення суб'єктності.

В.В. Столін розкриває поняття, за значенням синонімічне Я-концепції – смисл Я, як одиницю самосвідомості. Цей смисл Я «пов'язаний із активністю суб'єкта, що відбувається...в його соціальній діяльності» [197, с. 103-104].

Автор зазначає, що властивості особистості «виявляються в собі самій не просто шляхом оцінки себе як об'єкта, але й шляхом осмислення себе в ситуаціях, коли ці властивості, чи їх відсутність виступає як перепона на шляху її власної активності чи навпаки як умови, що полегшують її діяльнісну самореалізацію» [10, с. 271]. Так смисл Я виникає за В. В. Століним в результаті співвідношення властивостей особи з мотивом діяльності»

Становлення суб'єктності за словами С.Л. Рубінштейна відбувається у здійсненні «саморозвертаючого пророцтва», в тому сенсі, що «людина як істота, що має проект, задум, задачу, ціль» – як «причина в самому собі», та цей процес забезпечується розвитком системного утворення Я-концепції як потенціалу самого суб'єкта [9].

Висновки. Поступово відбувається становлення Я-концепції студента через його усвідомлення себе суб'єктом дії, через сприйняття себе суб'єктом у системі стосунків в новому студентському середовищі, яке орієнтує його на самоствердження у навчальній та суспільній діяльності. В подальшому це спрямовує його до самовизначення і свідому саморегуляцію своїх дій на основі внутрішнього формування педагогічної професійної позиції та до відчуття себе як автора своєї діяльності, творця своїх вчинків.

З наведеного вище можна визначити спрямованість подальшого дослідження чинників формування Я-концепції студента та становлення його суб'єктності у навчальній та суспільній діяльності студентського середовища та професійній самореалізації у центрі самопізнання та професійного саморозвитку вищого навчального закладу. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у вдосконаленні психолого-педагогічної програми становлення професійної суб'єктності майбутніх педагогів.

Список літератури:

1. Абульханова-Славская К.А. Философско-психологическая концепция С.Л. Рубинштейна: К 100-летию со дня рождения / К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский – М.: Наука, 1989. – 248 с.
2. Анцыферова Л.И. Психологическое содержание феномена субъект и границы субъектно-деятельностного подхода / Л.И. Анцыферова // Проблема субъекта в психологической науке. – М.: «Акад. проект», 2000. – С. 27-42.
3. Балл Г.А. Психологическое содержание личностной свободы: сущность и составляющие / Г.А. Балл // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. – № 5. – С. 7-19.
4. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс; пер. с англ. М.Б. Гнедовского, М.А. Ковальчук / под общ. ред. В.Я. Пилиповского. – М.: Прогресс, 1986. – 422 с.
5. Бондаренко О.Ф. Суб'єктність як етичний вимір: у пошуках вітчизняної традиції у психотерапії / О.Ф. Бондаренко // Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / За заг. ред. В.О. Татенка. – К.: Либідь, 2006. – С. 52-70.
6. Джеймс У. Психология / У. Джеймс; под ред. Л.А. Петровской – М.: Педагогика, 1991. – 368 с.
7. Карпенко З.С. Картографія інтегральної суб'єктності: пост-постмодерністський проект / З.С. Карпенко // Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / За заг. ред. В.О. Татенка. – К.: Либідь, 2006. – С. 157-176.
8. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина; под ред. А.Г. Рузской. – М.: Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 384 с.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн – СПб.: Питер, 2006. – 713 с.
10. Столин В.В. Самосознание личности / В.В. Столин – М., Изд-во МГУ, 1983. – 286 с.
11. Татенко В.О. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології / В.О. Татенко // Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / За заг. ред. В.О. Татенка. – К.: Либідь, 2006. – С. 316-358.
12. Фельдштейн Д.И. Психология взросления. Структурно-содержательные характеристики процесса развития личности / Д.И. Фельдштейн. – М.: Изд-во МПСИ, 1999. – 670 с.

References:

1. Abul'khanova-Slavskaya K.A. Filosofsko-psikhologicheskaya kontseptsiya S.L. Rubinshteyna: K 100-letiyu so dnya rozhdeniya [The philosophical and psychological concept of S.L. Rubinstein: To the centenary of his birth] / K.A. Abul'khanova-Slavskaya, A.V. Brushlinskiy – M.: Nauka, 1989. – 248 s. (Russian).
2. Antsyferova L.I. Psikhologicheskoye sodержaniye fenomena sub'yekta i granitsy sub'yektno-deyatelnostnogo podkhoda [The psychological content of the subject's phenomenon and the boundaries of the subject-activity approach] / L.I. Antsyferova // Problema sub'yekta v psikhologicheskoy nauke. – M.: «Akad. proyekt», 2000. – S. 27-42. (Russian).
3. Ball G.A. Psikhologicheskoye sodержaniye lichnostnoy svobody: sushchnost' i sostavlyayushchiye [Psychological content of personal freedom: essence and components] / G.A. Ball // Psikhologicheskii zhurnal. – 1997. – T. 18. – № 5. – S. 7-19. (Russian).
4. Berns R. Razvitiye YA-kontseptsii i vospitaniye [The development of self-concept and education] / R. Berns; per. s angl. M.B. Gnedovskogo, M.A. Koval'chuk / pod obshch. red. V.Ya. Pilipovskogo. – M.: Progress, 1986. – 422 s. (Russian).
5. Bondarenko O.F. Sub'yektnist' yak etychnyy vymir: u poshukakh vitchyznyanoyi tradytsiyi u psykhoterapiyi [Subjectivity as an ethical dimension: in search of domestic traditions in psychotherapy] / O.F. Bondarenko // Lyudyna. Sub'yekt. Vchynok: Filosofs'ko-psykholohichni studiyi / Za zah. red. V.O. Tatenka. – K.: Lybid', 2006. – S. 52-70. (Ukrainian).
6. Dzheyms U. Psikhologiya [Psychology] / U. Dzheyms; pod red. L.A. Petrovskoy – M.: Pedagogika, 1991. – 368 s. (Russian).
7. Karpenko Z.S. Kartohrafiya intehral'noyi sub'yektnosti: post-postmodernists'kyy proekt [Cartography of Integral Subjectivity: post-postmodern project] / Z.S. Karpenko // Lyudyna. Sub'yekt. Vchynok: Filosofs'ko-psykholohichni studiyi / Za zah. red. V.O. Tatenka. – K.: Lybid', 2006. – S. 157-176. (Ukrainian).
8. Lisina M.I. Obshcheniye, lichnost' i psikhika rebenka [Communication, personality and psyche of the child] / M.I. Lisina; pod red. A.G. Ruzskoy. – M.: Voronezh: NPO «MODEK», 1997. – 384 s. (Russian).
9. Rubinshteyn S.L. Osnovy obshchey psikhologii [Fundamentals of General Psychology] / S.L. Rubinshteyn – SPb.: Piter, 2006. – 713 s. (Russian).
10. Stolin V.V. Samosoznaniye lichnosti [Self-consciousness of the person] / V.V. Stolin – M., Izd-vo MGU, 1983. – 286 s. (Russian).
11. Tatenko V.O. Sub'yektno-vchinkova paradigma v suchasnyy psikhologii [Subjective-task paradigm in modern psychology] / V.O. Tatenko // Lyudyna. Sub'yekt. Vchynok: Filosofs'ko-psykholohichni studiyi / Za zag. red. V.O. Tatenka. – K.: Libid', 2006. – S. 316-358. (Ukrainian).
12. Fel'dshteyn D.I. Psikhologiya vzrosleniya. Strukturno-soderzhatel'nyye kharakteristiki protsessa razvitiya lichnosti [The psychology of growing up. Structurally-substantial characteristics of the process of personality development] / D.I. Fel'dshteyn. – M.: Izd-vo MPSI, 1999. – 670 s. (Russian).

Подофей С.О.

Киевский университет имени Бориса Гринченко

Я-КОНЦЕПЦИЯ ЧЕЛОВЕКА КАК ПОТЕНЦИАЛ СТАНОВЛЕНИЯ ЕГО СУБЪЕКТНОСТИ

Аннотация

В статье рассматриваются теоретические подходы к пониманию Я-концепции человека как потенциала становления его субъектности. Освещаются социальные, психологические особенности развития Я-концепции и формирования личности как субъекта, автора, инициатора деятельности. Определено структуру и функции Я-концепции в психической жизни человека. Становление Я-концепции студента происходит через осознание себя субъектом действия, через восприятие себя субъектом в системе отношений в новом студенческой среде. Это ориентирует его на самоутверждение в учебной и общественной деятельности. В дальнейшем это направляет его на самоопределение и сознательную саморегуляцию своих действий на основе внутреннего формирования педагогической профессиональной позиции и понимания себя как автора деятельности, творца своих поступков.

Ключевые слова: субъектность, Я-концепция, самооценка, реальное Я, идеальное Я.

Podofiei S.O.

Borys Grinchenko Kyiv University

SELF-CONCEPT OF MAN AS A POTENTIAL FORMATION OF ITS SUBJECTIVITY

Summary

The article deals with theoretical approaches to understanding the self-concept of man as a potential for the emergence of his subjectivity. The social, psychological features of the development of the self-concept and the formation of a person as a subject, author, initiator of activity are highlighted. The structure and functions of the self-concept in the mental life of man are determined. The formation of the student's self-conception occurs through the realization of himself as the subject of action, through the perception of himself as a subject in the system of relations in a new student environment. This focuses on self-assertion in educational and social activities. Later it directs him to self-determination and conscious self-regulation of his actions on the basis of internal development of the pedagogical professional position and understanding himself as the author of activity, the creator of his actions. The direction of further research into the factors shaping the student's self-concept and the formation of his subjectivity in the educational and public activities of the student environment and professional self-realization in the center of self-knowledge and professional self-development of the higher educational institution is determined. The prospect of further research is seen in the improvement of the psychological and pedagogical program of the formation of the professional subjectivity of future teachers.

Keywords: subjectivity, self-concept, self-esteem, real self, ideal self.

УСПІШНІ ПРАКТИКИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

Полянничко О.М., Еретик А.А.

Київський університет імені Бориса Грінченка

В статті розглядається система вищої освіти в країнах Європейського Союзу з позиції підготовки вчителів початкової школи, наведені основні напрямки стратегічних освітніх програм, здійснено аналіз нових підходів до сучасних вимог до педагогічної діяльності викладачів у підготовці вчителів початкової школи.
Ключові слова: Європейський Союз, вчитель, педагогічна освіта, освітні реформи, інклюзивна освіта.

Постановка проблеми. Українська система вищої освіти розвивається відповідно до світових тенденцій, характерних для усіх розвинених країн світу. В процесі інтеграції української освіти до європейського освітнього простору актуальним стало питання якості педагогічної освіти. У Стратегічній програмі європейського співробітництва у сфері освіти та професійної підготовки (ЕТ2020) зазначено, що існує необхідність забезпечення високоякісного навчання, належної початкової освіти вчителів, постійного підвищення кваліфікації вчителів та тренерів [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз сучасного стану проблеми підготовки фахівців молодшої школи та професійний аспект підготовки фахівців початкової педагогічної освіти є найважливішим у європейському порядку денному, тому постійно розробляються сучасні програми підготовки вчителів в інститутах педагогічної освіти, обговорюються питання визначення компетенцій та кваліфікації, які повинні бути прийняті до професії викладача початкової школи. Проте, незважаючи на недавні освітні реформи у ряді країн Європейського Союзу, початкова педагогічна освіта потребує подальшого аналізу та пошуку нових підходів до сучасних вимог до педагогічної діяльності викладачів.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. В сучасному просторі освіти до праці вчителів покладаються високі вимоги. Викладачі повинні мати широкий спектр знань, навичок та компетенцій, бути кваліфікованими фахівцями своєї справи. У сучасному суспільстві на вчителів покладається велика відповідальність, оскільки школи починають функціонувати як відкрите навчальне середовище, і вчителі більше не працюють разом лише з колегами, учнями та підтримують контакти з батьками, але ще співпрацюють з іншими професіоналами з вищих навчальних закладів та колегами з інших шкіл та членами громади з тієї ж країни або із-за кордону. Окрім цього, вчителі мають справу зі складними соціальними та особистими проблемами дітей та молоді, які можуть призвести до невдоволення освітніми послугами та проблем у навчанні, а також в деяких випадках спрямовувати антисоціальну та насильницьку поведінку у школах. Початкова педагогічна освіта повинна бути добре структурованою та тривати досить довго, щоб забезпечити студентам поглиблене вивчення всіх відповідних предметів, у тому числі можливість пройти на належному рівні педагогічну практику.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Враховуючи актуальність проблеми фахової підготовки вчителів початкової школи в Україні, метою нашої роботи є виявлення та акцентування основних успішних позицій в навчальних програмах, педагогічних підходах до підготовки майбутніх вчителів початкової школи на прикладі країн Європейського союзу.

Вдосконалення програми підготовки та навчання вчителів у країнах Європейського Союзу, включає наступні завдання: пошук нових можливостей для вчителів та учнів, щоб поєднати навички управління та лідерські якості, з тим щоб вони могли навчитися управляти та надихати; важливість як юридичної, так і моральної опіки, з метою сприяння навчанню навколишнього середовища, яке є процедурно безпечним і емоційно безпечним; культивування комбінації загальних навичок (наприклад, здатність мотивувати учнів, вміння мотивувати різних учнів по-різному); адаптація як двосторонній процес, коли школи та учні адаптуються один до одного.

Виклад основного матеріалу дослідження. Національні уряди та європейські інституції сьогодні визнають високоосвічене населення як ключовий фактор економічного успіху та сталого розвитку. У деяких країнах уряди та інші державні органи висувають нові вимоги до галузі освіти, що додає більшого навантаження до роботи вчителя.

Педагогічні навчальні заклади та навчальні програми є ключовими інструментами для набору студентів на професію вчителя початкових класів. Навчальні програми повинні бути релевантними, захоплюючими та привабливими для абітурієнтів. Необхідно знайти збалансований спосіб поєднання теорії, отриманих знань, навичок та практичних вмінь в ефективно об'єднати ключові елементи професійної освіти.

Тривалість програм підготовки вчителів для початкової освіти становить 3 роки в 8 країнах ЄС, 4 роки у 15 країнах та близько 5 років у 7 країнах. Дві країни, Ірландія та Румунія, мають програми підготовки вчителів від 3 до 4 років. В Шотландії є програми підготовки вчителів від 4 до 5 років. Середня тривалість отримання педагогічної освіти складає 4,5-4,8 роки. Тривалість початкової освіти вчителів зростає, і це узгоджується з закликом до викладання на високому рівні. У багатьох країнах підготовка та навчання викладачів була збільшена до чотирьох років. Структура навчання відрізняється в різних країнах Європи. Існують дві моделі: одночас-

на модель та послідовна модель. У першій, теорія та практика об'єднуються під час педагогічної освіти. У другій, кваліфікація вчителя досягається шляхом проведення педагогічних досліджень після закінчення базової освіти. Крім того, більш високий рівень кваліфікації вчителя може бути досягнутий шляхом додаткових досліджень під час педагогічної кар'єри у школі. З точки зору структури, педагогічна освіта на рівні магістра організована кількома різними способами: а) поєднання педагогічних та предметних досліджень у тій же установі або кафедрі університету; б) поєднання досліджень ступеня магістра в галузі освіти та предметних досліджень в тому ж або іншому відділенні університету / коледжу; в) поєднання педагогічних досліджень у конкретному відділенні університету / коледжу та ступінь магістра з конкретної тематики в іншому відділенні університету/коледжу. Частка часу, витраченого на спеціальне професійне навчання, коливається в різних країнах ЄС. Останні дані показують, що коли педагогічна освіта забезпечується на рівні університету, частка професійної підготовки коливається від 13 до 70% (для вчителів початкової школи) з найвищими показниками в Ірландії, Угорщині, Мальті, Фінляндії та Словенії. Для підготовки вчителів у коледжах частка часу, витраченого на професійну підготовку, як правило, нижча: вона становить від 9,1% до 58,3%, причому лише три країни перевищують 50%: Бельгія, Німеччина та Мальта. Для середнього рівня частка професійної підготовки в педагогічних навичках (як теоретичних, так і практичних) рідко перевищує 30%, за винятком Німеччини, Мальти, Великобританії та, меншою мірою, Італії, Люксембургу та Австрії, лише вище 30%. У більшості інших країн ЄС ця частка коливається від 14 до 30% [2].

ETUCE рекомендує включати викладання у учнів з особливими потребами у програми підготовки вчителів, і це повинно бути частиною педагогічної освіти, оскільки більшість з них матимуть дітей в класах з особливими потребами на певному етапі протягом своєї кар'єри. Європейська агенція розвитку освіти з особливими потребами здійснює моніторинг ситуації щодо підготовки викладачів до роботи зі спеціальними навчальними потребами дітей.

У всіх країнах ЄС вчителі отримують певну обов'язкову освіту щодо учнів з особливими потребами під час навчання, однак програми підготовки сильно відрізняються за тривалістю, змістом та організацією по всій Європі, а саме:

- надається загальна, але обмежена інформація, яка стосується всіх країн;
- проводяться конкретні предметні дослідження у деяких країнах, що забезпечує кращі знання в особливих потребах, але різниця у змісті та тривалості є досить великою в усіх країнах;
- проводяться дослідження які пронизують всі предмети, але лише в обмеженій кількості країн (Нідерланди, Норвегія, Англія, Уельс).

Європейська агенція розвитку освіти людей з особливими потребами наголошує, що в більшості країн у викладачів, які отримують спеціальну освіту, часто отриманні знання надто загальні та недостатні. ETUCE погоджується з цим аналізом і підкреслює, що, як мінімум, усім майбутнім вчителям під час їхньої педагогічної освіти

повинні бути надані достатні знання про задоволення спеціальних освітніх потреб у вищезгаданій категорії учнів. Крім того, всі викладачі повинні мати доступ до безперервного професійного розвитку. Додаткові тренінги повинні бути доступними для вчителів, які бажають спеціалізуватися на роботі зі школярами з особливими освітніми потребами в спеціалізованих школах та інших освітніх центрах або в загальноосвітніх школах. Така додаткова освіта є обов'язковою лише в кількох країнах, але в більшості країн це практично є передумовою для зарахування до роботи в спеціалізованій школі або як фахівця-викладача у загальноосвітній школі. Тривалість та тип додаткової освіти значною мірою відрізняються між країнами. Більшість країн пропонують додаткову освіту з конкретного напрямку захворювання (як правило, тривалістю один рік), так і більш широкою спеціалізацією (тривалістю від 2 до 4 років). У деяких країнах перед початком додаткового навчального курсу для підготовки фахівця як вчителя учнів зі спеціальними потребами необхідно мати попередній професійний досвід вчителя. ETUCE підкреслює, що навчання повинно охоплювати відповідне поєднання таких предметів: методи навчання, адаптація навчальних програм, труднощі в навчанні, проблеми поведінки, спеціальні знання про певні недоліки (наприклад, візуальні, аудіальні, інтелектуальні порушення), включаючи специфічні методи (язык жестів). Викладачі інклюзивної освіти мають також мати доступ до постійного професійного розвитку протягом всієї своєї кар'єри. Співпраця між викладачами та вчителями-спеціалістами повинна бути більш тісною. ETUCE погоджується з Європейською агенцією розвитку з питань інклюзивної освіти, що потрібно підтримувати вчителів у спілкуванні зі школярами з особливими потребами для забезпечення найкращих умов навчання для всіх учнів у рамках інклюзивної системи освіти [2].

Важливо відзначити роль, яку відіграють вчителі початкової школи щодо учнів з особливими потребами у загальноосвітніх навчальних закладах. Підтримка учнів з особливими потребами в загальноосвітніх школах найчастіше забезпечується викладачем-фахівцем як у навчальному закладі, так і поза ним, а іноді у співпраці з іншими професійними групами (медичний персонал).

Поєднання теорії та практики у навчальному процесі при підготовці майбутніх вчителів було досягнуто у Європейських країнах у ряді напрямків освіти. Освіта викладачів забезпечується університетами (факультетами), інститутами, а також через практику в певних школах у співпраці з інститутами. Існує дві основні моделі організації досліджень: одночасна модель та послідовна модель. Деякі країни надають можливість студентам обирати між двома варіантами. Професійні дослідження починаються поряд з вивченням предметів з перших курсів, чи після вивчення предметів. У кількох країнах для початкової освіти та в багатьох країнах для середньої освіти педагогічна освіта закінчується кваліфікаційною або індукційною фазою «на робочому місці», яка може бути визначена як перехідний період між початковим навчанням вчителів та їх вступом в професійне життя як повноправного

вчителя-фахівця. На цьому етапі майбутньому вчителю допомагає вихователь (радник, координатор, наставник, керівник тощо).

Програми навчання вчителів, відрізняються у кожній країні ЄС, так є країни де навчальний процес більш зосереджений на предметних знаннях, у інших – на педагогіці, а у деяких – на поєднанні досліджень. Але, дослідницькі можливості мають бути доступними для всіх майбутніх педагогів. Міжфакультетські дослідження також вітаються. Оскільки викладачі університетів є ключовими у забезпеченні та вдосконаленні якісної педагогічної освіти, Європейський Союз приділяє більше уваги умовам роботи, можливостям для професійного розвитку та професійного зростання, підвищення кваліфікації. Викладачам важливо мати глибокі знання в області практики та мати тісний контакт з повсякденною реальністю шкіл, тому що знання теорії та практики не є окремими предметами, а взаємодіють у навчанні, які надаються майбутнім вчителям. Викладачі повинні набувати навичок та знань, які дозволять їм замислитись над процесами навчання та навчання через постійне взаємодію з предметними знаннями, вмістом навчальних програм, педагогікою, інноваціями, дослідженнями, соціальними та культурними аспектами освіти та національною, міжнародною освітньою політикою – і працювати в все більш складних шкільних середовищах. ETUCE підкреслює, що всі викладачі повинні отримувати освіту до рівня магістра у вищій освіті, і, звичайно, педагоги повинні мати кваліфікацію, необхідну для навчання на цьому рівні.

В недавньому дослідженні Euridyce було встановлено, що переважна більшість країн ЄС використовують міжкультурний підхід у шкільних програмах (визначається як «сукупність процесів, за допомогою яких будуються відносини між різними культурами»). Зокрема, заохочення культурної різноманітності є в усіх частинах усіх навчальних програм. У більшості випадків міжкультурний підхід є однією з загальних цілей національних навчальних планів і відображується на предметах, навичках або цінностях, які мають бути розроблені на міжкультурній основі. Проте, лише чотири країни ЄС провели оцінку, яка стала результатом того, що міжкультурний підхід реалізується у навчальному процесі [3].

В системі освіти Естонії готуються зміни за якими додаються модулі які стосуються розвитку підприємницьких якостей та навичок у підготовці вчителів. Для того, щоб розвивати підприємницький дух і творчий потенціал студентів, викладач повинен бути компетентним, тобто здатний використовувати цифрові інструменти у викладанні. Програми для систематичного розвитку та навчання підприємництва на всіх рівнях освіти в Естонії, знаходиться в стадії розробки і буде реалізований при підтримці фінансування ЄСТ.

В Естонії 30% викладачів не можуть використовувати в своїй роботі нові технології (ІКТ). Інтернаціоналізація є одним із пріоритетних напрямів у підготовці вчителів, тому підвищення кваліфікації в галузі ІКТ є пріоритетним.

Міністри освіти в ЄС нещодавно виступили з спільною рекомендацією про те, що майбутні вчителі повинні отримувати високий рівень кваліфікації отримуючи педагогічну освіту, а саме:

викладання серії споріднених компетенцій; створення безпечного та привабливого шкільного середовища; ефективно викладати у гетерогенних класах з учнями з різноманітних соціальних та культурних груп, з широким спектром здібностей та потреб; працювати в тісній співпраці з колегами, батьками та громадськістю; розвивати нові знання та бути інноваційними шляхом залучення до рефлексивної практики та досліджень; і стаючи автономними учнів у своєму власному кар'єрному професійному розвитку.

Майбутні вчителі початкових класів лише в 6 країнах ЄС сьогодні навчаються на рівні ступеня магістра (Естонія, Фінляндія, Німеччина, Польща, Португалія та Словенія). Сербія нещодавно представила програму підготовки магістрів для вчителів початкових класів, а в Ісландії міністр освіти запропонував законопроект, який запроваджує ступінь магістра для всіх викладачів, включаючи вчителів початкових класів.

Протягом багатьох років вчителі Фінляндії повинні були отримати ступінь магістра, що сприяло привабливості професії вчителя для вступників, професія вчителя отримала високий соціальний статус в цій країні і, в свою чергу, видатний успіх шкільної системи. У студентів під час навчання розвиваються навички командної роботи, запобігання або врегулювання конфліктів як з дорослими, так і з дітьми та підлітками, вивчаються особливості людських відносин, розвивається вербальна та невербальна комунікація, а також здатність до адаптації та інновацій в шкільному середовищі. Останніми роками наголошується важливість розвитку компетенцій серед учнів (соціальні, громадянські компетенції), вміння працювати в міждисциплінарному контексті щоб розвинути свої власні наскрізні навички (вміння вчитися, критичне мислення, соціальну справедливість). Вміння пристосувати навчальний матеріал так, що потреба в отриманні знань в цілому узгоджувалась з потребами окремих учнів, є одним із найскладніших, але найбільш корисних для навчання майбутнього вчителя. З цієї метою вчителі повинні володіти науково обґрунтованими знаннями, які дають їм компетенцію надавати учням високий ступінь автономії судження, що потребує адаптації своїх методів навчання до кожної ситуації.

Педагогічна освіта має бути високоякісною, науково обґрунтованою та відповідати високим академічним стандартам, і водночас бути втілена в реальність повсякденного життя в школах. Вчителі повинні бути знайомі та мати можливість використовувати останні дослідження як у межах відповідних предметних областей, так і відповідних дисциплін, а також з точки зору педагогічних знань для високоякісного навчання учнів. Важливо, щоб існував тісний зв'язок між теоретичними елементами педагогічної освіти та практикою в навчальних класах. Педагогічна освіта повинна забезпечувати поєднання знань з академічних дисциплін та знань і вмінь які включають педагогіку, методологію та дидактику, вивчення розвитку дитини (психологічний, емоційний, соціальний, пізнавальний та ін.).

У Норвегії передбачається, що вчителі повинні будувати свою професійну роботу на основних християнських та гуманістичних цінностях, таких

як рівність, співчуття та солідарність, створення сприятливого середовища для навчання всіх дітей. Норвезька структура освіти містить окремі розділи теорії та практики (кожна з відповідних підрозділів), а саме: теорія освіти: – навчання та розвиток; суспільні функції та основні цінності; планування, проведення та оцінювання викладання та навчання; як організувати і як керувати навчанням; етика та професійна ідентичність; дослідження та розробки; – освітня практика: як навчати і як керувати навчанням; диференціація; спілкування та співпраця; професійні ролі та етика; особистий та професійний розвиток.

«Теорія освіти» вимагає використовувати критичні роздуми про власне навчання та розробляти власні стратегії навчання; виховання свідомого та рефлексивного світогляду; розглядати індивідуальні та соціальні аспекти виховання, навчання та розвитку учня; враховувати готовність до навчання та культуру щодо диференціації; сприяти діагностиці учнів з особливими освітніми потребами (наприклад, труднощами в навчанні та поведінці) та запровадженні відповідних стратегій; сприяти вивченню досвіду; підтримка особистості учня з його потребами у навчанні, розвитку особистості. В системі освіти Норвегії передбачається, що учні мають здатність до активного та самостійного навчання, здатні до самодисципліни та вміють оцінювати свою власну роботу.

До практичних навичок майбутніх вчителів в Норвегії та Англії відносяться: вміння навчити змістовним компонентам предметів, які передбачені національними шкільними програмами; планування уроків на належному рівні; використовувати різноманітні методи навчання; здатність диференціювати навчальний матеріал у змішаних групах та класах у «школі для всіх»; грамотно використовувати інформаційні та комунікаційні технології; враховувати фізичні, когнітивні, афективні, соціальні, гендерні (в Норвегії) та моральні аспекти навчання та розвитку; підтримка учнів з національних меншин; визначити, оцінити та застосувати відповідні методи навчання (включаючи спеціальні потреби); мотивувати учнів; виявляти та допомагати учням з емоційними та поведінковими труднощами; використовувати, у відповідних випадках, трудове навчання; піклування про жертви залучування (в Норвегії); встановити позитивний зв'язок з учнями; співпрацювати з колегами; використовувати науково обґрунтовані дослідження для вдосконалення вчителів; надавати можливості професійного розвитку (з акцентом в Норвегії на професійне оновлення в мінливому світі); сприяти корпоративній культурі загальноосвітньої школи; і забезпечити безпечне навчальне середовище (в Норвегії безпека стосується лабораторних та семінарських занять). Основна увага у підготовці вчителів приділяється ситуаційній обізнаності: «стихійні викиди, в яких вчителі повинні приймати швидкі рішення у неочікуваних змінюваних ситуація».

В основі норвезької педагогічної освіти ставиться акцент на моральних якостях викладачів та учнів. В норвезьких умовах освітнього середовища це означає позиціонування вчителя як морального агента, який зобов'язаний розвивати егалітарні цінності серед молоді. Норвезькі школи

розглядаються як «моральні місця», в якій «вчителям потрібно дбати про дітей та молодь через очікування та вимоги, з одного боку, і доброзичливості та теплоти з іншого». Важливо зазначити, що національне дослідження уявлень учнів про поведінку вчителя в Норвегії показало, що «сприйнята емоційна підтримка вчителів показала найсильніші позитивні асоціації з бажаною поведінкою учня». У Норвезьких школах обирається «лідер класу», а учні сприймається як більш свідомі та незалежні, і вчителі заохочуються адаптуватися до унікальних характеристик і потреб учня. Майбутні вчителі повинні показати, що вони можуть: сприяти інклюзивній освіті; використовувати досвід учня та місцевий досвід як інструменти навчання; зробити навчання приємним процесом; і працювати з дорослими учнями [3].

В Англії кваліфікація для викладання (DfES) містить підрозділ «Навчання та управління класами», в якому подано приклади бажаних навичок управління класом: будувати успішні стосунки; встановлювати цілеспрямоване навчальне середовище; встановлювати чіткі рамки дисципліни в класі; сприяння активному та самостійному навчанню, що дає школярам можливість думати про себе та передбачати конструктивну поведінку учня та керувати ним, а також сприяти самоконтролю та незалежності. Це «м'який», а не «жорсткий» контроль, але керуюча роль вчителів в Англії все ще залишається на першому плані. Вчителі Англії, як очікується, встановлюють чіткі стандарти поведінки учня, і учні, здебільшого, виглядають як слухняні. Основний постулат полягає в тому, що учень повинен адаптуватися до вчителя, а не навпаки.

Викладачі-студенти Англії повинні вивчати історичні, філософські, психологічні та соціологічні контексти дисциплінарних знань, а також розглядають інструктивну та моральну роль педагога. Рамки містять дискретні розділи з теорії та практики: програми для майбутніх викладачів та програми для викладачів університетів. Мета таких програм – підготувати вчителя з освітніми практичними навичками та моральними цілями. Вчителі-стажери повинні продемонструвати, що вони можуть давати домашні завдання на консолідацію та продовження спільної роботи у класі. Англійські стандарти зосереджують увагу на специфіці предмету, ніж на соціалізації молоді на конкретні цінності. Майстерність вчителів у навчанні та спільна робота в професійних спільнотах систематично будується через освіту майбутніх викладачів. Крім того, важливою умовою для залучення найбільш одарованих молодих людей до викладання є те, що робота вчителя – це незалежна, творча та поважана професія, а не лише технічна реалізація зовнішніх стандартів та тестів.

Європейський Союз підтримує вищу освіту за допомогою програм співпраці, таких як Tempus, Erasmus Mundus, Jean Monnet та Marie Curie, а також проекти технічної допомоги (IPA). Так, у 2012 році була започаткована Платформа освіти та підготовки Західних Балкан з метою надання допомоги західно-балканським країнам у реформуванні їх систем освіти та сприяння співпраці в регіоні. Модернізовані навчальні програми для педагогічної освіти більш сфокусовані на педа-

гогічних та методологічних аспектах, ключових навичках, ІКТ, англійській мові, наукових дослідженнях та практиці навчання в школах. Крім того, в процесі складання навчальних програм для викладачів початкової школи були враховані інтереси ринку праці, відображаючи фактичні потреби в професії педагогів молодшої школи.

Головне нововведення в освітніх програмах Західних Балкан – нова модель педагогічної освіти, що нагадує більш просунуті європейські моделі. Вона заснована на: введенні в навчальні програми наступних тем: – «Дослідження» з першого року бакалаврських студій та модулів, побудованих на концепції створення нових знань, обговорення різних поглядів, подання аргументів та доказів, що зробить викладання більш привабливим; – «Інформатика та комунікаційні технології» для набуття навичок спілкування, презентаційних прийомів та використання інформаційних технологій; – «Інституціоналізація професійної практики в школі», щоб зробити її ключовим елементом нової структури освіти вчителів та наблизити теорію та шкільну реальність; – обов'язкова дипломна робота в кінці педагогічної освіти; – запровадження «другої» спеціалізації з метою підвищення компетентності майбутніх вчителів та кращого адаптації до потреб шкіл; – створення центрів викладання та навчання для наближення університетів

до ринку праці; – налагодження партнерських зв'язків між викладацькими навчальними закладами, школами та навчальними закладами; – запровадження професійного навчання на основі компетентності та оцінки (на основі стандартів). Оцінка потреб вчителів перед впровадженням реформ була визначена як ключова передумова їх ефективної реалізації.

Суттєва фінансова підтримка педагогічної освіти в країнах ЄС, обґрунтована та справедлива заробітна плата та фінансова підтримка умов праці, розробка сучасних науково-дослідних програм підготовки вчителів молодших класів, надання можливості самостійно проводити дослідження, заохочення підвищення кваліфікації в країнах ЄС, поважна професія, в якій вчителі мають значні повноваження та автономію, включаючи відповідальність за розробку навчальних програм та оцінку студентів, яка сприяє постійному аналізу та вдосконаленню практичних вмінь та навичок.

Висновки з даного дослідження. Стратегічний напрямок розвитку європейської педагогічної освіти, який в подальшому буде реалізовано в Україні, призведе до значних покращень якості освіти, компетенцій та кваліфікацій викладачів, сприятиме відновленню високого статусу та поваги, які заслуговує престижна професія викладача початкової школи.

Список літератури:

1. Strategic framework – Education & Training 2020 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_en (Дата звернення 10.09.2017).
2. European Trade Union Committee for Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.csee-etuce.org/en/> (Дата звернення 10.09.2017).
3. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php (Дата звернення 10.09.2017).

Полянничко Е.Н., Еретик А.А.

Киевский университет имени Бориса Гринченко

УСПЕШНЫЕ ПРАКТИКИ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В СТРАНАХ ЕВРОПЕЙСКОГО СОЮЗА

Анотация

В статье рассматривается система высшего образования в странах Европейского Союза с позиции подготовки учителей начальной школы, представлены основные направления стратегических образовательных программ, осуществлен анализ новых подходов к современным требованиям к педагогической деятельности преподавателей в подготовке учителей начальной школы.

Ключевые слова: Европейский Союз, учитель, педагогическое образование, образовательные реформы, инклюзивное образование.

Polianychko O.M., Eretik A.A.

Borys Grinchenko Kyiv University

SUCCESSFUL PRACTICES FOR PREPARING PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE EUROPEAN UNION COUNTRIES

Summary

The article examines the system of higher education in the countries of the European Union from the point of view of the training of primary school teachers, presents the main directions of strategic educational programs, analyzes new approaches to the current requirements for teachers' teaching activities in the training of primary school teachers.

Keywords: European Union, teacher, pedagogical education, educational reform, inclusive education.

УДК 378.373.2.016

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПУ НАСТУПНОСТІ У НАВЧАННІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Порядченко Л.А.

Київський університет імені Бориса Грінченка

У статті запропоновано методичне забезпечення підготовки майбутніх педагогів до реалізації наступності в навчанні опису дітей 5-6-річного віку. Суть його полягає в усвідомленні майбутніми фахівцями змісту і значення подальшого поступового розвитку мовних навичок дошкільників продукувати описи; осмисленні істотних і формально-структурних ознак цього типу монологу. Подальше формування на цій основі мовленнєвих умінь доречно добирати точні мовні засоби для передачі ознак описуваного предмета, об'єктивувати опис як одиницю мови, здійснювати рефлексію та контроль над мовленням ровесників у формі опису, що в цілому забезпечує розвиток у дітей комунікативних і лінгвістичних умінь. У методиці визначено провідні педагогічні умови, виокремлено етапи (комунікативно-збагачувальний, когнітивний і рефлексивно-мовно-творчий), розроблено комунікативний, лінгвістичний і рефлексивний зміст навчання опису. Відібрано і оптимізовано методи, організаційні форми і засоби, які забезпечують реалізацію наступності у навчанні дітей шести років опису.

Ключові слова: наступність, опис, висловлювання, мовні навички, мовні вміння, рефлексія над промовою, об'єктивація мови.

Постановка проблеми. Упровадження Державного стандарту початкової загальної освіти, Базового компонента дошкільної освіти в Україні та Концепції мовної освіти актуалізує проблему наступності в розвитку зв'язного мовлення дошкільників і молодших школярів засобами опису із урахуванням його мовностилістичного й контекстуального оформлення.

Уміння чітко, логічно і грамотно описати об'єкт чи подію, донести до співрозмовника певну думку, відстояти у словесній суперечці свою позицію – це справжнє мистецтво, яким володіє далеко не кожен з нас. У чому ж причина? А причина в тім, що, починаючи з раннього віку, дитину не навчали мистецтву живого слова, не заклали тієї мовної бази, якою вона могла б уміло користуватися під час висловлення своєї думки.

Як відомо, сенситивним періодом у розвитку мовлення дитини є період дошкільного дитинства та початкової школи. Отже, під час здобуття спеціальності «вчителя початкових класів» чи «вихователя дошкільного закладу» необхідним стає вирішення завдання професійного мовлення педагога, яке має бути взірцем для своїх вихованців, настільки досконалим, щоб дитина на прикладі педагога засвоїла всі особливості правильного, чіткого висловлювання.

Опис, за умов урахування в навчальному процесі всіх його особливостей, є досить важливим мовним засобом розвитку монологічного мовлення дітей, їхнього сприйняття, мислення та уяви. Так, за допомогою опису діти ще з дошкільного віку вчаться розкривати ознаки предмета, знаходячи найбільш доречні образні слова, розрізняти суттєві й несуттєві ознаки предметів, явищ, дій; здобувають уміння і навички будувати своє висловлювання в певній описовій композиційній формі; оволодівають культурою почуттів, естетичним смаком. За допомогою опису дитина вчиться розуміти та використовувати у власному мовленні контексти, що передають значення статичності у вираженні подій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Одним із основних принципів забезпечення безперерв-

ності освітньо-виховного процесу між дошкільним навчальним закладом і початковою загальноосвітньою школою є принципи наступності.

Важливу роль цього принципу в навчально-виховному процесі ДНЗ та початкової ЗОШ розкривають педагогічні дослідження Г.Б. Ананьєва, А.М. Кухти, О.Я. Савченко, А.С. Симонович, В.О. Сухомлинського, О.П. Усової, К.Д. Ушинського, С.Т. Шацького та ін., згідно з якими наступність трактується як «опертя на пройдене», подальший розвиток знань, умінь і навичок, у процесі якого набуті знання, вступаючи у нові зв'язки, закріплюються, зміцнюються; нові, включаючись до загальної системи, засвоюються свідомо й міцно. Наступність під час навчання рідної мови між ДНЗ та початковою ЗОШ визначається лінгвометодистами як зв'язок усякої нової справи з попередньою, коли вона спирається на неї і робить крок уперед [6]; як «погляд зверху вниз», зв'язок виучуваного із тим, що вивчене раніше.

Наступність у навчальному процесі забезпечує органічний перехід від минулого через сучасність до майбутнього, в результаті чого виконуються дві взаємопов'язані функції: забезпечується органічний зв'язок між цими трьома етапами навчання і одночасно готується здійснення майбутніх зв'язків, при цьому відбувається безперервний перехід кількісних змін у якісні, створюється динамічна рівновага в педагогічному процесі.

Проблематика навчання опису була предметом дослідження як у дошкільній, так і в шкільній лінгвометодиці. Так, зокрема, досліджено специфіку розвитку описового мовлення дітей дошкільного віку (В.В. Гербова, О.О. Зрожевська, С.В. Ласунова та ін.) та учнів початкової школи (О.П. Глазова, З.О. Доморацька, Л.М. Міненко, В.А. Собко, Г.І. Сорокіна та ін.), запропоновано варіативні методики навчання описового мовлення дітей дошкільного (М.М. Алексєєва, А.М. Богуш, А.М. Бородич, Н.В. Гавриш, Е.П. Короткова, Г.М. Ляміна, Є.І. Тихєєва, О.С. Ушакова, В.І. Яшина та ін.) та молодшого шкільного віку (Н.О. Будна, Н.А. Головань, Л.О. Варзацька, М.С. Вашуленко, Т.О. Ладиженська, М.Р. Львов,

М.М. Наумчук, К.С. Прищеп, Н.Ф. Скрипченко, Г.О. Фомічова та ін.).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Однак, у дослідженнях і методичних порадах недостатньо розкрито функціонально-сміслові особливості цього типу мовлення, його граматичні та структурні ознаки, роль у розвитку мислення і монологічного мовлення дитини, а це призводить до того, що вчителі та вихователі слабо володіють тим змістом мовного матеріалу, який необхідний для створення описових контекстів.

Відтак, не завжди пропонуються доречні методи, організаційні форми і засоби лінгвометодичного впливу.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є, по-перше, висвітлення композиційних та мовно-стилістичних особливостей опису як одного з функціонально-сміслових типів мовлення; по-друге, представлення методики, яка забезпечить реалізацію принципу наступності в навчально-виховному процесі учнів початкової школи, вироблення в першокласників мовленнєвих умінь продукувати описи.

Завдання: розкрити особливості реалізації принципу наступності у навчанні дітей 5-6 річного віку опису, виходячи із компонентів методики навчання: мета, завдання, зміст, методи, організаційні форми, засоби; показати поетапність роботи над описом з дітьми старшого дошкільного та молодшого шкільного віку

Виклад основного матеріалу. У лінгвістиці існують різні трактування поняття «опис». Його розглядають або як особливу синтаксичну одиницю тексту, як складне синтаксичне ціле [5] або як функціонально-смісловий тип мовлення, що є його типізованим різновидом – зразок, модель монологічного повідомлення одночасних ознак предмета в широкому розумінні та таких, що мають для цього визначену мовну структуру [8], особливий вид монологічного висловлювання [7; 9]

У методиці описом називають тип тексту, який містить характеристичне повідомлення про факти, дії та явища, що існують водночас [1; 2; 3; 4; 6; 10]. Одночасність ознак в описі виражається тим, що в кожному описовому контексті дієслова використовуються в одному визначеному часі. Поєднання різних видо-часових форм дієслів в описі неприпустиме.

За допомогою опису можна розкрити особливості природних явищ, якостей людини, описати дію чи стан, тому цей функціонально-смісловий тип мовлення має кілька різновидів, зокрема: натюрморт, портрет, пейзаж, характеристика, інтер'єр. Лише в характеристиці допустиме зіставлення дій різночасового плану. Кожен із цих різновидів має свої структурні й мовностилістичні особливості, що надають йому своєрідної самобутності й виразності.

У пейзажі, як описовому жанрі висловлювання, перераховуються тимчасові і постійні чи узагальнені ознаки природи.

У текстах, що є описом природи, наявні обставини часу (*тільки-но, цілими днями, нині, іноді, тому, вечорами* і т.д.); видо-часові форми дієслів (*було тихо*). Особливість опису інтер'єру, порівняно з пейзажем, – статичність змісту. В такому описі зазвичай перераховуються пред-

мети-неістоти (меблі, предмети побуту і т.д.), які перебувають у стані спокою, створюючи своєю наявністю певні ознаки кімнати, приміщення чи обмеженого розмірами місця. Називати дію чи стан цих предметів необов'язково, достатньо їх перерахувати. Тому тут використовуються номінативні та еліптичні види речень.

Опис портрета – це перерахування характерних зовнішніх рис людини: зовнішності, обличчя, одягу, стану. Ці ознаки можуть бути як постійними (опис обличчя, зовнішності), так і змінними (опис одягу, стану).

Опис зовнішності людини зазвичай виражається іменними частинами мови: іменниками, прикметниками, числівниками, прислівниками. У деяких випадках, переважно коли зображується стан і настрій людини, опис зовнішності може передаватися і дієсловами. Тоді ознаки виражаються із зовнішньо-змістовим навантаженням.

Відмінність між описом портрета та характеристикою виражається в тому, що в портреті описуються зовнішні ознаки (риси) людини, а в характеристиці розглядається внутрішній стан людини, особливості її характеру, поведінка.

Ознаки характеристики поділяються на два види. Перші складаються на конкретних фактичних даних (це може бути біографія людини з перерахуванням подій у її житті), другі – аналізують характер людини, її стан, поведінку і тому іноді потребують доказовості, прикладів. Цими властивостями характеристика має багато спільного з функціонально-смісловим типом мовлення – міркуванням, бо саме в ній тези потребують доведення. Відмінність їх у тому, що в міркуванні виражаються причинно-наслідкові відношення, які супроводжуються доведенням. У характеристиці доводити нічого не потрібно – тут просто наявна констатація фактів.

Натюрморт певною мірою подібний до опису інтер'єра. Він є поєднанням переліку і особливостей предметів побуту, овочів, фруктів та квітів, що знаходяться перед глядачем. Ознаки, що виражаються в натюрморті, – статичні. Мовними особливостями описів-натюрмортів є те, що вони складаються з називних, еліптичних та складно-сурядних речень. Наприклад: *«На столі – букет фіалок. У червоній мисці – кілька червонобоких яблук, що перекадані рожевими соковитими черешнями та достиглими сливами. Скибка соковитого кавуна. Біля краю – серветниця, тарілка з виделкою та ножем. Чудовий апетитний вигляд має все це»*.

Ще однією особливістю опису є те, що передати словами можна не тільки предмет чи явище, а й дію чи стан. У кожного з цих видів опису є свої структурно-стилістичні властивості, власний мовний матеріал. Наприклад, щоб передати стан людини чи природи, найчастіше використовують прислівники або неозначену форму дієслів (*Морозить. Вітряно. Сніжно* і т.д.). Для опису дії використовують словосполучення із прислівниками (*їздить швидко, говорить голосно*), або іменниками з прийменниками (*виїжджає з двору, сидить на стільці*). Кожен із цих типів використовують у своїй структурі всі різновиди текстів-описів.

Методика реалізації наступності в навчанні опису першокласників-шестиліток із урахуванням особливостей функціонально-сміслового

типу мовлення передбачає вдосконалення методичної системи навчання опису дітей 6-річного віку, зокрема:

- опертя на мовленнєвий досвід дітей продукувати описи, здобутий у дошкільному віці;
- поступальне продовження комунікативного й лінгвістичного розвитку дітей з подальшим удосконаленням їхніх мовленнєвих навичок, поступове ускладнення й оновлення комунікативного й лінгвістичного змісту навчання опису (уведення первісних знань про опис);
- трансформацію наявних у дітей мовленнєвих навичок у вміння на тлі знань про суттєві ознаки опису, їх використання у практиці мовлення;
- формування вмінь об'єктивувати мову та рефлексувати мовлення у формі опису).

Метою навчання опису дітей у першому класі з урахуванням вимог наступності є формування вмінь правильно висловлюватись.

Поставлена мета реалізується розв'язанням таких завдань:

- удосконалення мовленнєвих навичок аудіювання висловлювань-описів; збагачення мовлення синтаксичними конструкціями, які здатні утворювати описові контексти;
- активізація в усному мовленні дітей доречних лексикограматичних засобів, характерних для опису;
- формування вмінь аудіювання описів, спостереження за специфікою мовного матеріалу та первісних елементарних знань про опис як функціонально-смісловий тип мовлення, його структуру;
- навчання дітей об'єктивувати опис як метамовну одиницю і розвиток умінь рефлексувати описи як найвищу одиницю мовлення.

Реалізація наступності у змісті відповідно до мети і завдань навчання опису дітей шестирічного віку має відбуватися за такими блоками: *комунікативний* – мовний зміст формування у дітей навичок і вмінь будувати висловлювання-описи в усній формі, правильно добираючи словосполучення і речення; *лінгвістичний* (у ньому визначено суттєві, формально-структурні ознаки) – зміст здійснення метамовної роботи щодо опису як необхідної умови для його об'єктивації і подальшого формування мовленнєвих умінь; *рефлексивний* – зміст первинного формування умінь будувати текст.

Виокремлення трьох змістових блоків передбачає і відповідне кожному з них застосування своїх методів навчання. Вони дібрані з урахуванням специфіки засвоєння мови: або практичного, емпіричного, неусвідомленого шляху, характерного для оволодіння мовленнєвими навичками; або практико-теоретичного, довільного, усвідомленого, метамовного шляху, притаманного опануванню лінгвістичних знань і комунікативних умінь.

Із практичних (дотеоретичних) методів пропонуємо бесіди, перекази, мовленнєві дидактичні ігри, лексичні вправи, вправи на побудову текстів тощо, які використовуються для удосконалення навичок висловлюватися за конкретним типом.

Із практично-теоретичних методів ефективними є такі: спостереження над реченнями, словосполученнями, над структурою; мовний аналіз, синтез, моделювання композиції, порівняння різних типів висловлювань, співставлення, абстрагуван-

ня, класифікація мовних одиниць, виокремлення суттєвих ознак тощо. Усі вони сприяють осмисленню дітьми сутності опису, його об'єктивації; усвідомленню специфіки мови, мовленнєвого досвіду; формуванню мовленнєвих умінь.

Серед інформаційно-рецептивних методів виділяють такі: пояснення педагога, читання творів із аналізом їх змісту, структури, бесіди узагальнюючого характеру тощо.

Репродуктивні методи: вправи, дидактичні ігри сприяють формуванню в дітей умінь аналізувати текст із наступним виокремленням мовних одиниць. Евристичні бесіди використовуються для осмислення й усвідомлення дітьми суттєвих ознак опису, наприклад: *Що означає описувати? Що можна описати? Із чого ми починаємо описувати? Про що говоримо всередині опису, а про що в кінці?*

Дослідницькі методи вчать дітей бути «маленькими дослідниками», які самостійно чи під керівництвом педагога будують різні види описів, добирати відповідний, доречний синтаксичний мовний зміст, об'єктивувати цей тип монологу як одиницю мови, контролювати висловлювання однієї та рефлексувати власне мовлення.

Важливо, щоб методи навчання були дібрані з урахуванням комунікативного й лінгвістичного досвіду дітей, специфіки імпліцитного й експліцитного характеру їхніх знань про мову, емпіричного й наукового шляхів засвоєння мови та особливостей удосконалення мовленнєвих навичок і початкового формування мовленнєвих умінь. У цілому це забезпечить реалізацію принципу наступності у навчанні.

Реалізація наступності в організаційних формах навчання опису проявляється у використанні їх з поступовим ускладненням. Починати слід із звичних для дітей дидактичних ігор, що побудовані на мимовільних процесах, і поступово переходити до форм, які потребують від першокласників довільності. Серед організаційних форм навчання у методиці виділяють такі: групові (уроки, спостереження, дидактичні ігри, екскурсії тощо), тематичні, інтегровані, комплексні. Індивідуальні форми роботи з дітьми застосовуються тоді, коли дитині потрібна допомога. Їй пропонується виконати вправи та завдання в індивідуальному порядку, під постійним контролем і коригуванням процесу оволодіння вміннями будови описів. За необхідності індивідуальні форми роботи з дітьми використовуються і в позаурочний час.

Наступність у використанні засобів навчання полягає в поступовому ускладненні мовного матеріалу (словосполучення, речення, тексти), дидактичного (загадки, прислів'я, казки, приказки), наочного (підручники, книги для позакласного читання, предметні та сюжетні картинки, предмети, іграшки, об'єкти довкілля), ТЗН. Ці засоби сприяють оптимізації навчального процесу, розвитку комунікативних умінь, усвідомленню особливостей структури й істотних ознак різних видів опису.

Роботу за даною методикою необхідно здійснювати у три етапи. Зміст цих етапів реалізовується на кожному уроці, що забезпечує єдність лінгвістичних знань та комунікативних умінь і навичок, доступність і поступовість введення нового змісту навчання.

На *комунікативно-збагачувальному* етапі формування мовленнєвих навичок дітей відбувається з урахуванням видів опису (портрет, пейзаж, характеристика, натюрморт, інтер'єр, опис дії, стану природи чи людини), обсягу опису (5-6 речень), кількості мікротем (3-4) та ступеня їх розгорнутості, інформативності (усіх якісних ознак), синтаксису зв'язного цілого і граматичних способів міжфразового зв'язку (займенниковий, числівниковий зв'язок, синонімічна заміна тощо), синтаксичних особливостей описів, характерних для них словосполучень та речень.

Когнітивно-збагачувальний етап навчання дітей спрямований на усвідомлення дітьми змісту поняття «опис» як тексту, висловлення, осмислення його як одиниці мови за істотними ознаками, об'єктивації і початкового оволодіння цим терміном, тобто здобуття експліцитних знань.

На *мовленнєво-творчо-рефлексивному* етапі навчання дітей передбачає формування умінь рефлексувати опис як особливу одиницю мов-

лення з початковим формуванням умінь обирати і вживати доречні, найефективніші мовні засоби, що адекватні цьому типу мовлення, вмінь контролювати й оцінювати власне мовлення й мовлення однокласників.

Висновки. Враховуючи всі особливості різних видів текстів та методичні рекомендації щодо реалізації принципу наступності в навчанні дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку опису, зазначимо, що використання методики реалізації наступності в навчанні опису дітей дошкільного та молодшого шкільного віку сприяє засвоєнню дітьми особливостей будови та побудови опису як функціонально-смыслового типу мовлення, його синтаксичних та композиційних особливостей; усвідомленню використанню шестирічками адекватних мовних засобів для створення описових контекстів; формуванню в дітей умінь об'єктивувати опис як один із видів монологу та здійснювати рефлексію над мовленням у формі опису.

Список літератури:

1. Богуш А.М. Методика навчання дітей української мови в дошкільних навчальних закладах [Текст]: підруч. Для студентів ВНЗ / Алла Богуш. – 2-ге вид., допов. і перероб. – К.: Слово, 2014. – 437 с.
2. Богуш А.М. Перші кроки грамоти: передшкільний вік [Текст]: навч. посіб. / Алла Богуш, Наталія Маліновська. – 3-є вид. – К.: Слово, 2016. – 420 с.
3. Вашуленко М.С. Методика навчання української мови в початковій школі: навч. – метод. посібн. для студ. вищих навч. закладів / за наук. ред. М.С. Вашуленка. – К.: Літера ЛТД, 2011. – 364 с.
4. Калмикова Л.О. Теоретичні основи й шляхи вдосконалення методики мовленнєвої підготовки дітей до школи / Л.О. Калмикова // Початкова школа – 2001. – № 2. – С. 10-13.
5. Кожин А.Н. Функциональные типы русской речи: Учеб. пособие для студ. / А.Н. Кожин, О.А. Кримова, В.В. Одинцов – М.: Высшая школа, 1982. – 223 с.
6. Львов М.Р. Преемственность и перспективность в обучении родному языку / М.Р. Львов / – М.: Педагогика, 1982. – 168 с.
7. Наумова Т.Н. Роль языка в процессе социализации ребенка // Ю.А. Сорокин Проблемы психолингвистики. – М.: Наука, 1975. – 204 с. – С. 125-130.
8. Нечаева О.А. Функционально-смысловые типы речи (описание, повествование, рассуждение) / О.А. Нечаева / – Улан-Удэ, 1974. – 214 с.
9. Солганик Г.Я. Синтаксическая стилистика. Сложное синтаксическое целое: Учеб. пособие для студ. – М.: Высшая школа, 1991. – 182 с.
10. Ушинский К.Д. Рідне слово / К.Д. Ушинський // Вибр. пед. твори: У 2 т. – К.: Рад. шк., 1989. – 192 с.

Порядченко Л.А.

Киевский университет имени Бориса Гринченко

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация

В статье предложено методическое обеспечение подготовки будущих педагогов к реализации преемственности в обучении описанию детей 5-6-летнего возраста. Суть его заключается в осознании будущими специалистами смысла и значения дальнейшего поступательного развития языковых навыков дошкольников производить описания; осмыслении существенных и формально-структурных признаков этого типа монолога. Дальнейшее формирование на этой основе речевых умений уместно подбирать точные языковые средства для передачи признаков описываемого предмета, объективировать описание как единицу языка, осуществлять рефлексивную и контроль над речью сверстников в форме описания, что в целом обеспечивает развитие у детей коммуникативных и лингвистических умений. В методике определены ведущие педагогические условия, выделены этапы (коммуникативно-обогащающий, когнитивный и рефлексивно-культурно-творческий), разработано коммуникативное, лингвистическое и рефлексивное содержание обучения описанию. Отобраны и оптимизированы методы, организационные формы и средства, которые обеспечивают реализацию преемственности в обучении детей шести лет описанию.

Ключевые слова: преемственность, описание, высказывания, речевые навыки, речевые умения, рефлексия над речью, объективация языка.

Poriadchenko L.A.

Borys Grinchenko Kyiv University

PREPARATION OF FUTURE TEACHERS TO IMPLEMENT THE PRINCIPLE OF CONTINUITY IN TRAINING CHILDREN OF PRESCHOOL AND YOUNG SCHOOL

Summary

The article proposes methodical support for the preparation of future teachers for the realization of continuity in teaching the description of children of 5-6 years of age. Its essence lies in the understanding by future specialists of the meaning and significance of the further progressive development of the language skills of preschoolers to produce descriptions; understanding of the essential and formal-structural features of this type of monologue. Further formation of verbal skills on this basis is appropriate to select the exact language means for conveying the characteristics of the described object, to objectify the description as a unit of language, to exercise reflection and control over the speech of peers in the form of a description that, on the whole, ensures the development of communicative and linguistic skills in children. In the methodology, the leading pedagogical conditions are defined, the stages (communicative-enriching, cognitive and reflexive-cultural-creative) are singled out, communicative, linguistic and reflexive content of teaching is described. Methods and organizational forms and means that ensure the realization of continuity in the teaching of children of six years are described and optimized.

Keywords: continuity, description, statements, speech skills, speech skills, reflection over speech, language objectivization.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СТАТЕВО-РОЛЬОВИХ УЯВЛЕНЬ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Савченко Ю.Ю.

Київський університет імені Бориса Грінченка

У статті висвітлюються аспекти формування адекватних статево-рольових уявлень дітей дошкільного віку в умовах сімейного виховання. Визначено характер батьківських впливів матері та батька на хлопчика та дівчинку. Виявлено взаємозв'язок між батьківським, материнським ставленням та особливостями формування статево-рольових уявлень хлопчиків та дівчаток у дошкільному віці.

Ключові слова: психологічна стаття, статева ідентифікація, статева соціалізація, маскуліність, фемінінність, статево-рольові уявлення.

Постановка проблеми. Гуманістична спрямованість сучасної філософії освіти й виховання підростаючого покоління з необхідністю передбачає продуктивний розвиток особистісного потенціалу на всіх етапах онтогенетичного становлення.

Особливої значущості набуває забезпечення оптимального особистісного становлення дітей, починаючи з дошкільного віку, як базального етапу онтогенезу. Адже, саме в дошкільному віці започатковуються тенденції парадигми гармонійності – дисгармонійності особистісного розвитку. Слід зазначити, що у ретроспективі виховання дітей є аспект, який тривалий час перебував (порівняно з розумовим, моральним, естетичним розвитком) у деприваційному стані – це проблема формування статево-рольових уявлень хлопчиків і дівчаток у дошкільному дитинстві.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розгляд різних підходів до проблеми формування статево-рольових уявлень у дітей дошкільного віку дозволив виділити кілька істотних їх характеристик, що на них найчастіше звертається увага дослідників.

По-перше, це зв'язок статево-рольових уявлень із ступенем засвоєння дітьми статевих ролей (В. Гарбузов, Д. Ісаєв, В. Каган, Т. Репіна).

По-друге, ціннісно-сміслова природа статево-рольових уявлень, їх вплив на формування статево-рольових цінностей і орієнтацій, мотивів поведінки, системи ставлень особистості до себе, як представника певної статі, і до оточуючих (Т. Говорун, О. Шарган, В. Столін).

По-третє, статево-рольові уявлення – важливий елемент статевої ідентифікації і статевої соціалізації (Д. Ісаєв, В. Каган, І. Лунін, А. Палій, Т. Репіна, Ю. Савченко).

По-четверте, сформованість неадекватних статево-рольових уявлень в дошкільному віці може призвести до порушень статево-рольової і психосексуальної орієнтації на пізніших стадіях онтогенезу, бути причиною неврозів та інших психотичних проявів (В. Гарбузов, А. Захаров).

Мета статті. Головною метою цієї роботи є аналіз чинників, які впливають на формування адекватних статево-рольових уявлень дошкільника.

Виклад основного матеріалу. Особлива роль у формуванні статевої самосвідомості належить статево-рольовим уявленням, які є не тільки механізмом формування уявлень особистості про себе, але і способом фіксації на суб'єктивному рівні тих особистісно значущих для дитини сто-

сунків, які закріплюються у внутрішньому світі і стають цінностями. Проте, було б неправильно характеризувати статево-рольові уявлення підростаючої особистості лише як «носія і акумулятора» її знань про себе й інших. Будь-яке за своїм змістом знання дитини про себе передбачає і її ставлення до самої себе, яке має емоційно-ціннісний характер. Статево-рольові уявлення, що містяться в структурі самосвідомості, безпосередньо впливають на когнітивну, афективну і регулятивну сфери конкретного індивіда.

Сім'я є першим і головним агентом статевої і статево-рольової соціалізації дітей. Модель сімейного життя в багатьох аспектах стає вирішальною для формування особистості дитини. Стосунки із членами сім'ї формують установки дошкільників щодо інших людей, предметів і явищ. Згодом, із розширенням кола соціальної взаємодії, первинні установки можуть змінюватись, доповнюватись, але ніколи не викорінюватись зовсім.

Особистий приклад батьків виконання ними ролей чоловіка й дружини, батька й матері стає для дитини першим і найміцнішим зразком для наслідування. Ряд дослідників цієї проблеми зазначають, що порушення статево-рольової ідентифікації дітей значною мірою залежить від того, який морально-етичний клімат сформувався в сім'ї, у стосунках між батьками, батьками й дітьми [1; 3; 4; 9].

Батьки та інші близькі дорослі відіграють роль первинної «моделі», еталону, зразка чоловіків і жінок, що зумовлює й коригує процес первинної статевої соціалізації дитини. Гармонійна сім'я сприяє виробленню своєрідного «психологічного імунітету» до несприятливих впливів середовища.

Процес статево-рольової соціалізації, розвиток психічної статі містить три компоненти: когнітивний, емоційний, поведінковий. Когнітивний компонент передбачає формування статевої самосвідомості, включаючи уявлення про себе, як про представника певної статі і про зміст типової рольової поведінки, відповідної статі дитини. Поведінковий компонент – засвоєння моделей, типових для представників тієї чи іншої статі і реалізації їх у житті. Емоційний компонент – виникнення статево-рольових переваг, ціннісних орієнтацій і визначених типових для статі потреб і мотивів, які пов'язані з моральним розвитком особистості. Саме емоційний компонент, а також диференціація статевих ролей чоловіка та жінки у відпо-

відності змісту особливостей соціальних очікувань та соціального тиску суспільства та найближчого оточення сприяють появі психічних відмінностей між представниками різної статі.

Оцінюючи роль батьків у ставевій соціалізації, Д. Ісаєв і В. Каган зазначають, що:

1) батьки є першими агентами статевої соціалізації;

2) вони не односторонньо впливають на дитину, а взаємодіють з нею;

3) ця взаємодія визначається співвідношенням статі дитини і батьків;

4) внесок батька і матері не визначається кількісною міркою «більше-менше», а залежить від їх взаємин;

5) сімейна статева соціалізація істотним чином визначає реакції дитини на ті впливи, які починають діяти пізніше;

6) успішність статевої соціалізації в сім'ї залежить від того, як вона співвідноситься з існуючими суспільними стереотипами і нормами культури [3].

Поведінка батьків стосовно дитини обумовлена її статтю. Чоловіки виявляють удвічі більшу активність у стосунках із синами, ніж з доньками, проте частіше втішають дівчаток, коли вони засмучені, частіше їх хвалять, ніж хлопчиків; мами більш поблажливі і терплячі до синів і дозволяють їм більше виявляти агресію до батьків та інших дітей, ніж дівчаткам; тата надають перевагу фізичним покаранням, а мами – непрямим або психологічним впливам на синів і доньок; тато фізичні покарання застосовує частіше до синів, ніж до доньок; батьки прихильніше ставляться до дитини бажаної статі, а конфлікти між ними більш значною мірою негативно впливають на хлопчиків. Більшість дослідників вважає, що батьки не усвідомлено по-різному ставляться до дітей різної статі. Тому ми не погоджуємось з думкою Н. Федотової, що батьки, виховуючи дітей дошкільного віку, орієнтуються на безстатеве виховання і однаково ставляться до хлопчиків і дівчаток, оскільки неусвідомлювані ними моменти в ставленні до дитини певним чином опосередковані їх статтю [10].

Батьки підсвідомо більше намагаються бути зразком для дитини своєї статі, жорсткіше з нею ідентифікуються. На спілкування з дитиною переноситься стиль стосунків між статями взагалі [3; 8]. Кожний з батьків схильний більше зважати на індивідуальні особливості дитини своєї статі. Що стосується дитини протилежної статі, то дорослий поводить з нею більш формально, традиційно. Розвиток дитини зумовлюється соціальним впливом батька та матері, один з яких максимально враховує неповторність, своєрідність сина чи доньки, а другий допомагає засвоєнню необхідних стандартів, стереотипів поведінки, засвоєнню правил і норм міжстатевої взаємодії.

Як ставлення батьків до дитини, так і їхні стосунки між собою впливають на статево соціалізацію дошкільника. Конфлікти між батьками часто перешкоджають формуванню адекватних статево-рольових уявлень і статево визначеної поведінки. Прив'язаність дитини до одного з батьків значною мірою зумовлена її стосунками із іншим.

Батьки впливають на статево соціалізацію дітей не безпосередньо, а загалом, опосередковано.

Атмосфера любові і взаєморозуміння між батьками, батьками та дітьми – важливий елемент статевого виховання дошкільників [4].

Експериментальні дослідження засвідчили, що в сім'ях, де немає батька (біологічного чи психологічного), у синів, основи чоловічих рис з'являються повільніше, вони були менш агресивні і більше залежні; відсутність батька до 4-х річного віку впливає на статево-рольову орієнтацію сильніше, ніж в більш старшому віці.

Ми бачаємо роль батька в тому, що він може суттєво допомогти як синам, так і донькам у процесі їх статевої ідентифікації перебороти залежність від матері, яка встановлюється в ранньому дитинстві. Разом з тим існують дослідження, які свідчать, що типова для статі поведінка може бути засвоєна через протилежну стать, тобто не тільки через наслідування моделі своєї статі, але й у супереч зразку протилежної статі.

Одним з основних механізмів, що зумовлюють процес статевої соціалізації і статево-рольової орієнтації, є статева ідентифікація з батьками. Важливість цього механізму зазначають практично всі дослідники. Ідентифікація має провідну роль у формуванні психологічної статі особливо в ранньому дитинстві, а в дошкільному – стосується насамперед статево-рольової ідентифікації. Діти наслідують поведінку батьків своєї статі, оскільки їх за це хвалять і заохочують до цього тато та мама. Пізніше коло осіб, з якими дитина ідентифікується, розширюється. В. Каган, зазначає, що в дошкільному віці об'єктом ідентифікації для дітей, які відвідують дитячий садок, часто стає вихователь. Це позитивно позначається на ставевій соціалізації дівчаток (адже майже всі вихователі – жінки), але негативно впливає на статево-рольову орієнтацію хлопчиків [4].

У власних дослідженнях ми наголошуємо на небажаності надмірної прив'язаності дитини до батьків своєї статі. Це ускладнює процес засвоєння адекватної статевої ролі як хлопчиків, так і дівчаток, але особливо небезпечна вона для статево-рольової орієнтації хлопчиків. Нами виявлено, що домінування матері в сім'ї, виконання нею батьківської ролі в більшості випадків породжує невротичну, конфліктну обстановку, перешкоджає ставевій ідентифікації хлопчика з батьком та іншими особами чоловічої статі, формує в ньому боязкість, нестійкість, залежність, безпорадність [7; 8].

Спроби батьків стимулювати маскуліність хлопчиків через надмірні, непосильні для дошкільників вимоги знижують самооцінку дитини, упевненість у своїй «ставевій» нормальності, тим самим ведучи до фемінізації [3].

Таким чином, сім'я – найважливіший фактор статевої соціалізації дошкільників. Крім сім'ї, певним чином на становлення психологічної статі дітей впливають і соціальні інститути організованого виховання та навчання, у даному випадку дитячі садки. Незважаючи на те, що виховання в них надто «фемінне» через те, що педагогічний колектив складається із жінок, діти в дошкільних закладах отримують великий досвід як міжстатевої, так і одностатевої взаємодії з однолітками, що позитивно позначається на ставевій соціалізації представників обох статей.

В останній час жорсткість маскулітних експансій і кількість соціальних бар'єрів на шляху вихо-

вання маскулінності зростають майже паралельно. «Досить згадати, – зауважують Д. Ісаєв і В. Каган, – що хлопчик у процесі виховання переходить із одних жіночих рук в інші: мати – вихователі в дошкільних закладах – учительки в школі, і, як наслідок, незалежно від декларованих вихователями завдань він виховується як «зручний у користуванні» з жіночої точки зору» [3, с. 178].

Ці контрасти не можна не враховувати в ході визначення завдань і методів виховання дошкільників у цілому, а особливо – статевому. Фемінізація хлопчиків і чоловіків як фактор культури потребує спеціального міждисциплінарного вивчення, більш коректних і менш конфліктних підходів до проблеми, ніж ті, що можна спостерігати в засобах інформації останнім часом.

В. Каган вважає, що мова повинна йти, перш за все, не стільки про фемінізацію хлопчиків і чоловіків, скільки про маскулінізацію дівчаток і жінок. Експериментальним шляхом автор доводить, що маскулінізація жіночої поведінки і самосприйняття значно перевищують фемінізацію чоловіків, і в остаточному підсумку поведінка чоловіків сприймається як фемінна тим більше, чим більш маскулінізована поведінка жінок. Ризик фемінізації чоловіків існує, але він значно менший за ризик маскулінізації жінок [4].

Все ж таки більшість дослідників схильні вважати, що підґрунтям для формування неадекватної психосексуальної орієнтації лежать не біологічні (генетичні, фізіологічні, гормональні) фактори, а індивідуально-психологічні та соціальні особливості [2; 5; 9].

Особлива увага дослідниками приділяється фемінним хлопчикам. Більшість дівчаток, в яких

в дошкільному віці виявляється обумовлена культурою маскулінна ідентичність, у підлітковому та юнацькому віці стають фемінними, тоді як фемінність хлопчиків досить часто є провісником конфлікту психосексуальної ідентичності в пубертатному періоді.

Крім того, до маскулінності дівчаток суспільство відноситься більш толерантно, ніж до фемінності хлопчиків перш за все тому, що риси маскулінності співпадають з емансипаційними тенденціями в жінок [5; 6].

Одна з основних проблем полягає в розпізнаванні уявного й реального конфліктів статевої ідентичності. Для цього доводиться звертатись не лише до думки батьків та вихователів (вона може бути суб'єктивною), але й до систематичного психологічного спостереження й опису поведінки дітей.

Висновки і пропозиції. Отже, спираючись на теоретичний аналіз проблеми, ми дійшли висновку, що статево-рольові уявлення є якісно своєрідними утвореннями, які, у свою чергу, являють собою структурні компоненти більш широкого й загального процесу формування психологічної статі, а відтак, і процесу формування особистості загалом. До перспективних напрямків дослідження ми відносимо такі: визначення шляхів соціально-психологічної освіти та інформаційного забезпечення батьків; удосконалення психолого-педагогічної взаємодії дошкільних навчальних закладів з родинами вихованців; впровадження у систему дошкільної освіти тренінгової роботи з сім'ями з питань впливу батьківсько-дитячих стосунків на становлення психологічної статі старших дошкільників та ін.

Список літератури:

1. Гарбузов В.И. Психотерапевтическая коррекция нарушений полоролевого поведения при неврозах у детей и подростков / Виленин Исаакович Гарбузов // Психика и пол детей и подростков в норме и патологии. – Л.: ЛПМИ, 1986. – С. 61-65.
2. Говорун Т.В. Батькам про статево виховання дітей / Т.В. Говорун, О.М. Шарган. – К.: Рад. школа, 1990. – 160 с.
3. Исаев Д.Н. Психогигиена пола у детей: руководство для врачей / Д.Н. Исаев, В.Е. Каган. – Л.: Медицина, 1986. – 336 с.
4. Каган В.Е. Воспитателю о сексологии / Виктор Ефимович Каган. – М.: Педагогика, 1991. – 256 с.
5. Палій А.А. Особливості статево-рольових уявлень дітей дошкільного віку: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / А.А. Палій. – К., 1996. – 24 с.
6. Репина Т.А. Проблема полоролевой социализации детей / Татьяна Александровна Репина. – М.: Изд-во Моск. психолого-социального института. – М.: 2004. – 288 с.
7. Савченко Ю.Ю. Адекватні статево-рольові уявлення дитини-дошкільника як складова психічного здоров'я / Ю.Ю. Савченко // Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія: зб. наук. праць; редкол.: В.О. Огнев'юк, І.Д. Бех, Л.Л. Хоружа [та ін.] – К.: Університет, 2008. – № 10 (ч. 1). – С. 85-90.
8. Савченко Ю.Ю. Формування статевої свідомості дітей дошкільного віку / Ю.Ю. Савченко // Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України; за ред. С.Д. Максименка. – Харків: КЦ ФОП Іванової М.А., 2015. – Том IV. Психологія розвитку дошкільника. – Випуск 11. – С. 201-211.
9. Столин В.В. Самосознание личности / Владимир Владимирович Столин. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 286 с.
10. Федотова Н.Ф. Социально-психологические проблемы формирования личности в семье / Нина Федотовна Федотова // Социально-психологические проблемы нравственного воспитания личности. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. – С. 40-55.

Савченко Ю.Ю.

Киевский университет имени Бориса Гринченко

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛО-РОЛЕВЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация

В статье освещаются аспекты формирования адекватных поло-ролевых представлений детей дошкольного возраста в семье. Определен характер родительских влияний матери и отца на мальчика и девочку. Обнаружена взаимосвязь между отцовским и материнским отношением и особенностями формирования поло-ролевых представлений мальчиков и девочек в дошкольном возрасте.

Ключевые слова: психологический пол, половая идентификация, половая социализация, маскулинность, феминность, поло-ролевые представления.

Savchenko Y.Y.

Borys Grinchenko Kyiv University

THE FEATURES OF FORMATION OF GENDER-ROLE REPRESENTATIONS OF PRE-SCHOOL CHILDREN

Summary

In the article the aspects of formation of gender-role representations of children of preschool age are considered in the conditions of domestic education. Character of paternal influences of father and mother is certain on a boy and girl. Found out intercommunication between a paternal and maternal relation and features of formation of gender-role representations of boys and girls in preschool age.

Keywords: psychological gender, gender identity, gender socialization, maskulinnost', feminnost', gender-role representations.

ЗМІСТ ТА ФОРМИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В ІРЛАНДІЇ

Ситник О.І.

Київський університет імені Бориса Грінченка

Стаття присвячена дослідженню змісту та форм освіти дорослих в Ірландії. Автор робить спробу надати повну характеристику сучасного стану розвитку галузі освіти дорослих Ірландії. У статті виокремлено та описано формальну, неформальну та інформальну форми освіти дорослих. Автором проаналізовано проблеми модернізації змісту освіти дорослих та зміст навчальних програм. Здійснено виокремлення навчання денної та заочної або вечірньої форм та відповідно до кожної з них досліджено низку освітніх програм освіти дорослих в Ірландії.

Ключові слова: освіта дорослих, зміст освіти, форми освіти дорослих, освітні програми для дорослих, модернізація освіти.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. У ХХІ столітті освіта дорослих розглядається як основний чинник забезпечення злагожденості та стабільності розвитку країни, потужний показник суспільного прогресу і розвитку особистості та визначається одним з пріоритетних напрямів, який прискорює вирішення існуючих і майбутніх проблем людства. Таким чином, нагальною потребою сучасності визначено розширення спектру освітніх програм для дорослих з метою забезпечення організованості та систематичності у розвитку сучасного суспільства та окремої особистості зокрема. Вивчення ірландського досвіду розвитку освіти дорослих вбачаємо корисним для України, зміни у якій орієнтовані на якісне оновлення освітнього простору, забезпечення його гнучкості, конкурентоспроможності та посилення інтеграції у світовий простір.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, на які посилається автор. До дослідження проблеми розвитку сучасної освіти дорослих в Україні звертаються такі науковці: С. Архипова, С. Болтівець, Л. Вовк, Л. Лук'янова, О. Мартіросян, С. Прийма, Л. Сігаєва, С. Сисоєва, Л. Тимчук, Л. Шинкаренко. Вивченням зарубіжного передового досвіду в галузі освіти дорослих займаються: В. Давидова, Т. Десятов, Д. Дзвінчук, Н. Дем'яненко, О. Жижко, С. Коваленко, В. Луговий, О. Огієнко, І. Сагун, І. Фольварочний, О. Шапочкіна та інші.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття. Зміст та форми освіти – основні складові структури процесу навчання, що можуть набувати постійних змін під впливом різноманітних факторів, зокрема: розвиток суспільства, науки, технологій, культури та інших людських цінностей. Таким чином зміст та форми освіти перебувають у непереривному процесі удосконалення та модернізації. Беручи до уваги факт, що освіта дорослих є найбільш мобільною сферою освіти, зміст та форми освіти дорослих перебувають у процесі безприпинного удосконалення та модернізації. Тому, маємо на меті проаналізувати зміст та форми освіти дорослих в Ірландії крізь призму еволюції навчання дорослих.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою нашої статті є дослідження

змісту та форм освіти дорослих в Ірландії. Для досягнення цієї мети автор вирішує наступні завдання: дослідити поняття змісту та форм освіти дорослих; надати характеристику змісту та форм освіти дорослих в Ірландії крізь призму низки освітніх програм для дорослих.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Система освіти дорослих в Ірландії розвивається дуже стрімко і перебуває у стані модернізації нині. Формування ірландської системи освіти дорослих відбувається під впливом соціально-економічних перетворень в державі, які постійно видозмінюють освітні межі національного рівня. Форми і зміст освіти дорослих безпосередньо пов'язані з вимогами часу, постійно оновлюються й урізноманітнюються задля дотримання повної відповідності нормам і правилам, які створюються інформаційним прогресом та освітніми вимогами до формування суспільства знань.

Для проведення запланованого дослідження необхідно наголосити на окремих характеристиках, притаманних сучасним формам і змісту освіти дорослих. Отже, серед форм освіти дорослих науковці виокремлюють такі: формальну, неформальну та інформальну. Формальна освіта здійснюється в навчальних закладах та установах освіти, спрямована на одержання або зміну освітнього рівня та/або кваліфікації згідно з визначеними освітньо-професійними програмами і термінами навчання, заходами державної атестації, що підтверджується наданням відповідних документів. Неформальна освіта – здійснюється в освітніх установах або громадських організаціях (клубах, гуртках), під час індивідуальних занять з репетитором, тренером й зазвичай не підтверджується наданням документа. Інформальна освіта – неофіційна, самоорганізована (самоосвіта), індивідуальна пізнавальна діяльність (життєвий, соціальний досвід)» [4, с. 15].

Зміст освіти дорослих у загальному вигляді означає сукупність досягнень у різних сферах життєдіяльності людського суспільства, які необхідно зробити надбанням осіб, залучених в освітній процес. Характерним є обсяг соціально-культурного досвіду, який потрібно засвоїти, що залежить від конкретних обставин, місця і часу, зокрема від типу і рівня освітнього закладу. Названа сукупність визначає предметний зміст різних напрямків освітньої діяльності,

виділених відповідно до структури соціального досвіду. До його основних складових відносяться: а) досвід ефективної практичної діяльності, тобто успішного виконання завдань у трудовій, економічній, політичній, соціальній та інших галузях; б) пізнавальний досвід – методи і результати засвоєння закономірностей навколишньої дійсності; в) досвід соціальної взаємодії у процесі досягнення загальної мети; г) морально-етичний досвід, відображений у моралі, праві, інших нормах людського співжиття; д) духовно-культурний досвід – образно-емоційне сприйняття життя, естетичне ставлення до його проявів [1, с. 55–56].

Т. Десятов зазначає, що зміст неперервної освіти дорослих зумовлений, по-перше, потребами суспільства, по-друге – самого фахівця. Навчання дорослих є найбільш мобільною сферою освіти. Для забезпечення оперативності змісту освіти дорослих вона повинна бути відкритою, а її організація повинна допускати практично неперервне коригування навчальних програм, планів. При цьому повинні враховуватися як важливі запити дорослих людей, їхні потреби, актуальність наукових знань, так і зміни, які відбуваються в соціально-економічній і політичній ситуації в країні [3].

Питання змісту освіти дорослих, як зазначає сучасна дослідниця М. Матюшкіна, можна розглядати в таких аспектах:

1) освіта як спосіб вирішення життєвих проблем дорослої людини;

2) проблемність як характеристика подання матеріалу, за якою знання передаються не у вигляді готового підсумку, рецепту (дорослі самі навчаються, залучаючись до евристичного пошуку рішень; при цьому актуалізуються їхні знання, досвід, аналітичні вміння, усвідомлюється недостатність знань і тим самим стимулюється пізнавальний процес);

3) проблема як вихід за межі конкретної галузі у більш широкі сфери науки, суспільного життя, мистецтва;

4) зв'язок навчання з глобальними проблемами людини і людства [5].

С. Архипова зазначає, що освіта дорослих багато в чому залежить від характеру навчальних програм, в яких вибудовується зміст освіти [2, с. 57]. Модернізація освіти є складним, цілісним процесом соціокультурної діяльності, що полягає в досягненні керованої позитивної якісної зміни соціальної системи. Зміст модернізації не зводиться до інновацій, нововведенню, оскільки в них здійснюється частина повного циклу модернізаційного процесу. Модернізація освіти – це системна якісна зміна, що включає інноваційні процеси, інформатизацію, нові технології і методи комп'ютеризації, міняє через нові завдання домінують розвитку внутрішнього потенціалу освіти, зазначає С. Пінчук. Модернізація – процес особливої багатопланової трансформації всіх елементів професійно спеціалізованої діяльності на принципово нових основах роботи [6].

Актуальність проблеми модернізації змісту освіти дорослих зумовлена новими вимогами до освіти в контексті інтенсивних соціально-економічних трансформацій та демократизації європейського суспільства. На думку Т. Десятова зміст неперервної професійної освіти дорослих

зумовлений, по-перше, потребами суспільства, по-друге – потребами самого фахівця. Освіта визначається як процес і результат засвоєння систематизованих знань, умінь і навичок, як необхідна умова підготовки людини до життя і праці, як система цілеспрямованої дії на особистість з метою її адаптації до потреб суспільства. Потреби суспільства часто співвідносяться з потребами держави, що призводить до отождолення соціального замовлення з державним замовленням [3].

Зміст навчальних програм потребує постійного корегування та змін з метою удосконалення задля отримання необхідних результатів. Отже, в Ірландії спеціальні програми системи освіти дорослих розробляються з орієнтуванням на певні виклики та потреби, які безпосередньо стосуються конкретної групи людей, наприклад, жінок чи молодих матерів, чоловіків, мандрівників, людей з обмеженими можливостями, літніх людей, мігрантів чи біженців, бездомних людей, жителів сільської місцевості. Завдяки такому розподілу система набуває рис масовості та працює на підвищення рівня добробуту населення засобами освіти дорослих.

Зміст освіти дорослих в Ірландії охоплює низку аспектів, забезпечуючи доросле населення різноманітними освітніми послугами, зокрема: надання елементарних знань дорослим, рівень грамотності яких не відповідає сучасним освітнім вимогам, перенавчання або оновлення набутих умінь та навичок та ін. [11].

Базова освіта дорослих в Ірландії є безкоштовною і носить конфіденційний характер; заняття проводяться індивідуально або в групах у невимушений і неформальній атмосфері, орієнтовані на потреби дорослого учня, надаючи змогу отримати консультації з освітніх потреб різних напрямів [7, с. 16].

Таким чином, основною метою освіти дорослих є забезпечення доступу до освіти, передача знань задля поліпшення можливостей дорослих. Навчання відкрите для всіх, але головним завданням є підтримка дорослих, що не отримали базової шкільної освіти чи потребують подальшої професійно-технічної освіти.

За способом організації слід виокремити навчання денної та заочної або вечірньої форм, відповідно до кожної форми навчання пропонується низка освітніх програм освіти дорослих. Отже, денна форма пропонує навчання за такими програмами: Post Leaving Certificate Courses – освітній сертифікований курс в межах базових національних кваліфікацій п'ятого та шостого рівнів; Vocational Training Opportunities Scheme (VTOS) – система професійного навчання для дорослих, старших 21 року, і безробітних; Youthreach, навчальна програма для осіб, що завчасно залишили навчання у школі віком 15–20 років (early school leavers); Senior Traveller Training Centres – навчальні центри для мандрівників, в основному для кочівників та когорт переселенців і мігрантів [8].

Вечірня або заочна форма пропонує такі програми навчання, зокрема: The Back to Education Initiative (BTEI) – програма, що дозволяє дорослим, об'єднати повернення до навчання з роботою, сім'єю або іншими зобов'язаннями чи

Таблиця 1

Участь населення в освіті дорослих за формами навчання та освітніми програмами

Програми	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	заг.
Денна ф.н.	94,3	94,1	76,3	73,5	71,1	69,8	69,5	71,6	71,4	68,0	74,05
PLC	73,1	73,4	59,3	57,3	55,9	54,3	55,1	58,0	57,7	54,6	58,9
VTOS	13,9	14,2	11,4	10,8	10,0	9,8	8,9	8,4	8,6	8,4	10,1
Youthreach	7,3	6,6	5,6	5,3	5,3	5,7	5,5	5,2	5,0	5,0	5,5
Вечірня / заочна ф.н.	5,7	5,9	23,7	26,5	28,9	30,2	30,5	28,4	28,6	32,0	25,5
Грамотність дорослих	3,6	3,9	3,4	3,5	3,8	4,2	3,9	2,7	3,1	3,2	3,5
Регіональна освіта	2,0	2,0	1,6	1,6	2,2	2,2	3,7	3,3	3,3	3,5	2,7
BTEI	-	-	18,6	21,5	22,9	23,5	22,4	21,2	20,9	23,9	18,8
ESOL	-	-	-	-	-	-	-	0,9	1,0	1,0	0,4
ITABE	-	-	-	-	-	0,4	0,4	0,3	0,3	0,3	0,2

Джерело: [9]

соціальними ролями; Self-financed adult learning education (ALE) – самофінансована освіта та навчання дорослих пропонується у формі вечірніх занять, що проводяться у коледжах чи інших навчальних закладах; регіональну освіту, що відноситься до неформальної форми навчання з метою розвитку особистісних якостей для задоволення індивідуальних потреб окремої людини на будь-якому етапі життя, таким чином, регіональна освіта є невід'ємною ланкою безперервної освіти; грамотність дорослих, надання елементарних знань в певній сфері, наприклад, мовних потреб мігрантів; ITABE (Intensive Tuition in Adult Basic Education) – Інтенсивне навчання базової освіти дорослих – програма навчання дорослих з особливими потребами опікується підвищенням грамотності та забезпечення базової освіти; ESOL (English for Speakers of Other Languages) пропонує вивчення англійської мови для носіїв інших мов, тобто для людей, які вивчають англійську мову як іноземну [9, с. 128].

Вважаємо за доцільне навести деякі дані щодо участі населення Ірландії в освіті дорослих за різними навчальними програмами з 2002 по 2011 н.р.

Система освіти дорослих в Ірландії пропонує низку освітніх програм для дорослих [10], які або отримали неповну шкільну освіту, або потребують подальшої професійно-технічної освіти з метою підготовки сучасних спеціалістів для підвищення їх професійних перспектив і надання можливості їх розвитку та досягнення стандарту, еквівалентного повному середньому освітньому рівню, що дає можливість отримати робочі місця, що зумовлюють професійний ріст громадян, та забезпечити роботодавців кваліфікованими спеціалістами, вміння та навички яких відповідають сучасним освітнім вимогам.

Основними цілями заходів і програм освіти дорослих, що фінансуються Департаментом освіти і науки є: задоволення освітніх потреб осіб, що завчасно залишили навчання у школі (early school leaver); забезпечення другого шансу освіти для людей, які не отримали повної середньої

освіти; надання професійної підготовки громадянам у пошуках роботи [9, с. 128].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальшого розвитку в цьому напрямку. Проведене дослідження стверджує, що поняття змісту освіти дорослих охоплює сукупність досягнень у різних сферах життєдіяльності людського суспільства, які необхідно зробити надбанням осіб, залучених в освітній процес.

У статті проаналізовано сучасні форми освіти дорослих, притаманні Ірландії, зокрема: за способом організації виокремлено навчання денної та заочної або вечірньої форм, відповідно до кожної форми навчання розглянуто освітні програми, зокрема: Post Leaving Certificate Courses – освітній сертифікований курс в межах базових національних кваліфікацій п'ятого та шостого рівнів, Vocational Training Opportunities Scheme (VTOS) – система професійного навчання для дорослих, Youthreach, навчальна програма для осіб, що завчасно залишили навчання у школі, Senior Traveller Training Centres – навчальні центри для мандрівників, The Back to Education Initiative (BTEI) – програма, що дозволяє дорослим, об'єднати повернення до навчання з роботою, сім'єю або іншими зобов'язаннями чи соціальними ролями, Self-financed adult learning education (ALE) – самофінансована освіта та навчання дорослих; регіональна освіта, грамотність дорослих, ITABE (Intensive Tuition in Adult Basic Education) – Інтенсивне навчання базової освіти дорослих – програма навчання дорослих з особливими потребами, ESOL (English for Speakers of Other Languages) – програма, що пропонує вивчення англійської мови для носіїв інших мов.

Таким чином, проведене дослідження доводить, що Ірландія, маючи розгалужену систему освіти дорослих, продовжує модернізацію галузі з метою повного забезпечення дорослого населення доступом до навчання впродовж життя, пропонуючи різні форми та програми для удосконалення вмінь та навичок кожного дорослого для задоволення професійних чи/або індивідуальних потреб у будь-якому віці.

Список літератури:

1. Архипова С. П. Освіта дорослої людини: філософсько-методологічні проблеми і нові соціально-педагогічно орієнтири / С. П. Архипова // Вісник Черкаського університету. – Черкаси: ЧНУ ім. Б. Хмельницького. – 2011. – Вип. 203. Ч. 3 – С. 3-10.
2. Архипова С. П. Основи андрагогіки: навч. посібник / С. П. Архипова. – Черкаси – Ужгород, 2002. – 184 с.
3. Десятов Т. М. Тенденції розвитку освіти дорослих: європейський досвід / Тимофій Михайлович Десятов // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. – 2014. – № 1. – С. 182-189.
4. Концепція освіти дорослих в Україні / Лук'янова Л. Б. – Ніжин: ПП Лисенко М. М., 2011. – 24 с.
5. Матюшкіна М. Д. Основные характеристики образования взрослых / М. Д. Матюшкіна // Андрагогика: материалы к глоссарию / [науч. ред. С. Г. Вершловский и др.]. – СПб: АППО, 2004. – Вып. 1. – С. 34-39.
6. Пінчук Є. А. Генезис поняття і сутності модернізації освіти / Є. А. Пінчук // Вісн. Київського нац. ун-ту ім. Т. Шевченка. – Сер. Філософія. Політологія. – 2009. – Вип. 91. – С. 28-36.
7. AONTAS «The voice of adult learning»-What Next? 2011-2012 – Dublin: AONTAS, 2011. – 82 с.
8. Delivering a high-quality learner experience with a better outcomes for participants, enterprises, the economy and civil society – Dublin: SOLAS, 2014. – 60 с.
9. EURYDICE. Organization of the education system in Ireland – European Commission: EACEA, 2002. – 268 с.
10. Fleming B. UCD Adult Education Programme 2016-17 / B. Fleming – Dublin: University College Dublin, 2016. – 157 с.
11. Lindeman E. C. The Meaning of Adult Education / Eduard C. Lindeman. – New York: New Republic, INC, 1926. – 222 p.

Сытник О.И.

Киевский университет имени Бориса Гринченко

СОДЕРЖАНИЕ И ФОРМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В ИРЛАНДИИ**Аннотация**

Статья посвящена исследованию содержания и форм образования взрослых в Ирландии. Автор представляет полную характеристику современного развития образования взрослых Ирландии. В статье выделено и описано формальную, неформальную и информальную формы образования взрослых. Автором проанализированы проблемы модернизации содержания образования взрослых и содержание учебных программ. В статье проанализировано обучение взрослых дневной и заочной или вечерней форм и образовательные программы образования взрослых в Ирландии согласно предлагаемых форм обучения.

Ключевые слова: образование взрослых, содержание образования, формы образования взрослых, образовательные программы для взрослых, модернизация образования.

Sytnyk O.I.

Borys Grinchenko Kyiv University

ADULT EDUCATION CONTENTS AND FORMS IN IRELAND**Summary**

The central purpose of this article is to highlight nature, place and role of the adult education contents and forms in Ireland. In order to do so, a general overview of Irish adult education is presented. The top adult education forms are also discussed. The contents of adult education and training are fully examined. The article shows the main adult education programmes and names their key characteristics in Ireland. Finally, the author makes the conclusion about the characteristics of adult education contents and forms which are widespread and successfully used in Ireland.

Keywords: adult education, education contents, adult education forms, adult education programmes, adult education modernisation.

НАШІ АВТОРИ

1. **Анісімова Олена Едуардівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету
2. **Беленька Ганна Володимирівна** – доктор педагогічних наук, професор, Київський університет імені Бориса Грінченка
3. **Бондаренко Геннадій Леонідович** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри початкової освіти Київського університету імені Бориса Грінченка
4. **Вертугіна Валентина Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри дошкільної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка
5. **Волинець Катерина Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри дошкільної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка
6. **Волинець Юлія Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри дошкільної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка
7. **Дем'яненко Валентина Іванівна** – викладач кафедри педагогіки та психології Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка
8. **Дубовик Світлана Григоріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри початкової освіти Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка
9. **Еретик Анатолій Анатолійович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спорту та фітнесу Київського університету імені Бориса Грінченка
10. **Клунко Роксолана Юріївна** – аспірантка кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
11. **Кондратюк Світлана Григоріївна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри дошкільної освіти Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка
12. **Котенко Ольга Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, директор Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка
13. **Лобода Ольга Володимирівна** – старший викладач кафедри іноземних мов і методик їх навчання Київського університету імені Бориса Грінченка,
14. **Машовець Марина Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри дошкільної освіти Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка
15. **Мельник Наталія Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка
16. **Метелюк Валентина Іванівна** – викладач кафедри педагогіки та психології Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка
17. **Науменко Марина Сергіївна** – студентка Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка
18. **Нечипоренко Катерина Петрівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри початкової освіти Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка
19. **Новоселецька Ірина Едуардівна** – аспірант Київського університету імені Бориса Грінченка
20. **Паламар Світлана Павлівна** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, заступник директора з наукової роботи Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка
21. **Пасічник Анна Анатоліївна** – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри педагогіки та психології Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка
22. **Петухова Любов Євгенівна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету
23. **Подофей Світлана Олексіївна** – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри педагогіки та психології Київського університету імені Бориса Грінченка
24. **Полянничко Олена Миколаївна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри спорту та фітнесу Київського університету імені Бориса Грінченка
25. **Порядченко Леся Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти Київського університету імені Бориса Грінченка
26. **Руднік Юлія Вікторівна** – викладач кафедри іноземних мов і методик їх навчання, аспірант Київського університету імені Бориса Грінченка
27. **Савченко Юрій Юрійович** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та психології Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка
28. **Ситник Ольга Іванівна** – старший викладач кафедри іноземних мов і методик їх навчання Київського університету імені Бориса Грінченка
29. **Сінозацька Тетяна Петрівна** – студентка Київського університету імені Бориса Грінченка
30. **Стаднік Надія Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка
31. **Шкарбан Людмила В'ячеславівна** – викладач кафедри початкової освіти Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка

НОТАТКИ

Науковий журнал
«Молодий вчений»

№ 10.2 (50.2) жовтень, 2017 р.

Щомісячне видання

Коректор: В. Бабич
Дизайн: А. Юдашкіна
Комп'ютерна верстка: О. Данильченко

Контактна інформація редакції журналу.
Поштова адреса: 73005 Україна, м. Херсон,
а/с 20, Редакція журналу «Молодий вчений»
тел.: +38 (0552) 399 530
info@molodyvcheny.in.ua
www.molodyvcheny.in.ua

Підписано до друку 27.10.2017 р.
Формат 60х84/8.
Папір офсетний. Цифровий друк.
Ум.-друк. арк. 12,79. Тираж 100 прим.
Зам. 1017-57.

ТОВ «Видавничий дім «Гельветика»
73034, Україна, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:
ДК № 4392 від 20.08.2012 р.