

Молодий Вчений

ISSN 2304-5809

СПЕЦВИПУСК



ПЕДАГОГІЧНИЙ
ІНСТИТУТ
КИЇВСЬКОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ Б. ГРІНЧЕНКА

3.2

(43.2)
2017

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

Науковий журнал
«Молодий вчений»

№ 3.2 (43.2) березень, 2017 р.

Члени редакційної колегії журналу:

Arkadiusz Adamczyk – professor, dr hab. in humanities (Poland)
Janusz Wielki – professor, dr hab. in economics, engineer (Poland)
Inessa Sytnik – professor, dr hab. in economics (Poland)
Базалій Валерій Васильович – доктор сільськогосподарських наук (Україна)
Балашова Галина Станіславівна – доктор сільськогосподарських наук (Україна)
Вікторова Інна Анатоліївна – доктор медичних наук (Росія)
Глуценко Олеся Анатоліївна – доктор філологічних наук (Росія)
Гриценко Дмитро Сергійович – кандидат технічних наук (Україна)
Дмитрієв Олександр Миколайович – кандидат історичних 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)
Марусенко Ірина Михайлівна – доктор медичних наук (Росія)
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)
Швецова Вікторія Михайлівна – кандидат філологічних наук (Росія)
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)
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.

ЗМІСТ

Беленька Г.В.

Підготовка фахівців
для дошкільної галузі: стратегія змін.....1

Мельник Н.І.

Аналіз сучасних досліджень
з питань професійної підготовки
дошкільних педагогів
у європейському освітньому просторі.....4

Волинець К.І.

Історичні домінанти виховання
підростаючого покоління в українців.....10

Волинець Ю.О.

Навчання на засадах дослідження
як запит соціуму і ознака сучасності
професійної підготовки педагога.....14

Коваленко О.В.

Вимоги суспільства до особистості
вихователя дітей дошкільного віку.....18

Лінник О.О.

Формування суб'єктної позиції
майбутнього педагога.....24

Машовець М.А.

Лідерство-служіння як професійна
компетентність дошкільного педагога.....29

Половіна О.А.

Ранній розвиток дитини
у контексті потреб соціуму
та батьківських амбіцій.....36

Стаєнна О.О.

Підготовка майбутніх педагогів
до громадянського виховання
дітей дошкільного віку.....41

Стаднік Н.В.

Формування відповідальності
у майбутніх педагогів дошкільної
освіти у позааудиторній діяльності.....45

Козітін Д.О., Матющенко І.І.

Медіа середовища сучасного
дошкільника та роль
майбутнього педагога у ньому.....49

Лінник О.О., Барна Х.В.

Дитяча субкультура
у світі дорослих цінностей.....53

Літченко О.Д.

Трудове виховання дітей
дошкільного віку на сторінках
педагогічних журналів.....58

Данієлян Анаїт

Навчальна праця як засіб
формування у майбутніх педагогів
ціннісного ставлення до професії.....62

Кондратюк С.Г.

Шляхи розвитку мовленнєвої
компетентності майбутнього
працівника сфери дошкільної освіти.....66

Товкач І.Є.

Майбутнім педагогам про індивідуальні
особливості пізнавальної активності
старших дошкільників
в мовленнєвій діяльності.....71

Карнаухова А.В.

Формування читацької культури
сучасного вихователя.....76

Гарашенко Л.В.

Забезпечення здоров'язбережувального
характеру фізичного виховання дітей
дошкільного віку: пошук механізмів.....80

Ярич О.Я.

Довільність як головна характеристика
формування вольової поведінки
дитини дошкільного віку.....84

Іваненко О.А.

Ефективні умови активізації
художньо-творчого розвитку дітей
дошкільного віку в процесі
музичних занять.....89

Голота Н.М.

Ознайомлення з простором та часом
як передумова розвитку творчості
в дошкільному дитинстві.....93

Новоселецька І.Е.

Вплив мистецтва на розвиток
художньо-творчих здібностей
дітей п'ятого року життя в початкових
мистецьких навчальних закладах.....98

Вертугіна В.М.

Інклюзивна освіта дітей
дошкільного віку.....102

Мальцева Т.Ю.

Педагогічні умови впровадження
інклюзивних практик в діяльність
дошкільних навчальних закладів.....106

Рейпольська О.Д.

Співпраця кафедри дошкільної освіти
і лабораторії дошкільної освіти
і виховання щодо забезпечення
науково-дослідницької діяльності.....111

CONTENTS

Bielienka H.V.

Profesional training of preschool teachers:
strategy of changes.....1

Melnyk N.I.

The analysis of contemporary research
on preschool teachers profesional
education in European demention.....4

Volynets K.I.

Historical dominants of ukrainian
young generation upbringing.....10

Volynets Y.A.

Research based learning as a society
request and a feature of modern
professional teacher training.....14

Kovalenko O.V.

Society requirements for preschool
children teacher's personality.....18

Linnik E.O.

The gradual formation of a subject
position of the future teacher.....24

Mashovets M.A.

Carrying lidership as preschool teacher's
professional competence.....29

Polovina E.A.

Early childhood development
in the context of society requirements
and parents' ambitions.....36

Staenna O.O.

Preparation of future teacher to civil
education of preschool age children.....41

Stadnik N.V.

The formation of the responsibility
of future teachers of preschool education
in extracurricular activities.....45

Kozlitin D.O., Matiushchenko I.I.

Modern preschool children
media environment
and the future teacher's role in it.....49

Linnik E.O., Barna H.V.

Children's subculture
in the adult world of values.....53

Litichenko O.D.

Education through work of preschool
children in pedagogical press.....58

Daniilian A.Ya.

Educational work as a source
of future teachers value attitude
formation to the profession.....62

Kondratiuk S.G.

Ways to improve of speech competence
of workers in preschool education.....66

Tovkach I.Ye.

To future teachers about individual
features of cognitive activity
of preschoolers' in speech activity.....71

Karnaukhova A.V.

Formation reading culture
modern mentor.....76

Harashchenko L.V.

Supporting of keeping health
character of physical education
in preschool children.....80

Yarych O.Ya.

Arbitrariness as the main characteristics
of the formation of volitional behavior
of the child of preschool age.....84

Ivanenko E.A.

Efficient conditions for activation
of artistic and creative development
of children of preschool age
in the process of music lessons.....89

Holota N.M.

Acquaintance with space and time
as a background for creativity
development in preschool childhood.....93

Novoseletska I.E.

The influence of art on the artistic
and creative development
of children 5-year life in elementary
artistic educational establishments.....98

Vertuhina V.N.

Preschool children inclusive education.....102

Maltseva T.Yu.

Pedagogical conditions of implementing
inclusive education practices
in pre-schools.....106

Reypolskaya O.D.

Cooperation of the department
of preschool education and laboratory
pre-school education and training
for the research activity.....111

УДК 378:373.2

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ДЛЯ ДОШКІЛЬНОЇ ГАЛУЗІ: СТРАТЕГІЯ ЗМІН

Беленька Г.В.

Київський університет імені Бориса Грінченка

У статті подано загальні відомості про кафедру дошкільної освіти Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка. Представлено наукову тему кафедри, висвітлено протиріччя, що спричинили її актуальність та розкрито концептуальні підходи реалізації поставлених викладачами кафедри завдань.

Ключові слова: спеціальність «Дошкільна освіта», фахова підготовка, стратегія змін.

Постановка проблеми. За висловом фундаторки національної системи дошкільного виховання в Україні – Софії Русової, «нація народжується коло дитячої колиски» [5]. Саме в ранньому дитинстві формуються основи світосприйняття і світорозуміння, закладаються базові цінності особистості. Надзвичайно важливою справою в цей період є виховання малюка в родині, а надалі й у суспільних освітніх закладах. Переосмисленням ролі раннього й дошкільного періоду дитинства для розвитку особистості пояснюється підвищена увага соціуму до підготовки фахівців для дошкільної галузі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вихователів дітей дошкільного віку в Україні готують у вищих навчальних закладах II–IV рівнів акредитації, організаторів дошкільної освіти та майбутніх викладачів дошкільної педагогіки, дитячої психології та фахових методик – у вищих III–IV рівнів акредитації. Кожен навчальний заклад має свій досвід роботи щодо забезпечення якісної підготовки фахівців зі спеціальності «Дошкільна освіта» і постійно знаходиться в пошуку шляхів оптимізації й вдосконалення цього процесу.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Спираючись на досягнення сучасної науки, кафедра дошкільної освіти обрала власну стратегію роботи зі студентами, суть якої випливає з місії Університету Грінченка: «Сприяти кожному в цілісному розвитку і лідерському становленні, служити людині, громаді, суспільству». Тактика полягає у побудові освітнього процесу на основі досліджень, заміні традиційних форм навчання новими – оглядовими, комплексними, бінарними лекціями, практикумами взаємонавчання, історичними, проблемними й творчими студіями, майстернями, тренінгами, фаховими винахідницькими бюро тощо), що ґрунтуються на сучасному, практико орієнтованому змісті навчальних дисциплін.

Мета статті полягає в розкритті концептуальних підходів реалізації підготовки фахівців у галузі дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Кафедра дошкільної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка готує фахівців з дошкільної освіти від початку його заснування, а історія університету налічує понад 140 років. Розпочиналася вона з другої половини XIX сторіччя створенням у Києві Вчительських курсів. Впродовж наступних років відбулося декілька реорганізаційних змін і з 2010 року Київський університет імені Бориса Грінченка став закла-

дом IV-го рівня акредитації. Багаторічні освітні традиції Університету вдало поєднуються із сучасними інноваційними підходами до підготовки фахівців: навчання орієнтоване на сучасні європейські стандарти освіти, міжнародну співпрацю, розвиток студентського самоврядування знаходиться у пріоритеті. Загалом в Київському університеті імені Бориса Грінченка навчається понад 8,5 тисяч студентів, з них більше 2 тисяч у Педагогічному інституті, який є одним з його найбільших підрозділів.

Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка було створено у вересні 2010 року після реорганізації Інституту дошкільної, початкової і мистецької освіти в два інститути: Педагогічний інститут та Інститут мистецтв. Кафедра дошкільної освіти, що є структурною одиницею Педагогічного інституту, налічує у своєму складі 19 осіб. З них – 2 доктори наук, 14 кандидатів наук, 3 викладачі. Серед них – автори Базового компонента дошкільної освіти (БКДО) – Г. Беленька, О. Коваленко, М. Машовець, підручників і навчальних посібників для студентів вищих навчальних закладів – Г. Беленька, К. Волинець, О. Лінник, М. Машовець, Н. Мельник, Н. Стаднік, навчальних посібників для дошкільних закладів – Г. Беленька, М. Машовець, О. Половіна, О. Стаєнна, І. Товкач.

Колективом кафедри, під керівництвом ректора Університету – доктора філософських наук, академіка НАПН України Віктора Олександровича Огнев'юка у 2016 році була створена Освітня програма для дітей від двох до семи років «Дитина» (затверджена МОН Україна), за якою працює більшість дошкільних навчальних закладів України. Загалом ця програма діє в освітньому просторі України більше ніж чверть століття. Ініціатором створення творчої групи для підготовки першого варіанту програми у 1990 році була доцент Київського міжрегіонального інституту удосконалення вчителів (нині – Київський університет імені Бориса Грінченка), кандидат психологічних наук, один з провідних дитячих психологів України – Олена Василівна Проскура. З кожним наступним виданням програма «Дитина» змінювалась у відповідності до: 1) сучасних наукових підходів, потреб та інтересів дітей дошкільного віку; 2) вимог соціуму та запитів батьків вихованців. Останнє видання було змінено вибудовано за лініями БКДО та принципове відрізнялося від попередніх підходами до побудови освітнього процесу в дошкільному закладі освіти.

У змісті розділів програми яскраво прослідковуються закладені авторами ідеї ком-

петентнісного підходу, показано, яким чином різні види діяльності дитини дошкільного віку мають впливати на розвиток її ключових компетенцій: комунікативної, практично-творчої, здоров'язбережувальної, соціальної. Принципи побудови Програми «Дитина» (видання 2016 року) дали змогу авторському колективу реалізувати позицію співпраці, уваги й поваги педагогів ДНЗ до запитів сім'ї, взаємодії й партнерства у стосунках «дитина – вихователь», професійної відповідальності всіх учасників педагогічного колективу за якість освітнього процесу. Особливістю змісту Програми стала «дешколяризація», інакше кажучи, спрямованість на розвиток дітей, а не цілеспрямована підготовка їх до школи. Автори наголосили, що важливішим є розвиток інтересу дитини до пізнання, активності, допитливості, формування емоційного досвіду, відкритості до взаємодії й спілкування з оточуючим світом, ініціативності, готовності до експериментування, відповідальної самостійності, впевненості у власних можливостях, ціннісним ставленням до себе та оточуючого світу.

З науковими доробками викладачів кафедри студентів спеціальності «Дошкільна освіта» знайомлять з першого курсу навчання, залучаючи до роздумів над проблемами сучасного дошкільця і проведення індивідуальних міні-досліджень. Формування творчого інтересу до педагогічної професії розпочинається з перших днів навчання першокурсників. Цьому сприяє, насамперед, атмосфера позитивної орієнтації на педагогічну професію, педагогічну творчість, про створення якої дбає професорсько-викладацький склад Київського університету імені Бориса Грінченка.

Надалі дослідницька робота студентів продовжується в інших формах: експрес-дослідженнях в межах навчальної дисципліни, роботі наукових студій, підготовці наукових проектів, конкурсних і кваліфікаційних робіт тощо. Результатом є педагогічні сайти, навчальні посібники (в тому рахунку й електронні) для малюків, вихователів і батьків дітей дошкільного віку, авторські дидактичні матеріали, літературні твори для дітей, електронні каталоги та інше.

Для реалізації наукового й творчого потенціалу студентів у Педагогічному інституті є потужна навчально-матеріальна база: обладнані мультимедійними комплексами лекційні аудиторії, 7 комп'ютерних класів, окремий комп'ютерний комплекс для реалізації інноваційної моделі Е-навчання «1 учень – 1 комп'ютер», сучасна бібліотека з читальною залом, обладнана зала ритміки, актова й спортивна зали тощо. У аудиторіях і коридорах студенти мають вільний доступ до Wi-Fi, а лекції, завдяки розробленим викладачами електронним навчальним курсам (ЕНК), можуть слухати й у дистанційному режимі. Неповторну атмосферу в навчальному корпусі створюють експозиції Музею українського побуту, а на території – фруктовий сад, висаджений викладачами і студентами та витвір дизайнерського мистецтва – закритий внутрішній дворик з екзотичними рослинами.

На основі аналізу існуючих протиріч між: значущістю професії вихователя для суспільства та сформованим іміджем професії в сучасному українському соціумі; змістом підготовки

майбутніх фахівців дошкільної галузі та інтересами й потребами дітей ХХІ сторіччя; рекомендаціями психологів до врахування вікових особливостей дітей в організації дорослими їхньої діяльності та запитам батьків дітей дошкільного віку до досягнення дітьми дошкільної зрілості; невідповідністю форм організації навчання запитам сучасних студентів, була сформульована наукова тема кафедри дошкільної освіти: «Нова стратегія підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку».

При розробці теоретичних засад кафедрального дослідження викладачами було проаналізовано низку робіт українських науковців – В. Огнев'юка (концептуальні засади сучасної вищої освіти), Л. Артемової (організація процесу фахової підготовки вихователів в Україні та за кордоном), Г. Беленької (формування професійної компетентності майбутніх вихователів), А. Богуш (методичні аспекти фахової підготовки), О. Ващак (підготовка майбутніх вихователів до екологічного виховання дошкільників на засадах етнопедагогіки), Т. Величко (підготовка майбутніх вихователів до формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників), І. Дичківської (інноваційні технології фахової підготовки), Т. Жаровцевої (підготовка вихователів до роботи з неблагополучними сім'ями), Т. Поніманської (зміст підготовки фахівців дошкільної галузі), О. Рейпольської (проблеми виховання дошкільників у сучасних умовах), С. Сисоевої (творчий розвиток особистості в процесі навчання у ВНЗ), І. Таран (використання новітніх інформаційних технологій в процесі підготовки педагогів дошкільної галузі), М. Олійник (порівняльний аспект фахової підготовки) та ін.

Тема розрахована на досить тривалий термін – 5 років, оскільки вирішити актуалізовану проблему «з розбігу», швидко, поквапцем просто неможливо. Необхідно проаналізувати тенденції розвитку соціуму, емоційно-вольову та пізнавальну сферу сучасних дошкільнят, запити суспільства до особистості дошкільного педагога, запити батьків до дошкільного закладу освіти, ресурси вищих закладів освіти у яких здійснюється підготовка фахівців для дошкільної галузі, мотивацію та стимульні механізми навчання студентів.

Висновки з даного дослідження. Після проведення констатувального етапу дослідження, результати якого будуть представлені в окремій колективній публікації, кожен з викладачів кафедри обрав власну підтему в межах загального дослідження. Напрями цих досліджень презентовані у даному збірнику.

Різноманітність змісту індивідуальних досліджень викладачів підкреслює внутрішню цілісність позиції кафедри, її спрямованість на впровадження новітніх і розробку авторських сучасних технологій фахової підготовки студентів спеціальності «Дошкільна освіта».

Червоною ниткою, що проходить через усі дослідження викладачів кафедри є думка про те, що лише творчі, мобільні особистості будуть упевнено дивитися у майбутнє. Саме такі фахівці, розраховуючи на свою здатність імпровізувати в ситуації, якої не було раніше, будуть ефективно вирішувати питання, які поставити перед ними час і суспільство.

Список літератури:

1. Беленька Г. В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу / Г. В. Беленька: монографія. – К.: Університет, 2011. – 320 с.
2. Машкіна Л. А. Професійна підготовка майбутніх фахівців з дошкільної освіти в процесі педагогічної практики / Л. А. Машкіна // Наукові записки кафедри педагогіки. – Випуск XXVIII. – Харків, 2012. – С. 129-136.
3. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку (світоглядно-методологічний аспект): автореф. дис. ... д-ра філос. наук: 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / В. О. Огнев'юк. – К., 2003. – 36 с.
4. Рейпольська О. Д. Проблеми виховання дошкільників в сучасних умовах / О. Д. Рейпольська // Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал. – Івано-Франківськ: НАІР, 2014. – Вип. 4. – С. 32.
5. Русова С. Вибрані педагогічні твори / С. Русова. – К.: Освіта, 1996. – 304 с.
6. Сисоєва С. О. Теорія і практика вищої освіти: навч. посібник / С. О. Сисоєва, І. В. Соколова. – Київ – Маріуполь, 2016. – 338 с.
7. Таран І. Б. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до формування математичної компетентності дітей засобами інформаційно-комунікаційних технологій / І. Б. Таран // Science and Education a New Dimension: Society for cultural and scientific progress in central and eastern Europe. – Budapest. – Vol. 2. – March 2013. – С. 30-33.

Беленькая А.В.

Киевский университет имени Бориса Гринченко

ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОТРАСЛИ: СТРАТЕГИЯ ПЕРЕМЕН

Аннотация

В статье приводятся общие сведения о кафедре дошкольного образования Педагогического института Киевского университета имени Бориса Гринченко. Представлена научная тема кафедры, освещены противоречия, явившиеся причиной ее актуальности и раскрыты концептуальные подходы к реализации поставленных преподавателями кафедры задач.

Ключевые слова: специальность «Дошкольное образование», профессиональная подготовка, стратегия изменений.

Bielienka H.V.

Borys Grinchenko Kyiv University

PROFESIONAL TRAINING OF PRESCHOOL TEACHERS: STRATEGY OF CHANGES

Summary

General information about the Chair of pre-school education of Pedagogical institute in Kyiv Borys Grinchenko University is actualized in the issue. The scientific theme of the Chair is presented in the article, the main contradiction, that provoked its actuality is distinguished. Conceptual basis of distinguished by Chair's staff tasks realization are described in the issue.

Keywords: «pre-school education» specialty, professional training, strategy of changes.

УДК 378.12:327(4)

АНАЛІЗ СУЧАСНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ З ПИТАНЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ДОШКІЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Мельник Н.І.

Київський університет імені Бориса Грінченка

У статті представлено аналіз наукових досліджень європейських науковців, присвячених проблемі професійної підготовки дошкільних педагогів; визначено основні напрями європейських досліджень у сфері професійної підготовки дошкільних педагогів; охарактеризовано основні положення «європейського підходу» дошкільної освіти, які стосуються професійної підготовки педагогічних працівників дошкільної галузі.

Ключові слова: професійна підготовка, дошкільні педагоги, європейський підхід.

Постановка проблеми. На початку третього тисячоліття, в умовах складного періоду суспільного розвитку і радикальних перетворень система вітчизняної педагогічної освіти перебуває на етапі широкомасштабного і докорінного реформування усіх її ланок, динамічної змін структурних компонентів і концептуальних засад. Актуальність модернізації та реформування системи освіти представлено у Законі України «Про освіту» (1991) та Законі України «Про вищу освіту» (2014). Вихідні концептуальні положення щодо змісту й організації освіти ґрунтуються на основних засадах Конституції України, Державної національної програми «Освіта» («Україна ХХІ століття»), Державній програмі «Вчитель» (2002), Концепції педагогічної освіти (1998), а також інших державних нормативних документах щодо освітньої сфери (Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ ст., Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки, Національній програмі «Діти України», Законі «Про освіту», Законі «Про охорону дитинства») і дошкільної, зокрема, (Концепції Державної цільової соціальної програми розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року, Законі «Про дошкільну освіту», Базовому компоненті дошкільної освіти).

Входження вітчизняної системи вищої педагогічної освіти в європейський освітній простір, активний пошук українських науковців, практиків, громадських та державних діячів механізмів оптимальної адаптації сучасної освітньої системи до європейських стандартів, реформування відповідно до положень Болонської декларації та перехід на Європейську кредитно-трансферну модульну систему актуалізують також перегляд підготовки фахівців дошкільної освіти в Україні з урахуванням досвіду європейських країн. Вивчення професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Європи дозволяє проектувати різні за характером і цілями системи професійної педагогічної освіти, діагностувати проблеми їх функціонування, прогнозувати результати професійної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На окрему увагу у контексті зазначеного заслуговують результати компаративних аналізів провідних вітчизняних, російських та європейських науковців, які забезпечують здійснення комплексного аналізу професійної підготовки дошкільних педагогів у європейських країнах. У вітчизняній

теорії і практиці накопичено чималий досвід вивчення педагогічної освіти країн Європи в різних аспектах. Так, Н. Абашкіна вивчала систему альтернативних освітніх закладів у Німеччині. Н. Махія вивчала реформування педагогічної освіти Німеччини; О. Чулковою вивчено теорію і практику підготовки вчителя до педагогічного спілкування у вищих навчальних закладах; дослідження З. Хало присвячено досвіду інтелектуального розвитку дітей дошкільного віку у Німеччині; фундаментальністю та цілісністю вивчення проблеми професійної підготовки вихователів у системі вищої освіти Федеративної республіки Німеччини характеризується дослідження О. Сулими.

Питання педагогічної освіти у Франції представлено на сторінках наукових робіт О. Голотюк (підготовка вчителів іноземних мов у Франції), Г. Крючкова, В. Бурбело (вища освіта Франції у контексті євроінтеграції); Л. Лабазіна (система педагогічної освіти), В. Лащихіна (особливості модернізації педагогічної освіти у Франції), Н. Остринської (структура, зміст та особливості професійної підготовки вчителя), О. Романенко (реформування педагогічної освіти), Т. Харченко.

Питання професійної педагогічної підготовки британських педагогів – досліджено у дисертаційних дослідженнях і монографіях Ю. Алфєрова (система педагогічної освіти в Англії), Н. Авшенюк (стандартизація педагогічної освіти), В. Базуріна (підготовка вчителів іноземної мови), Ю. Кіщенко (формування педагогічної майстерності вчителів у Англії та Уельсі), Т. Кучай (підготовка педагогів до екологічного виховання учнів у Великій Британії), О. Леонтьєвої (педагогічна освіта у англійських коледжах), Т. Моїсеєнко (підвищення кваліфікації педагогів у Англії), А. Парінова (реформування вищої педагогічної освіти), Н. Погребняк (науково-дослідна робота студентів педагогічних спеціальностей у Великобританії), Д. Сабірової (тенденції розвитку педагогічної освіти у Англії), Н. Яцишин (загальна характеристика педагогічної підготовки вчителів у Великій Британії).

На окрему увагу заслуговують комплексні порівняльні дослідження педагогічної освіти в Європі: у дослідженні Т. Кристопчук, у контексті вивчення тенденцій розвитку педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу, презентовано частковий аналіз професійної підготовки дошкільних педагогів у Німеччині, Франції, Ве-

ликій Британії, проте не розкрито процесуальний аспект професійної підготовки дошкільних педагогів; Н. Негребецкая (тенденції розвитку педагогічної освіти у країнах Західної Європи), О. Нілова (гуманізація у педагогічній освіті країн Західної Європи), М. Олійник (теоретико-методичні засади підготовки фахівців дошкільної освіти в країнах Східної Європи), Л. Пуховська (професійна підготовка вчителів у Західній Європі), С. Синенко (розвиток післядипломної педагогічної освіти у країнах Західної Європи); та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Вивчення вітчизняних порівняльних досліджень засвідчило, що предметом аналізу науковців обирався широкий спектр теоретичних і практичних проблем професійної підготовки педагогів у зарубіжних країнах. Комплексний аналіз вітчизняних науково-педагогічних праць, досліджень, присвячених зарубіжним системам освіти і моделям підготовки педагогічних кадрів, показало, що цілісного дослідження, яке б узагальнило і систематизувало досвід професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Європи у різних соціально-педагогічних умовах, на різних освітніх рівнях під кутом зору його практичної цінності та доцільності використання окремих ідей і практичних наробок у вітчизняній освіті не здійснювалось. З огляду на це важливо звернутись до наукових пошуків європейських дослідників, які актуалізують питання моніторингу якості професійної підготовки дошкільних педагогів у європейському освітньому просторі та визначити найважливіші аспекти цієї підготовки, яким присвячені праці європейських науковців, що становить мету даної статті.

Виклад основного матеріалу. Аналізуючи проблему висвітлення напрямів професійної підготовки дошкільних педагогів у дослідженнях європейських науковців, підкреслимо, що важливим аспектом будь-якого наукового аналізу дослідження є розкриття особливостей трактування окремих понятійних категорій, а для порівняльних невід'ємним аспектом є з'ясування смислового значення базових понять у вітчизняній і зарубіжній педагогічній науці з метою автентичного перекладу, коректного співставлення термінів та категорій. Оскільки предметом даної статті є професійна підготовка дошкільних педагогів у європейських країнах важливим є зазначити, що феномен **«професійна підготовка дошкільного педагога»** у європейській педагогічній науці, що обумовлюється смисловим та контекстним вживанням цього словосполучення і розуміється нами як процес професійної педагогічної освіти осіб, які безпосередньо залучені до сфери дошкільної освіти, практично здійснюють організацію освітньої діяльності з дітьми від народження до вступу до школи, а також осіб, які здобувають освіту, яка надаватиме офіційне право на здійснення такої діяльності в умовах різних типів дошкільних навчальних закладів (ігрові групи, центри розвитку, центри догляду за дітьми, центри розвитку дітей сімейного типу, дитячі садки, дошкільні навчальні заклади тощо).

Запропоноване трактування визначення було сформульовано на основі аналізу офіційних документів провідних міжнародних та європейських організацій освіти, наукових працях про-

відних європейських дослідників (П. Оберхюмер, Т. Парсона (T. Parsons), Б. Яма (B. Yam), В. Скотта) та визначень понять, представлених у європейських словниках та виданнях організацій з дослідження особливостей термінології професійної освіти: Європейським центром розвитку професійної освіти (ЄЦРПО) – European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop) (Європейський континент); Комітетом з узгодження якості розроблених освітніх програм (КУЯОП) – Comité d'ajustement des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) (Франція); Департаментом професійно-технічної та економічної освіти – Department of Vocational and Economic Education (Німеччина), Міжнародна стандартна класифікація професій та інші.

За дослідженням К. Адамса у європейському освітньому просторі є багато різних термінів, які вживаються для позначення професії осіб залучених у дошкільну освіту та виховання (догляд); терміни різняться в залежності від країни, в якій працюють особи, залучені до сфери дошкільної освіти; типу послуг які надають ці особи; кваліфікації, яку мають; функцій, які вони виконують. Назви можуть варіюватись від «педагоги», «асистенти педагогів», «освітняни» або «вихователі сімейного типу» з багатьма інтерпретаціями професійних характеристик [7].

Провідна дослідниця та експерт проекту «Системи дошкільної освіти та виховання та професіоналізація в Європі» (SEEPRO project 2006-2009 – Systems of Early Education/care and Professionalisation in Europe)) П. Оберхюм (P. Oberhuemer) об'єднала усі вищезазначені терміни у загальний «practitioner» (професіоналі, практикуючі дошкільні педагоги), позначаючи цим терміном усіх чоловіків чи жінок, які працюють в європейській системі дошкільної освіти та виховання, що охоплює інституційну (формальна) та неінституційну (неформальна, в сім'ї) складові системи дошкільної освіти. Означена система освіти охоплює центри догляду за дитиною, яслі, ясельні школи, дитячі садки, різноманітні види центрів розвитку, які інтегруються за віком, сімейне виховання та догляд за дітьми, який здійснюється найманими працівниками, наприклад гувернантками, вихователями по догляду за дітьми, нянями, вихователями з інтелектуального розвитку дитини тощо [10, с. 26]. Погоджуючись із П. Оберхюм, зазначимо, що вживання термінів «професіоналі», «дошкільні педагоги», «практикуючі дошкільні педагоги» пов'язане з позначенням широкого спектру професій, пов'язаних з дошкільною освітою, а тому є узагальненими у європейській педагогічній теорії. У контексті нашого дослідження раціонально буде зупинитись на одному з найбільш широких за змістом термінів, а саме «дошкільний педагог» (preschool teacher). Термін «професіоналі» не може використовуватись у нашому дослідженні з огляду на те, що він не співвідносний з українською системою класифікації професій («Наказом «Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів» [4] та Класифікатором професій [2]), а «практикуючі дошкільні педагоги» не охоплює категорії майбутніх працівників, тобто студентів.

Аналіз науково-педагогічної періодики довідкових та офіційних документів уможлиблює та надає правомірності вживанню словосполучення «дошкільний педагог» для позначення різних категорій працівників та осіб, які залучені до сфери дошкільної освіти та виховання (догляду); осіб, які здобувають спеціальність (студентів вищих навчальних закладів); педагогів, які проходять підвищення кваліфікації чи переатестовуються; осіб, які здобувають фах в умовах альтернативних форм освіти тощо. Будучи збірним за своєю суттю термін найбільш точно відбиває зміст, смислове наповнення та специфіку, притаманне термінології західноєвропейських країн поняття «preschool teacher», а відтак вважаємо обґрунтованим його використання у дослідженні як аналогічного і тотожного загально-вживаним в українському освітньому просторі термінологічних словосполучень «вихователь», «вихователь дошкільного навчального закладу», «вихователь дітей дошкільного віку», «фахівці дошкільної освіти», «педагоги-дошкільники», «працівники дошкільної освіти», «педагоги дошкільної освіти» тощо [3], тож і запропоноване нами поняття є автентичним і цілісно відбиває контекстуальний зміст англomовного словосполучення «professional training».

Одним із пріоритетних напрямів європейських досліджень проблеми професійної підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти є комплексні звіти європейських проектів з вивчення стану дошкільної освіти та професійної підготовки в цій галузі, підготовлених європейськими науковцями, які залучені до проектів, а саме звіти та висновки Дж. Денгерінга (J. J. Dengerink) [18], Ф. Каєн (Francesca Caena) [13], С. Феймана-Нессера (S. Feiman-Nemser) [12]; Дж. Гранта (G. Grant) [16], Б. Костера (B. Koster) [18], Р. Ньюма (R. New) та інші.

Серед провідних європейських науковців, викремлюються найбільш впливові групи німецьких, французьких та європейських дослідників особливостей професійної підготовки дошкільних педагогів. Так, стан та перспективи розвитку професійної освіти дошкільних педагогів у Німеччині розкрито німецькими вченими М. Кунтером (M. Kunter), Ю. Клушманом (U. Klusmann), Дж. Баумертом (J. Baumert), Д. Річтером (D. Richter), Т. Восом (T. Voss), А. Хечвелд (A. Nachfeld) [24]. На особливу увагу заслуговують праці німецької дослідниці П. Оберхюмер (P. Oberhumer), яка ґрунтовно вивчає і технологічну складову професійної підготовки дошкільних педагогів в Європі в цілому [23].

Наступним важливим напрямом досліджень професійної підготовки дошкільних педагогів є проблема формування кваліфікаційних вимог до дошкільних педагогів для забезпечення якості дошкільної освіти, представлена у працях Ф. Каєн та С. Натбрауна (C. Nutbrown) [21]; серед французьких дослідників особливості кваліфікаційних вимог до дошкільних педагогів та відповідність французької професійної підготовки до сучасних європейських стандартів вивчав В. А. Мурфі (V. A. Murphy) [20].

Особливою актуальністю визначають європейські дослідження присвячені формуванню професійної компетентності дошкільних

педагогів, які представлено на сторінка наукових праць М. Ерота (M. Eraut), Л. Альдертона (J. Alderton), Дж. Коля (G. Cole), П. Сенкера (P. Senker) [26]; компетентнісний підхід у професійній підготовці вихователів дошкільної освіти в ФРН (Федеративній республіці Німеччини) висвітлюють у своїх наукових працях німецькі вчені Г. Ауернхаймер (G. Auernheimer), Х. Фон Баллусек (H. Von Ballusek), Д. Дершау (D. Derschau), А. Фрель (A. Frehl), Дж. Грубер (J. Gruber), С. Хільдегард (S. Hildegard), А. Метцінгер (A. Metzinger), К. Нойманн (K. Neumann), С. Оельманн (S. Oehlmann), Ф. Попп (F. Popp) [5].

Особливості професійної підготовки та розуміння професійної компетентності педагогів у Франції досліджували французькі вчені Алексії Пьесе (Alexia Peyser), Франко-Марі Джерард (François-Marie Gerard) [15], Ксав'єра Роджієрс (Xavier Roegiers), М.-Ф. Легендере (M.-F. Legendere) [19] та інші.

Аналізуючи розуміння феномену «компетентності» у професійній підготовці дошкільних педагогів у європейському контексті зазначимо, що в цілому науковці сходяться на розумінні компетентності як багатовимірного динамічного феномену, який перебуває у постійному розвитку та зміні і потребує постійного моніторингу та реконструкції [25, с. 419]; поняття пов'язане із здатностями (capacities), термін, який все частіше використовується широким загалом дослідників, як динамічне поняття; поняття, яке виходить за рамки наукової конотації (наукового узагальнення поняття [1]), змісту та структури [16]. Ця здатність виступає у якості вимог до викладання, які проявляються у знаннях, професійними навичками (craft skills) та професійним устроєм (dispositions) [12; 16; 27]. Такий підхід до визначення фокусується на потенціальних можливостях неперервного розвитку та професійного звершення педагогів, співвідноситься з концепцією «освіти впродовж життя» (lifelong learning) і сприяє визначенню конкретних вимог до кожної з трьох груп компетентностей (особистісної, знань, професійної сфери). Аналіз поняття «професійна компетентність дошкільного педагога» у працях європейських науковців та дослідників проблеми якості професійної підготовки у сфері дошкільної освіти у країнах Європи свідчить також і про те, що розуміння і значення його постійно змінюється в залежності від змін у європейському освітньому просторі; відбувається у зв'язку із трансформацією основних цінностей та напрямів змісту дошкільної освіти та особливостей навчального плану (куррикулуму) з професійної освіти.

Як стверджують європейські науковці, Е. Харгрівс (A. Hargreaves) [17], С. Аккер (S. Acker) [6], П. Десросьєрс (P. Desrosiers) [11], С. Гат'є (S. Gauthier) [14], досвід практики професійної діяльності, вирішення професійних задач є найбільш придатним і ефективним способом для забезпечення розвитку компетенцій [22, с. 174], що актуалізує проблему практико орієнтованого підходу в професійній підготовці дошкільних педагогів в Європі.

За означенням французького Міністерства освіти практико-орієнтований підхід передбачає комплекс соціально-педагогічних умов спрямова-

них на формування професійної компетентності педагога в процесі безпосередньої професійної діяльності та практики [22, с. 174].

Важливо зазначити, що одним із механізмів та індикаторів реалізації компетентнісного, практикоорієнтованого підходу та якості розроблених кваліфікаційних вимог у професійній підготовці працівників різних галузей у країнах Європи, і дошкільної в тому числі, є Європейська кваліфікаційна рамка. Ключовим документом у цьому контексті є Європейська рамка кваліфікацій (ЄРК) – інструмент зіставлення академічних ступенів і кваліфікацій у країнах Європейського Союзу. ЄРК – офіційно прийнятий Європейським парламентом, 23 квітня 2008 року, документ, що є рамочним описом кваліфікацій і забезпечує прозорість співвідношення між європейськими національними та загальноєвропейськими кваліфікаційними рамками і кваліфікаціями. ЄРК – це механізм зіставлення національних кваліфікацій. ЄРК є метарамкою, яка складається із восьми рівнів, кожен із яких висвітлений у термінах знань, умінь і компетенцій (у цьому випадку їх розуміють як рівень відповідальності, складності і автономії), що визначають якісну відмінність кваліфікацій одного рівня від іншого. ЄРК дозволяє проводити порівняння кваліфікацій між країнами і є орієнтиром для розробки Національної рамки кваліфікацій (НРК) [9, с. 3].

Відносно професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Європи це означає, що будь-який педагогічний працівник, безпосередньо чи опосередковано залучений до освітнього процесу в дошкільній сфері, повинен бути компетентним не лише в рідній мові, але й вільно спілкуватись іноземними, причому мінімум двома; повинен вміти користуватись та залучати в освітній процес сучасне інформаційно-комунікаційне забезпечення; вміти позитивістськи самоорганізовуватись з метою професійного самовдосконалення, зростання та творчої самореалізації; вміти комунікувати з різними соціально неоднорідними учасниками освітнього процесу в дошкільних навчальних інституціях, що передбачає застосування гуманістичного, диференційованого, індивідуального підходів, а також реалізовувати на практиці завдання інклюзивної освіти; займати активну життєву позицію щодо суспільних процесів, пов'язаних з освітою та знаходити адекватні і коректні механізми впливу на громадськість, її думку з метою розповсюдження позитивного практичного досвіду теорії і практики дошкільної освіти, обґрунтування та донесення до громадської спільноти основних принципів та підходів до розуміння значення дошкільної освіти та виховання для гармонійного становлення не лише кожної окремо особистості з ранніх років, але й громадянського суспільства в цілому.

В цілому вся професійна підготовка дошкільних педагогів зорієнтована на реалізацію так званого «європейського підходу» в дошкільній освіті, який описано в одному із офіційних європейських документів «Діти в Європі», і під яким розуміють загальноприйняті цілі, принципи і права, а також багато інших аспектів в організації системи суспільного дошкільного виховання, як в межах однієї країни так і між різними державами. Розробка взаємозв'язку та

узгодженості між різноманітністю організації дошкільної освіти та виховання як у різних країнах ЄС, так у країнах окремого регіону, відіграє вирішальне значення для якісного запровадження єдиного «європейського підходу» в дошкільній сфері, створення відповідного освітнього простору. Особливо актуальним таке узгодження має в контексті децентралізованої системи організації дошкільної освіти, оскільки створення «рівних можливостей» [8, с. 4].

Ключовим принципом щодо професійної підготовки дошкільних педагогів у означеному документі є паритетності професій «дошкільного педагога» та «шкільного вчителя». Дослівно в документі щодо цього принципу зазначено: «Обґрунтованість положень щодо значення дошкільного дитинства, його принципів та підходів до забезпечення якості освітніх послуг у галузі дошкільної освіти передбачають високу кваліфікацію працівника, залученого до системи дошкільної освіти, який має офіційне право на педагогічну діяльність з дітьми від народження до 6 років, і працювати не тільки з дітьми, але і з їх сім'ями та широкою громадськістю. Це складна, відповідальна та важлива робота. Педагогічний працівник, який працює в дошкільній освіті може застосовувати та впроваджувати в освітній процес безліч різних форм; професія може позначатися різними термінами, серед яких може бути «педагог», «вчитель», «вихователь»; в одних країнах назви професії можуть бути чітко визначені, в той час як в інших країнах робота з дітьми дошкільного віку буде певною спеціалізацією в рамках професії більш широкого контексту. Але незалежно від форми організації, в якій здійснюється дошкільна освіта та в, який працює дошкільний педагог він повинен володіти певними загальними професійними компетентностями: критично мислити для формулювання інтерпольованих суджень; працювати як з окремими особами і групами з метою подолання бар'єрів, вміння слухати, спілкуватися і працювати в демократичному стилі. Статус та кваліфікація педагогічних працівників, залучених до сфери дошкільної освіти повинен прирівнюватись до статусу і кваліфікації вчителів в системі обов'язкової шкільної освіти, по відношенню до рівня базової кваліфікації та безперервного професійного розвитку (безперервну освіту), заробітної плати та інших умов праці. Існують різні думки щодо частки кваліфікованого персоналу в системі дошкільної освіти: на нашу думку (відповідно до документу «Якісні цілі»), щонайменше – 60%, в рівній мірі це також стосується категорії працездатних жінок і чоловіків» [8, с. 9–10].

Цей принцип означає, що увага європейських лідерів, науковців та громадських діячів зосереджена не лише на підвищенні рівня кваліфікації персоналу, який працює в системі дошкільної освіти, але й спрямована на пошук нових шляхів професіоналізації і зміну суспільної думки про професіоналізм дошкільних педагогів, щоб включати в себе кілька вимірну систему з комплексом професійно важливих цінностей.

Висновки. Проведений аналіз європейських наукових досліджень з питань професійної підготовки дошкільних педагогів дозволяє визначити, що основними напрямками є: вивчення загальних

особливостей здійснення професійної підготовки педагогічних кадрів системи дошкільної освіти у різних європейських країнах та визначення їхніх спільних та відмінних концептуальних та процесуальних аспектів з метою подальшої їх уніфікації; пріоритетністю визначається розробка кваліфікації та формування вимог до професійної компетентності дошкільних педагогів у відповідності до Європейської кваліфікаційної рамки та для реалізації основних принципів «європейського підходу» в дошкільній освіті; не втрачає

актуальності питання практичної зорієнтованості професійної підготовки. Водночас зазначимо, що представлений аналіз потребує розширення, зокрема аналізу потребують дослідження європейських дослідників, присвячені інформаційним та комп'ютерним технологіями у професійній підготовці дошкільних педагогів, вивчення потребують дослідження з моніторингу якості професійної підготовки та праці щодо особливостей післядипломної освіти, що становить перспективи подальших розвідок у даної проблеми.

Список літератури:

1. Іщенко Н. Г. До питання конотативного значення словотвірних синонімів / Н. Г. Іщенко // Гуманітарний вісник. Серія – Іноземна філологія. – Черкаси: ЧІТІ, 2000. – С. 161-165.
2. Класифікатор професій ДК 003:2010 {Електронний ресурс}. – Режим доступу: <http://www.dk003.com/alpha%D0%92/>. – Назва з екрану. – Дата звернення: 16.08.2016.
3. Мельник Н. І. Наукові підходи до професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи / Н. І. Мельник // Вісн. Глухівського нац. пед. ун-ту. ім. О. Довженка: зб. наук. праць. Вип. 32 / Глухівський НПУ ім. О. Довженка; редкол.: О. І. Курок (відп. ред.) [та ін.]. – Глухів: РВВ Глухівський НПУ ім. О. Довженка, 2016. – С. 17-27. – (Серія «Педагогічні науки; вип. 32»).
4. Наказ МОН № 665 від 01.06.13 року «Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/other/37302/>. – Назва з екрану. – Дата звернення: 16.08.2016.
5. Сулима О. В. Професійна підготовка вихователів дошкільних закладів у системі вищої освіти Федеративної Республіки Німеччини {Рукопис}: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Сулима Оксана Вікторівна. – Київ, 2015. – 316 с.
6. Acker S. 1999. The Realities of Teachers' Work: Never a Dull Moment. London: Cassell.
7. Adams K. (2005). What's in a name? Seeking professional status through degree studies within the Scottish early years context. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 196-209.
8. Children in Europe Policy Paper [Electronic resource] / Bernard van Leer Foundation Eurochild International Step by Step Association EECERA Utdanningsforbundet, Norway Gefures, Greece September 2008. – Retrieved from: <http://www.vbjk.be/en/node/5359> – the Date of retrieving: 24.06.2016. – Title from the screen.
9. Comprehensive Report on Legal Regulations/ Occupational Standards. – Prepared by: Hanna Schrankel, IG Metall (DE), Claudia Ball & Gerald Thiel, DEKRA (DE). – електронний ресурс: режим доступу: www.project-predict.eu
10. CoRe Competence Requirements in Early Childhood Education and Care: Final Report. – European Commission, Directorate-General for Education and Culture. – University of East London, Cass School of Education and University of Ghent, Department for Social Welfare Studies, London and Ghent, September 2011. – 63 p.
11. Desrosiers P. and C. Gervais. 2000. Portrait des stages dans les programmes de formation à l'enseignement au prÈscolaire-primaire et secondaire au QuÈbec. QuÈbec: Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).
12. Feiman-Nemser, S. From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching / S. Feiman-Nemser // *Teachers College Record*, 2001. – № 103(6). – P. 1013-1055.
13. Francesca C. Literary review Teacher's core competences: requirements and development / Francesca Caena. – European Commission Directorate-General for Education and Culture. – Lifelong learning: policies and programme School education; Comenius. – April, 2001. – 28 p.
14. Gauthier C., et al. 1997. Pour une thÈorie de la pÈdagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants. Sainte-Foy: Les Presses de l'Université Laval.
15. Gerard F.-M., Roegiers X. (Éds). Quel avenir pour les compétences? Bruxelles: De Boeck Université, pp. 187-191.
16. Grant G. E. The source of structural metaphors in teacher knowledge: three cases // *Teaching and Teacher Education*, 1992. – № 8(5/6). – P. 433-40.
17. Hargreaves A. 1994. Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age. London: Cassell.
18. Koster B. and Dengerink J. J. Professional standards for teacher educators: how to deal with complexity, ownership and function. Experiences from the Netherlands // *European Journal of Teacher Education*, 2008. – 31:2. – P. 135-149.
19. Legendere M.-F. (2001). Sens et portée de la notion de compétence dans le nouveau programme de formation. *Revue de l'AQEFELS*, 23(1), 12-30.
20. Murphy V. A. Early Childhood Education in English for Speakers of Other Language / Victoria A. Murphy and Maria Evangelou. – British Council, 2016. – 319 p.
21. Nutbrown C. (2012) Foundations for Quality. The independent review of early education and childcare qualifications. Final Report. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/175463/Nutbrown-Review.pdf
22. Orientations Professional Competencies Teacher Training in Vocational Education: orientation for success. Ministère de l'Éducation, 2002y01-01441, 2002. – 176 c.
23. Oberhuemer P. The Early Childhood Education Workforce in Europe Between Divergencies and Emergencies? / Pamela Oberhuemer // *International Journal of Child Care and Education Policy*. – Vol. 5, No. 1. – 2011. – P. 55-63.
24. Professional Competence of Teachers: Effects on Instructional Quality and Student Development // *Journal of Educational Psychology* 2013 American Psychological Association, 2013. – Vol. 105. – No. 3. – P. 805-820.
25. Sheridan S. And others. Preschool teaching in Sweden – a profession in change / S. Sheridan, P. Williams, A. Sandberg, T. Vuorinen // *Educational Research*. – Vol. 53. – № 4, Desember, 2011. – P. 415-437.

26. Taconis R. The Development of Professional Competencies by Educational Assistants in School-Based Teacher Education / Taconis, R.; van der Plas, P.; van der Sanden, J. // *European Journal of Teacher Education*, v. 27 n. 2, Jun 2004. – P. 215-240.
27. Williamson McDiarmid G., Clevenger-Bright M. Rethinking Teacher Capacity / G. Williamson McDiarmid, M. Clevenger-Bright. – In Cochran-Smith M., Feiman-Nemser S. & McIntyre D. (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education*. – 3rd ed.). – Enduring questions in changing contexts. New York/Abingdon: Routledge/Taylor & Francis, 2008. – 134-156 p.

Мельник Н.И.

Киевский университет имени Бориса Гринченко

АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПО ВОПРОСАМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ДОШКОЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В ЕВРОПЕЙСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация

В статье представлен анализ научных исследований европейских ученых, посвященных проблеме профессиональной подготовки дошкольных педагогов; определены основные направления европейских исследований в области профессиональной подготовки дошкольных педагогов; охарактеризованы основные положения «европейского подхода» дошкольного образования, касающиеся профессиональной подготовки педагогов дошкольного отрясли.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, дошкольные педагоги, европейский подход.

Melnyk N.I.

Borys Grinchenko Kyiv University

THE ANALYSIS OF CONTEMPORARY RESEARCH ON PRESCHOOL TEACHERS PROFESIONAL EDUCATION IN EUROPEAN DEMENTION

Summary

The article is devoted to the analysis of the European research scientists issues of preschool teachers profesional education; the author identified key areas of European research in the field of preschool teachers profesional education; the main principles of the «European approach» of preschool education, that are related to pre-school sector's teaching staff education are described.

Keywords: professional education, preschool teachers, European approach.

ІСТОРИЧНІ ДОМІНАНТИ ВИХОВАННЯ ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ В УКРАЇНЦІВ

Волинець К.І.

Київський університет імені Бориса Грінченка

У статті аналізуються історичні домінанти виховання підростаючого покоління в українців. Доводиться, що ідеї цінностей, як національні ознаки, що вбирають суспільно-перетворювальний потенціал покоління українського народу, є основою та домінантою виховання підростаючого покоління українців на різних етапах історичного розвитку.

Ключові слова: патріотизм, виховання, народ, українська нація, педагогічна наука, домінанта.

Постановка проблеми. В епоху державного й духовного відродження України відбуваються істотні зміни в галузі освіти: сформована нова освітня парадигма, в межах якої переглянуті орієнтири й пріоритети у системі освіти; в якості пріоритету визначено розвиток особистості, яка має забезпечити вихід молоді незалежної української держави на світовий рівень. Але як відомо система освіти, як і культура її народу, є унікальним явищем, яке глибоко пов'язана з духовними і матеріальними аспектами минулого і сучасного, і як справедливо зазначається «сучасний стан дитинства є лише моментом і результатом тривалої історичної та культурної еволюції суспільного життя» [10].

Виховання, як процес цілеспрямованого, систематичного формування особистості, зумовлене законами суспільного розвитку, дією багатьох об'єктивних та суб'єктивних чинників і визначається своїми базовими панівними ідеями та ідеалами виховання, цивілізаційними ознаками, положеннями, найважливішими складовими, які вбирають суспільно-перетворювальний потенціал покоління народу і, за якими вибудовуються кардинальні напрями педагогічного впливу на підростаюче покоління [6, с. 43].

Мова йде про історичні домінанти виховання підростаючого покоління в українців, які донині є орієнтирами у виховній діяльності педагогів, і ґрунтуються на культурно-історичному досвіді свого народу та його культурно-історичних, народно-педагогічних, народознавчих виховних традиціях. Вони є основою для докорінного реформування освіти та держави, піднесення її до вищих світових стандартів і реалізації стратегічного завдання трансформації нашого суспільства: виховання багатогранної особистості, яка готова на швидку переорієнтацію, на якісно нову структуру мислення, стартову готовність до нестандартних дій в екстремальних умовах, з почуттям відповідальності, толерантності, відкритості вищим змістом, іншим культурам, і якій притаманні абсолютні, вічні цінності, що складають сенс життя людини: любов, правда, чесність, доброта, справедливість, гідність, сумління, милосердя, великодушність, нетерпимість до зла, благородство, мудрість та ін.

Саме тому звернення до історичних домінант виховання підростаючого покоління, глибоке і всебічне їх дослідження є гострою суспільною потребою сучасної педагогіки.

Аналіз досліджень і публікацій. Студіювання наукових, історико-педагогічних джерел

дало можливість з'ясувати, що особливості, напрями виховання в різні історико-педагогічні періоди були предметом дослідження багатьох поколінь педагогів.

Питання виховання у підростаючого покоління загальнолюдських моральних цінностей не обійшли увагою вітчизняні мислителі, починаючи ще з епохи Київської Русі (Іларіон, Святослав, Володимир Мономах), а також відомі просвітителі П. Могила, Ф. Прокопович, Г. Сковорода, Б. Грінченко, С. Русова, М. Стельмахович, В. Сухомлинський та ін.

Проблема ціннісного підходу до аналізу освітніх реалій і процесів стала предметом дослідження цілого ряду українських науковців, зокрема, О. Сухомлинської, І. Беха, В. Лутая, П. Ігнатенка, О. Вишневецького, В. Струманського, М. Боришевського, Б. Чижевського, Р. Скульського, Л. Крицької та ін.

У працях О. Духновича, Г. Ващенко, С. Русової, С. Сірополька, В. Сухомлинського, С. Чавдарова, К. Ушинського, Я. Чепіги велика увага приділяється вихованню любові до своєї землі, малої та великої Батьківщини, рідної мови; поваги до історичного минулого та формуванню національної самосвідомості.

Питання застосування принципу народності в процесі виховання досліджували такі класики педагогіки як Я. Коменський, Г. Сковорода, К. Ушинський, В. Сухомлинський. Серед українців-педагогів цим питанням присвятили праці такі дослідники як Н. Дем'яненко, М. Євтух, А. Марушевич, Ю. Косенко, А. Кузьминський, В. Омельченко, Ю. Руденко та багато інших.

До визначення основних складових патріотичного виховання українців долучались філософи, історики, правознавці, політики, письменники, зокрема Д. Донцов, М. Грушевський, Г. Сковорода, І. Франко, Д. Чижевський та ін. Національно-патріотичне виховання як соціокультурний феномен представлено в працях І. Беха, А. Бойко, В. Бондаря, С. Гончаренка, О. Савченко, О. Вишневецького та ін. Культурно-історичні та національні підвалини виховного процесу в сім'ї, навчальних та позашкільних закладах різного типу, основні напрями відродження народної й наукової національної педагогіки обґрунтовують в своїх працях М. Стельмахович, В. Кузь, І. Мартинюк, З. Сергійчук, Ю. Руденко та багато інших.

Мета нашої статті полягає в розкритті сутності історичних домінант виховання на різних етапах розвитку українського суспільства та

встановлення їх значущості для успішного становлення підростаючого покоління.

Виклад основного матеріалу. Для визначення сутності «історична домінанта виховання українців» важливим, насамперед, є розуміння сутності понять «домінанта» та «виховання». За основу тлумачення поняття «домінанта» ми візьмемо тлумачення, яке дає словник української мови: «Домінанта – це основна, пануюча ідея, головний, пануючий принцип» [8]. Щодо змісту поняття «виховання», то найбільш вдалим, на наш погляд, визначення дає **Енциклопедія освіти**: це «усвідомлене і цілеспрямоване зрощування людини як особистості у відповідності зі специфікою цілей, соціальних груп і організацій, в яких воно здійснюється» [9, с. 77].

У контексті нашого дослідження, особливої ваги набуває принцип історизму, який передбачає розкриття ідей, закономірностей, принципів, методів виховання, що пропонувались відомими мислителями, педагогами минулого. Сутність принципу історизму зводиться до розгляду предмету дослідження в розвитку, який невіддільний від історичних умов, що визначають його невідворотність і наступність. Історизм передбачає мету та утвердження тих чи інших освітньо-виховних явищ, призводить до виявлення прогресивних ідей, новацій у педагогічному досвіді минулого і надання їм належної оцінки з позицій сьогодення.

Для цілісного аналізу змісту поняття «історичні домінанти виховання українців», його структури в історико-педагогічному аспекті необхідне філософське осмислення аксіологічних пріоритетів виховання, яке дозволить визначити цінності і ідеали, які є характерними для виховної практики українців. За основу візьмемо визначення «цінностей» як педагогічного поняття дослідниці Г. Кузьменко: «Цінності – це ідеали, спрямовані на моральні орієнтири виховання та навчання (істина, добро, патріотизм, справедливість, чесність, порядність, відповідальність, освіченість, культура тощо), це ті якості й характеристики особистості, які визначають якісну своєрідність життєдіяльності людини, цілеспрямовано регулюють її поведінку і мають бути досягнуті в результаті освіти. Вони визначають те, до чого слід прагнути, ставитися з повагою, визнанням, пошаною й, відповідно, ті якості, які вчитель покликаний формувати в учнів» [4, с. 106].

До цього визначення додамо думку О. Вишневого, що вибір системи цінностей повинен відповідати національній виховній традиції, «типу культури, ментальності і, тій педагогічній спадщині, яка розвивалася в умовах хоча б відносної свободи» [2, с. 55].

Проаналізувавши наукові трактування сутності понять «домінанта», «виховання», «цінності», на нашу думку, «історичні домінанти виховання українців» – це основні панівні ідеї, принципи зрощування людини як особистості, які відображають в історико-педагогічному аспекті систему потреб, прагнень, переконань особистості, морально-духовні цінності, які виступають своєрідним регулятором сенсу людського життя та є основою розвитку нових якостей особистості. Духовно моральні цінності є індикатором розвиненості особистості [1, с. 365].

Кожна суспільно-економічна формація мала особливий тип виховання. Ідеї виховання підростаючого покоління формувались у тісному зв'язку з історією народу.

Аналіз літературних джерел свідчить, що першооснови виховання були закладені ще в народній педагогіці. Наші пращури були закохані в землю. Із покоління в покоління вони передавали своє ставлення до світу, свого роду, племені, інших племен, довкілля. Ще в IV–III тис. до н. е. вони започаткували Трипільську культуру. Трипільці були народом високої духовності. Існує припущення, що трипільці мали свою писемність.

В дохристиянський період передача життєвого досвіду, набутих знань від покоління до покоління складала сутність історичного буття народу. Наші предки дбали про виховання у дітей та молоді працьовитості, побожного ставлення до природи, землі-годувальниці й хліба, поваги до старших, витривалості, відваги, чесності й справедливості. Могутнім джерелом поповнення ідей, засобів, методів і прийомів самобутнього виховання була народна творчість. Основи людяності тут закладались у розповідях про свій рід, предків, світо буття.

У IX столітті виникає велика держава – Київська Русь, де після хрещення Русі-України помітно розширюється коло ціннісних орієнтацій у вихованні підростаючого покоління. Освіта і виховання в цей період набувають системного характеру і чітко окреслених національних ознак. Поширюється грамотність, виникають школи, з'являються зачатки науки. Міцнішою стала українська сім'я. Батьки шанобливо ставились до письменства, вчителя, книги, привчали до нього дітей. Важливу роль у вихованні дітей відіграла багата усна народна творчість: казки, пісні, бувальщини.

Підноситься культ Людини і Природи, церква утверджує високі духовні почуття, спрямовує енергію душі на боротьбу за добро, справедливість. Дотримання норм християнської моралі й мудрих заповідей народної педагогіки найперше відображається в помислах і поведінці українця. В основу виховного ідеалу лягає гармонія душі, тіла й розуму («Душа чиста – краще всякого намиста», «Здоров'я – всьому голова», «Розум – скарб людини») вміння бути самим собою. Так в уяві нашого народу постав образ довершеної людини, справжніми цінностями якої є здоров'я і розум, а визначальним мотивом поведінки – духовно-моральна досконалість. Домінантне місце серед чеснот має служіння Богові та Україні («Нема в світі над Бога», «Без Бога ні до порога»). Бог сприймається як Абсолютний Вічний Дух, Свідомість Світу, найвище втілення Добра, Честі, Доблесті, Світла, Розуму і Справедливості. Він Всевишній, Милосердний, Всевидячий, Всюдисущий і Всеправедний! [10, с. 17].

Роздуми Нестора Літописця, Іларіона Київського, Володимира Мономаха, Ярослава Мудрого пройняті гуманністю, патріотизмом, моральністю.

Перші наукові думки, які становлять основу гуманної передової педагогіки українського народу, закладені в «Поучінні Володимира Мономаха дітям» (1096 р.). Прогресивні думки, закладені в «Поучінні», вплинули на становлення

української національної школи, лягли онову теорії дошкільного виховання.

За часів Ярослава Мудрого у стінах Софії Київської (1037 р.) було засновано велику бібліотеку, майстерню-скрипторій, де перекладали та переписували книжки. Київські князі славилися своєю освіченістю: добре володіли іноземними мовами Ярослав Мудрий, його син Всеволод знав п'ять мов, дочка Анна, майбутня королева Франції, також була добре освіченою.

XVI–XVII ст. вважається часом відродження і розвитку культури й освіти України. В епоху Відродження утверджувалась на очах всієї Європи самобутня українська система виховання молоді. Набувають розквіту українська народна педагогіка, її демократичні і гуманістичні засади, зміцнюється українська мова, відбувається перетворення української народності в націю.

Збереглося чимало історично-культурних, літературних, педагогічних пам'яток, створених на релігійні теми, які втілюють значний гуманістичний, виховний потенціал. Відомі культурні та освітні діячі минулого: І. Вишенський, І. Борецький, П. Могила, О. Духнович, М. Шашкевич, І. Вагилевич, Я. Головацький та інші були служителями релігійного культу, їхній внесок у національну систему виховання є значним. Прогресивні церковні та релігійні діячі, відстоюючи політичну, державну і духовну самостійність України, виховували молодь у патріотичному, гуманістичному дусі [7, с. 94].

У XVI ст. створюються братства, які ставили завдання зберігати православну віру та українську народність. Діяльність братських шкіл пронизана ідеями народності, гуманізму, демократії. В період братського руху (XVI–XVIII ст.) всю територію України покривала густа мережа братських, козацьких, січових, дяківських, церковних, монастирських шкіл, а також шкіл народних мистецтв та ремесел.

Як відомо, у братських школах навчалося багато відомих українських письменників, громадських діячів, перекладачів, захисників віри та національної свободи (Іов Борецький, Леонтій Карпович, Ісає Кониський, Лаврентій Зизаній, Стефан Зизаній, Захарія Копистенський, Петро Могила, Кирило Транквіліан, Касіян Сакович, Мелетій Смотрицький, Єпіфаній Славинецький та ін.).

Аналіз численних літературних джерел, історико-педагогічних досліджень дозволив виокремити такі освітньо-виховні ідеї, характерні для діяльності братських шкіл: *демократичність устрою школи; національне виховання; викладання предметів тогочасною українською мовою; усвідомлення суспільного значення освіти і виховання підростаючого покоління; гуманне ставлення до особистості дитини; чітка організація педагогічного процесу; дисципліна та порядок; ретельно розроблений і глибоко продуманий зміст навчання.*

Вершинним виявом педагогічного генія нашого народу, культурно-історичним феноменом стала козацька педагогіка. Головні ідеї козацтва: свобода особистості, синівська любов до рідної землі, готовність її захищати від чужоземних загарбників, висока національна свідомість і самосвідомість, глибока духовність українського патріота, незламного громадянина – борця за права

народу, господаря своєї країни – найдужче гуртували та єднали українців як націю, реалізовувались у козацьких сім'ях, січових, козацьких і братських школах [5].

Втрата політичної і державної незалежності України призвела до занепаду української школи. Проте національно свідомі частина українців: учені, письменники, педагоги – стали тим джерелом національної духовності, який живив душу народу. У плеяді діячів XVII ст., якими пишається український народ, видатний філософ, письменник і педагог-гуманіст Григорій Сковорода (1722–1794). Г. Сковорода на чільне місце ставить виховання душі, прищеплення таких чеснот як: людяність, сердечність, великодушність, добротність, справедливість, скромність, працьовитість, гідність, спокій, любов до природи тощо. Виховання, зазначав він, посилює розвиток природних можливостей, а неробство, жорстокість, самодурство, егоїзм, кар'єризм, чиношанування – є, на думку педагога, набутими внаслідок неправильного виховання і умов життя.

Справжнім виборником відродження національної системи виховання, українських національних традицій був Великий Кобзар Т.Г. Шевченко. Ідеї виховання він підняв на рівень завдань нації. Шевченківське слово – це ідея, задум, план, проект, закон формування української людини, творення її національної сутності, утвердження державницького мислення, суспільного демократичного розвитку, сповнене болу за рідну Матір-Україну, за її долю, синівською любов'ю аж до пожертви, стало на той час і на всі часи надійним щитом нашого народу перед загарбниками України.

Післяшевченківський період був тяжким для України, розвитку педагогіки і національної виховної системи. На думку Г. Ващенка в передреволюційній добі найближче до виховних українських традицій стояв К. Ушинський. Квінтесенцією його педагогічної концепції є ідея про нерозривний зв'язок філософських поглядів і теоретико-педагогічних впливів на тіло, душу і розум дитини з метою прищеплення їй якостей здорової, розумної, моральної, релігійної, національно свідомої, творчо ініціативної, культурної, освіченої людини. Тому розроблена вченим виховна система охоплює всі провідні компоненти всебічно розвиненої людини: формування наукового світогляду, розумове, духовно-моральне, господарсько-трудове, естетичне виховання. Він послідовно відстоював тезу про велику роль християнської віри та любові до свого народу, власної культури та мови.

На початку XX ст. в умовах національно-політичного і духовного відродження України у творчості Г. Ващенка, С. Русової, І. Огієнка, Я. Чепіги та багатьох інших патріотично налаштованих педагогів обґрунтовано ідеї демократизації освіти та шляхи патріотичного виховання та громадянськості підростаючого покоління.

Останньою спробою зберегти на офіційному рівні глибинні засади української виховної традиції, зокрема, її гуманізм була педагогічна творчість В. Сухомлинського. В Сухомлинський обґрунтовував теорію національного самовизначення учнів у процесі навчання і виховання. Глибоко досліджуючи і розвиваючи українську національну педагогічну спадщину, В. Сухомлин-

ський досяг вершин світової педагогіки, ставши, на думку багатьох учених, одним із найбільших педагогів ХХ ст. В основу вивчення духовного світу школярів В. Сухомлинський поклав аналіз їхньої діяльності, «ті види діяльності, в яких внутрішні, духовні сили людини – її розум, почуття, погляди, переконання, воля – спрямовуються на перетворення світу, на створення і збільшення матеріальних цінностей суспільства» [2, с. 212].

Виклики ХХІ століття зумовлюють необхідність нового прочитування перспективних ідей педагогів минулого задля визначення стратегій, мети та завдань сучасної освіти. Як справедливо зазначає академік І. Бех «Сучасне реформування освіти докорінно відрізняється від усіх попередніх реформ тим, що вперше здійснюється не на основі державно-класових, ідеологічних запитів, а за ідеями ціннісно-смыслового буття людини, за логікою її історичного розвитку [1, с. 228].

Висновки. Отже, історично обумовлена і створена самим народом система ідей, поглядів, переконань, ідеалів, традицій, звичаїв та інших форм соціальної практики, що стверджують добро, любов, красу, справедливість в усіх сферах життя, зокрема в справі виховання молодого покоління, матеріальної і духовної культури нації, розвиваючись збагачувалась новим змістом, формами і методами впливу на підростаючі покоління. Історичні доміанти виховання українців, проймають всю національну систему виховання інтегрують її міцний фундамент для відродження і утвердження української нації, духовного її вдосконалення. У цьому сенсі сучасне життя дає нам шанс для реалізації культурно-історичних, національних джерел духовності задля переходу українців на новий виток еволюційного розвитку: від людини розумної до людини духовної.

Список літератури:

1. Бех І.Д. Вибрані наукові праці. Виховання особистості / І.Д. Бех. – Чернівці: Букрек, 2015. – Том 1. – 840 с.
2. Вишневський О. Сучасне українське виховання. Педагогічні нариси / О. Вишневський. – Львів, 1996. – 238 с.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Кузьменко Г.В. Теоретичні основи ціннісного ставлення до образотворчого мистецтва / Г.В. Кузьменко // Поліхудожнє виховання учнів загальноосвітньої школи в процесі впровадження інтегрованих курсів: матер. Міжнарод. шк. метод. досвіду / Л.М. Масол, Л.В. Школяр [та ін.]; [за заг. ред. А.М. Старевої]. – Миколаїв: ОІППО, 2012. – С. 104-110.
5. Любар О. Історія української педагогіки / О. Любар, М. Стельмахович, Д. Федоренко / За ред. М.Г. Стельмаховича. – К.: ІЗМН, 1998. – 356 с.
6. Малгожата Франц-Ольчак. Ідеал сучасності / М. Франц-Ольчак // Педагогічна думка. – 2016. – № 2. – С. 42-47.
7. Основи національного виховання: Концептуал. положення / В.Г. Кузь, Ю.Д. Руденко, З.О. Сергійчук та ін.; За заг.ред. В.Г. Кузя та ін. – К.: Інформ.-вид. центр «Київ», 1993. – (Ч. 1). – 152 с.
8. Словник української мови. Режим доступу: <http://sum.in.ua/s/dominanta>
9. Стельмахович М.Г. Традиции и тенденции развития семейной этнопедагогике украинского народа: дисс. на соискание науч. ступени ... д-ра пед. наук. 13.00.01 / Стельмахович Мирослав Игнатьевич. – К., 1989. – 407 с.
10. Чоповський В. Національне виховання / В. Чоповський // Педагогічна думка. – 2015. – № 2. – С. 22-37.

Вольнец К.И.

Киевский университет имени Бориса Гринченко

ИСТОРИЧЕСКИЕ ДОМИНАНТЫ ВОСПИТАНИЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ В УКРАИНЦЕВ

Аннотация

В статье анализируются исторические доминанты воспитания подрастающего поколения украинцев. Доказывается, что идеи ценностей, как национальные признаки, которые вбирают в себя общественно превращающий потенциал поколений народа, являются основой и доминантой воспитания подрастающего поколения украинцев на разных этапах исторического развития.

Ключевые слова: патриотизм, воспитание, народ, украинская нация, педагогическая наука, доминанта.

Volynets K.I.

Borys Grinchenko Kyiv University

HISTORICAL DOMINANTS OF UKRAINIAN YOUNG GENERATION UPBRINGING

Summary

The article is devoted to the analysis of the historical educational dominant of Ukrainian young generation. The author proves, that the ideas of values, as a national feature, absorb socio-generation transformational potential of the Ukrainian people, and it is the basis of the Ukrainian upbringing of young generation in various stages of historical development.

Keywords: patriotism, education, upbringing, nation, the Ukrainian nation, pedagogical science, dominant.

НАВЧАННЯ НА ЗАСАДАХ ДОСЛІДЖЕННЯ ЯК ЗАПИТ СОЦІУМУ І ОЗНАКА СУЧАСНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА

Волинець Ю.О.

Київський університет імені Бориса Грінченка

У статті висвітлено проблему навчання на засадах дослідження як запит соціуму і ознака сучасності професійної підготовки педагога. Проаналізовано теоретичні основи процесу проведення дослідницької діяльності майбутнього сучасного фахівця з дошкільної освіти. Висвітлено проблему формування дослідницьких умінь у майбутніх педагогів дошкільних навчальних закладів. Розкрита проблема формування дослідницьких умінь у майбутніх вихователів-дослідників у фаховій підготовці. З'ясовані умови підвищення ефективності формування дослідницьких умінь.

Ключові слова: навчання на засадах дослідження, дослідницькі уміння, сучасна професійна підготовка педагога, фахівець-дослідник, формування дослідницьких умінь майбутніх педагогів.

Постановка проблеми. Навчально-виховний процес вищого навчального педагогічного закладу має забезпечити ґрунтовну професійну підготовку майбутніх педагогів до дослідницької діяльності, створити сприятливі умови для виявлення і розвитку їхніх творчих здібностей, бути гнучкими, відкритими, толерантними, відповідальними і не боятися ризикувати, досліджувати та експериментувати.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналізуючи психолого-педагогічні особливості дослідницької діяльності студентів, розвиток їхньої творчої самостійності у навчальному процесі, ми встановили, що цю проблему висвітлено у працях С. Архангельського, П. Горкуненка, А. Карлачук та інших учених; організація з самостійної роботи студентів в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу досліджується у працях І. Мороза, Ю. Якименко та ін.; застосування індивідуально орієнтованого підходу до організації дослідницької діяльності вивчають І. Кравцова, В. Лісовий; формування дослідницьких умінь і навичок подано у працях Г. Беленької, І. Каташинської, Г. Кловак, Є. Кулика, В. Кулишової, С. Мартиненко, О. Резіної, Г. Тарасенко, М. Фалько, що допомагає зрозуміти сутність готовності майбутніх педагогів дошкільних навчальних закладів до навчання на засадах дослідження.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Сучасна освіта стає все більш складною системою, яка висуває до майбутніх педагогів та зокрема освітнього процесу високі вимоги. Саме тому, потрібно забезпечити системне підвищення якості підготовки майбутніх педагогів для дошкільних навчальних закладів, посилити орієнтованість освітніх програм професійної підготовки на запити споживачів. Незважаючи на існуючі напрацювання і запити практики щодо нашої проблеми ще не знайшли ґрунтового вирішення.

Мета статті – висвітлення питання про навчання в університеті, побудоване на засадах дослідження, як запит соціуму і ознаку сучасності професійної підготовки педагога.

Виклад основного матеріалу дослідження. З метою вдосконалення формування дослідницьких умінь майбутніх педагогів дошкільних навчальних закладів насамперед важливо з'ясувати

сучасний стан цієї підготовки. Нами встановлено, що навчання на засадах дослідження, а також процес формування дослідницьких умінь у майбутніх педагогів дошкільних навчальних закладів (ДНЗ) здійснюється шляхом удосконалення змісту фахової підготовки. У педагогічній науці ведеться активний пошук технологій, зорієнтованих на розвиток майбутнього фахівця-дослідника, здатного не лише самостійно здобувати знання, а й творчо використовувати їх.

Педагог – це людина, яка здійснює унікальну місію. Незважаючи на глобальні зміни інформаційного простору, постійне вдосконалення освітніх технологій, використання інноваційних методів і засобів, інтерактивних освітніх ресурсів, провідна роль у сприянні розвитку особистості як і раніше належить їй. Бо саме педагог відіграє визначальну роль сьогодення – впливає на майбутнє індивіда, суспільства і в цілому людської цивілізації.

Саме вона, як особистість і професіонал, забезпечує входження майбутнього фахівця з дошкільної освіти в світ дослідницької діяльності, інноваційних технологій, культури, соціальних відносин, залучає до духовності і новітніх досліджень. Педагог надає особливий вплив на вибір студентами-майбутніми педагогами з дошкільної освіти індивідуальної траєкторії морального, інтелектуального, емоційного, соціального розвитку. Він бере безпосередню участь в процесі формування у молодій людини «Я-концепції», образу навколишнього світу і місця людини в ньому.

В умовах модернізації української держави і суспільства вельми актуальною є здатність педагога здійснювати інноваційну діяльність, без якої неможливо відповідати вимогам інтенсивно мінливого соціокультурного контексту. Саме сучасному педагогові призначена місія здійснювати навчання і виховання підростаючого покоління на всіх рівнях сучасної системи освіти з урахуванням реалій сьогодення і подальших перспектив її розвитку, забезпечуючи процеси модернізації, стійкого інноваційного розвитку країни.

Аналіз процесу формування дослідницьких умінь у майбутніх вихователів ДНЗ передбачає визначення навчальних дисциплін, які безпосередньо спрямовані на підготовку тих, хто навчається. Навчальна діяльність студентів має стати основою для розроблення змісту і технологій цієї

діяльності, а також повинна враховувати рівень їх творчих можливостей, навчальних здобутків, інтересів, активності, оскільки набуття майбутніми педагогами досвіду дослідницької діяльності може стати початком серйозних наукових пошуків. Зазначимо, що формування дослідницьких умінь є складним процесом, що залежить від багатьох компонентів діяльності на всіх етапах її проведення, головним із яких є мотиви, що зумовлюють ефективну роботу.

Завдання вищих педагогічних навчальних закладів полягає в підготовці інтелектуальної, наукової та науково-педагогічної еліти суспільства; якісному навчанні та формуванні нового рівня свідомості людини. Ми вважаємо, що фахова підготовка майбутніх педагогів до формування дослідницьких умінь зумовлює появу нового конкурентоспроможного, компетентного фахівця, який є творцем науково-дослідницької культури.

Враховуючи специфіку нашого дослідження, вважаємо за доцільне зосередити увагу на сучасному стані формуванні дослідницьких умінь у майбутніх педагогів. Встановлено, що існують об'єктивні умови підвищення ефективності формування дослідницьких умінь, які реалізуються шляхом удосконалення відомих та пошуку нових форм і методів організації самостійної дослідницької діяльності з відповідним урахуванням змін у системі фахової підготовки, структури та змісті навчання. Вони передбачають також розширення й оптимальне поєднання методів навчання за кредитно-модульно-рейтинговою системою, застосування комплексу технічних і дидактичних засобів, які б забезпечували взаємозв'язок аудиторної та позааудиторної форм занять; розвиток взаємодії в системі «викладач – студент» і вдосконалення суб'єкт – суб'єктної взаємодії на основі співпраці, розроблення подальших шляхів поліпшення формування дослідницьких умінь у студентів і педагогічної майстерності викладача.

Проведені спостереження й експериментальні дані наукових досліджень В. Борисова, А. Ліненко, В. Шадрікова та інших учених свідчать про те, що від характеру особистісного ставлення суб'єкта до справи, якою він займається, значною мірою залежить його особистісна активність і ефективність діяльності.

Проаналізуємо особливості організації науково-дослідницької роботи на кожному з етапів фахової підготовки майбутніх педагогів з дошкільної освіти в Педагогічному інституті Київського університету імені Бориса Грінченка.

На *першому етапі (інформаційному)* розпочинається поетапний процес формування спеціальних умінь та навичок. Майбутні педагоги з дошкільної освіти (I курс) опановують термінологічний апарат та методологію наукового дослідження, технологію організації самостійної та навчально-дослідницької роботи. Теоретичні знання конкретизуються на семінарських і практичних заняттях, що дозволяє надати їм пошукового характеру, а саме це й викликає інтерес у студентів під час обговорення тієї чи іншої теми. На цьому етапі об'єктами дослідження є власні вміння складати різні алгоритми, розробляти програми, вміння та навички організації самостійної роботи з фундаментальних і професійно-орієнтованих дисциплін.

На *другому етапі (змістово-технологічному)* студенти II–III курсів інтенсивно сприймають усталені в науці, але невідомі їм концепції, теорії, оволодівають методами наукового пошуку, у майбутніх вихователів формуються первинні вміння організації наукового дослідження та оформлення його результатів. Студенти залучаються до роботи в наукових гуртках і студіях. У процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін майбутні педагоги засвоюють технологію об'єктно-орієнтованого програмування, набувають умінь виконувати реферативні дослідження, анотувати наукову літературу, вчаться виконувати творчі завдання, самостійно працювати з науковими джерелами, вчаться писати курсові роботи.

На *третьому (перетворювально-результативному)* етапі студенти IV курсу, вивчаючи навчальні дисципліни (такі, як «Педагогічна творчість», «Комп'ютерні технології в роботі з дітьми», «Формування дослідницьких умінь майбутніх вихователів»), набувають додаткових умінь проводити науково-дослідницьку роботу, творчі проекти, виконуючи завдання, передбачені структурою залікових кредитів. Цей етап характеризується оволодінням професійно спрямованими вміннями й навичками з розробки моделей дослідницької діяльності.

Розв'язання навчальних дослідницьких завдань має за кінцеву мету надання студентам необхідної допомоги для майбутньої повсякденної професійної діяльності. У процесі виконання подібних завдань використовуються наукові методи спостереження, аналізу, порівняння з наступним визначенням причинових зв'язків або їх систематизацією. За таких умов у Педагогічному інституті Київського університету імені Бориса Грінченка й відбувається накопичення досвіду пошуку та обробки інформації з фахових дисциплін за умови суб'єкт-суб'єктного характеру взаємовідносин, особистісно орієнтованого та комунікативного підходу до процесу професійної освіти.

Аналіз досліджень дав змогу визначити основні підходи провідних учених до встановлення критеріїв рівня сформованості дослідницьких умінь. Зокрема, вчена Т. Мишківська визначає сформованість дослідницько-педагогічних умінь за п'ятьма рівнями, а саме: «нульовий» – початковий рівень, відносно якого починається формування дослідницько-педагогічних умінь; «догматичний» – рівень, на якому в студента потреба наукового пошуку відсутня, знання методів педагогічного дослідження обмежені матеріалами підручника, завчені й у навчальному процесі використовуються лише за повторного сприйняття з підказу викладача; «копіювальний» – рівень, на якому студент під впливом викладача усвідомлює необхідність пошуку; вивчив основні методи педагогічного дослідження й за завданням педагога та під його керівництвом уміє їх застосовувати в типових умовах; «навчально-дослідницький» – рівень, на якому в студента сформована, за умови включення в створену викладачем проблему, потреба наукового пошуку шляхів найефективнішого її розв'язання; студент має необхідні знання для вибору оптимальних методів педагогічного дослідження в нестандартних

ситуаціях і здатний після консультації викладача організувати дослідження; «дослідницький» – рівень, на якому студент має стійкі мотиви до дослідницько-педагогічної діяльності, самостійно виявляє й формулює проблеми (суперечності); знає методологію педагогічного дослідження; самостійно й науково обґрунтовано обирає шляхи розв'язання виявленої суперечності; самостійно, на вищому творчому рівні її розв'язує; аналізує здобуті результати та впроваджує їх у педагогічну практику [5, с. 19].

Нами встановлено, що дослідницька діяльність у структурі педагогічної діяльності є механізмом більш успішного, вищого рівня розв'язання педагогічних завдань, які входять до основних функцій педагога. Система ж дослідницьких педагогічних умінь є «складовою структури педагогічної діяльності, умовою успішного розв'язання педагогічних завдань» [3, с. 32-33].

Є. Кулик зазначав, що процес підготовки педагога до дослідницької діяльності в першу чергу спрямовується на опанування дослідницьких вмінь, пізніше розширюючи його до методичної підготовки, поступово виводячи за межі професійної підготовки і готуючи до навчання впродовж життя, що не завжди буде пов'язане з обраною професією [4, с. 421].

М. Князян зазначила, що активізація процесу професійного становлення майбутнього вчителя-дослідника передбачає формування його самостійно-дослідницької діяльності, зорієнтованої на озброєння студентів системними методологічними знаннями; забезпечення вільного опорування цими дослідницькими діями; сприяння усвідомленню якості саморуку як професіонала; спрямування студентів на самовдосконалення як дослідника. Самостійно-дослідницька діяльність розглядається автором вказаної роботи як стартова платформа, що забезпечує цілісність активного самотворення майбутнім педагогом ключових компетентностей (науково-пізнавальної, соціальної, комунікативної, полікультурної, інформаційно-технологічної, професійної та компетентності саморозвитку), дозволяє досягти

повноти й досконалості функціонування майбутнього спеціаліста в соціально-професійному просторі [3, с. 445].

Вчена Г. Беленька визначила сутність і структуру поняття «професійна компетентність вихователя дошкільного навчального закладу», зміст фахових компетенцій вихователя, обґрунтувала вимоги до професійної компетентності вихователя дошкільного навчального закладу крізь призму потреб сучасної дитини дошкільного віку; розкрила педагогічну концепцію формування професійної компетентності в умовах університетської освіти [1].

Таким чином, аналіз сучасного стану фахової підготовки студентів – майбутніх педагогів ДНЗ до навчання на дослідницькій основі переконливо свідчить про наявність значної кількості наукових напрацювань, у яких порушено проблеми організації дослідницької роботи у вищих педагогічних навчальних закладах, формування пізнавальної активності студентів, взаємозв'язок цих чинників із дослідницькою діяльністю майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Вченими доведена необхідність формування професіоналізму майбутніх вихователів ДНЗ, здатних до дослідницької діяльності у контексті особистісно орієнтованої освіти, що розглядається як процес поетапного нарощування професіоналізму (інтелектуального, комунікативного, мотиваційного компонентів) у фаховій підготовці та здатного здійснювати професійну діяльність на дослідницькому рівні.

Висновки і пропозиції. Отже, проведений аналіз з даної проблеми засвідчив, що навчання на засадах дослідження буде залежати від ефективності створених педагогічних умов, впровадження нових організаційних форм і методів навчання, спрямованих на розвиток творчої активності студентів та мотивації дослідницької діяльності. Навчання в сучасному університеті має будуватися на засадах наукового дослідження і сприяти особистісно-професійному розвитку і саморозвитку фахівця, який в ході освітнього процесу поступово формується як педагог-дослідник.

Список літератури:

1. Волинець Ю.О. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до дослідницької діяльності / Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку: компетентнісний підхід: моногр. // за заг. ред. Г.В. Беленької, О.А. Половіної. – Умань: ВПЦ «Візаві», 2015. – С. 161-181.
2. Кловак Г.Т. Генеза підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах України (кінець XIX – XX століття): дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Кловак Галина Тихонівна. – Умань, 2005. – 531 с.
3. Князян М.О. Організація самостійно-дослідницької діяльності майбутніх викладачів (на етапі магістерської підготовки): навч. посіб. / М.О. Князян. – Ізмаїл: Сміл, 2006. – 52 с.
4. Кулик Є.В. Підготовка майбутніх вчителів до дослідницької діяльності: моногр. / Є.В. Кулик. – К.; Дрогобич: Коло, 2004. – 382 с.
5. Мишківська Т.Д. Формування дослідницько-педагогічних умінь студентів в умовах модульної організації процесу навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Мишківська Тетяна Дмитрівна. – Тернопіль, 1999. – 19 с.

Вольнец Ю.А.

Киевский университет имени Бориса Гринченко

ОБУЧЕНИЯ НА ПРИНЦИПАХ ИССЛЕДОВАНИЯ КАК ЗАПРОС СОЦИУМА И ПРИЗНАК СОВРЕМЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА

Аннотация

В статье освещена проблема обучения на основе исследования как запрос социума и признак современности профессиональной подготовки педагога. Проанализированы теоретические основы процесса проведения исследовательской деятельности будущего современного специалиста по дошкольному образованию. Освещена проблема формирования исследовательских умений у будущих педагогов дошкольных учебных заведений. Раскрыта проблема формирования исследовательских умений у будущих воспитателей-исследователей в профессиональной подготовке. Выявлены условия повышения эффективности формирования исследовательских умений.

Ключевые слова: обучение на основе исследования, исследовательские умения, современная профессиональная подготовка педагога, специалист-исследователь, формирование исследовательских умений будущих педагогов.

Volynets Y.A.

Borys Grinchenko Kyiv University

RESEARCH BASED LEARNING AS A SOCIETY REQUEST AND A FEATURE OF MODERN PROFESSIONAL TEACHER TRAINING

Summary

The article deals with the problem of researched based society as a request and a feature of modern teacher training. The theoretical foundations of the research's process of the future specialist in early childhood education are analyzed. The problem of research skills formation of educational institutions' future preschool teachers is highlighted. The research skills formations of preschool teachers as investigators in the process of their professional training are described. The conditions of the efficiency research skills formations increasing are distinguished.

Keywords: research based learning, research skills, modern teacher professional training, specialist-researcher, future teachers research skills formation.

ВИМОГИ СУСПІЛЬСТВА ДО ОСОБИСТОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Коваленко О.В.

Київський університет імені Бориса Грінченка

Досліджена дефінітивна характеристика основних понять за допомогою енциклопедичних і тлумачних словників, енциклопедій та довідників. На основі вивчення й аналізу наукових психолого-педагогічних досліджень виокремлені вимоги до вихователя дитячого садка. Проаналізовані та узагальнені погляди на означену проблему педагогів-гуманістів, а також їх актуальність з огляду на сучасні проблеми освіти взагалі і дошкільної, зокрема. У нормативно-правових документах виділені вимоги суспільства до особистості вихователя. Окреслена актуальність досліджуваної проблеми з огляду розбудови освіти в Україні.

Ключові слова: вихователь дітей дошкільного віку, виховувати, вимоги суспільства, професіограма.

Постановка проблеми. Процес інтеграції України у європейський простір спонукає до формування гуманістичної особистості, культурної, толерантної, здатної до самопізнання, саморозвитку та максимальної самореалізації, громадянина своєї країни, Європи і світу. Тим українським громадяни, вихованцям дошкільних закладів, яким зараз 2-6 років треба буде творити нову Україну, продовжувати інтеграцію України у європейський простір. Саме ці та інші важелі мають спонукати усю педагогічну спільноту щодо створення комфортних умов проживання їх дошкільного дитинства.

Коли малюка вперше приводять батьки у дитячий садок, він, звичайно, не думає, що проведе тут кілька років життя з людьми, котрі будуть турбуватись про нього, створювати умови для оздоровлення, навчання і виховання. Про це неодмінно подумують батьки дитини. Хто-хто їх замінить на час робочого дня? Яким він буде другий дім малюка? Відповідь підкаже саме облаштування дитячого садка, у який потрапляють діти і батьки. Тут дрібниць немає: і чистий ігровий майданчик, і доброзичлива посмішка вихователя, і теплі, заспокійливі слова, звернені до дитини-новачка і мами, яка хвилюється не менше дитини.

Двері у великий і різнобарвний світ відкриває дитині вихователь. Але малюку буде затишно і комфортно лише у тому дитячому садку, де працюють віддані своїй справі, люблячі дітей педагоги. Але чому часто у житті буває так, що до одних вихователів діти збираючись звечора, вранці поспішають залюбки, забуваючи попрощатись з матусею, натомість наперед просять батьків, щоб ті їх забрали додому якомога пізніше, а до інших вихователів ідуть зі сльозами або шукають будь-яку причину залишитись вдома. Яким має бути вихователь найменших, що має бути у нього у душі і серці, якими притягальними важелями він має володіти, щоб до нього тягнулись діти? На ці та інші проблемні питання намагатимось знайти відповіді у нашому дослідженні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання підготовки фахівців у галузі дошкільної освіти окреслено у загальних рисах в окремих статтях розробників Галузевих стандартів вищої освіти в Україні (Л. Артемова, Г. Беленька, О. Богініч, Г. Сухорукова та ін.). Формування педагогічної компетенції та розкриття окремих

сторін підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти було і є предметом дослідження ряду науковців (Л. Артемова, А. Богущ, Г. Беленька, О. Богініч, В. Бондар, Ю. Волинець, Н. Голота, Н. Грама, Н. Денисенко, І. Дичківська, Л. Загородня, Н. Левінець, Н. Лисенко, І. Луценко, М. Машовець, В. Нестеренко, Л. Плетеницька, Т. Поніманська, Р. Пріма, Н. Сайко та ін.). Зокрема, дослідження Г. Беленької присвячене формуванню професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу; Н. Денисенко, Л. Гаращенко, Н. Левінець – керівництву роботою з фізичного виховання дошкільників в умовах дитячого садка; Н. Лисенко та З. Плохій – підготовці вихователів до організації еколого-дослідницької діяльності дітей в природі; Л. Плетеницької – підготовці студентів до народознавчої роботи в дошкільному закладі (на матеріалі народної математики); Г. Підкурғанної – формуванню у майбутніх вихователів професійних умінь розвитку художньої творчості дітей; Н. Грами – підготовці вихователів до економічного виховання дітей дошкільного віку; Н. Голоти – формуванню художніх і конструктивних умінь у майбутніх вихователів дошкільних закладів; Т. Книш – валеологічній підготовці майбутніх вихователів; В. Нестеренко – питанням підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання та ін. Дослідження цих та низки інших авторів з поміж інших розкривають необхідність формування у майбутніх вихователів професійної педагогічної компетентності. Так, І. Зязюн підкреслював, що окрім знань і умінь педагогові необхідні певні особистісні якості, адже сам педагог є інструментом впливу на учня. Цей інструмент – його душа – має бути чутливим до іншої людини, гуманним у своїх помислах [12]. Крім того, формування підрастаючої особистості значним чином залежить від світоглядних позицій педагога, філософії його буття, яка безпосередньо впливає на дитину, віддзеркалюючись у її підсвідомості.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У опрацьованих нами дослідженнях питання вимог до особисті вихователя дітей дошкільного віку не виокремлювалось, а розглядалось у аспекті досліджуваної проблеми. Це питання також було предметом дослідження Г. Беленької, І. Беха, Б. Кобзаря, О. Кононко,

К. Крутий, Н. Ничкало, О. Проскури, С. Сисоевої та ін. Найглибше розкрито означене питання у дослідженні Г. Беленької, яка розглядає цю проблему як складову структури професійної компетентності вихователя дошкільнят. Зокрема, вона підкреслила, що специфіка структури професійної компетентності вихователя полягає у тому, що вона включає в себе характеристики особистісних якостей людини. Для цілого ряду професій, що існують у нашому суспільстві, вони не є визначальними за наявності у фахівця знань, умінь, відповідальності. Для педагога ж особистісні характеристики є навіть більш значущими, ніж його знання, уміння та навички. Тому професійну компетентність вона розглядає як особистісні можливості педагога, що дозволяють йому самостійно і ефективно реалізовувати цілі педагогічного процесу. Г. Беленька підкреслює, що професійна компетентність вихователя це інтегроване поняття, яке включає у себе: світоглядні позиції особистості, як базисну основу розвитку всіх компонентів професіоналізму, глибоку обізнаність і практичні уміння в обраній галузі діяльності, розвинені професійно-значущі якості. На цьому фундаменті, в процесі набуття педагогічного досвіду вибудовується авторитет вихователя [2, с. 21]. Вимоги суспільства до особистості вихователя дітей дошкільного віку у загальних рисах окреслені класиками педагогіки (К. Ушинський, С. Русова, Я. Корчак, В. Сухомлинський та ін.) і сучасними дослідниками В. Дем'яненко, М. Машовець, О. Пшеврацькою, Т. Слободянком, І. Улюкаєвою, Т. Філімоною та ін.). З огляду на вищезазначене, приходимо до висновку про необхідність більш детального і систематизованого розкриття вимог суспільства до особистості вихователя дітей дошкільного віку.

Мета статті. Завданням нашого дослідження було на основі вивчення й аналізу праць класиків педагогіки, наукових психолого-педагогічних досліджень, опрацювання нормативно-правових документів тощо визначити та проаналізувати вимоги суспільства до особистості вихователя дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Наукова ефективність ідеї, справедливо зазначає Л. Ващенко, не може бути доведеною, якщо не з'ясовано суть термінів та не сформульовані положення. Відтак науковець доречно радить звернутись до трьох правил, які обґрунтовані Б. Паскалем: правило дефініцій, яке забороняє приймати двозначні терміни без визначень, а використовувати в дефініціях лише відому (визначену) термінологію; правило аксіом, згідно з яким необхідно виводити в аксіоми лише очевидне; правило доведення, що зобов'язує доводити всі положення, використовуючи лише найбільш очевидні аксіоми чи установлені твердження. При цьому вчений застерігає від зловживання двозначних термінів та ігнорувань мисленнєвих дефініцій, що уточнюють та пояснюють суть [4, с. 36].

Саме тому на першому етапі метою дослідження стало опрацювання дефінітивної характеристики основних понять дослідження «вихователь», «виховувати», «професіограма», «професія» тощо за допомогою енциклопедичних і тлумачних словників, енциклопедій та довідників.

Словник української мови поняття **«вихователь»** тлумачить як людину, яка виховує, навчає дітей і молодь, прищеплює їм навички і правила поведінки, певні погляди; педагог, який стежить у певному закладі за поведінкою дітей і відповідно її спрямовує; той, хто спрямовує силу свого впливу на виховання [20, с. 529]. Енциклопедія освіти, розкриваючи термін вихователь, наголошує на тому, що взаємини вихователя і вихованців залежать від систем виховання, усталених в певних історичних умовах. Наприклад, для авторитарного виховання характерним є розуміння ролі вихователя як ретранслятора соціального досвіду, а вихованець розглядається як особа, яка лише сприймає цей досвід. У гуманістичних концепціях виховання, вихователь і вихованець виступають рівноправними учасниками педагогічної взаємодії. Авторитет і стиль вихователя – необхідні складові стосунків з дітьми і найважливіші чинники, що впливають на ефективність виховного процесу [5, с. 91–92]. Психологічна енциклопедія поняття «виховання» тлумачить як планомірний і цілеспрямований вплив на свідомість і поведінку дитини з метою формування в неї моральних понять і установок, принципів, ціннісних орієнтацій і навичок практичної поведінки, які створюють умови для її розвитку і готують для майбутньої громадської і трудової діяльності [15, с. 57]. За допомогою цього ж джерела нами було опрацьоване поняття «професіограма» (profiteer – оголошую своєю справою і грец. gramma – риска, написання) – перелік і опис загальнотрудових і спеціальних знань, навичок і вмінь, необхідних для успішного виконання певного виду професійної діяльності [15, с. 268]. Ще одна важлива для нашого дослідження дефініція «професіографія» (profiteer – оголошую своєю справою і грец. grapho – пишу) – розділ психології праці, який виявляє і вивчає вимоги, які професія висуває до особистісних якостей, психологічних здібностей і психофізіологічних можливостей людини [15, с. 268]. Професіограма вихователя – це своєрідний реєстр, який містить сукупність особистісно-ділових рис і педагогічних здібностей, окреслений обсяг знань, а також систему педагогічних умінь і навичок, необхідних для виконання педагогічних функцій. Наукове обґрунтування професіограми національного дошкільного закладу ґрунтується на засадах ментально-духовної спадкоємності, врахування національної самобутності українського народу у вирішенні просвітницьких і виховних завдань, що втілено в народній педагогіці і психології. В українській педагогічній професіографії традиційними є гуманістичний підхід до розуміння суті педагогічної діяльності, акцентування уваги на особистісному потенціалі педагога в благодійному творенні особистості дитини.

Кожна професія вимагає від людини володіння певними особистими якостями як базою для формування професіоналізму в галузі певної діяльності. Серед професійно значимих особистісних якостей виділяють домінантні, т.т. основні, без яких не може відбутись вихователь дітей дошкільного віку та периферійні, т.т. другорядні, які є бажаними, проте не обов'язковими. До домінантних якостей вихователя дитячого садка відносять: гуманність; громадянська від-

повідальність та соціальна активність; інтелігентність; загальнолюдські якості (правдивість, чесність, порядність, працьовитість тощо); інноваційний стиль науково-педагогічного мислення; потреба у самоосвіті; наявність педагогічного такту. До периферійних якостей вихователя відносять: привітність; почуття гумору; артистизм; мудрість; наявність життєвого досвіду; зовнішню привабливість.

Термін «виховувати» практичний словник синонімів української мови подає у кількох значеннях, а саме виховувати (дітей) – рости, вирощувати, навчати, научати, плекати, розвивати, доводити до розуму; виховувати (любов) – прищеплювати; виховувати (скарби) – сховати, перешовувати [8, с. 48].

Як бачимо, слово «виховувати» саме по собі дивовижне. Його похідними є слова «сховати», «виховати», «приховати», «заховати» від зла, незгоди, того сховати дитину від зла, спрямувати на доброгу добра. В народній педагогіці слово «виховувати» означає вирощувати, навчаючи правил поведінки, даючи освіту, систематично впливати на культурний розвиток, світогляд, розвивати гуманні почуття тощо. Звідси постали і інші слова «вихователь», «вихователька» – людина, яка виховує, навчає дітей і молодь, прищеплює їм навички поведінки, спрямовує на життєвий шлях.

На другому етапі метою нашого дослідження було проаналізувати та узагальнити погляди на цю проблему педагогів-гуманістів, простежити спільність поглядів та окреслити їх актуальність з огляду на сучасні проблеми освіти взагалі і дошкільної, зокрема.

На теренах України в часи Київської Русі у вихованні дітей широко застосовували примус і фізичні покарання. У збірках релігійно-моральних повчань («Слово и притчи о наказании детей») схвалювалось застосування різки як основного засобу стимулювання дітей до гарної поведінки [5, с. 91-92]. У XVI ст. поряд із закликом до покарання з'являється і гуманістична теза, що вихователю слід одночасно любити і бергти дітей. Ще виразніше це виявляється у педагогіці XVII ст.: йдеться про необхідність урахування вихователем у вихованні дітей їх вікових особливостей (С. Полоцький), намагання встановлювати безконфліктне спілкування між дорослими і дітьми, завдяки здатності виявляти емоційний стан дитини, шанобливе ставлення кожного до будь-якої людини, незалежно від її віку (Є. Славинецький), терплячість, наполегливість і активність. У прогресивній вітчизняній думці XVIII-XIX ст. усталилося, що педагогічна підтримка вихователем учнів повинна базуватись на глибокому вивченні внутрішнього світу дитини, врахуванні її індивідуальних і вікових особливостей (спрямуванні розвитку «молодої душі» на формування її особистості «рухом легким, ніжним, делікатним, невідчутним», згідно з її природним потенціалом), створенні здорової атмосфери у спілкуванні з нею, запереченні тілесних покарань і моральних образ навіть словом, про що писали О. Духнович, Ф. Прокопович, Г. Сковорода та ін. Вихователь має використовувати в роботі з вихованцями, зазначав К. Ушинський, позитивне «взаємозарядження» добрими емоціями: частіше хвалити їх за добре виконану справу чи завдан-

ня, порівнювати дитину не з іншими, а з власною минулою недосконалістю або нормою тієї досконалості, яка досягається, збирати на неї педагогічний анамнез з метою пізнання дитячої природи, глибшого з'ясування її сприйнятливості, кмітливості і т.д. М. Пирогов, висловлюючи вимоги до вихователя, на перше місце виносив такі чесноти, як чесність, відвертість, щирість у стосунках з вихованцями, повага їх та шанобливе ставлення до їх гідності [5, с. 91-92].

В педагогіці лишили яскравий слід такі особистості, як Я.А. Коменський, Й.Г. Пестолоцці, Ж.-Ж. Руссо, Г. Сковорода, М. Пирогов, Я. Корчак, К. Ушинський, С. Русова, М. Монтессорі, В. Сухомлинський та ін. Незважаючи на те, що вони жили і працювали у різні часові проміжки, ряд думок, позицій і, зокрема, щодо особистості педагога, вихователя, висловлені ними перегукуються, доповнюючи одна одну. З одного боку це пояснюється тим, що вони будували свої теоретичні та практичні позиції на засадах філософії, психології, педагогіки, фізіології у поєднанні з багатим особистим досвідом, а з другого боку тим, що в основі їх діяльності лежали гуманістичні принципи. Ці принципи мають глибокі традиції в історії української та світової філософської педагогічної думки.

Особливої уваги вони надавали дошкільному дитинству, як періоду життя, коли закладаються основи особистості і значною мірою визначається майбутнє людини. «Вихователь – це чарівник, який відкриває дітям двері до світу дорослих. І від того, що знає і вміє вихователь, залежить і те, чого і як він навчить своїх вихованців» – золоті слова, сказані Гельвецієм про роль педагога [9, с. 15].

Формулюючи вимоги до вихователя дитячого садка, зокрема С. Русова розподілила їх на три групи: «1) особа садівниці, її індивідуальність; 2) її наукова освіта, широта її світогляду; 3) її фахова підготовка» [17, с. 156]. Порівнюючи, співставляючи вимоги, які ставили до вихователя, вчителів педагогі минулого, умовно можна розподілити їх на дві групи: психолого-педагогічні і загальнокультурні.

Великого значення надавали вони освіті педагога. На перше місце в цій освіті ставили такі науки, як психологія та фізіологія. Тільки різнобічне знання дитини, на їх думку, дасть можливість педагогу здійснювати індивідуальний підхід, розібратися у методах виховання і навчання маленьких дітей.

«Без знання дитини, без глибокого розуміння всієї складності явищ, які відбуваються в її душі, виховання стає сліпим і тому беззмисловим – писав В. Сухомлинський [21, с. 203]. Він підкреслював, що учительська професія особлива, її не можна порівняти ні з якою іншою – «це людинознавство, постійне проникнення в складний духовний світ людини, яке ніколи не припиняється» [22].

Аналіз поглядів К. Ушинського, С. Русової, Я. Корчака, В. Сухомлинського та ін. педагогів дає підстави для висновку, що вони підтримували і продовжували розвиток ідеї Я.А. Коменського, який стверджував, що для того, щоб досягти мети, вихователь має відповідні засоби навчання і виховання «пристосувати до природних здібностей,

щоб можна було використовувати їх легко і приємно ... очевидно, що йдучи слідами природи, навчання юнацтва буде проходити легко [10, с. 123].

Аналізуючи вимоги до рівня освіти педагога, педагоги-гуманісти писали, що вихователь повинен мати «широку схему освіти» [17, с. 155], яку зуміє використати в житті, викликаючи у дітей інтерес, зацікавлюючи їх. Розвиваючи цю думку, К. Ушинський, С. Русова та ін. додавали, що педагог дитячого садка повинен мати «високу» освіту – загальну і фахову, а також спростовували думку про те, що для проведення педагогічної роботи в дитячих садках та для виховання малих дітей не потрібні великі знання [18, с. 75]. Доволі серйозні вимоги ставились і до інтелектуального рівня педагога. Зокрема, великого значення надавали вони самостійному поповненню знань педагогом. Саме педагога, вчителя С. Русова називала «джерелом освіти» [16].

Щодо особистих рис педагога, які зумовлені обраним фахом, то серед них вони виділяли такі, як: урівноваженість і терплячість, увічливість і тактовність, життєрадісність і веселість, простота і щедрість, приємність і лагідність. Наступну групу вимог до вихователя, вчителя умовно можна назвати – Педагог і діти. Поділяючи позицію Й.Г. Песталоцці, С. Русова, Я. Корчак, В. Сухомлинський та ін. вважали, що педагогові має бути властива «щира глибока любов до дітей» [17, с. 160]. Він неодноразово повторював думку про те, що у кожної людини є «золота жилка» і педагогу треба вчитись розкрити обдарованість людини, спрямувати її на ту життєву дорогу, йдучи якою, вона принесе найбільшу користь суспільству. Особливо актуальна ця позиція В. Сухомлинського та інших педагогів-гуманістів у наш час, коли одним з принципів виховання визначено природовідповідність.

Високо оцінюючи призначення вихователя, педагоги-гуманісти підкреслювали його відповідальність перед суспільством. Саме вихователю і вчителю вони відводили вирішальну роль у навчанні підростаючого покоління. «В наші часи бути гарним педагогом – це бути справжнім реформатором майбутнього життя України, бути апостолом Правди і Науки», – писала С. Русова, а в іншій праці додає: «Справжня садівниця (так вона називає вихователя) мусить бути завжди готовою всі свої плани, наміри оформити задля добра дітей». А за переконливим твердженням В. Сухомлинського, педагог це той, «хто народом і суспільством уповноважений творити людське щастя, тобто виховувати по-справжньому».

Отже, ми простежили спільність поглядів на цю проблему педагогів-гуманістів. Ми переконались, що гуманістичні концепції цих педагогів, їх погляди на вихователя та вчителя взаємопов'язані, перегукуються, доповнюючи одна одну, оскільки система гуманістичних принципів, що визначили їх кредо єдина, а саме: принцип рівності учасників педагогічного процесу, принцип діалогу замість монологу, принцип орієнтації на кожну дитину як на індивідуальність, принцип спільності в роботі педагогів та батьків з пріоритетом родинного виховання над суспільним. Змістову основу їх концептуальних засад складають гуманістичні принципи, які мають глибокі традиції в історії української та сві-

тової філософсько-педагогічної думки. Сутність цих принципів полягає у ставленні до людини як до найвищої цінності, у захисті права особистості на свободу, щастя, всебічний розвиток і виявлення своїх здібностей.

У наш час, коли так гостро постало питання розбудови школи і освіти в Україні, вивчення сучасного становища вихователя і вчителя, порівняльний аналіз його підготовки і праці в різних країнах, як це подано в роботах педагогів-гуманістів, істотно допоміг би розв'язати найважливіші питання і сьогодення, й на перспективу.

Змістом роботи наступного етапу нашого дослідження було опрацювання сучасних нормативно-правових документів, у яких висвітлюються питання щодо вимог суспільства до особистості вихователя дітей дошкільного віку.

Означене питання регламентує нині ряд нормативних актів, а саме: Конституція України, Конвенція про права дитини, Закон України «Про дошкільну освіту», Закон України «Про охорону дитинства», Статут дошкільного навчального закладу, Правила внутрішнього розпорядку дошкільного навчального закладу, Посадова інструкція вихователя дошкільного закладу та інші. У цих документах визначені права та обов'язки вихователів у сфері дошкільної освіти, правові та організаційні засади діяльності ДНЗ тощо [6; 7; 11; 13; 14].

Найбільш повно права дітей, а також роль і відповідальність дорослих батьків, вихователів перед суспільством прописані у Конвенції про права дитини [11] та Законі України «Про охорону дитинства» [7]. Певну деталізацію знаходимо у Законі України «Про дошкільну освіту» є низка статей, за виконання яких несе відповідальність завідувач дошкільного закладу та весь, керований нею колектив. Це такі статті, як: ст. 6 «Принципи дошкільної освіти», ст. 7 «Завдання дошкільної освіти», ст. 9 «Здобуття дошкільної освіти», ст. 11 «Дошкільний навчальний заклад та його повноваження», ст. 41 «Відповідальність за порушення законодавства про дошкільну освіту» та ін. Разом з тим, є статті, які розкривають права вихователів та їх обов'язки перед суспільством щодо реалізації прав дітей на здобуття дошкільної освіти. Зокрема, ст. 20 прописує право вихователів бути членами педради закладу і брати участь у обговоренні нагальних питань навчання і виховання дітей; ст. 27 за вихователями юридично закріплено статус учасників навчально-виховного процесу; у ст. 29 окреслені права і обов'язки педагогічних працівників у сфері дошкільної освіти; ст. 30 унормовані педагогічне навантаження, оплата праці та відпочинок працівників у сфері дошкільної освіти; ст. 31 розкриває питання трудових відносин в системі дошкільної освіти, а ст. 32 право вихователів на атестацію тощо [6]. Права і обов'язки працівників дошкільного закладу загалом і вихователів, зокрема, прописані у Правилах внутрішнього трудового розпорядку працівників ДНЗ і Статуті кожного конкретного дошкільного закладу. Акцент у цих документах зроблено на відображенні особливостей роботи конкретного закладу та на чітке дотримання трудової дисципліни, що є необхідними умовами організації ефективної праці і освітнього процесу [14]. Наше вивчення і аналіз

нормативних документів дає підстави стверджувати, що найбільш детально посадові обов'язки, права та відповідальність перед батьками і суспільством, які покладаються на вихователя ДНЗ окреслені у його Посадовій інструкції. У цьому документі виокремлені такі важливі позиції, як: піклування про стан здоров'я і дотримання інструкцій з охорони життя і здоров'я малят; індивідуальний підхід до них, враховуючи їх здібності, схильності та інтереси; співпраця з батьками дітей; організація освітньої роботи з малятами; систематичне підвищення професійної кваліфікації і педагогічного рівня тощо. Окрім того, саме у Посадовій інструкції вихователя ДНЗ чітко прописані вимоги до знань і умінь вихователя ДНЗ, які перегукуються з тими поглядами, які висловлювали педагоги-гуманісти з цього питання. Щодо відповідальності, то тут зазначено, що вихователь несе персональну відповідальність за життя і здоров'я дітей перед батьками і суспільством [13]. Таким чином, опрацювання нормативно-правових документів дало можливість нам виокремити вимоги нашої Держави до особистості вихователя дітей дошкільного віку.

Висновки і пропозиції. Розробка сучасних моделей і підходів до підготовки вихователя найменших неможлива без ґрунтовного аналізу психолого-педагогічних досліджень, історико-педагогічного досвіду, виявлення прогресивних ідей та можливостей їх творчого використання. Серед основних засад Базового компоненту дошкільної освіти зазначається: «...визнання своєрідності, унікальності, особливої ролі дошкільного дитинства в становленні особистості..., особистісно-орієнтована модель дошкільної освіти...» [1]. А у «Білій книзі національної освіти України», де висвітлені найбільш актуальні проблеми сучасної освіти, стратегічною домінантою підготовки педагога до підвищення якості учіння визначено його педагогічну майстерність [3]. Це питання, опрацьоване педагогами-гуманістами, зазвучало сучасно, зокрема, у зверненні до майбутніх педагогів О. Савченко: «Пам'ятаймо, що в освіті головні цінності – дитина і педагог, здатний розвивати, захищати, оберігати її індивідуальність. А звідси – центрованість на ідеях: людина – не засіб, а мета, тому не дитину треба пристосовувати до системи освіти, а школу до неї» [19, с. 5].

Список літератури:

1. Базовий компонент дошкільної освіти / <http://mon.gov.ua/activity/education/doshkilna/basic1/>
2. Беленька Г.В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу: моногр. / Г.В. Беленька. – К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. – 320 с.
3. Біла книга національної освіти України / <http://www.bazaluk.com/scientific-library/book/158.html>
4. Ващенко Л.М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону: [монографія] / Л.М. Ващенко. – К.: Тираж, 2005. – 38 с.
5. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; [гол. ред. В.Г. Кремень] / В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
6. Закон України «Про дошкільну освіту» / <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>
7. Закон України «Про охорону дитинства» / <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2402-14>
8. Караванський С. Практичний словник синонімів української мови / С. Караванський. – К.: Укр. книга, 2000. – 480 с.
9. Коваленко О. Рецепт щастя від просвітителя / О. Коваленко // Освіта України. – 2012. – 18 лист. – С. 15.
10. Коменський Я.А. Велика дидактика / Я.А. Коменський. – К., 1940. – С. 123.
11. Конвенція про права дитини / http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995_021
12. Педагогічна майстерність / І.А. Зязюн, Л.В. Карамушка, І.Ф. Кривонос та ін.; за заг. ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища шк., 1997. – 349 с.
13. Посадова інструкція вихователя дошкільного навчального закладу / <http://doshkillya.ostriv.in.ua/publication/code-3E9E98F9E1269/list-2263B071727>
14. Про Типові правила внутрішнього трудового розпорядку для працівників навчально-виховних закладів системи Міністерства освіти України / <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0121-94>
15. Психологічна енциклопедія / авт.-упор. О.М. Степанов. – К.: Академвидав, 2006. – 424 с.
16. Русова С.Ф. До сучасного становища народного учителя / С.Ф. Русова // Вибрані педагогічні твори: У 2 кн. – Кн. 1 / За ред. Є.І. Коваленко; упоряд. передм., прим. Є.І. Коваленко, І.М. Пінчук. – К.: Лдидбідь, 1997. – С. 125-133.
17. Русова С. Дошкільне виховання // С. Русова // Вибрані педагогічні твори. – К.: Освіта, 1996. – С. 34-184.
18. Русова С.Ф. Нові методи дошкільного виховання / С.Ф. Русова. – Прага: Сіяч, 1927. – 112 с.
19. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи / О.Я. Савченко. – К.: Абрис, 1997. – 416 с.
20. Словник української мови: в 11 т. / АН УРСР. Інст. мовознавства; за ред. І.К. Білодіда. – К.: Наукова думка, 1970-1980. – Том 1, 1970. – 529 с.
21. Сухомлинський В.О. На нашій совісті – людина / В.О. Сухомлинський // Вибр. тв. у 5-ти т. – Т. 5. – С. 203.
22. Сухомлинський В.О. Павлівська середня школа / В.О. Сухомлинський // Вибр. тв. у 5-ти т. – Т. 4. – С. 49.

Коваленко Е.В.

Киевский университет имени Бориса Гринченко

ТРЕБОВАНИЯ ОБЩЕСТВА К ЛИЧНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация

Исследована дефинитивная характеристика основных понятий при помощи энциклопедических и толковых словарей, энциклопедий и справочников. На основе изучения и анализа научных психолого-педагогических исследований выделены требования к воспитателю детского сада. Проанализированы и обобщены взгляды на обозначеную проблему педагогов-гуманистов, а также их актуальность с позиции современных проблем образования вообще и дошкольного, в частности. В нормативно-правовых документах выделены требования общества к личности воспитателя. Очерчена актуальность исследованной проблемы с позиций обновления системы образования в Украине.

Ключевые слова: воспитатель детей дошкольного возраста, воспитывать, требования общества, профессиограмма.

Kovalenko O.V.

Borys Grinchenko Kyiv University

SOCIETY REQUIREMENTS FOR PRESCHOOL CHILDREN TEACHER'S PERSONALITY

Summary

The definitive description of the main concepts by using encyclopedic dictionaries, encyclopedias and reference books based on scientific study and analysis of psychological and educational research are presented in the issue. The author singled out the requirements for preschool teachers. Views on the problem of teachers, humanists and their relevance in view of the current problems in general education and pre-school in particular are analyzed and summarized. Requirements of society to the individual teacher are distinguished in legal documents. The author outlined the relevance of the investigated problem in view of the development of education in Ukraine.

Keywords: teacher preschool children to educate, the requirements of society profессиogram.

ФОРМУВАННЯ СУБ'ЄКТНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Ліннік О.О.

Київський університет імені Бориса Грінченка

У статті надано визначення суб'єктності та суб'єктної позиції майбутнього педагога, названо особистісні та професійні якості, що утворюють зміст його суб'єктності. Обґрунтовано положення про необхідність забезпечення індивідуальної траєкторії розвитку для кожного студента для формування його суб'єктної позиції, що відбувається у кілька етапів: автономна дія; об'єкт взаємодії; суб'єкт суб'єкт-об'єктної взаємодії; суб'єкт суб'єкт-суб'єктної взаємодії; організатор суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Провідна діяльність утворює контекст для розвитку суб'єктної позиції: на першому етапі – спілкування, на другому – навчання, на третьому-четвертому – навчально-пізнавальна діяльність; на п'ятому – професійна діяльність. Індивідуальну траєкторію розвитку забезпечує надання студентам права вибору в усіх видах діяльності на всіх етапах становлення суб'єктної позиції.

Ключові слова: суб'єкт, суб'єктність, суб'єктна позиція, майбутній педагог, індивідуальна траєкторія розвитку, вибір, відповідальність.

Постановка проблеми. Нові освітні тенденції в Україні вимагають зміни педагогічного мислення, свідомості та ролі педагога. Найважливішим завданням вихователя в контексті сучасних освітніх реформ є педагогічна фасилітація (підтримка, супровід), що полягає у спрямуванні інформаційних потоків, виявленні розмаїття дитячих думок, звернення до особистісного досвіду дітей, підтримка їхньої активності, взаємозбагачення досвіду, полегшення сприйняття та засвоєння, заохочення творчості. Оскільки головною умовою реалізації педагогіки співпраці в освітній практиці є особистість учителя, а конкретніше – його суб'єктність, на сьогоднішній день надзвичайно актуальною є проблема формування суб'єктної позиції майбутніх та молодих педагогів (Г. Аксьонова, А. Бистрюкова, Ф. Блієва, Л. Кузнецова, А. Лебедев, Н. Проніна, Є. Руденко, Н. Терпугова та ін.).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У трактуванні поняття суб'єктної позиції можна виокремити кілька загальних тенденцій: свідома форма буття; системна якість особистості, що поєднує такі якості, як свобода, самостійність, відповідальність, ініціативність, творчість, оригінальність, активність, відповідальність; здатність до саморозвитку; взаємозв'язок різних якостей та процесів. Необхідність визначення та наповнення змістового аспекту суб'єктності як особистісної якості змусило вдаватися до емпіричного дослідження, у якому було оцінено наявність суб'єктних якостей, сформульованих дослідниками (І. Бехом, Н. Гавриш, О. Гогоберідзе, І. Зубковою, Є. Ісаєвим, С. Мартиненко, Л. Мітіною, О. Пехотою, О. Савченко, В. Сластьоніним, В. Слободчиковим, О. Сущенко, Н. Ткачовою, М. Федоренко) у педагогів, які реалізують гуманістичні освітні технології.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри численні дослідження проблеми становлення суб'єктності майбутнього педагога, залишаються невизначеними етапи формування суб'єктної позиції, не досліджувався також взаємозв'язок між процесом становлення суб'єктності студента та можливістю вибору ним індивідуальної траєкторії розвитку.

Формулювання цілей статті. Метою статті є визначення етапів формування суб'єктної по-

зиції майбутнього педагога в процесі навчання у ВНЗ та доведення залежності цього процесу від свободи вибору траєкторії розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. У статті будемо послуговуватись авторським визначенням суб'єктності, а саме: усвідомлення людиною себе суб'єктом діяльності та стосунків, у яких відбувається самовдосконалення особистості, яке уможливорюється завдяки наявності таких якостей, як відповідальність, ініціативність, активність, здатність до прийняття самостійних рішень [7; 8]. Суб'єктна позиція є проєкцією суб'єктності в діяльності, спілкуванні та стосунках, у які вступає особистість.

Відтак, особистісні якості є змістовим аспектом суб'єктної позиції, соціальна суб'єктна позиція виявляється в стосунках з оточуючими, діяльнісні характеристики суб'єктної позиції виявляються у взаємодії. З огляду на розглянуті підходи та розуміння поняття «суб'єкт», «суб'єктність», наданих нами вище, визначимо **суб'єктну позицію майбутнього педагога** як особистісно значущу систему ціннісних ставлень, стійких переконань, теоретичних знань і практичного досвіду, що дозволяє виробити власні способи навчальної та професійної діяльності.

Згідно з проведеним експертним оцінюванням (86 осіб) такими особистісними якостями стали: активність, відповідальність, самостійність (особистісні); здатність до рефлексивної діяльності, інноваційна відкритість, ціннісне ставлення до взаємодії, прагнення до здобуття нових знань, ціннісне ставлення до самовдосконалення (професійні).

Очевидно, що особистісними якостями студент може оволодіти без спеціальної підготовки у ВНЗ, тоді як професійні якості він може набути тільки в процесі навчання та педагогічних практик. Саме тому на початку навчання студент апріорі не може мати необхідних якостей для організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії, проте рівень розвитку особистісних та психічних якостей може забезпечити більш високий темп проходження зазначених етапів.

Процес становлення та розвитку суб'єктної позиції, за І. Обуховою, має три фази: позиція слабкої суб'єктності, для якої є характерним пасивне сприйняття людиною умов, що склалися;

позиція помірної суб'єктності, коли людина усвідомлює ситуацію, але не намагається змінити, або не досягає в цьому успіху; позиція сильної суб'єктності, коли людина усвідомлює ситуацію з позиції власного волевиявлення та виконує дії, що змінюють обставини життя [9]. У дослідженні Г. Аксьонової визначено такі стадії формування суб'єктної позиції студента: об'єктна, об'єктно-суб'єктна, суб'єкт-об'єктна та власне суб'єктна [1]. М. Годник визначив чотири фази становлення суб'єктності: об'єктна, суб'єктно-функціональна, суб'єктна, перетворювальна [4]. В основу визначення стадій покладено ставлення суб'єкта до дійсності та спосіб взаємодії з об'єктом. Згідно з дослідженням О. Гогоберідзе, суб'єктна позиція у своєму становленні послідовно проходить такі етапи: орієнтація суб'єктної позиції в умовах освіти; збагачення суб'єктної позиції студента умовами освіти, тобто накопичення досвіду прийняття самостійних рішень, заснованих на особистісних смислах та ставленнях; реалізація суб'єктної позиції студента в процесі створення нових умов своєї освіти, у ході чого процес освіти самоорганізується студентом як процес власного особистісно-професійного становлення [2]. Є. Шиянов також визначає чотири стадії становлення суб'єктності майбутнього педагога, проте в основу закладає особистісний соціальний розвиток студента: адаптація до нових соціальних умов, становлення активної позиції студента, самоідентифікація та перетворення особистості. Відповідно, на кожній стадії провідними є різні види діяльності: спілкування, пізнання, навчання, професійна діяльність [10]. Ця ідея є дуже важливою та такою, що перетинається із нашою ідеєю про набуття суб'єктної позиції у взаємодії через переборювання ситуацій вибору в спілкуванні та навчанні.

Відповідно до проаналізованих теоретичних досліджень і розроблених вище моделей взаємопов'язаного буття та діяльності суб'єкта в середовищі ВНЗ, ми виокремлюємо такі **етапи формування суб'єктної позиції майбутнього педагога**: 1) автономна дія; 2) об'єкт взаємодії; 3) суб'єкт суб'єкт-об'єктної взаємодії; 4) суб'єкт суб'єкт-суб'єктної взаємодії; 5) організатор суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Відповідно, провідною діяльністю на першому етапі є спілкування, на другому – навчання, на третьому-чет-

вертому – навчально-пізнавальна діяльність; на п'ятому – професійна діяльність.

Діалектика розвитку позиції полягає в переоцінці особистістю власних цінностей, цінностей оточуючих людей, в упорядкуванні власного світу не тільки з позиції соціальної ситуації, але й з логікою індивідуального розвитку [6, с. 15]. Об'єкт-суб'єктне перетворення відбувається і на макрорівні (при проходженні різних етапів загального та професійного розвитку), і на мікрорівні (визначення людиною в різних ситуаціях свого особистісного та професійного розвитку) [5].

Узагальнюючи різні аспекти суб'єктної позиції, надамо характеристику кожного з етапів становлення суб'єктної позиції майбутнього педагога (табл. 1).

На етапі автономної дії відбувається орієнтація суб'єкта в умовах навчання; позиція об'єкта взаємодії дозволяє накопичувати досвід прийняття самостійних рішень; позиція суб'єкта суб'єкт-об'єктної взаємодії дозволяє знаходити особистісні смисли та ставлення до об'єктів взаємодії, набуття досвіду свідомого вибору та відповідальності за нього; позиція суб'єкта суб'єкт-суб'єктної взаємодії передбачає реалізацію набутого досвіду суб'єктності в нових умовах; останнім є етап становлення особистості як суб'єкта професійної діяльності, на якому майбутній педагог виступає як організатор суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Перехід на кожний наступний етап відбувається за умови вибору студентом шляху розвитку та відповідальності за кінцевий результат, тобто вибору індивідуальної траєкторії розвитку. Індивідуальна траєкторія розвитку уможливорює формування суб'єктної позиції студента. Базуючись на визначенні О. Гогоберідзе [2, с. 216], ми розуміємо під індивідуальною траєкторією варіативний, заснований на особистісних смислах і цінностях, потребах і мотивах, шлях досягнення результатів, заданих вимогами вищої професійної освіти. Індивідуальну траєкторію розвитку майбутнього педагога можна розглядати: як засіб реалізації суб'єктної позиції особистості під час отримання професійної педагогічної освіти; як можливість особистісно-діяльнісної проекції ціннісного ставлення до суб'єкт-суб'єктної взаємодії; як діяльнісний потенціал виявлення студентської ініціативи та відповідальності, розвитку особистісних якостей, що утворюють зміст суб'єктності.

Таблиця 1

Етапи формування суб'єктної позиції майбутнього педагога

Етап	Процесуальна характеристика	Змістова характеристика	Провідна діяльність
автономна дія	вибір суб'єктно-рольової позиції в умовах освітньо-професійного середовища ВНЗ	формування особистісних якостей (відповідальності, вибірковості, автономності)	спілкування
об'єкт взаємодії	накопичення досвіду прийняття самостійних рішень, заснованих на особистісних смислах та ставленнях		навчання
суб'єкт суб'єкт-об'єктної взаємодії	вибір індивідуальної траєкторії навчання, створення нових умов своєї освіти	формування ініціативності, активності, самостійності смислотворчості	навчально-пізнавальна діяльність
суб'єкт суб'єкт-суб'єктної взаємодії			
організатор суб'єкт-суб'єктної взаємодії	вибір траєкторії власного особистісно-професійного становлення	особистісно значущі цілі діяльності, володіння способами та засобами діяльності, виявлення самості в ситуаціях взаємодії	професійна діяльність

Свобода застосування права вибору буде свідчити про те, що особистість стає суб'єктом, тобто використовує оптимальний варіант свого розвитку в культурі та культури у своєму розвитку [2].

К. Абульханова-Славська зазначала, що відповідальність у поєднанні з ініціативою дозволяє особистості будувати цілісний контур діяльності, установлювати послідовність завдань, добиватися успіху, незважаючи на перешкоди. Можливість вибору в поєднанні з відповідальністю дозволяє особистості переходити на наступний рівень суб'єктної позиції.

Умовами «виращування» відповідальності та ініціативи майбутнього педагога можуть стати:

- надання студентам можливості знаходження рішень самостійно; усвідомлення особистісної значущості розв'язуваного завдання;
- зміна форм контролю діяльності студентів до незалежності від зовнішнього контролю;
- створення ситуацій, у яких майбутній педагог відчував би потребу знайти кращий результат у межах висунутих вимог.

Наприклад, для забезпечення свободи вибору студентів у навчальному процесі ВНЗ можливе застосування таких засобів:

- надання можливості студенту знаходження рішень самостійно;
- усвідомлення особистісної значущості розв'язуваного завдання;
- зміна форм контролю діяльності до незалежності від зовнішнього контролю;
- створення ситуацій, у яких людина відчувала би потребу знайти кращий результат у межах висунутих вимог.

Так, у громадському житті студентам першого курсу варто надавати такі ситуації вибору:

- вибір рольової позиції у групі;
- вибір студентського активу групи;
- вибір виду громадянської діяльності;
- вибір способів репрезентації результатів роботи в громадській діяльності.

Особливу роль для формування відповідальності відіграють способи організації роботи. Наприклад, під час розподілу ролей у групі (скажімо, доповідача, який буде репрезентувати результати роботи групи) можна спостерігати різні способи поводження студентів залежно від організації праці. Якщо людину ставити перед фактом: «Ти будеш доповідачем», вона вимушено приймає ці обов'язки. Якщо група незадоволена презентацією, доповідач зазначає: «Як зміг, так і доповів. Не треба було мене призначати». Інша ситуація, коли студент робить свідомий вибір, наприклад, завдання ставиться так: «Нам потрібен доповідач. Хто може змістовно та яскраво представити працю групи?». Хтось із членів групи відповідає: «Думаю, я зможу». Тим самим він бере самостійно на себе відповідальність і до виконання завдання підходить більш старанно.

Створення ситуації вибору в навчальній та науковій діяльності може бути реалізовано за такими напрямками:

- вибір варіативних курсів,
- вибір рівня самостійної роботи,
- вибір напрямку наукової роботи.

Наприклад, в організації самостійної роботи студента може бути передбачено три рівня складності: репродуктивний, конструктивний та

дослідницький, які оцінюються диференційовано. Наведемо в якості прикладу три рівні самостійної роботи під час вивчення дисципліни «Основи науково-педагогічних досліджень». На репродуктивному рівні складності студентам пропонується визначити ключові поняття в проблемі дослідження, надати їм визначення, скласти план дослідження, на другому – конструктивному – необхідно дібрати список літературних джерел з проблеми, обґрунтувати актуальність проблеми, ступінь її дослідження, сформулювати об'єкт, предмет, мету, завдання, гіпотезу дослідження. Третій рівень складності (дослідницький) передбачає виконання навчально-дослідного проекту із проблеми, що включає проведення емпіричного дослідження, інтерпретацію його результатів та розробку моделі, яка відбиває засоби рішення проблеми. Відповідно, оцінювання різних завдань також здійснюється диференційовано: репродуктивний рівень – максимальна оцінка D, конструктивний рівень – максимальна оцінка B, дослідницький рівень – максимальна оцінка A (за шкалою ECTS). Диференційована система завдань та їх оцінювання дозволяла не тільки зробити вибір, а й повністю відчути відповідальність за такий крок, оскільки студент сам визначав свій рівень та подальшу траєкторію розвитку.

На акмеологічному етапі підготовки вибір студента пов'язаний із:

- вибором місця педагогічної практики,
- вибором проблеми дослідження,
- вибором педагогічних технологій для організації професійної діяльності,
- вибором стилю педагогічного спілкування та рівня організації взаємодії з дітьми.

Для прийняття відповідальних рішень необхідно мати досвід здійснення вибору та відповідальності за нього, що досягається завдяки попереднім етапам підготовки.

Організація варіативності освітнього середовища ВНЗ, на нашу думку має бути підпорядкована таким правилам:

- навчальним планом підготовки майбутнього педагога мають бути передбачені варіативні курси за вибором;
- доцільним є забезпечення різнорівневих завдань під час розробки робочих програм навчальних дисциплін;
- студентам доцільно надавати можливість вибору способів самореалізації у громадській, навчальній, науковій та професійній діяльності;
- під час організації групової роботи необхідно довірити розподіл ролей самим учасникам взаємодії.

Висновки і пропозиції. У якості висновків значимо, що проведена нами експериментальна робота дозволяє свідчити про те, що суб'єктна позиція майбутнього педагога проходить кілька етапів у своєму становленні: від автономної позиції до позиції організатора суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Становленню суб'єктної позиції студента сприяє побудова індивідуальної траєкторії розвитку, що уможливорюється завдяки наданню йому права вибору у громадській, навчальній, науковій та професійній діяльності. Про наявність суб'єктної позиції у майбутнього педагога свідчить наявність таких особистісних та професійних якостей: активність, відповідальність, са-

мостійність; здатність до рефлексивної діяльності, інноваційна відкритість, ціннісне ставлення до взаємодії, прагнення до здобуття нових знань, ціннісне ставлення до самовдосконалення.

У подальших дослідженнях плануємо розробити технологію побудови карт індивідуального професійного розвитку майбутніх педагогів в умовах навчання у ВНЗ.

Список літератури:

1. Аксенова Г. И. Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01, 19.00.07 / Аксенова Галина Ивановна. – М., 1998. – 411 с.
2. Гогоберидзе А. Г. Теоретические основы развития субъектной позиции студента в условиях высшего профессионально-педагогического образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Гогоберидзе Александра Гигивна. – СПб., 2002. – 535 с.
3. Гоголева И. И. Становление субъектной позиции будущего учителя в условиях инновационной деятельности педагогического колледжа: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Гоголева Ирина Ивановна. – Комсомольск-на-Амуре, 2003 – 207 с.
4. Годник С. М. О методе концептуального моделирования вузовского педагогического процесса (на основе объектно-субъектного преобразования личности) / С. М. Годник // Вестн. ВГУ. Проблемы высшего образования. – 2009. – № 1. – С. 49–59.
5. Годник С. М. Развитие субъектного потенциала личности – реальный гуманизм педагогической деятельности / С. М. Годник // Факторы и условия становления школьника и студента в качестве субъекта образовательного процесса: сб. ст. / под ред. С. М. Годника, В. И. Хлоповских. – Воронеж: ВГУ, ВГИ МОСУ, 1999. – С. 4–12.
6. Кузнецова Т. И. Педагогические основы личностного подхода в обучении студентов высших учебных заведений: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01, 13.00.08 / Кузнецова Татьяна Игоревна. – Б. м., Б. г. – 418 с.
7. Ліннік О. О. Майбутній учитель як суб'єкт педагогічної взаємодії: підготовка до співпраці з молодшими школярами: монографія / О. О. Ліннік. – К.: Слово, 2014. – 304 с.
8. Ліннік О. О. Система підготовки майбутнього вчителя до суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями початкової школи: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 / Ліннік Олена Олегівна. – Старобільськ, 2016. – 519 с.
9. Обухова И. А. Профессиональная подготовка педагога к формированию субъектной позиции школьника в системе гуманистического воспитания: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Обухова Ирина Александровна. – М., 2003. – 188 с.
10. Шиянов Е. Н. Теоретические основы гуманизации педагогического образования: автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика и история педагогики» / Е. Н. Шиянов. – М., 1991. – 32 с.

Линник Е.О.

Киевский университет имени Бориса Гринченко

ФОРМИРОВАНИЕ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация

В статье дано определение субъектности и субъектной позиции будущего педагога, названы личностные и профессиональные качества, образующие содержание его субъектности. Обосновано положение о необходимости обеспечения индивидуальной траектории развития для каждого студента для формирования его субъектной позиции, которое происходит в несколько этапов: автономная действие; объект взаимодействия; субъект субъект-объектного взаимодействия; субъект субъект-субъектного взаимодействия; организатор субъект-субъектного взаимодействия. Ведущая деятельность образует контекст для развития субъектной позиции: на первом этапе – общение, на втором – обучение, на третьем-четвертом – учебно-познавательная деятельность; на пятом – профессиональная деятельность. Индивидуальную траекторию развития обеспечивает предоставление студентам права выбора во всех видах деятельности на всех этапах становления субъектной позиции.

Ключевые слова: субъект, субъектность, субъектная позиция, будущий педагог, индивидуальная траектория развития, выбор, ответственность.

Linnik E.O.

Borys Grinchenko Kyiv University

THE GRADUAL FORMATION OF A SUBJECT POSITION OF THE FUTURE TEACHER

Summary

In this article the author defines subjectivity and the subject position of the future teacher, called the personal and professional qualities that have content of its subjectivity. The author justified position on the need for individual development trajectory for each student to form his subjective position, which takes place in several stages: the autonomous action; interaction of the object; the subject of the subject-object interaction; entity subject-subject interaction; organizer of subject-subject interaction. Leading the activity forms the context for the development of a subject position: the first stage – communication, the second – the training, the third and fourth – educational and cognitive activity; the fifth – professional activity. Individual development path provides giving students the right to choose in all the activities at all stages of formation of a subject position.

Keywords: subject, subjectivity, subject position, future teacher, the individual path of development, choice and responsibility.

УДК 316.46:371.13

ЛІДЕРСТВО-СЛУЖІННЯ ЯК ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ДОШКІЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Машовець М.А.

Київський університет імені Бориса Грінченка

У статті висвітлюються питання формування професійної компетентності майбутнього дошкільного педагога на засадах лідерства-служіння. Здійснено теоретичний аналіз наукового доробку вітчизняних та зарубіжних науковців щодо розвитку лідерства як соціально-педагогічного феномену та характеристики поняття «лідер» в різних соціальних умовах. Розглянуто зміст тренінгової програми модулю «Лідерство-служіння» для студентів першого курсу спеціальності «Дошкільна освіта».

Ключові слова: керівництво, лідерство, лідерство-служіння, лідерський світогляд, лідер, тренінг, професійна компетентність, дошкільний педагог.

Постановка проблеми. Сучасна освіта, дошкільна в тому числі, переживає значні системні зміни як у питаннях постійного оновлення змісту та пошуку нових організаційних форм, так і у питаннях розробки та впровадження нових освітніх технологій. Ця проблема сьогодні набула державної ваги, адже актуалізується тим, що 13,7% населення складають діти й підлітки, молодші п'ятнадцяти років. І саме вони в найближчі десять-п'ятнадцять років визначатимуть життєво значущі аспекти в їхньому взаємозв'язку в розвитку держави та її благополуччя. Тому ставлення суспільства до учительства, а також ставлення педагогів до тих, хто здобуває освіту, в період оновлення системи освіти багато в чому визначає подальше життя цього суспільства. У разі неспроможності суспільства визначити, поставити і зреалізувати задачі відповідності освіти найближчим перспективам життя суспільства та його розвитку, може бути спровокована тривала криза, що негативно позначиться на його життєздатності. Однією з важливих постає задача високоякісної професійної підготовки майбутніх дошкільних педагогів, які б позиціонували власну професійну компетентність через призму лідерства-служіння. Проблема лідерства в різних сферах соціальних взаємин досліджувалася достатньо повно, однак, тільки в аспекті вдосконалення практики соціального контролю й регулювання соціальних процесів, міжособистісних взаємин, що формуються між людьми в колективі. Дотепер ми мали традиційно стереотипне уявлення про лідера як сильного і владного індивіда, який приймає рішення, керує іншими і харизматично впливає, тобто реалізує всі ті особливі якості, які вирізняють його поміж багатьох інших. Досліджувалися поняття «керівництво» і «лідерство» як явища, що відбуваються на різних рівнях – в умовах макро- і мікросередовища. Лідерство розглядалося як стихійне явище і протиставлялося офіційному керівництву. Сьогодні поняття «лідер» трактується як таке, що вимагає вміння стимулювати інших, виявляти їхні таланти, залагоджувати конфлікти, співпереживати і співчувати та навчати інших важливості цих почуттів. «Партнерське лідерство» базується на засадах гідності, рівності, демократичності та прогресивних змін через освіту та навчання. «Лідерство-служіння» розглядається як потреба особистості бути ак-

тивною у творчий спосіб, бути чутливою та захочувати інших, адже спільно можна досягати більшого, ніж поодиноці. Таким чином, поняття «лідерство» вирізняється різноманітністю тлумачень, багатогранністю та універсальністю. Воно давно виступає предметом наукових досліджень, але все ще не є до кінця вивченим феноменом, а тому проблема залишається актуальною саме у розумінні сутності лідерства-служіння. Формування лідерських якостей майбутніх дошкільних педагогів характеризується рядом особливостей. Визначення цих особливостей і стало предметом подальших досліджень у даному напрямку.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Лідерство як складова професійної компетентності дошкільного педагога відіграє значну роль у педагогічних перетвореннях і вдосконаленні того освітнього середовища, в якому діє суб'єкт соціально-педагогічних взаємин. Дошкільна освіта, як суспільна інституція, діє на основі професійного учительства (обов'язковість професійної педагогічної освіти для вихователів дітей дошкільного віку) в тісному взаємозв'язку з батьками дітей та іншими організаціями. Виходячи з позицій необхідності узгодження виховних зусиль дорослих (батьків і педагогів) щодо освіти дітей дошкільного віку, доцільно поширювати ідеї лідерства-служіння в практику сімейного виховання. Батькам важливо усвідомлювати важливість свого найголовнішого обов'язку – виховання дітей саме у питаннях формування їхньої особистості, не перекладаючи ці важливі питання на інших людей (найманих працівників: нянь, гувернерів або суспільні освітні заклади). Нагально постає проблема виховання свідомого батьківства. Однак, це питання потребує окремого розгляду. Ми підкреслюємо, що сім'я й дошкільна освіта, як суспільні інституції, забезпечують процес становлення в суспільстві нових поколінь, в якому посилюється роль лідерства-служіння. Важливо зазначити, що до процесу професійної підготовки майбутніх дошкільних педагогів вимоги посилюються, урізноманітнюючись відповідно до змін у практиці дошкільної освіти, яка орієнтується не тільки на необхідність убезпечення життя і здоров'я дитини в той час, коли батьки знаходяться на роботі, а й на повноцінний розвиток та якісну освіту дошкільників. Щоб сформувати такого педагога, який би відповідав викликам сьогодення, необ-

хідно звернутися до розгляду феномену лідерства в наукових дослідженнях.

Лідерство як феномен суспільних відносин давно є об'єктом теоретичного аналізу та емпіричних досліджень і характеризується значними суперечностями щодо своєї природи. Його вивчають соціологи, психологи, політологи і менеджери. Значний внесок у розробку теорії лідерства зробили такі вітчизняні та зарубіжні учені як Е. Белінська, М. Вебер, О. Віханський, Дж. П. Канджемі, Б. Карлоф, Р. Кричевський, Е. Кудряшова, І. Ломачинська, Д. Мак-Грегор, А. Менегетті, К. Наір, А. Наумов, Б. Паригін, В. Пугачов, Дж. Рассел, С. Седерберг, Р. Хауса, П. Херсі, Е. Шейн, Е. Шестопал та ін. У дослідженнях ці автори спиралась переважно на один, домінуючий на час виконання дослідження, підхід до аналізу лідерства, на який мали вплив чисельні політичні, соціально-економічні та соціально-культурні факторії [6].

Зазначимо, що в англійській мові «лідер» звучить як «agents of change» – агенти змін, ті, хто несуть зміни. А. Менегетті дав декілька визначень поняття «лідер», серед яких «лідер – це людина, яка задовольняючи власний егоїзм, реалізує суспільний інтерес» [5, с. 15]. Це особистість-вектор, оперативний центр численних відносин і функцій; це той, хто вмів служити, змусити функціонувати, здатен створити гармонію взаємовідносин між усіма [5, с. 16-18].

Артем Ключніков (директор Аналітичного центру дослідження та розвитку лідерства) зазначає, що основна задача лідерів – мати бачення, мотивувати людей і створювати можливості для змін. В інтерв'ю «Громадському простору» (17.10.2016 р.) він зазначив, чим відрізняються по суті лідери й менеджери: лідери – це ті, хто створює зміни, а менеджери – це ті, хто адаптується під зміни, працюють у тих змінах, що вже існують. Крім того, наголосив на тому, що «...Україна зараз знаходиться на такому рубежі, де дуже важливо мати людей, які розуміють, як вести інших, розуміють, як створювати якесь бачення, розуміють, як працювати з людьми, так, щоб вони були вмотивовані йти далі. Розумієте, лідерство – це досить широка сфера через те, що вона включає в себе психологію, антропологію, культурологію, соціологію... Тобто дуже багато наук, які зосереджені на лідерстві як такому. Лідерство декількома словами – це вміння досягати цілей через мотивацію людей. Ще лідерство – це створення нових реалій для організації, для країни, для спільноти. Лідерство – це компетенція, яка може застосовуватися у будь-якій сфері (виділення наше). Не можна сказати, що лідер може бути тільки в політиці, чи тільки у спорті. Принаймні, коли я розмовляю із людьми і використовую слово «лідерство», то завжди це сприймається в контексті політики. У бізнесі лідерство майже не сприймається як таке, там це іншорідне слово. Але я хочу це поняття привнести саме в бізнес та соціальну сферу. Тобто щоб ми готували лідерів і в бізнесі, і в соціальній сфері, і в політиці. Будь-яке лідерство пов'язане з культурою» [2].

У дослідженнях Джима Коллінза розглядаються ідеальні моделі лідера. Науковець визначив та охарактеризував п'ять рівнів лідерів. Найвищого, п'ятого рівня, досягають лідери, що

поєднують у собі справжню скромність з високим професіоналізмом і залізною волею [2].

Серед якостей лідера названо такі, як терпіння, доброта, скромність, шанобливість, самозречення, чесність, вміння цінувати інших, вміння слухати.

Сучасні дослідження лідерства-служіння проводяться в спільних проектах, таких як, наприклад, тренінги з лідерства Маршалла Крістенсена для професорсько-викладацького складу та студентів Київського університету імені Бориса Грінченка.

В Київському університеті імені Бориса Грінченка створено НДЛ культури лідерства, в якій досліджуються особливості розвитку лідерських якостей працівників в умовах реформування освіти, розробляються та апробуються програми оцінки та розвитку лідерських якостей науково-педагогічних співробітників та керівників навчальних закладів.

Віктор Огнев'юк наголошує на тому, що «Культура лідерства допомагає системно і цілісно працювати, бо немає нічого важливішого, ніж робота з людьми. Лідерство полягає в тому, щоб 80 відсотків свого часу витрачати на роботу з персоналом. Тоді можна прийти до успіху. Потрібно також розвивати вміння бути лідером для себе. Про влучно сказав Стів Джобс: «Перша людина, для якої ти повинен стати лідером, – це ти сам» [10].

Розуміючи, яке велике значення мають цінності для формування лідерства, в Університеті прийнято Маніфест лідерства, проводяться тренінги, в освітню програму підготовки бакалаврів внесено навчальний модуль «Лідерство-служіння».

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проблема формування лідерських якостей на засадах лідерства-служіння розглядається в сучасних умовах розвитку освіти як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями [8]. Практикум «Лідерство-служіння» розроблено Черпак М.В.

Мета статті. Формування в майбутніх дошкільних педагогів розуміння сутності лідерства-служіння та його значення для постійного удосконалення професійної компетентності, набуття якостей «лідера п'ятого рівня» (J. Collins), розвиток здатностей до самоосвіти та самовдосконалення творчого потенціалу.

Завдання:

- проаналізувати сутність понять лідерство, лідер, лідерство-служіння в дослідженнях, виконаних в різних соціальних умовах розвитку суспільства;

- обґрунтувати можливість формування професійної компетентності майбутнього дошкільного педагога на засадах лідерства-служіння.

Виклад основного матеріалу. Проведений аналіз досліджень дає підстави стверджувати, що лідерські якості можна розвинути й можна стати лідером. Узагальнивши визначення, стверджуємо, що лідерство – це перш за все усвідомлення своєї унікальності, самості, повного використання усіх своїх талантів, навичок, устремлінь та енергії. Розглядатимемо лідерство як психологічний компонент і враховуватимемо думку Стівена Кові: «Особистісне лідерство – не одноразова дія. Це безперервний процес роботи над собою, в якому ми повинні чітко бачити свої

цілі і цінності, і робити так, щоб наша діяльність не йшла врозріз з нашим світоглядом» [11].

Тому майбутні дошкільні педагоги з перших кроків опанування освітньої програми мають чітко уявляти, наскільки різносторонньою є їхня професійна освіта, адже вони будуть допомагати дітям дошкільного віку в пізнанні світу, себе в цьому світі, 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, до роботи відповідно віку та відповідальності за результати), культуру психічної діяльності. Характерною особливістю сучасних дітей дошкільного віку є так звані «недитячі інтереси», що виникають на звичному для дорослих фоні дитячих ігор, забав, капризувань. Психологи відзначають, що сучасних дітей 3-7 років цікавлять питання, що стосуються філософії, богослов'я, соціології, теоретичної й експериментальної фізики, біології, інженерії, причому, такий інтерес природний. Дітей цікавить чи боляче дереву, коли його спилують, що таке матерія, звідкіля беруться гроші і чому не можна безплатно, звідки взялася перша людина, що було, коли не було мене і т.д. Тому важливо розуміти, що педагогам треба вступати з дітьми в усвідомлені діалоги, а не відсторонюватися від таких розмов. При цьому дорослий має розмірковувати разом з дитиною.

Отже, вибір професії вихователя дітей дошкільного віку означає готовність особистості присвятити себе дітям і постійно самовдосконалюватися.

Для того, щоб проаналізувати можливі зміни, ми розробили програму модуля «Лідерство-служіння», який є складовою навчального курсу «Університетські студії». Зазначимо, що в Університеті було попередньо розроблено та апробовано в освітньому процесі навчальні посібники та робочі зошити із зазначеної навчальної дисципліни.

Розроблена нами робоча навчальна програма «Лідерство-служіння» орієнтована на поглиблення особистісної культури психічної діяльності – культуру почуттів, мислення, пам'яті, уваги. Модуль навчальної дисципліни викладається в першому семестрі і має зреалізувати ще одну мету – сприяти адаптації першокурсників до нових умов здобуття освіти [9].

Освітній зміст та виховна спрямованість курсу, що викладається у формі тренінгу, полягає не лише в необхідності забезпечити кваліфікаційну компетентність майбутніх фахівців у професійній діяльності, але й у сприянні світоглядного переосмислення пріоритетності та актуальності проблем, які постають перед молоддю в сучасному житті.

Основна **мета тренінгу** – виявлення, формування, розвиток і вдосконалення лідерських якостей учасників тренінгу.

Завдання тренінгу полягають у:

- Формуванні лідерського світогляду на основі вивчення сучасних лідерських концепцій та ознайомлення з практичним досвідом світових і вітчизняних лідерів;
- Вироблення мотивації та прагнення до лідерства;

- Формування активної позиції у вирішенні проблем життєдіяльності (особисте життя, професійна та суспільна сфери діяльності);

- Створення та закріплення позитивного досвіду лідерської поведінки та взаємодії.

Під час тренінгу передбачається формувати компетенції:

РОЗУМІТИ:

- Суть фундаментальних трансформацій у визначенні лідерства та лідерів;
- Шляхи налагодження взаємовигідного партнерства;
- Вплив ментальної моделі на поведінку лідера та його взаємини з навколишнім світом.

ЗНАТИ:

- Основні відмінності лідерства і менеджменту;
- Характеристики основних типів лідерства
- Основні цінності, пов'язані з культурою, зорієнтованою на досягнення.

ВМІТИ:

- Виявляти лідерський потенціал;
- Позбавлятися категоричних форм мислення;
- Бути відкритим новим ідеям та перспективам;
- Застосовувати на практиці принципи відповідальності, служіння людям, ініціативності;
- Управляти власними емоціями та емоціями оточуючих.

ВОЛОДІТИ СТІЙКИМИ НАВИЧКАМИ:

- Критично оцінювати і контролювати хід власних думок;
- Використання емоційного інтелекту;
- Прояви емпатії;
- Дотримання етичних норм та корпоративної культури.

Міжпредметні зв'язки.

Нові знання, отримані в ході тренінгу, мають актуалізуватися, активізуватися та отримувати практичне закріплення в освітній діяльності, слугувати імпульсом для постійного саморозвитку й самовдосконалення.

Методологічні підходи.

Під час підготовки програми враховано:

Лідерство – це процес не зовнішній, а внутрішній. Лідерству не можна навчити, лідерству можна лише навчитися.

Лідерство – це феномен, досягнути і пояснити його завжди складно.

Лідерські якості можна розвинути в процесі інтеракції лідерської поведінки в модельованих ситуаціях тренінговими групами.

Тренінг має сприяти формуванню позитивної, конструктивної, оптимістичної взаємодії між учасниками, накопиченню досвіду лідерської поведінки.

Якості лідера можуть бути як вродженими, так і виступати предметом цілеспрямованого формування, розвитку та постійного вдосконалення.

Програма передбачає проведення вступної лекції, трьох тренінгів та самостійну роботу студентів. Особливістю є те, що відсутній підсумковий контроль у вигляді балів. Для виконання самостійної роботи студенти можуть використовувати як робочий зошит, так і інші посібники, в тому числі виготовлені самостійно.

Представимо короткі описи тренінгів. Зазначимо, що на першому тренінгу учасники спільно

виконують завдання, результатами якого будуть користуватися на наступних тренінгах. Кожна підгрупа виконує завдання самостійно. Так, групі пропонується розділитися на дві підгрупи й за допомогою мозкового штурму розробити «Правила роботи в групі». Зазначимо, що після обговорення складаються спільні правила з 5-7 пунктів для всієї групи учасників тренінгу. У чотирьох групах правила не змінювалися протягом усіх тренінгових занять, а в двох групах виникла необхідність вносити корективи до правил. Третій тренінг в усіх групах пройшов за розробленими правилами.

На початку кожного тренінгу пропонуються вправи, що допоможуть зняти психологічну напругу, створити атмосферу доброзичливості, відкритості, комфортності спілкування, налаштованості на подальшу співпрацю, розвиток творчого мислення.

Так, на кожному тренінгу нами використовувалася вправа «Привітання». Метою цієї короткої вправи (3-4 хв.) є зняття емоційного напруження, позитивне налаштування на заняття, подолання труднощів висловлюватися «перед публікою». Хід вправи: У тренера в руках «чарівна паличка», яку він зі словами привітання і побажань на сьогодні передає будь-кому з учасників тренінгу. Той, у кого «чарівна паличка», теж передає її із словами привітання і побажання наступному учаснику. І так продовжується доти, доки всі учасники не привітаються між собою.

Відзначаємо, що не всі першокурсники відразу змогли виконати вправу легко і невимушено. На першому тренінгу у всіх підгрупах (всього шість підгруп) спостерігалися затримки, повтори, деякі учасники (5 осіб з усіх підгруп) передавали «чарівну паличку» тільки з посмішкою. В подальшому всі учасники тренінгу позбавилися цих недоліків і виявляли творчість у формулюванні побажань – від побажання гарного настрою, доброго здоров'я до отримання позитивної оцінки на семінарському занятті та успішного складання першої сесії. На нашу думку, це свідчення поступового пізнання тих, хто знаходиться поруч, розуміння їхніх старань та намагань, а також зародження згуртованості в групі, приязних стосунків та дружби.

На першому тренінгу ми пропонуємо тему **Я та інші**.

Епіграфом було обрано цитату Стівена Кові **Лідери не народжуються і не робляться будьяким – вони роблять себе самі**.

Основні поняття: я-концепція, прийняття, позитивне само відношення, взаємодія в режимі «рівний-рівному», лідерство, лідер.

Майбутній лідер має якомога частіше спілкуватися з представниками як різних вікових груп, так із людьми різних статусних рангів.

На першому тренінгу проводилися такі тренінгові вправи: «Мій настрій», «Відрекомендуй колегу», «Улюблений колір», «Скоромовки», «На-род скаже, як завяже», «Ціную в людях», «Навіщо мені все це».

Тренер на прощання дарує кожному учаснику пам'ятку «Для успішного спілкування потрібно».

Для успішного спілкування потрібно

1. Виявляти щирий інтерес до інших. Бути радником, вивчаючи індивідуальні особливості людей завжди і всюди. Намагайся зрозуміти

людей, подивитися на світ їхніми очима. Бути уважним до людей.

2. Не принижувати самооцінку іншого. Пам'ятати, що піклування про самооцінку іншого – найкращий спосіб піклування про власну!

3. Не звинувачувати, не критикувати, не спробувавши зрозуміти іншу людину.

4. Не хвалитися, не демонструвати байдужість до когось, а навпаки, дати їй змогу відчувати перевагу над вами, виявляти в комусь гарні риси характеру, хвалити людину.

5. Бути уважним слухачем. Заохочувати інших розповідати про себе, вести розмову довкола інтересів співрозмовника.

6. Посміхатися.

Для обговорення учасникам пропонувалися такі питання:

- Дефініції лідерства
- Класифікації лідерства
- Функції лідерства.

На другому тренінгу розглядалася тема: **Самовдосконалення, навчання протягом життя**. Епіграфом до теми була запропонована цитата Григорія Сковороди:

Майбутнім ми маримо, а сучасним гордуємо: ми прагнемо до того, чого немає, і нехтуємо тим, що є, так ніби минуле зможе вернутись назад, або напевно мусить здійснитися сподіване.

Основні поняття теми: саморозвиток, самоосвіта, самовдосконалення, педагогічне спілкування, лідерські якості.

Розмірковуючи над змістом епіграфу, учасники тренінгу самостійно зробили висновок про необхідність свідомого ставлення до того, чим займаємося в сьогоденні, цінувати час, бути чесним і порядним щодо себе і тих, хто поряд в будь-якій діяльності, зокрема в навчальній.

Робота в другому тренінгу була спрямована на усвідомлення того, що не всі лідери народилися з багажем лідерських якостей, багато хто з них став таким завдяки постійній роботі над розвитком когнітивних і поведінкових складових свого характеру. Риси лідера. Комунікативні навички лідера. Спілкування та його структура. Значення для налагодження взаємодії.

Мозковий штурм «Спілкування – це...», гра-розминка «Театр-експромт».

Тренінгові вправи: «Самопрезентація», «Зіпсований телефон», «Зворотній зв'язок», «Пам'ятна особистість», «Новий Юлій Цезар».

Питання для обговорення:

Цінності та установки

Вміння цінувати час

Успішні виступи та презентації

Виконуючи вправу «Самопрезентація», учасники тренінгу використали різні способи, демонструючи виконавську майстерність, художні здібності, демонстраційні техніки. Як показало опитування, виконання такої, на перший погляд простої вправи допомогло їм визначитися з написанням сценарію до проведення університетського конкурсу першокурсників «Ось ми які».

На третьому тренінгу розглядалася тема: **Лідер веде за собою на основі довіри**.

Епіграфом вибрано слова із вірша Григорія Ковалю **«Людина в світ зерно нести повинна, як зерно носить людям колосок»**.

Основні поняття теми: довіра, любов, команда, психологічні якості, упередження вад команд.

Талант керівництва людьми ґрунтується на цілому комплексі соціально-психологічних якостей і властивостей. Велику роль відіграє довіра і любов. Довіра до лідера – це визнання його переваг, заслуг і повноважень, визнання необхідності, правильності та результативності його дій. Адже змусити йти за собою за відсутності засобів примусу можна лише на основі довіри. А довіра означає, що люди перебувають у внутрішній злагоді і єднанні з лідером.

Тренінгові вправи «Тигр і мавпеня», «Збери свою команду», «Моя команда», «Моя робота», «Мій відпочинок», «Найхарактерніші вади команди», «10 кроків».

Питання для обговорення:

Роль лідера в команді

Типи команд. Характерні особливості.

Вади команд. Суть. Причини.

Протягом тренінгових занять вивчали **Маніфест лідерства як служіння**, що прийнятий в Київському університеті імені Бориса Грінченка.

Учасникам пропонувалося після кожного тренінгу виконати вправу «Чому я навчилася/навчився».

Мета проведення вправи: рефлексія

Завдання: дописати незакінчені пропозиції

– Я навчилася....

– Я дізналася, що....

– Я була здивована тим, що....

– Мені сподобалося.....

– Я була розчарована тим, що....

– Найважливішим для мене було....

В трьох підгрупах учасники дякували один одному і тренеру за співпрацю та за позитивний настрій. У двох підгрупах тренінги закінчувалися оплесками. І тільки в одній підгрупі заняття закінчувалося традиційно.

Слід зазначити, що першокурсники не пропускали заняття без поважних причин, готували матеріали до роботи в підгрупах, брали активну участь у виконанні тренінгових вправ, інтерактивних завдань, творчих експромтів. Особливий інтерес викликали завдання-театралізації та завдання-інтерпретації. Для розробки таких завдань ми використали ідеї, викладені у посібнику «Абетка лідера» Н.В. Гавриш. Студенти, об'єднавшись у пари, отримували картки із завданнями. На картках були подані риси характеру, притаманні лідеру, або ті дії, які можна вважати лідерськими, прислів'я чи приказки, в яких зашифровано суть понять, завдання для розвитку риси характеру, а також творче завдання. Ті пари, які могли додати інші прислів'я та приказки, отримували бонуси. Наведемо приклади таких карток.

Картка 1. АКТИВНИЙ.

Більше справ – менше розмов.

Завдання: активізуйте аудиторію на спільне виконання будь-якої справи. Подумайте, що і як треба сказати, щоб всі захотіли включитися в роботу.

Розробіть символ активності.

Картка 2. ГУДЗИК.

Надійний, як останній гудзик на сорочці.

Увага до кожного члена команди. Лідер відповідає за об'єднання учасників.

Завдання: назвіть 5 способів використання гудзиків. Назвіть 3 способи заміни гудзиків в одязі. Намалюйте гудзик – визначте його вид.

Картка 3. ДОБРІ СПРАВИ.

Без діла слабіє сила.

Організація добрих справ.

Завдання: що ти можеш запропонувати для своїх одногрупників як добру справу?

Позначте поняття «добрі справи» символом.

Картка 4. ІНІЦІАТИВНІСТЬ.

На дерево дивись, як родить, а на людину, як робить»;

Важлива якість лідера, який не лише має думку, ідею, бажання, а й повідомляє про них іншим, запрошує до спільної діяльності, пропонує спосіб дії.

Завдання: ініціюй проведення і проведи акцію для студентів своєї групи.

Позначте символом поняття «ініціатива».

Картка 5. КОМАНДА.

Дружні сороки орла заклюють. Разом можна все зробити.

Група людей, у якій кожен дбає про спільний результат.

Завдання: назвіть три умови створення команди. Визначте три причини, за якими вас можна обрати командиром.

Створіть символ поняття «команда».

Картка 6. ЛІДЕР.

Виділяють такі види лідерів:

1. Лідер – генератор ідей

2. Лідер – що вміє «фільтрувати»

3. Лідер – організатор

4. Лідер – стратег

5. Лідер – інформаційний агент (комунікатор)

6. Емоційний лідер

7. Лідер – орбітр

8. Режимний лідер

• *Лідер-стратег* – розподіляє обов'язки. Без його відома до групи не залучають нових людей. Він формулює ідейний напрямок, мету групи

• *Лідер-генератор ідей* – високорозвинений інтелект, помножений на потужну активність, ініціативність, нетрадиційність, але разом із тим його не слід обтяжувати відповідальністю за втілення своїх ідей та пропозицій. Йому не можна доручати рутинну роботу

• *Лідер-організатор* – людина, здатна організувати виконавців і довести з ними до кінця заплановану роботу

• *Лідер-комунікатор* постійно знаходиться у пошуку потрібної інформації. Розробляє рекламу своєї команди.

• *Емоційний лідер* – сдіє як заземлювач, знімає напруження, конфліктність, агресивність, тривожність, неадекватну підозріливість.

• *Лідер, що вміє «фільтрувати»* – він «фільтрує» всі пропозиції і рекомендації за критерієм реальності і практичності користі.

• *Лідер-арбітр* – розв'язує між членами групи сварки, конфлікти, непорозуміння, тощо.

• *Режимний лідер* – стежить за порядком, виявляючи педантизм і вимогливість, проте може перейматися з приводу дрібниць і обмежувати свободу дій інших членів групи.

Завдання: поміркуйте, чим лідер відрізняється від командира?

Створіть символ поняття «лідер».

Картка 7. Я і МИ

Як ми до людей, так і люди до нас. Давай дружити: то я до тебе, то ти мене до себе. Якби не було хмар, то ми б не знали ціни сонцю.

Завдання: поміркуйте, як урівноважується внесок «я» і «ми» в роботу команди?

Створіть символи.

Нами була запроваджена практика проведення заняття в читальному залі бібліотеки для дітей, що знаходиться територіально зручно до навчального корпусу. Це заняття проводиться спільно з працівниками бібліотеки, які знайомлять з ресурсними можливостями використання бібліотечного фонду. Студенти познайомитися з образами літературних героїв, для яких притаманні лідерські якості, в художніх творах для дітей дошкільного віку. Крім цього, студенти стали читачами бібліотеки, що значно допомагає їм у підготовці як до практичних занять, так і до проведення розважально-мистецьких заходів для маленьких читачів. Зокрема, студенти першого курсу стали активними учасниками театральної постановки до дня Святого Миколая, готують сценарії розваг до календарних свят весняного циклу.

Участь у тренінгах допомогла усім учасникам створити для себе пам'ятку «Як бути успішним» [8]:

- Роби правильні справи, роби правильно.
- Уважно спостерігай за однокурсниками, шукай серед них однодумців, спілкуйся, взаємодій.
- Використовуй свої переваги і чесноти на користь справи.
- Набувай знань про процеси лідерства та групоутворення.
- Створи програму власного самовдосконалення, життєвий проект.

- Вишукуй будь-яку можливість для навчання.
- Вивчай свої можливості та сміливо випробовуй себе.
- Безупереджено аналізуй свої вчинки.
- Не нехтуй можливістю хоча б кілька хвилин при святити опису подій твого життя та самооцінці.
- Не соромся обговорювати свої бажання та вчинки з іншими людьми.
- Вивчай життя та діяльність успішних людей.
- Пам'ятай: розуміння – то любов.
- Будь чесним, визнавай свої помилки.
- Не бійся брати на себе відповідальність.
- Не втрачай рівновагу, вчися керувати емоціями, бути дипломатичним.
- Зроби свій розум гнучким, готовим до постійних змін!

Висновки з даного дослідження і перспективи. Професійна підготовка майбутнього дошкільного педагога потребує якісних змін не тільки в змісті, але і в технологіях освітньої програми. Запропонований модуль «Лідерство-служіння» у структурі навчальної дисципліни «Університетські студії» не вичерпує проблему формування лідерських якостей дошкільного педагога. Однак, студенти, які вже другий рік поспіль беруть участь у тренінгах, виявляють активність у всіх сферах студентського життя. Із результатами академічної успішності, станом трудової дисципліни та творчими здобутками студентів першого та другого курсів можна ознайомитися на сторінці Педагогічного інституту сайту Київського університету імені Бориса Грінченка. В перспективі ми ставимо завдання визначити умови, що забезпечать можливість моніторингу розвитку лідерських якостей майбутніх дошкільних педагогів на старших курсах.

Список літератури:

1. Аналітична довідка за результатами дослідження практик академічної доброчесності у вищих навчальних закладах [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/content/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/2016/08/09/2-academic-integrity.pdf> – Назва з екрана (дата звернення 27.02.2017).
2. Артем Ключніков про лідерство [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.prostir.ua/?focus=artem-klyuchnikov-pro-liderstvo-zaraz-u-nas-duzhe-rozvyynene-panibratstvo-kumivstvo> – Назва з екрана (дата звернення 27.02.2017).
3. Лідерство. Сутність лідерства і його основні ознаки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://pidruchniki.com/17370921/menedzhment/liderstvo> – Назва з екрана (дата звернення 27.02.2017).
4. Максвелл Дж. 21 беззаперечний закон лідерства. Щоб вести за собою / Джон Максвелл. – Київ: Книжковий клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2017. – 320 с.
5. Менегетти А. Психология лидера / Антонио Менегетти. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Славянская ассоциация Онтопсихологии, 1999. – 144 с.
6. Пономаренко О.В. Проблема лідерства в ретроспективі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n1_2010_st_16/ – Назва з екрана (дата звернення 27.02.2017).
7. Стимулююча роль спілкування до самовдосконалення людини [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.etica.in.ua/stimulyuyucha-rol-spilkuvannya-do-samovdoskonallennya-lyudini/> – Назва з екрана (дата звернення 27.02.2017).
8. Сходінки зростання. Практикум до навч. посіб. «Я – студент» / Огнев'юк В.О., Жильцов О.Б., Морзе Н.В. та ін.; за заг. ред. Огнев'юка В.О. – К.: Київ, ун-т ім. Б. Грінченка, 2016.
9. Університетські студії: роб. прог. навч. дисципл. [для студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта»] / уклад. Г.В. Беленька, М.А. Машовець. – Київський університет імені Бориса Грінченка, 2016. – 60 с.
10. Час лідерства [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://grinchenko-inform.kubg.edu.ua/chas-liderstva/> – Назва з екрана (дата звернення 27.02.2017).
11. Щоб стати лідером для інших, станьте спочатку лідером для себе [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://nydmond.com.ua/shhob-stati-liderom-dlya-inshix-stante-spochatku-liderom-dlya-sebe/> – Назва з екрана (дата звернення 27.02.2017).

Машовец М.А.

Киевский университет имени Бориса Гринченко

ЛИДЕРСТВО-СЛУЖЕНИЕ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ДОШКОЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Аннотация

В статье освещаются вопросы формирования профессиональной компетентности будущего дошкольного педагога на основе лидерства-служения. Осуществлен теоретический анализ научного наследия отечественных и зарубежных ученых по развитию лидерства как социально-педагогического феномена и характеристики понятия «лидер» в различных социальных условиях. Рассмотрено содержание тренинговой программы модуля «Лидерство-служения» для студентов первого курса специальности «Дошкольное образование».

Ключевые слова: руководство, лидерство, лидерство-служение, лидерский мировоззрение, лидер, тренинг, профессиональная компетентность, дошкольный педагог.

Mashovets M.A.

Borys Grinchenko Kyiv University

CARRYING LIDERSHIP AS PRESCHOOL TEACHER'S PROFESSIONAL COMPETENCE

Summary

The article is devoted to the problem of future preschool teacher professional's competence formation on the basis of pre-service leadership. The theoretical analysis of the scientific achievements of Ukrainian and foreign scholars on leadership development as a social and pedagogical phenomenon and characteristics of the term «leader» in different social conditions are distinguished. The content of the training program module «Leadership-service» for first-year students of the specialty «Preschool education» are analyzed in the issue.

Keywords: leadership, leadership, leadership, service, leadership outlook, leader training, professional competence, preschool teacher.

РАННІЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ У КОНТЕКСТІ ПОТРЕБ СОЦІУМУ ТА БАТЬКІВСЬКИХ АМБІЦІЙ

Половіна О.А.

Київський університет імені Бориса Грінченка

У статті аргументовано значення формування емоційної компетентності для розвитку особистості; здійснено аналіз виховної практики та звернення до досвіду виховання у розвинутих країнах світу, пріоритетом яких є формування емоційної сфери особистості; висвітлений спектр наукових досліджень проблеми формування емоційного інтелекту; описані методи формування емоційного інтелекту особистості.
Ключові слова: емоційний інтелект, емоційна компетентність, емоційна глухота, ранній розвиток, педагогічне просвітництво.

Постановка проблеми. Мрія кожної людини – досягти успіху. Мрія батьків – успіхи дітей. Успіх у людському загалі стереотипно асоціюється з визнанням у суспільстві. Спектр засобів досягнення цього визнання різноманітний: від матеріальної підтримки до технологій маніпуляції свідомістю. Проте більшість вважає, що гарантією успіху є інтелект. Саме цим пояснюється справжнісінький бум запитів на замовлення освітніх послуг щодо раннього інтелектуального розвитку дитини. Батьки прагнуть з пелюшок навчити дитину читати, писати, володіти іноземною мовою, оскільки вважають, що таким чином підготують основу для її подальшого успішного розвитку. У гонитві за кращим, на їхню думку, інтелектуальними здобутками дитини, батьки нівелюють емоційну складову взаємин з дитиною. «Ти повинен...», – а далі ідуть варіації на тему навчальних досягнень, – ось що чує малюк з перших років народження. Проте, у взаєминах з дітьми батьки прагнуть отримати від них розуміння, підтримку, співчуття, турботу, щире любов... Резонанс між інтелектуальними надбаннями, що накопичувалися у дитини з раннього віку, і почуттєвими стосунками, які прагнуть отримати батьки, зумовлює **актуальність теми дослідження**.

Мета статті: окреслити основні положення щодо пріоритетів виховання сучасної дитини з метою гармонізації стосунків «діти-батьки».

Завдання:

- 1) висвітлити спектр наукових досліджень з проблеми формування емоційного інтелекту;
- 2) аргументувати значення формування емоційної компетентності для розвитку особистості;
- 3) визначити методи формування емоційного інтелекту особистості.

Виклад основного матеріалу. Пошук відповіді на цілком природне питання «Як досягти успіху у вихованні сучасної дитини?» зумовив вивчення різного спектру наукових досліджень, глибинний аналіз виховної практики та звернення до досвіду виховання у розвинутих країнах світу.

Аналіз життя людей ХХІ століття дозволив виокремити світову тенденцію: чим інтенсивніше розвиваються технології, тим гірше люди володіють головним умінням – умінням жити. Підтвердження цьому знаходимо в дослідженнях Д. Гоулмана [4], який вбачає одну з причин такої тенденції у не сформованості в дитячому віці необхідних навичок подолання гніву, виявлення співчуття,

контролю спонукання. Тобто мова йдеться про не сформованість однієї з найвагоміших складових життєвої компетентності – емоційної.

Показником сформованості емоційної компетентності є емоційний інтелект (EQ). Ця дефініція є відносно новою і у науковий обіг, а відтак і у побут, увійшла з 1990 року. Автори поняття Пітер Селовей і Джек Майєр (P. Salovey, J.D. Mayer) [10] консолідували поняттям «емоційний інтелект» групу ментальних здібностей, які допомагають усвідомити і зрозуміти власні емоції та емоції інших людей. Спонукою до актуалізації дослідження даного наукового феномену стала публікація у 1995 році книги Денієля Гоулмана «Emotional Intelligence» («Емоційний інтелект»), у якій це поняття розглянуто як спосіб, метод і форму поведінки особистості з собою та оточуючими [9].

Численні наукові розвідки дозволили резюмувати, що фундаментальні дослідження Б. Ананьєва, Л. Виготського, С. Рубінштейна, О. Леонтьєва, В. Мясіщева, О. Тихомирова та інших класиків вітчизняної психології спрямовані на пошук шляхів вирішення проблеми співвідношення інтелектуальної та емоційної сфер особистості. Зокрема, Л. Виготський піддавав критиці спроби ізолювати мислення від емоційної сфери; С. Рубінштейн вважав, що мислення – це єдність інтелектуального та емоційного, а емоція – єдність емоційного та інтелектуального; О. Тихомиров відзначав, що емоційна активація є необхідною умовою продуктивної інтелектуальної діяльності.

Сучасні наукові дослідження характеризують стійкий інтерес до вивчення природи емоційного інтелекту, свідченням чого є наукові розвідки І. Андрєєвої, О. Власової, С. Дерев'янка, Г. Гарскової, Н. Ковриги, Д. Люсіна, М. Манойлової, Е. Носенко, М. Шпак та ін. [1; 2; 5; 6; 7]. Вчені поряд з поняттям «емоційний інтелект» розглядають низку інших близьких понять, серед яких «емоційна розумність», «емоційне самоусвідомлення», «емоційна компетентність», «емоційне мислення», «емоційна грамотність», «емоційна обдарованість» тощо.

На основі аналізу наукових публікацій, розглядаємо емоційний інтелект як здатність усвідомлювати свої почуття і емоції, проявляти їх, керувати ними. Рівень сформованості емоційного інтелекту є засобом позитивної або негативної міжособистісної взаємодії.

Біологічними передумовами емоційного інтелекту науковці вважають рівень емоційного ін-

телекту батьків, правопівкульний тип мислення, властивості темпераменту.

Соціальними передумовами розвитку емоційного інтелекту є:

- синтонія (емоційна реакція оточення на дії дитини);
- рівень розвитку самосвідомості;
- сформованість емоційної компетентності;
- рівень освіти батьків та матеріальне благополуччя родини;
- емоційно-позитивні стосунки між батьками;
- андрогінність (самоконтроль і витримка у дівчаток, емпатія і ніжні почуття у хлопчиків);
- зовнішній локус контролю;
- релігійність.

Ґрунтуючись дослідженнями Р. Salovey, J.D. Mayer визначимо чотири складові емоційного інтелекту:

I. *точність оцінки та вираження емоцій* – передбачає формування здатності виявляти власні емоції та визначати емоції інших людей за допомогою вербальних та невербальних ознак: за думками, фізичним станом, зовнішнім виглядом, поведінковими проявами;

II. *розуміння емоцій* – допомагає визначити джерело емоцій, класифікувати їх, розпізнавати зв'язок між емоціями і словами, інтерпретувати значення емоцій, прогнозувати подальший розвиток емоцій;

III. *управління емоціями* – формує навички врахування емоцій у прийнятті рішень та моделі поведінки, спонукає до виявлення власних емоцій та емоцій інших людей, володіння техніками уникнення негативного емоційного впливу з боку інших;

IV. *використання емоцій у розумовій діяльності* – дозволяє привласнювати або навпаки відкидати певні знання, що формує здатність до критичного мислення.

Дещо різниться підхід до визначення структури емоційного інтелекту R. Bar-On [8], який, на відміну вищевказаного діяльнісного підходу, ґрунтується на особистісних якостях:

1. Самопізнання – усвідомлення своїх емоцій, упевненість у собі, самоповага, самореалізація, незалежність.

2. Навички міжособистісного спілкування – емпатія, соціальна відповідальність, взаєморозуміння.

3. Адаптаційні здібності – вміння вирішувати проблеми, реально оцінювати ситуацію, пристосовуватися до нових умов.

4. Управління стресовими ситуаціями – стресостійкість, контроль за імпульсивними спалахами.

5. Домінування позитивного настрою – відчуття щастя, оптимізм.

Таким чином, характеристики емоційного інтелекту представлені системою емоційних ставлень (внутрішніх та зовнішніх), які відображаються у соціальній взаємодії. Важливість формування емоційного інтелекту підкреслюється його функціями (стресозахисна, адаптивна, рефлексивна та регулятивна), оскільки саме вони забезпечують розвиток найбільш значимих для успішної людини особистісних характеристик.

Отже вивчення авторських концепцій емоційного інтелекту дозволяє констатувати співвідношення його структурних компонентів зі здібнос-

тями (когнітивними, емоційними, особистісними, соціальними) та розглядати дане наукове поняття як складне інтегративне утворення. Потрактування поняття «емоційний інтелект» вченими неоднозначне, проте всі науковці відзначають хибність твердження про залежність успіху особистості від рівня розвитку інтелекту (IQ), натомість підтверджують зумовленість досягнення успіху високим рівнем розвитку емоційного інтелекту (EQ).

На користь даного твердження свідчать результати психологічного дослідження емоційної сфери, що було проведене Д. Гоулманом. Науковець простежив життєвий шлях 95 студентів Гарварда та дійшов висновку, що досягнувши середнього віку чоловіки, які отримували найвищі оцінки на екзаменах під час навчання в університеті, досягли меншого успіху в кар'єрі у порівнянні з їх менш обдарованими однолітками. Також було встановлено їхнє незадоволення життям, стосунками у сім'ї та з друзями. Аналогічні дані були отримані під час дослідження за участю 81 кращого учня середніх шкіл в Іллінойсі. Таким чином було визначено, що коефіцієнт розумового розвитку не впливає на показник успішності в житті.

Практичний інтерес до проблеми розвитку емоційного інтелекту особистості зумовлений тим, що вона має прикладний аспект. Варто зазначити, що вчені неоднозначно розглядають можливості розвитку емоційного інтелекту: Дж. Мейер та ряд науковців дотримуються позиції, що емоційний інтелект – це відносно стійке утворення, яке неможливо розвинути. Ґрунтуючись вченням нейрофізіологів про те, що людський мозок знаходиться у стадії розвитку приблизно до 40-а років, підтримуємо погляди на можливість формування емоційної компетентності Д. Гоулмана. На часі впровадження технологій формування емоційного інтелекту особистості, залучення до цього процесу батьків, дітей, педагогів. Аналіз освітнього простору за лініями «діти-батьки», «діти-педагоги», «батьки педагоги» дає підстави для занепокоєння, оскільки декларованість пріоритетності в освіті формування емоційно-ціннісної сфери особистості нівелюється реальним станом освітньої практики. Це пов'язано з запитами батьків на розвиток академічних здібностей дитини, на інтелектуальну сферу особистості та не усвідомленням того, що наслідки емоційної глухоти проявляються у сучасному суспільстві значним збільшенням міжособистісних конфліктів, депресії, жорстокості, насильства.

Ряд вчених, зокрема А. Семенович [3], досліджуючи природу психічних процесів, виокремлює нейрофізіологічні закони розвитку мозку. Згідно цих законів існує обмеженість енергетичного потенціалу для певного часового періоду. Саме тому, якщо ми витрачаємо енергію на не своєчасний розвиток будь-якої психічної функції, виникає дефіцит там, куди ця енергія повинна бути актуально спрямована. Оскільки дорослий спонукає до виконання певного інтелектуального завдання, то природно мозок дитини буде його виконувати, але це відбуватиметься за рахунок тих структур психіки, функціонування яких є передчасним, що зумовлюється віковими особливостями дошкільника. Така компенсація у дитини

раннього та дошкільного віку досить негативно ілюструється навантаженням на когнітивну сферу (раннє навчання читанню, письму), яке поглинає енергію емоцій. Це призводить до певного розладу емоційної сфери, що веде за собою порушення програм соматичного розвитку. Зовні ці порушення можуть проявлятися відтерміновано, у молодшому шкільному або підлітковому віці, а можуть призвести до прояву певних дисфункцій, хворобливих симптомів у період раннього дитинства. Історія знає чимало прикладів любіювання раннього розвитку дитини за рахунок інтелектуального навантаження, яке призвело у більш дорослому віці до негативних, а іноді летальних наслідків (Ніка Турбіна, Паша Конопльов, Сергій Резніченко, Максим Мосний та ін.). Соціальна ситуація часто провокує дорослих до нівелювання законів розвитку психіки дитини. Сучасні діти, у порівнянні з тими, які виховувалися 50 і навіть 20 років тому, відчують на собі інші впливи (техногенні, екологічні). Вражаючою є статистика психотерапевтів та психіатрів, яка вказує на те, що 50% дітей, які потрапляють на прийом з проблемами соціального та емоційного розладу – це діти, перевантажені з раннього віку енциклопедичною інформацією. Автори методик раннього розвитку, рекламуючи свій продукт, апелюють до амбіцій батьків «дати все краще для дитини». Як правило «гучними» гаслами вони декларують набір знань та умінь, якими кожна дитина може оволодіти самостійно у більш пізньому віці.

Логопеди прослідкували тенденцію збільшення вад мовлення у тих дітей, з якими займалися за системою раннього навчання читання. Ефект «суперництва мам» (якщо донька сусідки пише цифри в 2 роки, то моя писатиме у 1 р. 6 міс.) підігрівасться азартом довести свою «геніальність батьківства», яка втрачає здоровий глузд та нівелює потреби та можливості дитини. Дослідження сучасних науковців, а також наше власне спостереження дозволяє стверджувати, що ідеєю раннього розвитку переймаються в основному батьки, які не зуміли реалізуватися, не виправдали очікувань власних батьків. Такі батьки не здатні оцінити дитячу безпосередність, що виявляється в умінні бачити світ без стереотипів та рамок, знаходити незвичне у буденному, в умінні щиро радіти та дивуватися, в безумовній любові. Вони вважають, що пізнавальні процеси розвиваються лише тоді, коли дитина сидить за столом та пише букви. Натомість розвиток пізнавальних процесів відбувається ефективно лише тоді, коли проходить непомітно для дитини, у звичному оточенні та за життєвих і побутових обставин: наприклад під час умивання з дитиною можна досліджувати властивості води, вимірювати її витрати за допомогою умовної мірки (наприклад кухлика); влаштувати спостереження за кімнатною рослиною (як вона росте, що потрібно для її росту, як з'являється квітка тощо); знаходити відмінності між властивостями та якостями предметів, що оточують дитину (ковдра м'яка, тепла; рукавички шерстяні, колючі; вікно прозоре, гладеньке тощо); пізнавати смакові властивості продуктів (солодкі, солоні, кислі, терпкі, гіркі тощо) та вгадувати їх за смаком. Такий чуттєво-сенсорний досвід, набутий дитиною у ранньому віці, і є запорукою її успішного інтелектуального розвитку.

Практика раннього інтелектуального розвитку дозволяє відзначити ефект «натаскування» на результат, досягаючи який дитина залишається абсолютно дезадаптивною з точки зору нормальних, побутових компетентностей. Спрацьовує порушення закону: розвиток мислення починається від наочно-дієвого, наочно-образного і рухається до абстрактно-логічного. Навчання 3-х річної дитини написанню букв та цифр йде всупереч цьому універсальному закону. Такий механізм деструктивного впливу на дитячу особистість спрацьовує і тоді, коли батьки передчасно віддають у школу дітей. З точки зору нейрофізіології доволіна увага та інші мозкові механізми, які дозволяють дитині успішно навчатися, формуються у 7 років, тобто саме у цьому віці мозок дитини готовий до того, щоб вона концентрувала увагу впродовж 45 хвилин. «Усьому свій час...» – цей геніальний вислів Еклезіста яскраво ілюструє доцільність своєчасності. Випередження розвитку настільки ж шкідливе, як і його затримка.

Дефіцит емоційного спілкування, притаманний сучасним батьківсько-дитячим відносинам, викликає занепокоєння, оскільки спричиняє емоційне вихолощення дитячої популяції. В дошкільних навчальних закладах вихователі відзначають збільшення дітей-циніків, які абсолютно індиферентні до проявів насильства, агресії, приниження. Така невтішна тенденція може отримати масовий характер, що призведе до незворотних деструктивних змін у суспільстві.

Пропедевтичними кроками для запобігання вище окресленої траєкторії розвитку цивілізації є апеляція до здорового глузду батьків та усіх людей, причетних до виховання підростаючого покоління. Насамперед, це зміна стереотипу «успіх = ранній розвиток» за рахунок переконавання у пріоритетності розвитку емоційної сфери у період раннього та дошкільного дитинства в освітніх системах найрозвинутіших країн світу: Японія, США, Німеччина. Вивчення освітньої практики у цих країнах дозволило стверджувати, що основа повноцінного інтелектуального розвитку – це естетичний розвиток і вивести формулу «успіх = творчість». Традиційним у вихованні дітей у цих країнах є забезпечення емоційного досвіду та створення умов для формування арсеналу способів творчих дій. Показники, які характеризують способи творчих дій є ідентичними показникам успішності:

- доповнення, зміни, варіації, перетворення, застосування відомого у нових ситуаціях, створення нових комбінацій із знайомих елементів;
- самостійні пошуки, спроби кращого вирішення завдань;
- знаходження нових, оригінальних прийомів вирішення, самостійність, ініціатива;
- швидкість реакцій, винахідливість, орієнтування у нових умовах, гнучкість.

Наприклад, в освітній системі США з 70-х рр. XX століття домінує проект BASIC та громадський рух «ART AND EDUCATION». Пріоритет – мистецтво як базисна навчальна дисципліна, що забезпечує баланс між емоціями та інтелектом. Ефект: підвищення рівня інтелекту. Факт: американські вчені займають домінуюче положення в науковій сфері у світі.

У Японії діти в дошкільних закладах займаються за системою «ІРОПІТАЙ», пріоритет –

розрізнення 240 кольорів; опановують живопис тушшю Сумі-е すいぼくが. Ефект: розвиток об'язно-асоціативного типу мислення. Факт: японцям належать найвищі цифрові технології.

Родзинками освітньої системи Німеччини є впровадження освітніх технологій «Münster» (пріоритет – музична діакомпозиція) та «Duisburg» (пріоритет – циркове мистецтво) в практику роботи з дітьми дошкільного і шкільного віку. Ефект: розвиток організаційно-комунікативних умінь дітей. Факт: найвищий у світі рівень розвитку медичної сфери.

Висновки і пропозиції. Резюмуючи вище окреслені положення зазначимо, що академічний розум не забезпечує готовність особистості використовувати всі потенційні можливості особистості та не готує до подолання життєвих негараздів. Існують чинники, важливіші за високий рівень академічних або професійних знань, які позначають у психології відносно новими поняттями – емоційний інтелект, емоційна компетентність, емоційна культура, і які перебувають у процесі розвитку й уточнення. Науковці стверджують, що для власної долі велике значення має емоційна обдарованість – мегаздібність, яка

й визначає рівень умінь досягати успіху. Емоційно обдаровані люди, як правило, задоволені й успішні, а вміння встановлювати контроль над своїм емоційним життям сприяє підвищенню їхньої власної продуктивності. Водночас цілеспрямований вплив на формування емоційного інтелекту особистості забезпечує підвищення психологічної культури суспільства.

Популяризація зазначеного досвіду дозволить формувати правильні суспільні орієнтири та впроваджувати їх у виховну практику сімейного та суспільного дошкільного виховання. Також актуальним та дієвим інструментом впливу на формування емоційного інтелекту дитини є підвищення рівня педагогічної культури батьків, їхня мотивація на позитивну емоційну взаємодію з дітьми. Педагогічне просвітництво передбачає вплив на інтелектуальну та емоційну сферу батьків, що досягається за допомогою переконання, стимулювання емоційного відгуку на інформацію педагога; тренінгів зануренням у емоційні стани та моделювання ситуацій переживання відсутності емоційної взаємодії у стосунках з дітьми; аналізу наслідків неемоційного або негативно забарвленого емоційного ставлення батьків до дітей тощо.

Список літератури:

1. Бреслав Г.М. Психология эмоций / Г.М. Бреслав. – М., 2007. – 544 с.
2. Бурлачук Л.Ф. Що таке емоційний інтелект? / Л.Ф. Бурлачук // Управління персоналом. – 2008. – № 21. – С. 18-27.
3. Введение в нейропсихологию детского возраста: учебное пособие / А.В. Семенович. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва: Генезис, 2013. – 268 с.
4. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Д. Гоулман. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2005. – 301 с.
5. Носенко Е.Л. Посібник до вивчення курсу «Теорія емоційного інтелекту» / Е.Л. Носенко, А.Г. Четверик-Бурчак. – 2014. – 73 с.
6. Четверик-Бурчак А.Г. Емоційний інтелект як чинник успішності вирішення головних життєвих завдань / А.Г. Четверик-Бурчак // Психолінгвістика. – 2013. – Вип. 14. – С. 163-184.
7. Юркевич В.С. Проблема эмоционального интеллекта / В.С. Юркевич // Вестник практической психологии образования. – 2005. – № 3(4). – С. 4-10.
8. Bar-On R. Emotional Intelligence in Men and Women: Emotional Quotient Inventory: Technical Manual / R. Bar-On. – Toronto: Multi-Health Systems, 1997. – 478 p.
9. Goleman D. Emotional intelligence / D. Goleman. – N.Y., 1995. – 352 p.
10. Salovey P. Emotional intelligence / P. Salovey, J.D. Mayer // Imagination, Cognition, and Personality. – 1990. – Vol. 9. – Pp. 185-211.

Половина Е.А.

Киевский университет имени Бориса Гринченко

РАННЕЕ РАЗВИТИЕ РЕБЁНКА В КОНТЕКСТЕ ЗАПРОСОВ СОЦИУМА И РОДИТЕЛЬСКИХ АМБИЦИЙ

Аннотация

В статье аргументировано значение формирования эмоциональной компетентности для развития личности; осуществлен анализ воспитательной практики и обращение к опыту воспитания в развитых странах мира, приоритетом которых является формирование эмоциональной сферы личности; освещен спектр научных исследований проблемы формирования эмоционального интеллекта; описаны методы формирования эмоционального интеллекта личности.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, эмоциональная компетентность, эмоциональная глухота, раннее развитие, педагогическое просвещение.

Polovina E.A.

Borys Grinchenko Kyiv University

EARLY CHILDHOOD DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF SOCIETY REQUIREMENTS AND PARENTS' AMBITIONS

Summary

The actuality of person's emotional development formation is proved in the issue. The educational practices' analysis and foreign experience of this practice, the personality emotional development in which is in the priority, is presented in the article; the specter of scientific investigation of the personality emotional development of intellect is highlighted by the author; methods of forming of personality emotional intellect formation is described.

Keywords: emotional intellect, emotional competence, emotional deafness, early childhood development, pedagogical elucidative.

УДК 378:37.035.6

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Стаєнна О.О.

Київський університет імені Бориса Грінченка

У статті висвітлюється проблема підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти до громадянського виховання дітей дошкільного віку. Проаналізовано психолого-педагогічні дослідження з означеної проблеми. Висвітлено різні підходи до змісту поняття «громадянське виховання» та визначено особливості роботи зі студентами в контексті зазначеної проблеми. Наведено приклади інтеграції тематичного змістового модуля в структуру фахових навчальних дисциплін. Особливу увагу приділено опису практико-зорієнтованих завдань, спрямованих на підготовку майбутніх педагогів до громадянського виховання дітей.

Ключові слова: громадянськість, громадянське виховання, професійна підготовка, вихователь, діти дошкільного віку.

Постановка проблеми. Громадянське виховання особистості має глибоку історію і становить собою складний динамічний процес взаємодії особистості з державою та суспільством. Визначення його мети і завдань зумовлено ціннісними орієнтаціями, політичною структурою, соціальним замовленням та об'єктивними умовами розвитку суспільства та держави. Проблема громадянського виховання підростаючого покоління у сучасному українському суспільстві обумовлена державотворчими процесами, що мають забезпечити рівні стартові умови для розвитку і реалізації в інтересах суспільства потенцій громадян. Цей процес має бути спрямований на становлення активної, творчої особистості, здатної будувати рівноправні стосунки з державою, дотримуючись нормативно-правових норм закону, – з одного боку, та вмінням реалізовувати себе з позиції громадянина, – з іншого. Оскільки основні особистісні якості закладаються в дошкільному дитинстві, то саме цей вік визначається психологами та педагогами сенситивним для формування основ громадянських якостей. В контексті поданої ситуації набуває актуальності проблема професійної підготовки майбутнього педагога до громадянського виховання дітей дошкільного віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання, пов'язані з професійною підготовкою педагогів розглядали класики зарубіжної (Й. Песталоцці, А. Дистервег, Й. Герbart та ін.) та вітчизняної (Г. Сковорода, К. Ушинський, В. Сухомлинський та ін.) педагогіки. Не втратила актуальності ця проблема і на сучасному етапі розвитку педагогічної науки, зокрема досліджуються наступні напрями: методологічні та методичні засади підготовки педагогів (С. Гончаренко, В. Заслуженюк, В. Луговий, І. Прокопенко, Т. Таранов, М. Ярмаченко та ін.); становлення професійної позиції (О. Бодаков, З. Курлянд, В. Семиченко, Л. Красовська та ін.); професійно-методична компетентність (Д. Кузнєцова, М. Алясов та ін.); підготовка до інноваційної діяльності (М. Богданова, О. Горська, О. Євдокимов, І. Зязюн, М. Лещенко, Л. Петриченко та ін.); компоненти виховної діяльності і вмінь, які входять в неї (В. Єльманова, Г. Засобіна та ін.).

Не менш актуальною є проблема громадянського виховання підростаючого покоління, зокрема психологічне обґрунтування проблеми виховання громадянина здійснено І. Бехом,

Л. Божович, М. Левітовим та ін; педагогічні основи виховання громадянських якостей відображено в наукових доробках О. Вишневецького, Т. Загородньої, П. Ігнатенко, О. Кононко, Л. Крицької, Н. Рогальської, О. Сухомлинської та ін.

Окремі аспекти виховання громадянського виховання з урахуванням вікових особливостей розглянуто в дослідженнях Є. Казаєвої, Л. Любимової (діти дошкільного віку), П. Волошина, О. Колосової, Л. Момотюк (діти молодшого шкільного віку); У. Кецик, О. Кошопал, М. Кузякіна, Л. Рехети, М. Рудь (діти підліткового віку та старшокласники); О. Бабакіної, Т. Мироненко, І. Щербак (студенти).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз наукових досліджень засвідчив, що проблема підготовки педагогів до громадянського виховання дітей дошкільного віку висвітлюється недостатньо. Тому є необхідним теоретично обґрунтувати та організувати цілеспрямовану систематичну роботу щодо формування в майбутніх педагогів готовності до громадянського виховання дітей дошкільного віку.

Мета статті – розглянути особливості підготовки майбутніх педагогів до громадянського виховання дітей дошкільного віку, визначити можливість інтеграції відповідних тематичних модулів до структури різних фахових дисциплін.

Виклад основного матеріалу. У різні часи, залежно від тих чи інших умов суспільного буття, питання громадянського виховання підростаючого покоління вирішувалося по-різному, оскільки поняття громадянськості – дефініція нестабільна, а його провідні характеристики залежать від державного устрою та соціально-політичної структури суспільства. На сучасному етапі також існує декілька підходів до цього поняття.

У роботі «На шляху до реформ» професор О. Вишневецький характеризує два вектори громадянського виховання: національний та демократичний. З одного боку, «громадянське виховання» постає як «усеохоплюючий феномен», який мав би репрезентувати всі «бажані якості громадянина», тобто моральність, патріотизм, демократизм, родинність, правосвідомість тощо. Проте, з іншого боку, воно трактується як формування «інтегрованої якості особистості», яка дає можливість людині відчувати себе морально, соціально, політично та юридично дієздатною та захищеною.

Суперечливість поглядів на розуміння проблеми «громадянського виховання» О. Вишневський убаचाє в тому, що в основі суспільних процесів сьогодні лежать дві головні ідеї: ідея української державності (національна ідея) – з одного боку, та побудова громадянського суспільства (ідея демократії) – з іншого [3, с. 76]. Таке протиріччя зумовлює інтегративну природу громадянського виховання, адже справжній громадянин має поставати носієм обох цих ідей, примирити й узгодити їх у своїй свідомості для успішного співіснування в громадянському суспільстві.

Психолог І. Бех у своїх працях розглядає громадянське виховання як таке, що поєднує в собі кілька різновидів виховання і «спрямоване, перш за все, на патріотичне і правове», хоча при цьому не виключає моральності [1]. Цілком очевидно, що вчений відстоює ідею інтегративності громадянського виховання, яке має поєднувати в собі формування в дитини певних моральних норм, основ правових знань, почуття любові до країни, де вона народилася та мешкає.

Науковець Н. Дерев'янюк у своєму дослідженні розглядає громадянське виховання як «...розвиток кращих громадянських якостей через забезпечення необхідних умов для ефективного функціонування механізму внутрішньої ціннісно-нормативної регуляції поведінки особи» [4, с. 10]. Отож, учена трактує поняття, що досліджується через сукупність громадянських якостей, які дозволять особистості ефективно здійснювати саморегуляцію власної поведінки в процесі взаємодії з оточуючими у відкритому соціумі.

Громадянське виховання, на думку І. Кецик, убаचाється у вихованні певних громадянських якостей, а саме: громадянська самосвідомість, громадянська відповідальність, громадянська совість, громадянська мужність. Вищезазначені якості, стверджує автор, а також патріотизм, гуманізм, толерантність, взаєморозуміння, благодійність, громадянська активність й ініціативність – усе це міститься в основі виховання свідомого громадянина, що постає провідним завданням сучасного громадянського виховання підростаючого покоління, в зокрема й дошкільників [5, с. 89–94].

Аналіз означених досліджень дозволив констатувати, що громадянське виховання на сучасному етапі розвитку українського суспільства має закликати до поваги закону, – з одного боку, та розвивати ініціативу, відповідальність, уміння користуватися особистими свободами, – з іншого. Воно має формувати повагу до інших людей, терпимість до протилежної точки зору, навчати правил суспільної політики. Громадянин повинен володіти певними знаннями (про права людини, про державу тощо), уміти критично мислити, аналізувати, співпрацювати з іншими людьми та ін., усвідомлювати загальнолюдські цінності (повага до прав інших людей, толерантність, компромісність і т. ін.), а також бажати брати участь у суспільному житті країни.

Відтак, громадянське виховання розглядається крізь призму різних підходів та розуміється через виховання громадянськості. Натомість, на різних вікових етапах розвитку особистості визначення громадянськості тлумачиться з урахуванням його особливостей, що зумовлює специ-

фіку та багатоаспектність сучасних досліджень проблеми в педагогічній галузі.

Зважаючи на вище сказане, можемо стверджувати, що громадянське виховання дітей дошкільного віку – складний і довготривалий процес, спрямований на виховання громадянських якостей. Кожна громадянська якість, своєю чергою, є складною динамічною системою, що поєднана з іншими якість особистості. Цим зумовлена різноаспектність громадянського виховання. Саме в цьому полягає складність підготовки компетентного фахівця, готового до громадянського виховання дітей дошкільного віку.

У цьому контексті педагогічна компетентність вихователів полягає в усвідомленні концептуальних засад громадянського виховання; орієнтуванні у змісті понять, категорій, що мають своїм структурно-утворюючим центром поняття «громадянськість», «громадянські якості»; оволодінні діагностичними методиками визначення рівнів сформованості громадянських якостей у дітей старшого дошкільного віку; володінні вміннями використання методів та форм його реалізації. Різноаспектність та багатовекторність громадянського виховання зобов'язує викладачів фахових дисциплін приділяти особливу увагу змісту і методам роботи в процесі викладання фахових дисциплін. Педагогічний процес має бути спрямований не тільки на формування професійних навичок, а й на особистісне зростання студента, формування його емоційно-ціннісного ставлення до світу, забезпечення інтелектуального і фізичного розвитку тощо.

Аналіз навчальних програм з формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності дозволив зробити висновок про відсутність окремої дисципліни з зазначеної проблеми. Проте, ми можемо констатувати, що ряд фахових дисциплін має значний потенціал для інтеграції в їх структуру окремих напрямів з громадянського виховання дітей дошкільного віку. Так, наприклад, дисципліна «Теорія і методика ознайомлення дітей дошкільного віку із суспільним довкіллям» містить в свій структурі ряд тем («Основи громадянського виховання як складова формування соціальної компетенції», «Ознайомлення дітей з явищами суспільного життя» та ін.), які спрямовані на підготовку майбутніх вихователів до громадянського виховання дітей. В процесі вивчення зазначеної дисципліни студенти мають змогу розширити свої знання про особливості громадянського виховання дітей дошкільного віку в процесі підготовки міні-лекторію на запропоновану тематику, наприклад: «Громадянські якості в сучасному світі», «Як виховувати громадянина», «Права та обов'язки дитини дошкільного віку» тощо. З боку викладача лекції доповнювалося комплексом прийомів активізації уваги аудиторії та залучення учасників до активної співбесіди: постановки дискусійних та проблемних запитань, створення проблемних ситуацій, створення та розв'язання кросвордів тощо. Проблемні та дискусійні питання пропонувалися майбутнім вихователям у процесі читання лекції, а рішення кросвордів, аналіз проблемних ситуацій, вправи практичного характеру пропонувалися для самостійної роботи.

Слід зазначити, що особливу увагу в роботі з майбутніми педагогами слід приділяти ознайомленню з міжнародними документами ЮНІСЕФ щодо прав дітей, серед яких: Декларація прав дитини (1959 р.), Конвенція ООН про права дитини (1989 р.), Всесвітня декларація про забезпечення виживання, захисту і розвитку дітей (1990 р.). Необхідно також звернутися до Закону України «Про охорону дитинства», який визначає охорону дитинства в нашій країні як стратегічний загальнонаціональний пріоритет і встановлює основні засади державної політики у сфері реалізації прав дітей на життя, охорону здоров'я, освіту, соціальний захист та всебічний розвиток.

В процесі вивчення дисципліни «Теорія і методика ігрової діяльності дітей дошкільного віку» приділяється увага ознайомлення студентів з ігровими традиціями нашого народу та їх підготовка до організації різних видів ігор з дітьми дошкільного віку. Тема «Роль іграшки в житті дитини» дозволяє зосередити увагу студентів на порівняльній характеристиці сучасних і народних іграшок, на визнанні безперечної ролі народної іграшки у розвитку дитини дошкільного віку тощо. При вивченні тем, пов'язаних з організацією театралізованих ігор, основний акцент варто зробити на побудові сюжетів на основі творів народного фольклору (казки, байки, забавлянки тощо).

Значний потенціал у підготовці майбутніх педагогів до громадянського виховання дітей дошкільного віку має дисципліна «Рукоділля з методикою». Зміст цієї дисципліни дозволяє не лише ознайомитись з різними видами народного мистецтва, а й опанувати техніку їх виготовлення. Отримані навички будуть корисними в організації практичної роботи дітей та формування у них діяльнісного компоненту громадянськості.

Також проблема підготовки майбутніх педагогів до громадянського виховання дітей дошкільного віку може підніматись під час викладання дисципліни «Методика розвитку мовлення». В процесі вивчення дисципліни студенти приймають участь у дискусіях на відповідну тематику, працюють з текстами, виводять педагогічні максими, що, в свою чергу, позитивно впливає на становлення їх професійних навичок в контексті означеної проблеми.

З метою формування у майбутніх вихователів практичних навичок виховання громадянських якостей у дітей дошкільного віку під час вивчення різноманітних дисциплін доцільно запропонувати такі завдання:

- розробка конспектів занять з виховання базових громадянських якостей;
- розробка змісту та виготовлення атрибутів для дидактичних ігор;
- виготовлення атрибутів для ігрового куточка.

Окрему увагу в процесі підготовки майбутніх вихователів необхідно приділяти організації міжпредметних творчих проєктів. Так, для підготовки студентам можна запропонувати наступну тематику: «Мандрівка в минуле рідного краю», «Секрети бабусиної скрині», «Край майстрів», «Я – громадянин», «Без минулого немає майбутнього» та ін. Окрім проєктних завдань, до кожної теми необхідно розробити цикл занять, дидактичні ігри, дібрано літературні твори тощо.

Відтак, за відсутності в навчальних планах окремої дисципліни з зазначеної проблеми, підготовка майбутніх педагогів до громадянського виховання дітей дошкільного віку може здійснюватись через інтеграцію окремих тем та модулів в структуру базових дисциплін. Це, в свою чергу, забезпечить наскрізну роботу з підготовки вихователів до громадянської освіти дітей протягом всього періоду навчання.

Висновки і пропозиції. Таким чином, усе вищезазначене дозволяє дійти висновку, що підготовка майбутнього педагога до здійснення громадянського виховання дітей дошкільного віку має бути різноаспектною та охоплювати основні напрями громадянської освіти особистості. Реалізація цих напрямів забезпечить підготовку фахівців дошкільної освіти з почуттям власної відповідальності за розвиток і виховання дітей, здатних осмислювати власну педагогічну діяльність з громадянських позицій. У процесі фахової підготовки майбутніх вихователів необхідно застосовувати інтегрований підхід та різноманітні творчі завдання, що будуть сприяти професійному становленню студентів. Відтак, розробка інтегрованої системи роботи з підготовки майбутніх педагогів до громадянського виховання дітей дошкільного віку становить перспективи наших подальших наукових розвідок.

Список літератури:

1. Бех І. Д. Почуття громадянськості у вчинковому вираженні / І. Д. Бех // Формування громадянської компетентності учнівської молоді: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (8-9 лют. 2005 р.) – Х.: ХОІМІБО, 2005. – С. 8–19.
2. Вербицька П. В. Громадянське виховання учнівської молоді: сучасні аспекти розвитку: монографія / П. В. Вербицька. – К.: Генеза, 2009. – 384 с.
3. Вишневецький О. На шляху реформ: актуальні питання сучас. укр. освіти та змісту виховання: вибрані наук.-публіцист. пр. / О. Вишневецький; Всеукр. пед. т-во ім. Григорія Ващенка. Львів. обл. орг. – Дрогобич: Коло, 2005. – 176 с.
4. Дерев'яно Н. Теоретичні засади формування громадянської культури школярів / Н. Дерев'яно; за ред. Костіва В.; М-во освіти і науки України; Прикарпат. ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ: Плай, 2002. – 199 с.
5. Кецик У. В. Формування громадянських якостей в учнівській молоді / У. В. Кецик // Гуманістично-спрямований виховний процес і становлення особистості: зб. наук. пр. / АПН України. Ін-т проблем виховання. – К., 2001. – Кн. 1. – С. 89–94.
6. Ржевська А. В. Виховання громадянськості у студентів вищих навчальних закладів / А. В. Ржевська // Гуманістично спрямований виховний процес і становлення особистості: (теоретико-методичні проблеми становлення дітей і учнівської молоді): зб. наук. пр. – К., 2001. – Кн. 1. – С. 95–99.
7. Якименко С. І. Підготовка майбутнього вчителя до громадянського виховання учнів початкової школи: монографія / С. І. Якименко, І. В. Щербак; [відп. за вип. Н. Кальченко]; МОН України. – К.: Слово, 2011. – 240 с.

Стаенная Е.А.

Киевский университет имени Бориса Гринченко

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ГРАЖДАНСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация

В статье раскрывается проблема подготовки будущих педагогов к гражданскому воспитанию детей дошкольного возраста. Проанализированы психолого-педагогические исследования по данной проблеме. Описаны различные подходы к содержанию понятия «гражданское воспитание» и определены особенности работы со студентами в контексте данной проблемы. Приведены примеры интеграции тематического содержательного модуля в структуру профессиональных учебных дисциплин. Особое внимание уделено описанию практико ориентированных заданий, направленных на подготовку будущих педагогов к гражданскому воспитанию детей.

Ключевые слова: гражданственность, гражданское воспитание, профессиональная подготовка, воспитатель, дети дошкольного возраста.

Staenna O.O.

Borys Grinchenko Kyiv University

PREPARATION OF FUTURE TEACHER TO CIVIL EDUCATION OF PRESCHOOL AGE CHILDREN

Summary

The article deals with the problem of future teachers training to civil education of preschool age children. The psychological and pedagogical researches on the issue are analyzed. Various approaches to the concept of «civic education» are described and defined features work with students in the context of this problem. Examples of meaningful integration of the thematic unit in the structure of professional disciplines are given. Particular attention is paid to the description of practice-oriented tasks aimed at preparing future teachers to civil education of preschool age children.

Keywords: citizenship, civic education, professional training, teacher, pre-school age children.

УДК 378:373.2

ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ПОЗААУДИТОРНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Стаднік Н.В.

Київський університет імені Бориса Грінченка

У статті уточнено сутність поняття «відповідальність» як інтегративної моральної якості особистості, яка характеризується наявністю знань про моральні норми, свідомим і добровільним виконанням своїх обов'язків, відповідальністю за свої дії та вчинки, свідомим самовихованням. Розглянуто потенціал позааудиторної діяльності щодо формування відповідальності у майбутніх педагогів дошкільної освіти. Проаналізовано форми формування відповідальності у майбутніх педагогів дошкільної освіти у позааудиторній діяльності (години куратора, проектна діяльність, тематичні бесіди, рольові та імітаційні ігри тощо).

Ключові слова: відповідальність, майбутні педагоги дошкільної освіти, позааудиторна діяльність, напрями позааудиторної діяльності, потенціал позааудиторної діяльності, форми формування відповідальності, студенти вищих навчальних закладів.

Постановка проблеми. Соціально-економічні та політичні зміни в Україні передбачають активний пошук нових шляхів підвищення ефективності виховання молоді.

Особливого значення ці питання набувають для студентів вищих педагогічних навчальних закладів, майбутня професійна діяльність яких безпосередньо пов'язана з моральним вихованням молодого покоління.

Юнацький вік – сенситивний для формування відповідальності, оскільки характеризується посиленням свідомої мотивації поведінки, підвищенням інтересу до моральних проблем і пошуком ефективних шляхів їх розв'язання, здатністю до самоспостереження і рефлексії, усвідомленням своїх морально-психологічних і вольових якостей, становленням соціально-моральної самооцінки, орієнтацією на моральні цінності. Водночас цей вік характеризується суперечностями між прагненням до істини і невмінням зрозуміти її моральну сутність, орієнтацією на позитивний ідеал, самостійність та відсутністю здатності його досягнення, небажання бути «виховуваним» та недостатнім розвитком умінь самовиховання, в тому числі й щодо відповідальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання виховання відповідальності стали предметом наукових досліджень філософів О. Дробницького, Н. Головка, Р. Косолюпова, В. Кременя, Є. Мануйлова, В. Маркова, О. Ореховського; психологів О. Кононко, О. Лазорко, Г. Ложкіна, К. Муздибаєва, М. Савчина, Н. Скорбіліної, Л. Татомир, Д. Фельдштейна та інших.

Необхідність виховання у молодого покоління відповідальності акцентована у працях вчених-педагогів Т. Гаєвої, Л. Добрянської, М. Зотова, Л. Канішевської, Т. Куниці, М. Левківського, Т. Машарової, В. Тернопільської та інших.

Особливості морального виховання студентської молоді вивчають К. Байша, Г. Васянович, М. Горда, С. Крук, І. Ластовченко, О. Лукач, Ю. Максимчук, В. Марчук, І. Сопівник, Н. Ткачова та інші дослідники.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Водночас поза увагою науковців залишився такий аспект як формування відповідальності у майбутніх педагогів дошкільної освіти у позааудиторній діяльності.

Це викликає суперечність між вагомими виховними можливостями позааудиторної діяльності щодо формування відповідальності у майбутніх педагогів дошкільної освіти та його недостатнім використанням в практиці ВНЗ.

Мета статті – уточнити сутність поняття «відповідальність», розглянути форми формування відповідальності у майбутніх педагогів дошкільної освіти у позааудиторній діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відповідальність як особистісна якість, належить до моральних категорій, що виступають регуляторами поведінки в усіх сферах людського буття. Підтвердження цьому знаходимо в наукових роботах, присвячених дослідженню різних аспектів відповідальності, особливостей її формування в молодого покоління. Проведене нами дослідження засвідчило наявність певних розходжень у підходах науковців до тлумачення сутності відповідальності, що виявляється в наданні пріоритету тим чи іншим чинникам у її вихованні.

Більшість визначень поняття «відповідальність», наявні у сучасній науковій літературі, відображають його етико-філософський і соціально-психологічний зміст.

Згідно з філософським визначенням, відповідальність означає усвідомлення індивідом, соціальною групою, класом, народом свого обов'язку перед суспільством, людством, розуміння в світлі цього обов'язку сутності та значення своїх вчинків, діяльності, узгодження їх з обов'язком і завданнями, які виникають у зв'язку з потребами суспільного розвитку. Такий підхід набув конкретизації у працях Л. Бусевої, М. Дубініна, А. Спіркіна, В. Тугаринова та інших.

Як етична категорія відповідальність характеризує особистість з огляду на виконання нею моральних вимог, які відображають ступінь її участі у власному моральному вдосконаленні й людяно-ствердному збагаченні суспільних відносин.

Аналіз вітчизняних та зарубіжних психологічних досліджень дає змогу констатувати, що досить поширеним є розуміння категорії «відповідальність» через обов'язок (К. Абульханова-Славська, Л. Божович, О. Кононко, К. Муздибаєв, М. Савчин, Л. Татомир, В. Хрущ та інші); відповідальність пов'язується із: ініціативою (К. Абульханова-Славська); совістю (Ж. Завадська, М. Са-

чин, Л. Шевченко, В. Франкл); самосвідомістю, самовизначенням, саморозвитком (С. Рубінштейн), самореалізацією (І. Бех); локусом контролю (Л. Анциферова, К. Муздибасєв); соціальною компетентністю (О. Кононко); формою зовнішнього контролю (Д. Фельдштейн, В. Хрущ).

Теоретичний аналіз філософської, психологічної, соціологічної, педагогічної літератури з проблеми дослідження дав змогу уточнити сутність поняття «відповідальність» як інтегративної моральної якості особистості, яка характеризується наявністю знань про моральні норми, свідомим і добровільним виконанням своїх обов'язків, відповідальністю за свої дії та вчинки, свідомим самовихованням.

Значні можливості щодо формування відповідальності у майбутніх педагогів дошкільної освіти має позааудиторна діяльність.

Позааудиторна діяльність у сучасній вищій школі становить невід'ємну і важливу складову загального педагогічного процесу; відіграє важливу роль у професійному становленні майбутнього фахівця [1].

Завдяки залученню студентів у різноманітні напрями позааудиторної діяльності: науково-дослідну (робота у науковому товаристві, написання наукової статті, участь у гуртках тощо); суспільно-політичну (робота в органах учнівського самоврядування, співробітництво з молодіжними організаціями тощо); художньо-естетичну (участь у художній самодіяльності, КВК, різноманітних творчих гуртках і об'єднаннях, захопленість різними видами мистецтва); трудову (робота у волонтерському загоні, практика, різні види комерційно-трудова діяльність); фізкультурно-спортивну (відвідування спортивних гуртків, секцій, участь у спортивних змаганнях тощо) відповідальність майбутніх вихователів дошкільних закладів набуває форму моральних стосунків, які складаються між студентами і викладачами.

У процесі формування відповідальності у майбутніх педагогів дошкільної освіти у позааудиторній діяльності використовували наступні форми: тематичні бесіди «У чому небезпека безвідповідальності», «Про красу моральних вчинків», години куратора «Мужність – у відповідальності», «Що означає жити відповідально?», «Мої права й обов'язки»; «Відповідальність майбутнього вихователя, її вплив на професійну діяльність»; рольові ігри: «Боязливий та сміливий думки», «Біла ворона», «Відповідальність», «Крамниця» [2, с. 136-142]; проектну діяльність; емпатійні, рефлексивні, діалогічні прийоми.

Проведення години куратора «Відповідальність майбутнього вихователя, її вплив на професійну діяльність» мало на меті актуалізувати проблему відповідальності у майбутніх педагогів дошкільної освіти, виробити навички самостійної дії.

Майбутнім педагогам дошкільної освіти було запропоновано дати відповідь на запитання «Якою є міра вашої відповідальності?», при цьому зазначалося, що це можливо зробити лише за умови, коли вони є:

– щирими (найбільше про щирість свідчить здатність сумніватися у своїй правоті; усвідомлення своєї правоти більшою мірою свідчить про високу відповідальність людини);

– вільними у вираженні почуттів (мають прагнути пізнати себе краще і дати відповідь на запитання «Чи впевнені Ви, що все про себе знаєте?»);

– готовими брати відповідальність на себе.

Далі було запропоновано питання для обговорення:

– Що Ви відчували, розповідаючи про свою відповідальність?

– Як Вам здається, інші відчували те саме, що і Ви?

Потім майбутнім педагогам дошкільної освіти було запропоновано здійснити рефлексивний аналіз – дати оцінку своїй участі у занятті за 10-бальною системою. У групі кожному учаснику відводилась активна позиція під час діалогу й обмірковування проблем відносин «вихователь-дитина», пропонувалося самостійне їх вирішення в ході групового діалогу.

У процесі формування відповідальності у майбутніх педагогів дошкільної освіти використовували рольові ігри. Наприклад, під час проведення гри «Відповідальність», мета якої – знайти відповідальний вихід із ситуації, студентів було розподілено на чотири групи: «філософи», «слідчі», «психологи», «педагоги». Кожна група отримала картку із завданням і мала знайти відповідальний вихід із ситуації. Після цього запропоновані варіанти виходу із ситуації обговорювались колективно [4, с. 57].

Однією із форм формування відповідальності у майбутніх педагогів дошкільної освіти була проектна діяльність. Пріоритетами проектною діяльності є: відмова від авторитарності; надання кожному учаснику можливостей реалізувати себе в самостійній творчій діяльності, враховуючи свої здібності, нахили, ціннісні орієнтації; стимулювання творчої активності студентів, розвиток їхніх здібностей, самостійності, збагачення життєвого досвіду; розвиток у майбутніх педагогів дошкільної освіти комунікативні знання та вміння, уміння працювати самостійно та в групах, використовувати різні точки зору для вирішення однієї й тієї ж самої проблеми. Так, в рамках соціального проекту «З Києвом і для Києва» майбутні педагоги дошкільної освіти запропонували дітям вирушити у цікаву мандрівку разом із красунею Весною на пошуки Літа, яке захопила хитра ворона. Завдяки творчості учасників проекту народжувалися унікальні моделі виховних справ, де практично кожен учасник виявляв свою самостійність, активність, відповідальність.

З метою вдосконалення комунікативних якостей майбутнім педагогам дошкільної освіти було запропоновано двоциклову систему вправ, спрямованих на оволодіння основами професійно-педагогічного спілкування, побудованого на принципах діалогу (адаптована методика Р. Овчарової):

1) вправи на оволодіння елементами педагогічної комунікації, які сприяють розвитку комунікативних здібностей, формуванню навичок управління спілкуванням;

2) вправи на оволодіння системою спілкування в заданій педагогічній ситуації [3, с. 68].

Висвітимо вправи кожного циклу. До першого циклу ми включили такі вправи:

1) вироблення вмінь діяти органічно і послідовно у публічній обстановці;

3) розвиток найпростіших навичок спілкування (звертання та демонстрація уваги до співрозмовника; привертання уваги оточуючих засобами міміки, пантоміми; невербального виразу вимог вихователя, емоційних станів);

4) вивчення емоційних реакцій дітей за фотографіями й емоційна ідентифікація себе з ними;

5) словесний педагогічний вплив (логіка, виразність, емоційність мовлення, образна передача інформації, щирість у проявах почуттів у педагогічній взаємодії) та прогнозування його ефективності;

6) осягнення виховних діалогів, ситуацій діалогічного спілкування, рівнів діалогу, технології його побудови [3, с. 68].

Другий цикл запропонованої системи включав наступні вправи:

1) виявлення емоційно-психологічного стану майбутнього педагога дошкільної освіти в різних ситуаціях і здібностей до саморегуляції (самоаналіз на основі спостереження, рефлексія власного стану на основі самоспостереження);

2) виявлення і вирішення педагогічної проблеми (уміння оцінювати свої дії, співвідносити їх способи з конкретними завданнями, прогнозувати дії в запропонованих обставинах із запровадженими вимогами – довіра, схвалення, порада, умова);

3) розвиток педагогічної уяви, інтуїції, навичок імпровізації у спілкуванні (аналіз педагогічної ситуації – прогнозування діалогічних стосун-

ків, розробка педагогічних інваріантів вирішення одного і того завдання) [3, с. 68].

До ефективних форм формування відповідальності у майбутніх педагогів дошкільної освіти у позааудиторній діяльності належать: години куратора, тематичні бесіди, рольові та імітаційні ігри, проектна діяльність.

Висновки і пропозиції. Уточнено сутність поняття «відповідальність» як інтегративної моральної якості особистості, яка характеризується наявністю знань про моральні норми, свідомим і добровільним виконанням своїх обов'язків, відповідальністю за свої дії та вчинки, свідомим самовихованням; розглянуто потенціал позааудиторної діяльності щодо формування відповідальності у майбутніх педагогів дошкільної освіти; проаналізовано форми формування відповідальності у майбутніх педагогів дошкільної освіти у позааудиторній діяльності (години куратора, проектна діяльність, тематичні бесіди, рольові та імітаційні ігри тощо).

Проведене дослідження не вичерпує багатогранності теоретичних і практичних пошуків розв'язання проблеми. Подальшого вивчення і розвитку потребують такі питання: формування відповідальності у майбутніх педагогів дошкільної освіти в умовах проектної діяльності; організація студентського самоврядування як засобу формування відповідальності у майбутніх педагогів дошкільної освіти.

Список літератури:

1. Кравчук Л. С. Внеаудиторная работа как способ оптимизации образовательной среды вуза [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://pedagog.pspu.ru/conference/novoselova/digest/section-1>
2. Ковынева М. В. Методика активного обучения и воспитания (современный подход к гражданскому образованию и воспитанию) / М. В. Ковынева. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2005. – 320 с.
3. Овчарова Р. Практическая психология в начальной школе / Раиса Овчарова. – М.: Наука, – 1996. – 339 с.
4. Яцеленко А. А. Виховання відповідальності молодших підлітків у позаурочній діяльності шкіл-інтернатів: науково-методичний посібник для педагогів загальноосвітніх шкіл-інтернатів / А. А. Яцеленко – К.: Ін-т проблем виховання НАПН України, 2014. – 68 с.

Стадник Н.В.

Киевский университет имени Бориса Гринченко

ФОРМИРОВАНИЕ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВО ВНЕАУДИТОРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация

В статье уточнена сущность понятия «ответственность» как интегративного нравственного качества личности, которое характеризуется наличием знаний о моральных нормах, сознательным и добровольным исполнением своих обязанностей, ответственностью за свои действия и поступки, сознательным самовоспитанием. Рассмотрен потенциал внеаудиторной деятельности по формированию ответственности у будущих педагогов дошкольного образования. Проанализированы формы формирования ответственности у будущих педагогов дошкольного образования во внеаудиторной деятельности (часы куратора, проектная деятельность, тематические беседы, ролевые и имитационные игры и т. д.).

Ключевые слова: ответственность, будущие педагоги дошкольного образования, внеаудиторная деятельность, направления внеаудиторной деятельности, потенциал внеаудиторной деятельности, формы формирования ответственности, студенты высших учебных заведений.

Stadnik N.V.

Borys Grinchenko Kyiv University

THE FORMATION OF THE RESPONSIBILITY OF FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATION IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

Summary

The article clarifies the essence of the concept «responsibility» as an integrative moral qualities of a personality, which is characterized by the presence of knowledge about moral norms, conscious and voluntary fulfillment of their duties, accountable for their actions and deeds, conscious self-education. The article considers the potential of extracurricular activities on the formation of the responsibility of future teachers of preschool education. Forms of responsibility formation among future teachers of preschool education in extracurricular activities (curatorial hours, project activities, thematic discussions, role and imitation games, etc.) are analyzed.

Keywords: responsibility, future teachers of preschool education, extracurricular activities, trends of extracurricular activities, the potential extracurricular activities, forms of responsibility formation, the students of higher educational establishments.

УДК 371.13:654.19

МЕДІА СЕРЕДОВИЩА СУЧАСНОГО ДОШКІЛЬНИКА ТА РІЛЬ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА У НЬОМУ

Козлітін Д.О., Матющенко І.І.

Київський університет імені Бориса Грінченка

У статті висвітлено концептуальні підходи організації діяльності майбутніх фахівців дошкільної галузі в умовах медіа середовища, необхідності шукати, аналізувати, володіти та поширювати інформацію в різних соціальних групах, уникаючи інформаційного шуму; окреслено коло проблем, пов'язаних з розвитком дитини дошкільного віку в умовах медіа-середовища; подано пропозиції щодо максимізації позитивного впливу медіа та зведення до мінімуму негативних наслідків.

Ключові слова: медіа, засоби масової інформації, соціальне середовище, розвиток, вихователі дітей дошкільного віку, дитина старшого дошкільного віку.

Постановка проблеми. У період модернізації суспільства ми все більше часу знаходимося в інформаційному полі. Ми «не можемо уявити» собі наше повсякденне життя – на дозвіллі або на роботі, з сім'єю або друзями – без засобів масової інформації та комунікаційних технологій.

Сучасні студенти при пошуку інформації все більше звертаються до Інтернет-ресурсів, але не завжди вміють коректно підібрати і використати інформацію. Водночас вихователі дітей дошкільного віку часто не звертають уваги на наявні засоби, які оточують їх і несуть певну інформацію, що може бути використане в роботі з дітьми. Таке відношення формує у майбутнього вихователя дві різнополярні позиції щодо ролі медіа середовища у житті дошкільника. У першому випадку дитину намагаються відгородити від певних складових медіа середовища, переважно соціальних мереж та комп'ютерних ігор; або не дозволяють користуватися сучасними «гаджетами». Такий підхід заважає формуванню медіа компетентності дитини (вміння аналізувати та оцінювати інформацію, фільтрувати інформаційний шум). У майбутньому така дитина буде більш вразливою до агресивного медіа середовища [9]. Такий метод навчання відірваний від життя.

В іншому випадку, вихователь, все більше використовує електронну наочність, забуваючи про сенсорний розвиток дитини. Такий підхід в кінцевому результаті призводить до зникнення інтересу дитини до навчання. Вона не хоче навчатися, працювати та грати самостійно, звикає дивитися, як це роблять по іншу сторону екрану.

Така ситуація вимагає активного пошуку нових шляхів підготовки майбутніх педагогів до організації роботи в умовах медіа середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасне медіа середовище та медіа освіта, починаючи з другої половини ХХ століття, висвітлюються в працях М. Маклуена, Л. Ораховської; розвиток дитини в умовах медіа середовища представлено в роботах: О. Петрунько, К. Ворсноп, В. Лях; психологічний та біологічний вплив соціальних мереж досліджують А. Сігман, О. Бондаренко, Д. Книш; телебачення та інші масові медіа – Т. Дейнегіна, С. Лівінгтон; вплив Інтернету на формування цінностей особистості вивчали І. Шевченко, Ю. Бабаєва, О. Войсун-

ський, О. Смилова, В. Прийменко, В. Дическул. Проте ряд актуальних питань з тріади: медіа середовище, дитина, педагог досі залишаються не розкритими.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У системі освіти країни відбувається інформатизація освітнього простору. Медіа-технології стали такою ж невід'ємною складовою навчально-виховного процесу як і традиційні засоби наочності. В наукових працях роль підготовки майбутнього педагога до організації роботи з дітьми дошкільного віку в умовах медіа-середовища та взаємодії з різними соціальними групами недостатньо висвітлена.

Мета статті полягає у висвітленні окремих аспектів поняття «медіасередовища» як невід'ємного фактора впливу на дитину, та розкритті шляхів підготовки майбутніх педагогів до формування медіа компетентності дітей дошкільного віку та взаємодії з різними соціальними групами.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо поняття «Медіатехнологія». Воно означає інтеграцію різних засобів передачі інформації (тексту, звуку, графіки, рухомих і нерухомих зображень) на спільній основі, на базі комп'ютера або іншого аудіовізуального пристрою. При цьому не важливо, яким чином медіа повідомлення буде доставлено адресату. Медіатехнології включають як дидактичні засоби, наукову підтримку, так і засоби масової інформації.

Засоби комунікації, як комплексну сферу джерел інформації, першим почав розглядати канадський філософ Маршал Маклуен. За його класифікацією їх можна розділити на мас-медіа (засоби масової інформації) та директ-медіа (прямі медіа). За допомогою мас-медіа повідомлення доставляють, як правило, великій кількості потенційних споживачів. До цього виду медіа належать: телебачення, блоги, веб сторінки, радіо, преса, носії зовнішньої реклами тощо. Іншим видом медіа можна назвати директ-медіа. Головною відмінністю директ-медіа від мас-медіа є властивість прямої комунікації із споживачем. До директ-медіа належать такі засоби доставки інформації як: соціальні мережі, інтернет месенджери, пошта, телефон, факс та інші [4].

Важливим фактором соціального середовища, в якому змушені жити мешканці інформаційних суспільств є інтегровані в нього аудіовізуальні (електронні, екранні) мас-медіа і продуктовані

ними тексти (медіатексти). Медіатекст створений людьми з певною метою, набуває самостійності і відтак сам починає впливати на людську свідомість. Він стає учасником соціального середовища, яке відтак постає як медіасередовище, інтегрується в реальність існування людей, створюючи реальність нової якості – медіареальність [8].

Це означає, що наше сприйняття світу значною мірою залежить від того, як його подають медіа. Проте, відомо, що матеріали з медіа джерел часто погано перевіряють, вони містять елементи маніпуляції та підтасувань [1].

Вплив медіа середовища на дітей дошкільного віку, розкриває серія експериментів, проведених Джоном Флейвеллом. Вони ілюструють сприймання дітьми дошкільного віку відмінностей між реальними об'єктами та їх образами, продемонстрованими на відео. Так, дітям 3 та 4 років демонстрували зображення склянки попкорну на телевізійному екрані і питали, чи може попкорн випасти з чаші, якщо перевернути телевізор дором дном. Чотирирічні діти відрізняли, що відео зображення не справжнє, в той час як трирічні стверджували, що попкорн випаде з чаші, якщо телевізор перевернути. Експеримент підтвердив, що саме в цьому віці формується здатність дитини відрізнити медіа від реальності [2].

Дослідження Маршала Маклюєна та Джона Флейвелла щодо здатності дітей розрізняти зміст телевізійних програм і рекламних роликів в цілому показали, що діти у віці до п'яти років сприймають рекламні ролики як частину змісту програми, не відділяють їх. Крім того, критичне ставлення до реклами починає формуватися у дитини лише після 7-8 років.

Дослідження дитячого суспільства виявили, що телебачення частково замінює батьківську роль, зменшує час активної взаємодії дорослих з дітьми [4]. Інше дослідження повідомляє, що 25% британських 5 річних дітей мають власний комп'ютер або ноутбук [3].

За даними Інституту соціальної і практичної психології НАПН України, діти зараз проводять більше часу вдома на самоті перед екранами комп'ютеру, телевізору або носимих гаджетів, ніж роблять будь що інше. В дослідженні відзначено величезне збільшення популярності «соціальних мереж» серед дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку, які разом з онлайн-іграми є основною причиною використання ними Інтернету [7].

Тому ми вважаємо, що діти потрапляють у ситуацію «вимушеної ізоляції» від спілкування з батьками та живого спілкування загалом. Дошкільнята, які дивляться телевізор більш однієї години щодня, гірше розрізняють реальне та вигадане. Вони також є більш тривожними й агресивними, з острахом ставляться до навколишнього світу, мають нерозвинену уяву, гірше адаптуються до шкільного життя і життя загалом. Спостереження за дітьми свідчать: діти, які довго засиджуються в Інтернеті, постійно збуджені, нервові, страждають безсонням, ведуть малорухливий спосіб життя, часто їдять перед монітором, мало спілкуються. Відхилення у стані фізичного здоров'я пояснюється тим, що випромінювання і миготіння яскравості при надмірних дозах сидіння біля комп'ютера негативно впли-

ває на імунну систему і зір дитини. Окрім того, сидіння перед монітором відволікає дитину від реального життя, в результаті діти все менше спілкуються з однолітками та оточуючими, що в свою чергу погіршує соціальний розвиток дитини і призводить до залежності від віртуального світу, який замінює реальний.

Телебачення, радіо, Інтернет – це те повсякденне тло, від якого ми стаємо психологічно залежними. Блокування захисних механізмів відкриває інформаційному потоку вхід до підсвідомості людського розуму. Таким чином медіа є інструментом для кодування свідомості й «зомбування» особистості.

При цьому система внутрішнього захисту «внутрішньої цензури» практично вимикається. Етичні бар'єри – сором, воля, совість, увага – виявляються заблокованими. У такому медіасередовищі, створеному засобами масової інформації, зростають сучасні діти [6].

Тому на сучасному етапі підготовки фахівців необхідною умовою є формування медіа-компетентного вихователя.

Медіа-компетентність – це здатність розуміти, аналізувати й оцінювати зміст мультимедіа, добирати, створювати та передавати зміст медіа текстів різних форм та жанрів, мистецькі та освітні проекти, володіння навичками самопрезентації і, якщо потрібно, вміння критично оцінювати власну медіа-активність [5].

Медіа-компетентний вихователь реалізує свою діяльність у взаємодії з різними соціальними групами, що дозволяє забезпечити повноцінну взаємодію з дітьми. Основною метою є не тільки організація роботи з дітьми в медіа-середовищі, а й формування свідомого ставлення їх найближчого оточення до цього процесу. Тільки взаємодія різних соціальних інститутів забезпечить гармонійний розвиток дитини в умовах сучасного світу, допоможе уникнути проблем та з користю використати можливості сучасного розвитку медіа-середовища за таких умов:

- взаємодія вихователів, батьків та найближчого оточення дитини в організації роботи та використанні умов медіа-середовища з окресленим проміжком часу;
- вплив на свідомість дитини, що ПК, помічник, а не друг;
- використовувати медіа-середовище як допоміжний засіб, а не основний засіб виховання і навчання дітей;
- обговорення з дітьми різних моментів перегляду, прослуховування, організація роботи у медіа середовищі та власний приклад у оточенні дитини.

Щоб підвищити ефективність навчання дітей 5-6 років, майбутнім фахівцям дошкільної галузі необхідно опанувати такими компетенціями, які б дозволили впливати на рівень розвитку пізнавальної активності дітей, що стає можливим завдяки озброєнню їх цілим рядом інформаційно-комунікаційних засобів. Особливої уваги заслуговує опис унікальних можливостей інформаційно – комунікаційних технологій, реалізація яких створює передумови для покращення процесу формування інформаційної компетентності дітей дошкільного віку. Основними компетенціями, які повинні бути сформо-

вані у дітей 5-6 років у процесі вивчення курсу «Комп'ютерна грамота» є:

- компетентність у сфері інформаційно-аналітичної діяльності: розуміння ролі інформаційних ресурсів у житті людини;

- компетентність у сфері пізнавальної діяльності: розуміння сутності інформаційного підходу при дослідженні об'єктів різноманітної природи; володіння основними інтелектуальними операціями, такими, як аналіз, порівняння, узагальнення, синтез, формалізація повідомлень, виявлення причинно-наслідкових зв'язків; сформованість певного рівня системно-аналітичного, логіко-комбінаторного та алгоритмічного стилів мислення;

- компетентність у сфері комунікативної діяльності: ставлення до мов (природним, формальним) як засобам комунікації; розуміння особливостей використання формальних мов;

- технічна компетентність: розуміння принципів роботи та обмежень технічних пристроїв, призначення для автоматизованого й автоматичного виконання інформаційних процесів;

- компетентність у сфері соціальної діяльності та наслідування поколінь: розуміння необхідності турботи про збереження та примноження суспільних інформаційних ресурсів [10].

Однією з форм впливу медіа середовища на розвиток дошкільників є перенесення і відображення інформації про недовідомий оточуючий світ, та унаочнення її в доступному форматі для дітей. Другою можливістю впливу медіа середовища є естетична їх функція і формування певного смаку. Окремі спеціалісти вважають, що принаймні половина людства формує свої погляди під соціалізуючим медіа впливом.

Виходячи з цього ми вважаємо, що майбутніх педагогів необхідно налаштовувати на те, щоб вони при спілкуванні з різними соціальними гру-

пами, при подачі інформації, уникали інформаційного шуму, шукали та подавали дітям якісну інформацію для формування цілісного сприйняття світу без спотворень. Перш за все для цього необхідно у них самих має бути розвинуте почуття прекрасного та сформовані медіа компетентності.

Висновки і пропозиції. Сучасне медіа середовище є прогресом в науці та альтернативною можливістю організації діяльності дітей в умовах навчального закладу та за його межами. Воно може бути як агресивним – поширювати інформаційний шум, так і бути допоміжним засобом роботи з дітьми в пошуку та поданні інформації.

Агресивне медіа-середовище існує як об'єктивна реальність, із якою можна взаємодіяти – брати до відома й узгоджувати з нею своє соціальне життя і діяльність. За умови розумного використання медіа середовища, ми будемо формувати медіаграмотну та медіакультурну дитину, майбутнього педагога та медіа компетентну особистість.

Перш за все необхідно організовувати діяльність дітей таким чином, щоб сприяти комунікаційній взаємодії, обговоренні тих чи інших процесів, забезпечити рухову активність дітей, врахувати естетичні, технічні та вимоги що до умов безпеки використання медіа середовища для розвитку здорової та всебічно обізнаної особистості.

Ми не можемо уникнути впливу медіа середовища, так як знаходимося в його оточенні, живемо в реаліях сучасного світу.

Тому маємо навчатися критично ставитися до нього: використовувати з користю. Медіа-компетентність дитини формується під впливом дорослих – батьків та педагогів. Але медіа-компетентність дорослих дорослих також потрібно формувати. У вищих педагогічних закладах освіти цьому сприяє курс «Комп'ютерні технології у роботі з дітьми»

Список літератури:

1. Coxall Malcolm (2 Mar 2013). Caswell, Guy, ed. Human Manipulation – A Handbook. Cornelio Books. – ISBN 978-8-4940-8532-1.
2. Flavell J. H. Metacognitive Aspects of Problem Solving // The Nature of Intelligence. Hillsdale / ed. by L. B. Resnick. – N.Y., 1976.
3. Livingstone Sonia and Bovill Moira (1999) Young people, new media: report of the research project Children Young People and the Changing Media Environment. Research report, Department of Media and Communications, London School of Economics and Political Science, London, UK.
4. McLuhan M. Understanding Media: The Extensions of Man. – N.Y.: McGraw Hill. – 1964 c.
5. Концепція впровадження медіа-освіти в Україні. Інститут соціальної та політичної психології Національної академії педагогічних наук України. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ispp.org.ua/news_44.htm – Назва з екрана.
6. Лучко А. А. Обережно, сучасне медіа середовище, блог Відділу освіти і науки Нікопольської міської ради [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://nikopol.dnepredu.com/uk/article/oberezhno-suchasne-medioseredovishche-3.html> – Назва з екрана.
7. Мироненко Г. В. Час віртуального життя: монографія / Г. В. Мироненко; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – К.: Імекс-ЛТД, 2015. – 134 с.
8. Петрунько О. В. Діти і медіа: соціалізація в агресивному медіа середовищі: Монографія / О. В. Петрунько – Полтава: ТОВ «Укрпромторгсервіс», 2010.
9. Шумаєва С. Медіа компетентність як складова загальної мас-медійної просвіти учнів / С. Шумаєва / Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол.: Побірченко Н. С. (гол. ред.) та інші]. – Умань: ФОП Жовтий О. О., 2014. – Випуск 48. – 320 с.
10. Таран І. Інформаційно-комунікаційна компетентність майбутнього вихователя дітей дошкільного віку. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.kspu.kr.ua/download/conf2013/section5/artical_taran.pdf – Назва з екрана.

Козлитин Д.А., Матющенко И.И.

Киевский университет имени Бориса Гринченко

МЕДИА СРЕДА СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНИКА И РОЛЬ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В НЕМ

Аннотация

В статье выделены концептуальные подходы к организации деятельности будущих специалистов в условиях медиа среды, умения искать, анализировать, владеть и распространять информацию в различных социальных группах, при этом избегая информационного шума; очерчен круг проблем, связанных с развитием ребенка в условиях медиа-среды; представлены предложения по максимизации положительного влияния медиа и сведение к минимуму негативных последствий.

Ключевые слова: медиа, средства массовой информации, социальная среда, развитие, ребенок старшего дошкольного возраста.

Kozlitin D.O., Matiushchenko I.I.

Borys Grinchenko Kyiv University

MODERN PRESCHOOL CHILDREN MEDIA ENVIRONMENT AND THE FUTURE TEACHER'S ROLE IN IT

Summary

The article is devoted to the conceptual approaches to the future specialists activity in the media environment. The authors distinguish searching and analyzing skills of future teachers, their abilities to keep and share information in various social groups avoiding information noise during this process. The problems of child development in the media environment are outlined in the issue. Recommendations of the ensuring the advantages of media environment education and the minimization of disadvantages are presented.

Keywords: media, mass media, social environment, development, senior preschool age child.

УДК 316.723:17.022.1

ДИТЯЧА СУБКУЛЬТУРА У СВІТІ ДОРОСЛИХ ЦІННОСТЕЙ

Ліннік О.О.

Київський університет імені Бориса Грінченка

Барна Х.В.

Мукачівський державний університет

У статті розглядаються різні підходи до визначення природи цінностей та їх класифікації. Розглядаючи категорію цінностей, ми умовно класифікували їх на чотири групи: моральні, особистісні, соціальні, матеріальні. На основі теоретичного аналізу надано визначення дитячої субкультури як системи норм, поглядів і цінностей, притаманних дитячому співтовариству. Теоретично доведено та відображено у моделі вплив дорослої культури на субкультуру дитинства, а субкультури дитинства – на систему дитячих цінностей. Обґрунтовано тезу про те, що цінності утворюють ядро дитячої субкультури, формують її та формуються під її впливом.

Ключові слова: цінності, субкультура, ціннісне ставлення, дитинство, діти дошкільного віку.

Постановка проблеми. Своєрідність дошкільного дитинства вимагає особливого погляду на проблему виховання цінностей та ціннісних ставлень, оскільки категорія цінностей і в об'єктивному, і в суб'єктивному значеннях існує в контексті культури. Дитинство має свою особливу культуру, яка потребує окремого дослідження, тобто субкультуру (В. Абраменкова, Л. Варяниця, Н. Гавриш, М. Іконнікова, М. Коган, І. Кон та ін.). Дорослі цінності та інтереси здебільшого зумовлюють зміст субкультури дитинства, у формуванні якої має значення і соціальний страт, і культурна, і національна приналежність батьків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. З'ясуємо сутність та природу цінностей, оскільки це є основою та відправною точкою дослідження. У філософських дослідженнях (В. Василенко, Б. Додонов, С. Івоненко, М. Кузнецов, В. Момов, В. Ядов та ін.) сутність поняття цінностей розглядають з різних позицій: *суб'єктивний ідеалізм*, коли цінності трактуються як породження волі й розуму людини; *сенс усього життя*; *об'єктивний ідеалізм*, у розумінні якого цінності тлумачаться як вічні ідеальні сутності, взірці істини; *метафізичний підхід*, за якого цінності тлумачаться з позиції оцінки та порівняння одних предметів відносно інших; *діалектико-матеріалістичне розуміння*, яке зумовлює визначення цінностей як одночасно об'єктивних і суб'єктивних соціальних явищ; *раціоналізм* обґрунтовує цінності через реальну взаємодію суб'єкта й об'єкта [9, с. 543].

У соціології термін «цінність» як теоретична категорія вперше був введений У. Томасом і Ф. Знанецьким, які визначили його через поняття суспільного значення предмета й соціальної установки [17, с. 343]. Для вивчення явища «ціннісні ставлення» соціологи вживають такі поняття, як: «ціннісні орієнтації», «настанови», «схильність», пріоритети. Ці поняття поєднуються з цілями, прагненнями та життєвими ідеалами, що існують у «груповій» свідомості у вигляді певних норм [14, с. 529], з життєвим досвідом, накопиченим особистістю в її індивідуальному розвитку [7, с. 192].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Феномен дитячої субкультури є досить складним для дослідження, хоча він неодноразово виступав предметом наукових інтере-

сів українських учених (Л. Варяниця, Н. Гавриш, О. Семашко та ін.). Попри це, залишаються недостатньо вивченими закономірності формування дитячої субкультури, хоча усі погоджуються із тезою про те, що вона має синергетичну природу та багато векторів розвитку.

Формулювання цілей статті. Метою статті є теоретичне обґрунтування та моделювання впливу цінностей дорослого світу на субкультуру дитинства.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відтак, під *цінностями* будемо розуміти, з одного боку, конкретні предмети, значущі для цього суб'єкта або здатні задовольнити його потреби; з іншого, – особливу абстрактну сутність речей, ідеали, вироблені соціумом. Саме такий поділ закладений в основу класифікацій цінностей. Загальноприйнятим у суспільній практиці є поділ цінностей на дві групи: матеріальні, що пов'язані з практичними потребами, і духовні, вищі потреби особистості, а саме: наукові, соціально-політичні, естетичні, моральні тощо. М. Боришевський до духовних цінностей відносить і валеологічні [4].

У філософських дослідженнях цінності поділяються на предметні та суб'єктивні. До **предметних цінностей** зараховують: природні блага і зло, які містяться в природних багатствах та стихійних лихах; споживчу ціну продуктів праці; соціальні блага і зло, що знаходяться в суспільних явищах; прогресивне або реакційне значення історичних подій; культурну спадщину минулого, яка постає у вигляді предметів багатства людей; корисний ефект або теоретичне значення наукової істини; мораль – добро і зло, що виявляються в діях людей; естетичні характеристики природних і суспільних об'єктів та творів мистецтва; предмети релігійного поклоніння.

До **цінностей свідомості** (суб'єктивних) відносять: суспільні установки та оцінки, імперативи та заборони, цілі й проекти, які виражені в нормативних увчленнях (про добро і зло, справедливість, прекрасне й потворне, про призначення людини, ідеали, норми і принципи дій). Для всіх цих увчлень характерні модальність, належність, відображення найрізноманітніших явищ дійсності та їх зв'язків у площині бажаного або небажаного, яке має позитивну або негативну сутність.

Систему цінностей соціального суб'єкта можуть складати такі цінності: сутнісно-життє-

ві (уявлення про добро та зло, щастя, мету та сутність життя тощо); універсальні: а) вітальні (життя, здоров'я, особиста безпека, добробут сім'ї, родичів, освіта, правопорядок); б) суспільного визнання (працелюбство, соціальний статус тощо); в) міжособистісного визнання (чесність, альтруїзм, доброзичливість тощо); г) демократичні (свобода слова, совість, національний суверенітет); д) партикулярні (належність до малої батьківщини, сім'ї); е) трансцендентні (віра в Бога, прагнення до абсолюту) [5, с. 131].

Дедуктивний підхід для ієрархічної системи цінностей запропонував О. Вишневецький, який репрезентує такий кодекс цінностей сучасного українського виховання:

- абсолютні, вічні цінності – краса, свобода, благородство, мудрість, любов;
- основні національні цінності – українська ідея, почуття національної гідності, історична пам'ять, любов до рідної культури, мови, свят і традицій;
- основні громадянські цінності – прагнення до соціальної гармонії, рівність можливостей, самовідповідальність людини;
- цінності сімейного життя – гармонія стосунків поколінь у сім'ї, спільність духовних інтересів членів сім'ї, демократизм стосунків;
- цінності особистого життя – внутрішня свобода, самоповага, гармонія душі та зовнішньої поведінки, творча активність;
- валеоекологічні цінності – самоусвідомлення та переживання своєї єдності з природою, участь у природоохоронній діяльності [16, с. 98–99].

Така система побудована за дедуктивним принципом та дає можливість представити систему цінностей ієрархічно. Водночас дитина присвоює цінності родини та суспільства за індуктивним принципом – від конкретного до загального, що враховано у класифікація цінностей З. Плохій: від цінності особистості до цінностей людства та буття. Дослідницею визначено такі групи цінностей:

- особистісні цінності (цінності, що стосуються особистого життя);
- цінності сімейного життя (цінності, що регулюють родинне життя);
- громадянські цінності (цінності, на основі яких вибудовується сфера суспільно-громадських стосунків);
- національні цінності (цінності, що характеризують особливості життя певної національності та державного устрою);
- абсолютно вічні цінності (цінності, що акумулюють досвід усього людства і є еталоном його буття) [15, с. 4].

Така класифікація відповідає основним ідеям теорії виховання особистості, запропонованої І. Бехом, згідно з якою формування особистісних цінностей (а отже, і становлення особистості) відбувається шляхом присвоєння суспільних цінностей: через сімейні до абсолютних, вічних [3].

Для зручності характеристики цінностей у структурі дитячої субкультури, ми об'єднали їх у чотири групи, не зберігаючи ієрархічність: моральні (абсолютно вічні), особистісні, соціальні (сімейні та громадянські) та матеріальні (які набувають особливого значення для людини в умовах суспільства споживачів). Дослідження учених

переконливо доводять сенситивність старшого дошкільного віку до виховання названих цінностей (Т. Андрущенко, Г. Біленька, Н. Гавриш, В. Маршицька, З. Плохій, І. Поніманська М. Роганова, О. Стаєнна, Г. Тарасенко). Усі названі цінності утворюють ядро дитячої субкультури.

Більшість дослідників тлумачать поняття субкультури через категорію цінностей. Так, О. Семашко визначає субкультуру як «специфічні норми, погляди і цінності, а також соціальні й духовні потреби, ціннісні орієнтації тієї чи тієї групи; продукти творчої діяльності, способи залучення до духовних цінностей і особливості їх освоєння, стиль, спосіб життя та існування» [18, с. 163]. В. Кудрявцев убаचाє в дитячій субкультурі «особливу систему існуючих у дитячому середовищі уявлень про світ, цінності тощо, яка частково стихійно склалася всередині півної культурної традиції цього суспільства й займає в ній відносно автономне місце» [8, с. 17]. В. Абраменкова зазначає, що «дитяча субкультура – особливий значущий простір цінностей, настанов, способів діяльності та форм спілкування, що здійснюються в тій чи тій конкретно-історичній соціальній ситуації розвитку» [1, с. 56].

Найбільш повним та таким, що загострює увагу на категорії цінностей, нам здається визначення О. Семашко, наведене вище. Тому в нашому дослідженні під **дитячою субкультурою** будемо розуміти норми, погляди й цінності, притаманні дитячому співтовариству, а також соціальні й духовні потреби, продукти творчої діяльності, способи залучення до духовних цінностей і особливості їх освоєння, стиль, спосіб життя та існування.

Феномен дитячої субкультури детально розкрито в дослідженнях Л. Варяниці, Н. Гавриш. Ученими визначено такі структурні компоненти дитячої субкультури: дитячий фольклор, дитячі ігри, правовий кодекс, дитячий гумор, дитячі інтереси, дитяча мода, філософствування, естетичні уявлення, табування, релігійні уявлення [6, с. 105]. Розкриємо докладніше їхній зміст та взаємозв'язок із ціннісним ставленням до книги.

Дитячий фольклор відіграє неабияку роль у розвитку особистості дитини, здійснюючи вплив на емоції та почуття, надаючи способи поведінки у різних ситуаціях (Л. Виготський, Д. Ельконін, Е. Еріксон, І. Кон, М. Осоріна). До того ж забавлянки, казки зазвичай є першими книгами дитини, тому їх роль у формуванні ціннісних ставлень важко переоцінити. Природний, вроджений потяг дошкільнят до народних витоків, фольклору має стати базисом виникнення особистісних цінностей. Цей складник субкультури особливо залежить від культури, традицій, національної гідності того народу, до якого належить дитина. Передаючи дитині фольклорні здобутки у коліскових, примовках, загадках, забавлянках, казках, дорослі формують основу дитячої субкультури.

Дитячі ігри утворюють особливий простір у субкультурі дошкільника, оскільки гра слугує провідною діяльністю в цьому віці (Д. Ельконін, А. Запорожець, О. Леонтьєв, А. Люблинська). Щодо співвідношення зі світом цінностей, то саме у сюжетно-рольовій грі засвоюються сімейні та особистісні цінності, які проектується із дорослого світу в дитячий. Особливу роль у субкультурі дитинства відіграють ігрові прави-

ла, які слугують прообразом законів та правил дорослого світу. Крім того, у дитячих іграх реалізуються засвоєні норми моралі та поведінки, моделюються ставлення.

Вагоме значення у дитячій субкультурі належить *моді*. Саме «модні» тенденції, що панують у дитячій субкультурі, впливають на ціннісні ставлення до фізичного й, навіть, морального та особистісного простору дошкільника. Навіюються вони дорослою культурою та модними тенденціями дорослого світу.

Під *правовим кодексом* мається на увазі певний перелік неоголошених правил, які існують у дитячому товаристві і є важливим елементом субкультури. У дітей свої уявлення про честь та справедливість. Вони дуже впливають на їхнє сприйняття та оцінку подій. А. Люблінська описує ситуацію про те, як дітям подобалось слухати розповіді про двох бешкетників, які надокучали дорослим. Почуття обурення в них не виникало, оскільки їх цікавили дитячі пустощі, вони були їм близькі та зрозумілі. Проте розповіді про позитивні дитячі вчинки дітям були близькі та зрозумілі, не потребували спеціального моралізування [12, с. 402]. Жанр оповідання, історії з життя дітей є найбільш оптимальним для засвоєння правил, прийнятих у суспільстві, дітьми старшого дошкільного віку. Досвід вихователів доводить, що такі оповідання викликають у дітей інтерес, надають моделі поведінки, а отже, чинять вплив на виховання ціннісних ставлень.

Коло *дитячих інтересів* є досить широким: інтелектуальні інтереси (до знань, до книги, пізнавальної діяльності); технічні інтереси (до комп'ютерної техніки, телебачення, відео); соціально-комунікативні інтереси, пов'язані з реалізацією потреби в спілкуванні, соціальних іграх з однолітками; матеріальні (до солодощів, іграшок, одягу, матеріальних благ); емоційні (потреба у фізичних формах вираження любові) [6, с. 169]. В. Іванов, В. М'ясищев розглядають інтерес як особливий вид ставлення [13, с. 9]. У низці досліджень (О. Леонтьєв, Л. Божович) інтерес постає в тісному зв'язку із мотивацією поведінки.

Описуючи *почуття гумору* в дітей як складника їхньої субкультури, С. Курінна зазначає, що діти старшого дошкільного віку сприймають лише зовнішній бік комічного, «а при сприйманні комічних літературних творів знаходять комічне у зовнішніх ситуаціях (наприклад, в описі зовнішності персонажів)» [10, с. 143]. Важливою, на нашу думку, є підмічена дослідницею особливість сприйняття комічного старшими дошкільниками, які, завдячуючи малому життєвому досвіду, «замість сміятися в комічних ситуаціях, часто відчують страх та хвилювання за улюбленого героя, бояться, що з ним відбудеться нещасний випадок» [10, с. 143]. Описані особливості старших дошкільників, з одного боку, говорять про необхідність використання гумору у спілкуванні з дітьми, а з іншого, – про необхідність ретельного відбору жартів та гумористичних творів.

Під *табуванням* розуміється певна заборона та обмеження, які, як правило, створюються самими дітьми. Наприклад, заборона викорис-

тання власних імен у дитячому співтоваристві та наділення однолітків прізвиськами й кличками. Уважається, що в дитячому світі табуватися можуть не тільки імена, а й певні вчинки, елементи одягу, зачіска, навіть інтереси та ціннісні ставлення. Такий більш широкий погляд має безпосереднє відношення до нашого дослідження, хоча погодимось із дослідниками (А. Богуш, Л. Варяниця, Н. Гавриш та ін.) у тому, що табування є вагомою характеристикою підліткового віку [6, с. 108].

Філософствування властиве дошкільнику, оскільки дитячій природі притаманна властивість дивуватися, ставити питання «глобального» масштабу: «Звідки світ? Звідки я? Чому існує добро і зло?» Звичайні відповіді на ці питання, що дають точні науки, таять у собі загрозу звести нанівець природну допитливість дитини та нестандартне мислення. Розмірковуючи, дитина часто дає свої пояснення явищам. Безумовно, глибокий смисл філософських казок (таких, як «Маленький принц» А. де С. Екзюпері) недоступний дітям цього віку, проте багато казок та оповідань для дітей (В. Сутеева, М. Плячковського, В. Сухомлинського, Г. Остера та ін.) містять філософський смисл, який дорослий може відкрити дітям та за його допомогою пояснити певні причини явищ або правила життя. Цей аспект дитячої субкультури створює сприятливі умови для формування всіх чотирьох груп цінностей.

Духовне життя, *релігійні уявлення* є найбільш тонкою структурою, «найпотаємнішою й недоторканою частиною життя дитини» [6, с. 109]. Кожна дитина є релігійною, оскільки вірить у надприродне. Крім того, релігійні уявлення формуються та підтримуються в родині, проте педагоги відзначають, що більшість дітей приховують свої релігійні почуття від однолітків [1, с. 107]. Наявність релігійних почуттів апіорі передбачає ціннісне ставлення дитини до головної християнської книги – Біблії.

Висновки і пропозиції. Розглядаючи категорію цінностей, ми умовно класифікували їх на чотири групи: моральні, особистісні, соціальні, матеріальні. Цінності утворюють ядро дитячої субкультури, формують її та формуються під її впливом. Так, для формування моральних цінностей має значення релігійна приналежність батьків, світогляд дитини, правила суспільства, сімейні свята та традиції. На формування особистісних цінностей дитини впливає середовище, в якому вона зростає; художній смак та уподобання дорослих; гумористичний простір тощо. Соціальні цінності засвоюються спочатку у вигляді правил поведінки у різних соціальних ситуаціях, які діти засвоюють як з дорослого, так і з дитячого світу. Матеріальні цінності диктуються модою, дитячою інфраструктурою, індустрією іграшок тощо.

Таким чином, нами зображено вплив дорослих цінностей на дитячу субкультуру та дитячі цінності. У подальших дослідженнях плануємо експериментально перевірити залежність між дитячою субкультурою, в якій знаходиться дитина, її цінностями та цінностями батьків.

Список літератури:

1. Абраменкова В. В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре / В. В. Абраменкова. – М.: Моск. психол.-социал. ин-т; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000. – 416 с.
2. Барна Х. В. Виховання ціннісного ставлення до книги у дітей старшого дошкільного віку: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Барна Христина Василівна. – Луганськ, 2014. – 222 с.
3. Бех І. Д. Цінності як ядро особистості / І. Д. Бех // Цінності освіти і виховання: наук.-метод. зб. / за заг. ред. О. В. Сухомлинської. – К., 1997. – С. 8–11.
4. Боришевський М. Й. Духовні цінності в становленні особистості-громадянина / М. Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 144–150.
5. Бутківська Т. В. Ціннісний вимір соціалізації учнів / Т. В. Бутківська // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1(14). – С. 130–137.
6. Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: монографія / А. М. Богущ, Л. О. Варяниця, Н. В. Гавриш, С. М. Курінна, І. Печенко; наук. ред. А. М. Богущ; заг. ред. Н. В. Гавриш. – Луганськ: Альма-матер, 2006. – 368 с.
7. Здравомыслов А. Г. Отношение к труду и ценностные ориентации личности / А. Г. Здравомыслов, В. А. Ядов // Социология в СССР. – М., 1965. – Т. 2. – С. 189–205.
8. Кудрявцев В. Т. Психология развития человека / В. Т. Кудрявцев. – Рига: Пед. Центр «Эксперимент», 1999. – 150 с.
9. Кузнецов Н. С. Человек: потребности и ценности / Николай Степанович Кузнецов. – Свердловск: Урал. ун-т, 1992. – 145, [2] с.
10. Курінна С. Особливості сприймання та розуміння гумору дітьми дошкільного віку / С. Курінна // Дитина-педагог: сучасний погляд. Психолого-педагогічні та соціальні аспекти сучасної дошкільної та початкової освіти: колективна монографія / заг. ред. В. В. Докучаєва; Держ. Закл. «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». – Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка». 2010. – С. 143–156.
11. Кутіщенко В. П. Динаміка емоційно-ціннісного ставлення молодших школярів до учбової діяльності: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Кутіщенко Валентина Петрівна. – К., 2003. – 186 с.
12. Люблинская А. А. Детская психология: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / А. А. Люблинская. – М.: Просвещение, 1971. – 415 с.
13. Мясищев В. Психология отношений / В. Мясищев. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 356 с.
14. Ольшанский В. Б. Личность и ее социальные ценности / В. Б. Ольшанский // Социология в СССР: в 2-х т. – М.: Мысль, 1965. – Т. 1. – 1965. – С. 505.
15. Плохій З. Валеологія та екологія у змісті дошкільної освіти / З. Плохій // Підготовка педагогічних кадрів і діяльність навчальних закладів нового типу в системі національної освіти: досвід і перспективи розвитку: зб. наук. пр. – Ч. 2. – Чернівці: ЦНТІ, 2002. – С. 506–512.
16. Теоретичні основи педагогіки: курс лекцій: підруч. для студ. / за ред. Вишневського О. – Дрогобич: Фірма «Відродження», 2001. – 262, [5] с.
17. Томас У. Методологические заметки (1918) / У. Томас, Ф. Знанецкий // Американская социологическая мысль. – М., 1994. – С. 343.
18. Українська та зарубіжна література: навч. посіб. / М. М. Закович, І. А. Зязюн, О. М. Семашко та ін.; ред. М. М. Закович. – К.: Знання, 2000. – 611 с.

Линник Е.О.

Киевский университет имени Бориса Гринченко

Барна К.В.

Мукачевский государственный университет

ДЕТСКАЯ СУБКУЛЬТУРА В МИРЕ ВЗРОСЛЫХ ЦЕННОСТЕЙ**Аннотация**

В статье рассматриваются различные подходы к определению природы ценностей и их классификации. Рассматривая категорию ценностей, мы условно классифицировали их на четыре группы: нравственные, личностные, социальные, материальные. На основе теоретического анализа дано определение детской субкультуры как системы норм, взглядов и ценностей, присущих детскому сообществу. Теоретически доказано и отражено в модели влияние культуры взрослого мира на субкультуру детства, а субкультуры детства – на систему детских ценностей. Обоснован тезис о том, что ценности образуют ядро детской субкультуры, формируют ее и формируются под ее влиянием.

Ключевые слова: ценности, субкультура, ценностное отношение, детство, дети дошкольного возраста.

Linnik E.O.

Borys Grinchenko Kyiv University

Barna H.V.

Mukachevskyy State University

CHILDREN'S SUBCULTURE IN THE ADULT WORLD OF VALUES

Summary

The article discusses various approaches to the definition of the nature of values and their classification. Considering the category of values, we provisionally classified them into four groups: the moral, personal, social, material. Based on the theoretical analysis, the authors have given a definition of children's subculture as a system of norms, attitudes and values inherent in the children's community. The model reflects the influence of the adult world culture subculture of childhood and childhood subculture – in the system of children's values. Substantiated the thesis that values form the core of children's subculture, they form it and are formed under its influence.

Keywords: values, subculture, value attitude, childhood, pre-school children.

ТРУДОВЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ НА СТОРІНКАХ ПЕДАГОГІЧНИХ ЖУРНАЛІВ

Літіченко О.Д.

Київський університет імені Бориса Грінченка

В статті розглянуто значення трудового виховання для дітей дошкільного віку та рівень відображення цього питання на сторінках педагогічних журналів. Підраховано кількість публікацій з трудового виховання за останні 15 років. Проаналізовано публікації за 5 років у журналах «Дошкільне виховання» «Палітра педагога», «Вихователь методист дошкільного закладу». З'ясовано рух інноваційних напрямів трудового виховання дітей дошкільного віку та виявлено, що питання праці дітей дошкільного віку не охоплюють всі компоненти трудового виховання (самообслуговування, господарсько-побутова, праця в природі, художня праця).

Ключові слова: дошкільна освіта, педагогічна преса, трудове виховання, економічне виховання, кулінарія.

Постановка проблеми. Трудове виховання – важливий компонент виховання дітей дошкільного віку. Науковці зазначають, що праця як вид діяльності незамінна для розвитку дитини. На думку психологів необхідність в трудовій діяльності викликана природною пізнавальною активністю та прагненням дитини до самостійності (Д. Ельконін, С. Рубінштейн, О. Запорожець, І. Карабаєва, Ю. Приходько). Праця сприяє розвитку усіх психічних процесів, є засобом особистісного розвитку дитини та пов'язана з фізичним, моральним, розумовим та естетичним вихованням. В трудовій діяльності розвиваються вміння, навички дій, формуються ціннісні орієнтації, моральні якості (працелюбність, самостійність, охайність, впевненість, наполегливість), естетичні еталони та смаки. Все життя людини пов'язане з трудовою діяльністю, тому важливо щоб у дітей були закладені основи знань про працю, сформовані елементарні вміння (самообслуговування, господарсько-побутова, ручна праця) та позитивне ставлення до праці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій науковців засвідчує низький рівень уваги до питання трудового виховання дітей дошкільного віку протягом останніх двадцяти років. Діагностика обізнаності дітей з професіями батьків, представлена Г. Бельською, дозволяє зазначити про недостатній рівень знань дітей та про негативне відношення дітей до необхідності працювати в майбутньому. Відзначається негативне відношення батьків до трудового виховання дітей [2]. М. Машовець, досліджуючи місце трудового виховання сім'ї, зауважує, що це питання недооцінене з боку дорослих та досить часто невірно витлумачується. Варто згадати, що нагальною проблемою актуальною для всіх дошкільних закладів є те, що батьки приводять у садок дітей, які мають проблем з самообслуговуванням та відсутністю елементарних культурно-гігієнічних навичок [7]. По суті трьохрічні діти не просто потребують допомоги, а абсолютно безпорадні без дорослого, що зводить навчально-виховну роботу в дитячому садку до навчання дітей самостійності (одягатися, їсти, виконання елементарних культурно-гігієнічних навичок).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Таким чином, суперечності між наявністю значної бази напрацювань в теорії

та методиці трудового виховання дітей дошкільного віку та відсутністю результатів в практиці, надмірна акцентуація на окремі компоненти дошкільної освіти створюють негативний вплив на формування майбутнього покоління:

- тенденціями заміщення змісту та форм трудової діяльності дітей дошкільного віку в нормативно-правових документах дошкільної освіти іншими видами та формами роботи із відповідним змістовим наповненням;

- високим розвивальним та виховним потенціалом дитячої праці, що сприяє формуванню особистісних якостей дошкільників та відсутністю відповідного змістово-методичного забезпечення, яке б відповідало потребам сьогодення;

- існуючими сучасними технологіями поширення досвіду та здобутків дошкільної освіти в педагогічній пресі та відсутністю оригінальних досягнень в організації трудової діяльності дітей дошкільного віку;

- загальними тенденціями згасання інтересу до певної проблематики через сплеск уваги до інших напрямків освіти, які не виправдано підвищують пріоритетність певних видів діяльності.

Не зважаючи на багаторічний досвід та значну кількість досліджень різних аспектів трудового виховання, що безперечно доводять його необхідність і користь, цьому питанню приділяють мало уваги. Пов'язуємо це з зміною пріоритетів соціального замовлення, надмірним намаганням допомогти дітям накопичити знання (інтелектуальний розвиток) розвинути фізичні здібності (захоплення різними видами спорту, гімнастика, футбол, єдиноборства), що витісняє значну кількість корисних занять з ритму життя дітей, подекуди створюючи велику кількість занять, що не відповідають їх віку та потребам. З іншого боку завдання трудового виховання регламентовані державними документами, Законом України «Про дошкільну освіту», Базовим компонентом дошкільної освіти, програмами, проте як свідчать дослідження діти мають низький рівень обізнаності з змістом, основними операціями, засобами трудової діяльності дорослих, слабкою мотивацією до господарсько-побутової та інших видів праці.

Основним індикатором розвитку наукової думки є педагогічна преса. На сторінках журналів порушуються найактуальніші питання, що турбують педагогічну спільноту, тому вона є сво-

ерідним показником результативності педагогічної діяльності. Тому аналіз педагогічних видань, що висвітлювали питання дошкільної освіти є важливим джерелом виявлення проблеми трудового виховання.

Мета статті – проаналізувати журнали за останні 5 років, щодо реалізації завдань трудового виховання дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна методика трудового виховання дітей дошкільного віку ґрунтується на науково-методичних засадах, розроблених протягом ХХ століття. Науковці засвідчують, що педагогічна преса завжди відігравала важливу роль у поширенні ідей дошкільної освіти та вважають, що преса є складовою педагогічної науки (А. Пугач, С. Лобода, Є. Хриков, Л. Лохвицька, Н. Хміль).

На сучасному етапі розвитку освіти трудове виховання розглядається як цілеспрямований процес формування у дітей трудових навичок і вмінь, поваги до праці дорослих, звички до трудової діяльності. На думку науковців у процесі трудової діяльності формується загальне позитивне ставлення до навколишньої дійсності; тому варто формувати культуру праці з дитинства. Згідно з основними положеннями теорії та практики, трудове виховання є складовою всебічного розвитку дитини, важливим компонентом морального виховання, засобом формування позитивних рис характеру таких як: самостійність, відповідальність, організованість, колективізм, цілеспрямованість та ін. Дитяча праця має ряд особливостей: 1) не створює ні матеріальних ні культурних цінностей (за винятком праці в природі, праці коли діти вирощують квіти, овочі та ручної створюють іграшки з паперу, глини); 2) результати праці мають розвивальний та виховний характер; 3) праця тісно зв'язана з грою – відтворюючи трудові дії дорослих, діти вносять елементи гри і навпаки.

Ідеї, цілі та завдання освіти відображають соціальні потреби суспільства на кожному історичному етапі. Змінюється затребуваність базових якостей, проте незмінним залишається необхідність праці в житті людини, не лише заради забезпечення власних матеріальних потреб, але і заради персонального розвитку та вдосконалення. В Базовому компоненті дошкільної освіти зазначається про необхідність формувати у дітей «...якісного виконання трудових доручень... готовність брати участь у суспільно значущій діяльності спільно з дорослими та іншими дітьми, отримує задоволення від колективної праці» [1, с. 16].

Сучасні програми виховання навчання та розвитку пропонують матеріали спрямовані на підтримку дітей у всі етапи життя. Зокрема програма «Оберіг» (2014), починаючи з пренатального періоду до початку дошкільного віку, зосереджує увагу на виховання самостійності дитини, налагодження стосунків у спільній діяльності з дорослим, формування основ рукоділля (аплікація, ліплення, конструювання з різних видів матеріалів), що безумовно є першоосновою для розвитку майбутньої трудової діяльності. «Впевнений старт» (2012) програма для дітей старшого дошкільного віку, подаючи освітні завдання в розділі «Трудова діяльність» широко охоплює та деталізує зміст роботи з кожного напрямку

трудового виховання. Для програми характерне інтегрування з іншими видами діяльності та сферами життя дитини. Акцент здійснюється на моральне виховання, формування позитивних рис характеру, як у власній так і колективній діяльності. Результатом роботи за програмою є формування трудових навичок, системи елементарних знань про професії та трудові дії, розвиток власної культури праці. У програмі «Українське дошкільля» (2011), пропонується здійснювати трудове виховання, починаючи з третього року життя, чітко конкретизувавши освітні завдання з цього напрямку у підрозділ програми «Трудова діяльність», результатом якого є набуття компетентності в освітньому середовищі дитячого садка. В програмах «Дитина» (2015), «Дитина в дошкільні роки» (2015), «Я у Світі» (2014) не має чітко виділеного напрямку роботи з трудового виховання, його завдання розміщені з інших підрозділах програми. Зокрема в комплексній освітній програмі від 2 до 7 «Дитина» (2015) та методичних рекомендаціях конкретизується завдання трудового виховання. В програмі розділ «Дитина в соціумі» розкриває роботу по ознайомленню дітей трудовою діяльністю дорослих, соціальними об'єктами пов'язаними з працею, значна увага приділяється економічному вихованню, акцентується увага на моральну складову трудового виховання. В розділі «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі» розміщені завдання і зміст роботи з конструювання, що є частиною ручної (художньої) праці. Завдання самообслуговування охоплені в розділі «Збереження та зміцнення здоров'я дітей» [3].

Всі програми визначають трудове виховання, як необхідний компонент дошкільного виховання. Проте, на практиці діти показують низький рівень обізнаності з трудовою діяльністю людей та слабку мотивацію до власної діяльності.

Аналіз найпопулярніших науково-методичних журналів «Дошкільне виховання», «Палітра педагога», «Вихователь-методист дошкільного закладу» (розглянуто з 2012 року) дозволяють зазначити, що останнє десятиріччя не проводяться прикладні дослідження з цієї проблеми, питання рідко висвітлюється у періодичних виданнях [6]. За останні 15 років рубрика «Трудове виховання» або «Праця» періодично з'являлась у вищезазначених журналах, проте вони не постійні. Як бачимо з таблиці 1. протягом року про трудове виховання дітей дошкільного віку опубліковано одна-три статті, або ж матеріали відсутні повністю. Незначна кількість публікацій висвітлюється досвід або теоретичний аспект виховання самообслуговування, господарсько-побутової праці, праці в природі. Окремо виділяємо публікації присвячені, художній творчості (рукоділля) дітей дошкільного віку. Конструктивна діяльність дітей з різними видами матеріалів найбільше приваблює увагу педагогів, такий вид публікацій частіше зустрічаються в журналах та висвітлює різні техніки художньої творчості в роботі з дітьми.

Всього кілька статей порушують питання трудового виховання на науковому рівні, подають дані діагностичних зрізів знань про працю та трудових умінь дітей дошкільного віку (Г. Беленька, М. Машовець). Питання організації трудового виховання зустрічаємо у публікаціях

Таблиця 1

**Кількість публікацій з трудового виховання дітей дошкільного віку
в фахових журналах за останні 15 років**

Рік	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Журнал «Дошкільне виховання» та його додаток «Палітра Педагога»	3	3	3	3	3	–	4	1	1	–	1	3	9	1	2
Вихователь- методист											1	–	–	2	2

пов'язаних з оновленням державних стандартів дошкільної освіти України та розробкою супутніх програм та інструкцій (О. Низьковська, О. Долинна). Незначна кількість практиків висвітлили свій досвід на сторінках журналів.

Зокрема у публікаціях Г. Григоренко, Р. Жадан, І. Гармаш, Г. Зюкіної, Т. Михайліченко, Е. Клавдієвої працю розглянуто, як підґрунтя економічного виховання дітей дошкільного. Авторі діляться досвідом формування у дітей знань про взаємозв'язок праці та економічного середовища життя людей, дають поради стосовно організації роботи з цього напрямку. О. Прокудіна та Н. Сеченова, Ж. Славникова, О. Кравченко подають проект економічного виховання для дітей старшого дошкільного віку та їх батьків.

Кілька останніх років знаходимо публікації, що висловлюються занепокоєння відсутністю трудового виховання серед компонентів дошкільної освіти на сторінках періодичних видань (Г. Беленька, М. Машовець, О. Низьковська, О. Долинна).

В 2014 році вийшов тематичний журнал «Палітра педагога» № 4 присвячений трудовому вихованню та його складовим компонентам. Журнал містить публікації теоретичного та практичного характеру. Г. Беленька звернула увагу на значення праці у розвитку особистості дитини її моральних якостей, серед яких самостійність. Подала покроковий алгоритм формування самостійності в трудовій діяльності. І. Ліщенко розкрила особливості компонентів трудового виховання (самообслуговування, господарсько-побутова, праця в природі, художня праця (рукоділья)) та подала методичні рекомендації щодо ефективної роботи в цьому напрямі. Особливо цінним вважаємо публікацію О. Топчій «Праця розвиває всебічно», яка пропонує семінар для підвищення рівня компетентності вихователів в організації трудової діяльності дітей дошкільного віку. В номері вміщені матеріали по плануванню, конспекти занять та проектів роботи з дітьми та батьками (В. Волкова, А. Майданюк, А. Коваленко, Н. Приймаченко, Л. Пащенко, Т. Солосич, Д. Орел).

За 2015 рік в журналі «Вихователь методист дошкільного закладу» знаходимо дві цікаві публікації. Г. Беленька розгортає аналітичний матеріал стосовно місця трудового виховання в зарубіжній системі виховання та дає методичні рекомендації формування комунікативних умінь у дітей дошкільного віку під час трудової діяльності. Доводить, що комунікативні уміння є складовою загальної культури особистості яка формується в різних видах діяльності. Зауважує, що праця є незамінним видом діяльності для дітей в дошкільному дитинстві та наголошує на ролі дорослих в його організації [2]. М. Машовець у

статті «Дитяча праця в сім'ї: за чи проти?» вивчила об'єктивні та суб'єктивні причини, що відштовхують трудове виховання в умовах сім'ї. З'ясувалось, що батьки здебільшого не знають як організувати дитячу трудову діяльність, надто багато очікувань покладають на результат дитячої роботи, а це часто стає причиною формуванню негативного досвіду трудового виховання у дітей та батьків. Тому бажаючи допомогти дорослим, автор розглянула особливості організації різних видів трудової діяльності вдома та вікові межі залучення дітей до різних видів домашніх справ. Цінним на нашу думку є розглянуті побутові ситуації та приклади цікавих для дітей варіантів вирішення ситуацій, які можуть використати батьки та інші дорослі в родині.

Цікаво, що в останні роки на сторінках журналів виокремився з доведеного ще один напрямок трудової діяльності – кулінарія. Цей напрям не є новим, оскільки в дошкільних закладах з 60-х років на заняттях з дітьми виготовляли салати, ліпили з тіста жайворонків, вареник та ін., але інновації в цьому напрямі викликали цікавість з боку педагогів і безперечно дітей. Зокрема поширеними стали кулінарні майстер-класи в закладах харчування, де навчають дітей готувати піцу, страудлі, цукерки та інше. В № 6 журналу «Дошкільне виховання» за 2016 рік у статті «Маленькі кулінари в дитсадку і вдома» С. Яценко, А. Якубович та О. Потапова поділились досвідом проведення кулінарних занять з дітьми. Детально проаналізувавши розвивальні та навчальні можливості такого виду роботи, розробили рекомендації, щодо організації освітнього середовища і змісту роботи на занятті в садку та вдома з батьками. Також подано конспект заняття для дітей старшого дошкільного віку «Кулінарні змагання «Майстер-шеф» [8].

Висновки і пропозиції. Не потребує додаткової аргументації необхідність та значення праці в житті людини, доведеним є розвивальний та навчальний потенціал трудового виховання для дітей дошкільного віку. Проте аналіз статей за останні 15 років у журналах «Дошкільне виховання» «Палітра педагога», «Вихователь методист дошкільного закладу» та дослідження змісту публікацій за 5 років дозволяє зазначити, що питання трудового виховання не висвітлюються в достатній кількості. Певний рух ідей в цьому напрямі спостерігається за рахунок розвитку економічного виховання, кулінарії для дітей, які торкаються завдань трудового виховання. Проте маємо зробити висновки, що не всі компоненти розглядаються на належному рівні (самообслуговування, господарсько-побутова, праця в природі, художня праця). Розвивальні можливості праці набагато ширші, тому варто більше звертати уваги на трудове виховання дітей дошкільного

віку, а саме моральний аспект праці, важливість рис особистості (самостійність, відповідальність, трудової діяльності для виховання позитивних працелюбність та ін.).

Список літератури:

1. Базовий компонент дошкільної освіти України: схвал. рішенням колегії М-ва освіти і науки, молоді та спорту України 04.05.2012 р. № 5/2-2 // Інформ. зб. та коментарі М-ва освіти і науки, молоді та спорту України. – 2012. – № 13/15. – С. 43–64.
2. Беленька Г. В. Формуємо комунікативні навички в праці / Г. В. Беленька // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2015. – № 3. – С. 42–49.
3. Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту В. О. Огнев'юк; авт. кол.: Г. В. Беленька, О. Л. Богиніч, Н. І. Богданець-Білооскаленко [та ін.]; наук. ред.: Г. В. Беленька, М. А. Машовець; Мін. осв. і науки України, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. – Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. – 304 с.
4. Дитина-педагог: сучасний погляд. Психолого-педагогічні та соціальні аспекти сучасної дошкільної та початкової освіти / О. П. Амацьєва, Г. В. Беленька, Н. В. Гавриш, В. В. Докучаєва, В. В. Желанова. – Луганськ: Видавництво ДЗ «Луганський національний університет ім. Тараса Шевченка», 2010. – 491 с.
5. Долинна О., Низковська О. Праця – ефективний засіб формування предметно-практичної компетенції дошкільників / О. Долинна, О. Низковська / Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2012. – № 12. – С. 16–27.
6. Літченко О. Д. Педагогічна преса дошкільного спрямування 50–80-х років ХХ століття Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя) за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2015. – № 4. – С. 254–258.
7. Машовець М. А. Дитяча праця в сім'ї: за чи проти / М. А. Машовець // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2015. – № 3. – С. 50–55.
8. Яценко С. Маленькі кулінари в дитсадку і вдома / С. Яценко, А. Якубович, О. Потапова // Дошкільне виховання. – 2016. – № 6. – С. 18–21.

Литиченко Е.Д.

Киевский университет имени Бориса Гринченко

ТРУДОВОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА СТРАНИЦАХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЖУРНАЛОВ

Аннотация

В статье рассмотрено значение трудового воспитания для детей дошкольного возраста и уровень отражения этого вопроса на страницах педагогических журналов. Подсчитано количество публикаций по трудовому воспитанию за последние 15 лет. Проанализировано публикации за 5 лет в журналах «Дошкольное воспитание» «Палитра педагога», «Воспитатель методист дошкольного учреждения». Выявлено движение инновационных направлений трудового воспитания детей дошкольного возраста и выявлено, что вопросы труда детей дошкольного возраста не охватывают все компоненты трудового воспитания (самообслуживание, хозяйственно-бытовой, труд в природе, художественный труд).

Ключевые слова: дошкольное образование, педагогическая пресса, трудовое воспитание, экономическое воспитание, кулинария.

Litichenko O.D.

Kyiv Boris Grinchenko University

EDUCATION THROUGH WORK OF PRESCHOOL CHILDREN IN PEDAGOGICAL PRESS

Summary

The article discusses the importance of education through work for preschool children and the level of reflection of this issue in the pages of educational journals. Count the number of publications on labor education for the past 15 years. Analyzed publications in 5 years in the magazine Doshkilne Vykhovannya, Palitra pedahoha, Vykhovatel metodyst doshkiilnoho zakladu. It was found the movement of innovative directions of education through work of preschool children and found that children of preschool age labor issues do not cover all components of labor education.

Keywords: pedagogical press, education through work, preschool education, economic education, cooking.

НАВЧАЛЬНА ПРАЦЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРОФЕСІЇ

Данієлян Анаїт

Київський університет імені Бориса Грінченка

У статті представлено результати дослідження потенційних можливостей навчальної праці як засобу формування у майбутніх педагогів ціннісного ставлення до професії. Здійснено науково-теоретичний аналіз літератури з проблеми дослідження, визначені сутнісні характеристики ціннісного ставлення до професії. Автор обґрунтовує думку, що ціннісне ставлення до професії є важливим чинником успішного здійснення будь-якої професійної та навчальної діяльності, її складовою частиною. Навчальна праця як активна цілеспрямована діяльність, що інтегрує фізичні, розумові й моральні сили людини створює певні цінності, задовольняє життєві потреби особистості й допомагає долати труднощі на шляху до досягнення мети. Процес та результат навчальної праці, пов'язаний зі змістом професійної діяльності, становить її ціннісний та особистісний смисл для педагога.

Ключові слова: ставлення, ціннісне ставлення, професійна підготовка майбутніх педагогів, цінність, особистісний смисл, навчальна праця.

Постановка проблеми дослідження. У сучасних умовах економічних, політичних та соціально-культурних перетворень, входження до європейського освітнього простору Україна актуалізувала потребу у фахівцях високого рівня, конкурентоспроможних на національному й міжнародному ринках праці. Вимоги держави до якості професійної педагогічної освіти, професійної та особистісної компетентності фахівців, їх духовної зрілості, здатності виявити високий професіоналізм за будь-яких умов активізували пошуки науковцями шляхів їх професійної підготовки з високим рівнем сформованості професійно значущих якостей.

Сучасний етап розвитку освіти характеризується зростанням пріоритету людського фактора, посиленням уваги до особистості педагога, необхідності його соціально-етичного розвитку. У концепції модернізації української освіти наголошується, що готовність людини до вибору майбутньої професії в ситуаціях невизначеності стає необхідною передумовою його соціальної і професійної успішності, підґрунтя якої повинні закладатися освітою. Для цього потрібно готувати педагогів, що орієнтовані на базові цінності своєї професійної діяльності, які здатні до такого проектування освітнього середовища, яке припускає можливість самовизначення.

Проте цінності є орієнтиром у діяльності і поведінці майбутнього педагога тільки за умови сформованості у нього ціннісних смислів, свідомості, ставлень і установок. Ціннісні ставлення майбутнього педагога визначають його емоційно-психологічний стан, задоволеність і наповненість життя, її сенс, а система цінностей регулює поведінку і діяльність, визначає мотиваційно-потребнісню сферу, спрямованість особистості, готовність керуватися своїми цінностями у професійній діяльності. Отже, ціннісне ставлення майбутніх педагогів до професії визначає особистісний смисл обраної професії, регулює зміст і наповненість професійної підготовки, характеризує мотиви праці, її смислове наповнення тощо.

Ціннісне ставлення до професії є важливим чинником успішного здійснення будь-якої професійної та навчальної діяльності, її складовою частиною. Тому особливого значення набу-

ває проблема пошуку сучасних та ефективних форм, методів, засобів, які дійсно спрямовані підтримувати процес формування у майбутніх фахівців ціннісного ставлення до професії. Одним із найефективніших засобів є, на нашу думку, навчальна праця, зміст та структура якої забезпечує формування власного особистісного смислу майбутньої професії та дає можливість виховувати у майбутніх педагогів ціннісне ставлення до професії.

Аналіз досліджень і публікацій. Сутність ціннісного ставлення визначається завдяки таким психологічним характеристикам: самооцінка, «Я-Концепція», образ «Я», самоповага, самозакіавленість, самоприйняття, аутосимпатія (Р. Бернс, У. Джемс, А. Ліпкіна, А. Петровський, В. Столін, І. Чеснокова й ін.). Втім самоставлення як продукт самосвідомості особистості, представлений у роботах Б. Ананьєва, О. Леонтьєва, О. Спіркіна й ін. Як провідна умова її саморозкриття, висвітлюється А. Адлером, А. Маслоу, Г. Балом, К. Роджерсом, К. Юнгом; специфіка формування почуття самоцінності розкривається в теоретичних положеннях Д. Леонтьєва, В. Слободчикова, Е. Еріксона й ін.

Проблема ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності є спектром наукових інтересів багатьох учених, серед яких І.А. Зязюн, М. Боришевський, Є. Ільїн, Є. Шиянов, в працях яких досліджувалися функції мотивів у професійній та навчальній діяльності, взаємозв'язок ціннісної та мотиваційної структур особистості. О. Коберник у своєму дослідженні розкриває сутність та структуру ціннісного ставлення майбутніх педагогів до професійної діяльності. Проте, як доводить аналіз наукових джерел, дослідження ціннісного ставлення здійснюються переважно у площині теорії і методики виховання та навчання. Професійні ж аспекти, а саме формування ціннісного ставлення майбутніх педагогів до професії, яку вони обрали, вивчені недостатньо. У сучасній педагогічній науці майже відсутні дослідження, які розкривають проблему пошуку нових форм та методів організації навчального процесу у вищих навчальних закладах, які сприятимуть формуванню у майбутніх фахівців ціннісного ставлення до професії.

Мета статті – на основі науково-теоретичного аналізу розкрити потенційні можливості навчальної праці у формуванні ціннісного ставлення майбутніх педагогів до професії.

Виклад основного матеріалу. Виявлення сутності ціннісного ставлення майбутніх педагогів до професії для нашого дослідження перш за все вимагає уточнення поняття «ціннісне ставлення». Розкриємо сутність поняття «ціннісне ставлення», звернувшись до наукових праць вчених різних галузей науки (Г. Андреева, Л. Божович, О. Здравомислова, І. Кобиляцького, В. Лозової, В. М'ясищева, А. Петровського, Л. Рувінського, В. Тугарінова, Н. Щуркової та ін.).

Ставлення є предметом дослідження психології та педагогіки. У різних джерелах термін «ставлення» трактується по-різному, а саме як:

- особистісний смисл (В. М'ясищев);
- соціальні зв'язки особистості (Б. Ананьев);
- елемент внутрішнього світу особистості (Д. Леонтьев);
- ціннісна орієнтація (О. Здравомислов);
- психічний стан (В. Зобков);
- спрямованість особистості (Г. Болдирева, О. Леонтьев);
- виявлення зв'язків (І. Харламов, Н. Щуркова) та ін.

Переважає більшість психологів розглядають ставлення як складне психічне утворення, структурний компонент особистості, який досліджується у взаємозв'язку із свідомістю людини, життєвими цілями та смислами життя, ціннісними установками, орієнтаціями особистості (Б. Ананьев, В. Бехтерев, О. Лазурський, О. Леонтьев, В. М'ясищев та ін.). Відповідний характер взаємозв'язку дозволяє пояснити діяльнісно-поведінкові реакції людини.

У розробленій О. Леонтьєвим теорії ставлення трактується як суб'єктивно встановлений і особистісно – пережитий зв'язок між людьми, предметами, явищами, що оточують людину у просторі і часі як поточних, так і колишніх або передбачуваних подій. Змістом такого зв'язку, на думку вченого, є сенс як фундамент особистості.

Глибокий аналіз категорії «ставлення» здійснено в працях Б. Ананьева, В. М'ясищева, які розуміють ставлення як базовий складник психології особистості та як вихідну одиницю психологічного аналізу. Вчені підкреслюють, що ставлення, як соціальні зв'язки та взємозв'язки, що утворюють особистість людини, є основою будь-якої людської діяльності. Це, на наш погляд, найбільш точно доводить необхідність формування ціннісного ставлення до професії у майбутніх фахівців, що забезпечить якість їх подальшої професійної діяльності.

Вагомими для нашого дослідження є погляди В. М'ясищева [5, с. 112], який ставить ціннісне ставлення в основу розвитку цілого спектру якостей особистості, оскільки саме в ціннісному ставленні виявляється здатність людини адекватно відображати дійсність у її основних рисах, можливість обирати засоби впливу на навколишню дійсність і здатність погоджувати власні дії з узагальненим змістом привласненого досвіду. Отже, ціннісні ставлення, як своєрідні ціннісні еталони життєдіяльності людини, виконують роль внутрішніх механізмів регуляції поведінки,

спрямовують і коригують процес цілепокладання, що є для нашого дослідження достатньо вагомим [5, с. 6–7].

На думку Л. Божович, ставлення є суб'єктивною характеристикою особистості, що виникає та змінюється в процесі задоволення певної потреби. Отже, у процесі формування у майбутніх учителів початкової школи ціннісного ставлення до професії необхідно, щоб сама педагогічна професія стала потребою, набула особистісного смислу для студента, як майбутнього фахівця.

Близьким до нашого розуміння є розуміння ціннісного ставлення через зв'язки особистості із об'єктом. Так, О. Палей визнає у ціннісному ставленні особливий характер зв'язку особистості з навколишнім середовищем, у ході якого суб'єкт відчуває не конкретні речі, а їхній вплив на своє життя. Ціннісне ставлення, за визначенням науковця, це «єдність, що утворює ціннісну систему», основними елементами якої є суб'єкт та якісна основа предмета (об'єкта ставлення) [6, с. 11–12].

О. Палей відзначає, що основою для формування ціннісного ставлення є потреби та інтереси особистості, а також здатність до цілеспрямованої, доцільної діяльності. Головним показником ціннісного ставлення людини до чого-небудь, наголошує дослідник, є любов. Якою простою не була б ця думка на перший погляд, насправді людина не може цінувати те, до чого не відчуває любові. Це доводить важливість любові до професії, як складової ціннісного ставлення майбутніх учителів початкової школи до професії.

С. Авілікіна, досліджуючи сутність ціннісного ставлення, визначає його як складну особистісну якість, змістом якої є усвідомлене сприймання особистістю об'єкта, що виявляється в готовності та здатності використати його цінності з метою самовиховання й саморозвитку. Таким чином, цінності, на думку дослідника, первинні, вони є джерелом формування ставлення до них. Іншими словами сформована цінність професії «педагог» є підставою для формування ціннісного ставлення до неї.

У своєму дослідженні ми погоджуємось із позицією Г. Залеського, який зіставляв знання, ставлення й переконання особистості як елементи світогляду, та стверджував, що знання принципово відрізняються за способом утворення й функціонування від ставлення та сформованих на його основі переконань. Ставлення особистості, на думку автора, як єдність об'єктивного й суб'єктивного забезпечує зв'язок засвоюваних знань з особистою зацікавленістю в процесі їх набуття. Функціонування прийомів оцінки, активів цілепокладання й вибору передбачуваних дій – невід'ємна умова та критерій формування ставлення особистості. Саме це, на наш погляд, доводить необхідність переорієнтації процесу професійної підготовки, необхідність його спрямування саме на формування ціннісного ставлення до майбутньої професії.

Аналіз сутності ціннісного ставлення, його взаємозв'язку з іншими категоріями, ми дійшли висновку, що ціннісне ставлення сприяє формуванню цінностей суб'єкта через потребу, особистісний смисл та значимість майбутньої професії.

Грунтовною, на наш погляд є підхід до розуміння ціннісного ставлення О. Корж. Ставлення, на думку науковця, це соціально зумовлена змістовна структура свідомості особистості. Воно відбиває індивідуально переломлену групову суспільну свідомість і має вибіркового характеру, зумовлений особливостями індивідуального розвитку особистості. Ставлення є усвідомленим й різним за ступенем активності й динамічності, у ньому виявляється досягнута особистістю єдність емоцій, оцінки, думки й дії. Це дозволяє розуміти ставлення як внутрішню активну вибірку позицію особистості до будь-якого істотного питання, що визначає її індивідуальний характер діяльності й поведінки протягом життя [4].

Це, на наш погляд, доводить, по-перше, можливість виявлення рівнів сформованості у студентів ціннісного ставлення до професії, по-друге, його змістові одиниці, серед яких найвагомішими є емоції, оцінка, думки чи знання та конкретні дії.

Ціннісне ставлення до майбутньої професійної діяльності можливе, на думку О. Кoberника, за умови його усвідомлення, прийняття та реалізації у практичній діяльності. Дослідник визначає ціннісне ставлення студентів до майбутньої професійної діяльності через цілісне, інтегративне утворення в структурі особистості майбутнього педагога, сутність якого полягає в усвідомленні соціальної значущості педагогічної діяльності; наявності стійких професійних інтересів до педагогічної праці; прагненні до творчої професійної діяльності.

На основі аналізу сутності ціннісного ставлення у своєму дослідженні під ціннісним ставленням до професії ми розуміємо активний, стійкий вибіркового зв'язок суб'єкта з професією в усіх її проявах, у результаті чого професія набуває для суб'єкта особистісного смислу, індивідуальної й суспільної значущості, надає моральне, фізичне, психічне й емоційне задоволення [2].

Таким чином, на підставі проаналізованих наукових підходів, ми вважаємо, що цінності слід вважати синтезом почуттів, потягів і дій, що посідають важливе місце в загальній структурі особистості і сприяють визначенню її життєвих позицій.

Розкриємо зміст навчальної праці у процесі формування у майбутніх педагогів ціннісного ставлення до професії. Праця з часів давності була предметом дискусій різних галузей науки, розглядалася в найрізноманітніших аспектах. Дослідження праці як цінності, аналіз сутності праці в різні історичні епохи, мотиви праці, змістовності ставлення до праці, вивчення її ролі у формуванні особистості було предметом дослідження у філософії, соціології, педагогіці, психології, культурології, аксіології, економіці та ін. науках (Н. Дупак, А. Заліський, Г. Зиммель, Ю. Лось, А. Макаренко, Т. Михайлова, В. Парцванія а ін.). Визначення поняття «праця» має достатньо широкий змістовний спектр, різні вчені концентрували думки на різних аспектах її сутності, виявивши її багатогранність, а саме: «продуктивна діяльність», «засіб самоперетворення людини», «важкість, трудність», «процес» «критерій життєдіяльності», «великий вихователь» тощо. Це далеко не весь перелік різноманітних уявлень про працю, які представлені в науко-

вих дослідженнях. Ми погоджуємося з думкою І. Дубини про неоднорідність поняття праці, яка пов'язана з тим, що різні наукові дисципліни вивчають різноманітні явища праці, а сама трудова діяльність виявляється по-різному в різних історичних, соціальних й економічних умовах [3].

Особливо актуальним сьогодні, на наш погляд, є інтерпретація праці О. Пашковим, який у своєму визначенні відобразив моральну сутність усіх видів праці. Праця, на думку вченого, це не тільки створення цінностей, але перш за все робота душі, зусилля розуму, моральна, громадянська й господарча турбота.

Слід визнати, що автор у цьому визначенні під «турботою» розуміє працю фізичну, «зусилля розуму» доволі точно визначають розумову працю, а «робота душі» є ні чим іншим як праця моральна, яка була втрачена у визначеннях інших учених, які вивчали природу й сутність праці.

На основі аналізу моральної сутності праці, її змістовних характеристик у сучасному суспільстві та суттєвої ролі у житті людини ми дійшли висновку, що **навчальною працю** слід розуміти як активну цілеспрямовану діяльність, що інтегрує фізичні, розумові й моральні сили людини задля створення цінностей або задоволення життєвих потреб і пов'язану з умінням долати труднощі для досягнення мети [1]. Саме таке наповнення навчальної праці, на нашу думку, і дозволяє їх бути ефективним засобом формування ціннісного ставлення до професії. Підкреслимо, що основними характеристиками діяльності, яку можна вважати навчальною працю, є цілеспрямованість або спрямованість на отримання результату; єдність праці тіла, розуму та душі; подолання моральних, фізичних або розумових труднощів; наявність значущого, цінного результату праці. Нове наповнення змісту і сутності праці потребує відповідних змін у побудові навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах, розуміння виховного потенціалу навчальної праці та можливостей його використання.

Розкриємо сутність деяких засобів організації навчальної праці у навчальному процесі ВНЗ на прикладі курсу «Рукоділля з методикою», який впроваджено у програму підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку. Однією із відомих форм реалізації навчальної праці є навчальні проекти. Прикладами таких проектів стали «Різдвяний ярмарок», «Ялинкова майстерня», «Методична скарбниця», «Пластліновий мультфільм».

Підкреслимо, що під час роботи над проектами всі студенти займали активну суб'єктну позицію, були включені в активну діяльність на різних етапах, мали можливість творчого коригування власної ролі у проекті, і, головне, отримували результат власної праці та емоційно проживали його значущість. «Результатами» такої праці було виготовлення дидактичного матеріалу для дітей дошкільного віку у різних техніках, які відповідають змісту навчальної програми курсу «Рукоділля з методикою», презентуються та продаються власноруч на ярмарку; перегляд разом з дітьми дошкільного віку зробленого пластилінового мультфільму з подальшим емоційним обговоренням його змісту тощо. Саме такі «значущі»

результати мають величезне значення для формування у студентів всіх структурних одиниць ціннісного ставлення до майбутньої професії. Значущість результатів навчальної праці забезпечувало те, що отриманий результат кожного учасника проекту мав певний ціннісний смисл – розвивальні книжки, пошиті з фетру студентами, цікавилися інші студенти, вихователі, викладачі вищих навчальних закладів, інші люди, які відвідували ярмарок; студенти отримували емоційний зворотній зв'язок, розуміли, що їх плідна праця має величезне значення, позитивну оцінку, емоційний відгук тощо.

Підкреслимо, що зміст та результат навчальної праці має бути професійно-орієнтованим, професійно значущим, що саме і сприяє формуванню у студентів ціннісного ставлення до майбутньої професії.

Отже, організація навчальної праці, зміст якої інтегрує фізичні, розумові й моральні сили майбутніх педагогів задля створення цінностей або задоволення життєвих потреб і пов'язану з умінням долати труднощі для досягнення мети є ефективним засобом формування ціннісного ставлення до майбутньої професії. Проте, це потребує подальшої експериментальної перевірки.

Список літератури:

1. Данієлян А. Я. Навчальні ігри в початковій школі в контексті виховання працею / А. Я. Данієлян // Рідна мова: кварталник українського вчительського товариства у Польщі – № 22. – Валч: Об'єднання українців у Польщі, 2014. – С. 24–29.
2. Данієлян А. Я. Сутнісні характеристики майбутніх учителів початкової школи до професії / А. Я. Данієлян // Молодь і ринок. – Дрогобич. – № 31. – 2015. – С. 49–56.
3. Дубина И. Н. Эволюция труда: от принуждения к творчеству [Электронный ресурс] / И. Н. Дубина // Фило-софские дескрипты: сб. ст. – Бийск, 2002. – Вып. 2. – С. 57–68. – Режим доступа: <http://irbis.asu.ru/mmc/melnik/9.ru.shtml> – Загл. с экрана. – Дата обращения: 20.09.09.
4. Корж О. І. Формування ціннісного ставлення майбутніх лікарів до набуття професійно-значущих якостей у процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін [Електронний ресурс] / О. Корж // Науковий вісник Донбасу. – 2012. – № 2. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/nvd_2012_2_6.pdf
5. Мясичев В. Психология отношений: избр. психол. тр. / В. Н. Мясичев; под ред. А. А. Бодалева. – 4-е изд. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2011. – 398 с.
6. Палей Е. В. Проблема ценности (социально-онтологический аспект): автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филос. наук: спец. 09.00.11 «Социальная философия» / Е. В. Палей. – Иваново, 2007. – 22 с.

Даниелян А.Я.

Киевский университет имени Бориса Гринченко

УЧЕБНАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРОФЕССИИ

Аннотация

В статье представлены результаты исследования потенциальных возможностей учебного труда как средства формирования у будущих педагогов ценностного отношения к профессии. Осуществлен научно-теоретический анализ литературы по проблеме исследования, определены существенные характеристики ценностного отношения к профессии. Ценностное отношение к профессии является важным фактором успешного осуществления любой профессиональной и учебной деятельности, ее составной частью. Учебная работа как активная целенаправленная деятельность, интегрирует физические, умственные и нравственные силы человека создает определенные ценности, удовлетворяет жизненные потребности и преодолевает трудности для достижения цели. Процесс и результат учебного труда, который связан с содержанием профессиональной деятельности, формирует ее ценность и личностный смысл.

Ключевые слова: отношение, ценностное отношение, профессиональная подготовка будущих педагогов, ценность, личностный смысл, учебный труд.

Danielian A.Ya.

Kyiv Boris Grinchenko University

EDUCATIONAL WORK AS A SOURCE OF FUTURE TEACHERS VALUE ATTITUDE FORMATION TO THE PROFESSION

Summary

The potential of students' academic (educational) work as a mean of of future teachers' axiological attitude to the profession formation is presented in the issue. Scientific and theoretical analysis of the literature on the study has been done. The essential characteristics of axiological attitude to the profession have been identified. The axiological attitude to the profession is an important factor for the success of any professional and educational activities, their integral component. The educational work as an active purposeful activity integrates physical, mental and moral powers of a man; it creates certain value, satisfies vital needs and helps to overcome difficulties. The process and the result of academic work are associated with the essence of professional activity, form its value and personalized meaning.

Keywords: attitude, axiological attitude, axiological attitude to the future teachers' profession, academic work.

ШЛЯХИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПРАЦІВНИКА СФЕРИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Кондратюк С.Г.

Київський університет імені Бориса Грінченка

Досліджено шляхи розвитку мовленнєвої компетентності майбутнього працівника сфери дошкільної освіти згідно педагогічних, психологічних та соціальних засад. Розкрито психолого-педагогічний аспект поняття «мовленнєва компетентність». Означено способи психолого-педагогічного впливу на підвищення рівня мовленнєвої компетентності студентів напрямку дошкільна освіта. Запропоновано шляхи розвитку мовленнєвої компетентності дитини з урахуванням репрезентативних типів сприймання інформації. Розглянуто способи уникнення використання негативної лексики працівниками освітньої галузі.

Ключові слова: компетенція, мовленнєва компетенція, дошкільна освіта, репрезентативні типи сприйняття інформації, ненормативна лексика.

Постановка проблеми. Мова являє собою специфічну природну знакову систему, складний вербальний код, який обслуговує соціум. В залежності від того настільки добре особа володіє цим кодом, тим легше й точніше вона формулює та передає свої думки й адекватно розуміє інформацію інших. Отже, вільне оперування мовою (мовленнєва компетентність) забезпечує комфортне існування індивідууму. Найбільш гостру потребу в ґрунтовній лінгвістичній освіченості відчувають студенти гуманітарних професій, оскільки мовлення в їх подальшій практичній діяльності виступає джерелом і носієм інформації, засобом впливу й переконання, а тому обов'язково має бути досконалим [8]. Проаналізувавши сучасну теорію і практику мовленнєвої підготовки майбутніх спеціалістів гуманітарних професій, зокрема напрямку дошкільна освіта, можна зробити висновок, що питання мовленнєвої компетентності ще недостатньо розроблено. Відповідно існує потреба в об'єктивній переоцінці старих технологій навчання і вивчення можливих шляхів удосконалення якості професійної мовленнєвої підготовки. Наразі існує чимало питань щодо мовленнєвої компетентності майбутнього працівника дошкільної освіти, зокрема: недостатньо високий рівень мовної компетенції (знання, уміння, навички з предмету); неусвідомлений суржик, через двомовність населення; негативний вплив телебачення й радіо, що сприяють поширенню вживання ненормативної лексики; прогресуюче зниження якості друкованої продукції; низький ступінь освіченості населення; недостатній рівень риторичної освіти працівника сфери дошкільної освіти, що помітно знижує рейтинг майбутнього фахівця; зменшення прошарку інтелігенції в суспільстві, що є потенційним носієм і користувачем літературної мови. Набуття студентами напрямку підготовки «Дошкільна освіта» під час навчання у ВНЗ високого рівня мовленнєвої компетентності уможливлуватиме зростання подальшої професійної самоосвіти, сприятиме реалізації фахових знань та підвищенню мовленнєвої компетентності серед широких верств населення. Отже, актуальним постає завдання досягнення високого рівня мовленнєвої та мовної компетентності майбутнього фахівця дошкільного навчального закладу.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Увага до проблеми мовленнєвої компетентності

зумовлена в першу чергу переорієнтацією системи освіти на формування базових компетенцій, сукупності знань та ставлень студента [7]. Це викликало активізацію наукових досліджень компетентності як суб'єктної характеристики. Мовленнєва компетентність набуває особливого значення як така, що обумовлює перебіг усіх сфер соціального життя. Саме тому проблема мовленнєвої компетентності є важливою і жваво обговорюється науковою спільнотою [2; 10; 12]. Фундаментальний теоретичний аналіз понять «компетенція» і «компетентність» працівників організацій здійснили М. Армстронг, Ч. Вудруф, О. А. Грішнова, Л. В. Івановська, В. Т. Лозовецька, Ю. Г. Одегов, В. С. Плохий, Г. Г. Руденко та ін. [5]. Однак багато суттєвих моментів стосовно цієї проблематики так і залишаються до кінця невирішеними. На думку одних науковців: «Компетенція – суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини» [7]. Інші вважають, що компетенція – це предметні та загально навчальні знання, уміння, навички разом із досвідом діяльності та ставленням до предметної і загальнонавчальної діяльності [14]. Під поняттям «компетентність» розуміють інтегровану здатність студента, набуту в процесі навчання, якою передбачено знання, уміння, досвід, цінності й ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці. Компетентність – це ще й особистісна якість, яку визначають як «рівень готовності... діяти» [15]. Основою цієї якості є знання, обізнаність, досвід соціально-професійної діяльності людини. Цим самим підкреслюється інтегративний характер поняття «компетентність» [4]. Ряд науковців означають «компетентність» як характеристику особистості або її якості [1]. З цим твердженням ми не можемо погодитися. Дійсно, компетентність характеризує особистість стосовно ступеня відповідності виконаного нею завдання тій вимозі, яка означена компетенцією. Компетентність – це не характеристика якості особистості, а її якість, набута в процесі навчально-пізнавальної та поза навчальної діяльності.

Особливістю професійної компетентності є стан організованості професійного середовища: чим гірше організована професійна діяльність, тим необхіднішим є професійно компетентний спеціаліст [5]. Якщо компетенція є відчуженою, наперед заданою соціальною вимогою (нормою)

до освітньої підготовки особи, необхідної для ефективного здійснення продуктивної діяльності, то компетентність – уже досягнута особистісна якість [11].

Мовленнєва компетентність людини підтримується певними засобами. Свої почуття, думки людина здатна виражати й закріплювати в словах і жестах, створюючи певний комунікативний простір, у якому об'єднуються, співіснують її внутрішній світ і світ зовнішній, об'єктивний [9]. Такими засобами, які людина використовує в своєму спілкуванні, є вербальні (словесні) і невербальні засоби (міміка, пантоміміка, виражальні рухи тіла). На основному, вербальному, рівні в якості засобу передачі інформації використовується людська мова. До невербальної ж комунікації належить сприймання зовнішнього вигляду та виразні рухи людини – жести, міміка, пози, хода, контакт очей і т. п. Роль всіх цих невербальних знаків у спілкуванні надзвичайно велика. Можна сказати, що значна частина людського спілкування розгортається в підводній частині «комунікативного айсберга» – в області невербального спілкування. Зокрема, саме до цих способів найчастіше вдається людина при передачі зворотного зв'язку партнеру по спілкуванню, особливо, коли мова йде про маленьких дітей. Через систему невербальних засобів передається інформація про почуття, які долають люди в процесі спілкування [16]. Невербальні засоби є важливим доповненням мовної комунікації, природно вплітаються в тканину міжособистісного спілкування, вони допомагають учасникам спілкування виявити наміри один одного, роблячи тим самим процес комунікації більш відкритим.

Виділення нерозв'язаних раніше частин загальної проблеми. Існують три групи чинників, що безпосередньо впливають на якісний рівень мовленнєвої компетентності.

Перша група – це засоби педагогічного впливу. До них належать відповідність добору навчальних дисциплін та визначення рівня складності їх програм щодо розвитку мовленнєвої компетентності майбутнього педагога, згідно набуття ним мовної та фахової компетенції.

Друга група – це засоби психологічного впливу, спеціальні програми, тренінги, вправи, що дозволятимуть майбутньому педагогу вільно користуватися вербальною та невербальною знаковою системою.

Третя група – це соціальні чинники, що обумовлюють негативний вплив на стан мовної культури молоді й здійснюють як розвиток, так і деградацію мовленнєвої компетентності в суспільстві в цілому і в дошкільній сфері зокрема. До них належать: телебачення й радіо, які сприяють поширенню вживання ненормативної лексики; неусвідомлений суржик, через двомовність; знецінення живого слова за рахунок спілкування в соціальних мережах та Інтернеті; прогресуюче зниження якості друкованої продукції; зменшення прошарку інтелігенції, що є потенційним носієм і користувачем літературної мови; падіння соціального статусу педагогічного працівника; збільшення кількості неблагонадійних родин, що обумовлено соціально-політичною ситуацією в країні.

Мета статті. Головною метою даної статті є дослідження шляхів розвитку мовленнєвої ком-

петентності майбутнього працівника сфери дошкільної освіти з комплексним урахуванням педагогічних, психологічних та соціальних чинників.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо шляхи підвищення рівня мовленнєвої компетенції майбутнього педагога з урахуванням засобів педагогічного впливу. Щодо цього питання маємо напружену, насичену, подекуди навіть перенасичену програму набуття студентами мовної компетенції, що є благодатним ґрунтом для мовленнєвої [6]. Так обов'язковими є курси вивчення предмету «Українська мова», «Дошкільна лінгводидактика» і т.п. Але, незважаючи на це, майбутні вихователі не опановують курси «Художньої літератури» чи «Дитячої літератури», знання якої є основою для роботи з дошкільниками. Відсутність ґрунтовних знань з вищезначених предметів значно ускладнює в подальшому професійну діяльність майбутніх вихователів. Наступним питанням, обов'язковим до розгляду, вважаємо недостатньо високий рівень ораторської майстерності майбутніх педагогів. Здавалося б курс з «Риторики» існує, але рівень ораторської майстерності у студентів ще недостатньо розвинений. Можливо тому, що для самого курсу необхідно більше тренінгових занять, введення психологічних вправ. Обізнаність та використання новітніх можливостей, що надаються НЛП технологіями, необхідно також включати в скарбничку сучасного освітянина. Можливості даної технології можна легко використовувати для розвитку мовленнєвої компетентності майбутнього фахівця у сфері освіти. Людина, отримуючи інформацію, що надходить із зовнішнього світу, завжди керується власними відчуттями. Така технологія дозволяє впливати на індивідуальність сприйняття вихованця, тим самим змінюючи цей процес. Завдяки цьому можна максимально вплинути на ставлення дитини до реальності, інших людей і самої себе, що сприятиме налагодженню продуктивної, ефективної взаємодії з навколишньою дійсністю.

Психолого-педагогічний вплив на розвиток мовленнєвої компетентності можна пов'язати з добром методів навчання в залежності від репрезентативних типів сприйняття інформації. Володіння такими знаннями та вміннями значно підвищило б рівень фахової компетентності майбутніх вихователів. Вчені (О'Коннор, Дж. Сеймор [13], Боденхамер Б., Холл М. [3] та ін.) розрізняють різні репрезентативні типи сприйняття, кожен із яких ґрунтується на певних особливостях усвідомлення інформації тільки їй властивим способом, що активізує відповідні механізми поведінки. Візуальний тип сприйняття ґрунтується на сприйнятті зорових образів. Спілкуючись із такими людьми, потрібно надавати своєму мовленню візуальний супровід. У процесі спілкування з людьми цього типу бажано не обмежувати простір для огляду того місця, де вони знаходяться [3]. Аудіальний тип базується на сприйнятті звуків. Представники цього типу сприймають і запам'ятовують інформацію через звукові форми. Спілкуючись з аудіалом, необхідно дбати про грамотність і точність власного міркування [3]. Кінестетичний тип сприйняття ґрунтується на тактильному каналі інформації. Такі люди (кінестетики) потребують тактильного

контакту. Спілкуючись, кінестетик говорить повільно. У більшості кінестетиків спостерігається сповільненість дій. Щоб спонукати їх до активності, часто потрібно проявити фізичний контакт. Дигітальний репрезентативний тип ґрунтується на суб'єктивно-логічному сприйнятті й осмисленні. Діяльність людей, які належать до цього типу сприйняття (дигітали), відбувається на метарівні свідомості. Цей тип містить у собі дані, отримані через візуальний, аудіальний і кінестетичний потоки інформації. Крім перерахованих вище, існують також і два інші репрезентативні типи – це ольфакторний (нюховий) і дегустаторний (смаковий). До цього типу сприйняття належать переважно люди, позбавлені слуху чи зору [16]. Людей, які характеризуються одним типом сприйняття, практично не існує. Залежно від того, яка інформація сприймається на певний момент, людина може усвідомити інформаційний факт візуально, а до другого – підійти з позиції аудіала і навпаки. Важливо те, що саме промовляє людина, відтворюючи власний досвід. Це дає змогу простежити, які процеси відбуваються в її свідомості під час репрезентації інформації. Будь-який репрезентативний тип безпосередньо пов'язаний із мовленням. Слова, які найчастіше використовує людина під час розмови, породжені відчуттями, і відображають рівень сприйняття інформації. Ці мовні одиниці називаються предикатами. Уміле використання предикатів сприяє більш швидкому процесу розуміння іншої людини [3]. Незважаючи на те, що людина сприймає будь-яку інформацію за допомогою всіх репрезентативних типів сприймання, один із них вона використовує набагато частіше й інтенсивніше, ніж всі інші. Саме цей тип називається провідним. Для того, щоб визначити, який саме тип домінує, існує кілька дієвих методів, що ґрунтуються на аналізі мовленнєвої діяльності. Важливо навчитися визначати основну закономірність, якої дотримується людина у власних висловленнях. Ефективнішим є вміння зіставляти ці предикати з фізіологічними проявами, характерними для кожної із систем. За цих умов визначити репрезентативний тип сприймання можна буде більш аргументовано, а ймовірність точності визначення суттєво збільшиться [16].

Психологи й педагоги доводять, що на особистість та її психіку здійснюють найефективніший вплив здібності, здатності [9]. Кожен педагог має враховувати, що більшість людей – візуали, новонароджені діти – кінестетики і лише з віком набувають ознак інших репрезентативних типів сприйняття інформації. Освітянин, який усвідомлює цю специфіку сприйняття інформації, спілкуючись з вихованцями, має використовувати такі методи впливу, що діють на людей із візуальним та кінестетичним репрезентативними типами: використовувати в мовленні більше образних висловів, наводити яскраві приклади, створювати в уяві дітей картини тих подій, фактів, людей, про які розповідає, та обов'язково використовувати заохочувальні прийоми.

Визначення репрезентативного типу сприяє виробленню ефективної стратегії впливу на дитину: дотримуючись чітко визначених стратегічних дій, процес виховання й навчання буде приносити їй задоволення, зацікавленість, пози-

тивні емоції, естетичну насолоду. Впливаючи на репрезентативний тип вихованця, можна покращити якість його знань, визначити схильності, навчитися пояснювати йому складний матеріал доступно, а також уникнути непорозуміння і напружених ситуацій.

Дуже важливим є вплив на стан мовленнєвої компетентності соціальних чинників. Особливо непокоїть те, що частина носіїв української мови часто вживає російські слова (суржик), та ненормативну лексику. Причому студенти надають перевагу жаргонам, сленгам; учні – інвективній лексиці.

Одним з моментів, що значно знижує рівень мовленнєвої компетентності є вживання нецензурної лексики, що найчастіше пов'язаний з психологічними проблемами, емоційним перенапруженням, загальним стомленням. Людина відчуває труднощі вдома, на роботі, починає дратуватися. Через це виникають конфлікти, нервова система постійно перебуває в напруженому стані. Негативна енергетика шукає вихід і знаходить його в словесній формі. Позбутися нецензурної лексики можливо, за допомогою систематичної роботи над собою. Для подолання цієї негативної звички наведемо кілька вправ, що допомагають її позбутися.

Організуйте для себе спокійну обстановку, зосередьтеся. Візьміть аркуш паперу і ручку, почніть з головного: згадайте, коли ви почали нецензурно лаятися. З чим це було пов'язано? Запишіть спогади на листок. Поміркуйте, чому мат вам допомагає? В залежності від вашої відповіді, вам потрібно буде вибудовувати і вашу «боротьбу» з ним. Згадайте, в яких випадках ви найчастіше вживаєте нецензурну лексику. Спробуйте створити певну систему, з'ясувати, що конкретно штовхає вас в черговий раз на лайку. Уявіть, як би ви повелися, якби не стали вживати лайливих слів. Дайте відповідь на питання: наскільки вам необхідна подібна лексика? Чи можна обійтися без неї, але при цьому не почати гірше себе почувати, виявляти агресію у більш жорсткій формі? Якщо ви відчуваєте, що не в змозі обходитися без різних виразів, необхідно звернути увагу на ваше вміння тримати себе в руках. Неможливо повністю залежати від своєї звички говорити нецензурно. Звільніться від неї, щоб почати відчувати себе впевненіше.

Ще один ефективний метод боротьби з ненормованою лексикою, на нашу думку, є заміщення лайливих слів на слова, як вийшли з ужитку, таким чином людина підвищить свій інтелектуальний рівень і поповнить словниковий запис. Наведемо деякі застарілі слова та їх сучасні аналоги: АЛАФА – нагорода, БРАШНО – їжа, БРЕЗЕТЬ – берегти, БУЄСТЬ – відвага, ВЕРСТАТИ – порівнювати, ВЕСИ – знати, ГОНЗАТИ – уникати, ГРАНЕСЛОВНИК – назва складної книги, ДИВИЙ – жорстокий, ДМИТИСЯ – бути зверхнім, КЛЮКА – хитрість, ЛАСКОСЕРДИЙ – ненажер, МАСТРОТА – майстерність, ПОЛОШАТИ – лякати, РЕСНОТА – гідність, УРОК – настанова, домовленість плата, штраф, ХУПАВИЙ – хвастливий, лінивий, ЦВИЛИТИ – засмучувати, ЦЕЛОВАТИ – вітати... Цей перелік слів далеко не повний, з одного боку він дозволяє нам уникати небажаних слів; з іншого – дозволяє розслабити напружену атмосферу, що виникає інколи, під-

вищити настрій та заодно довідатися, які давні слова (історизми) вийшли з нашого вжитку.

Зрозуміло, позбутися усього негативного складно, але зменшуючи кількість подразників, ми розширюємо зону комфорту. Щоб позбутися небажаних слів важливо взятися за справу серйозно, присвятити час самоаналізу та спеціальним заняттям. Переставши лаятися, всім стане легше і спокійніше жити, оточуючий світ сповнитися новими барвами.

Ще один метод позбавлення негативної лексики – проведення корекційно-профілактичних заходів, наприклад, проведення тематичних бесід і роз'яснювальної роботи спрямованих на закріплення негативного ставлення до лихослів'я, двомовності, сленгів, жаргонів, рекомендується проведення тренінгів-семінарів, присвячених даному питанню. Освітняни мають брати активну участь у загальних заходах спрямованих на боротьбу з лихослів'ям, двомовністю, сленгами, жаргонізмами. Тож, залучаючи до цього майбутніх вихователів, розширимо коло людей, що володіють високим рівнем мовленнєвої компетентності.

Для працівників освітньої сфери рекомендуємо взяти до уваги обов'язкове проведення психологічного розвантаження, хоча б раз на семестр (швидше за все, на канікулах). Педагоги, як ніхто інший, схильні до так званого синдрому психологічного вигорання. Систематичне впровадження тренінгів з психологічного розвантаження дозволить вправно регулювати свій емоційний стан і налаштовуватись на позитивну взаємодію з вихованцем. Дієвим способом психологічного роз-

вантаження є дихальна гімнастика О. Стрельнікової. Вона знімає втому, бадьорить, підвищує життєвий тонус, покращує настрій, пам'ять. Її використання під час навчання підвищить працездатність та допоможе легше засвоїти матеріал. Тож познайомити майбутніх педагогів з такою технологією буде корисним.

Висновки. Отже, підсумовуючи зазначене вище, акцентуємо увагу на тому, що студенти дошкільної сфери освіти потребують більш різносторонньої лінгвістичної освіченості, оскільки мовлення у їх подальшій практичній діяльності виступатиме джерелом і носієм інформації, засобом впливу й переконання, а тому обов'язково має бути не тільки нормативним, а й досконалим. За доцільне вважаємо введення у програму навчання майбутніх фахівців у галузі дошкільної освіти, таких предметів, як «Художня література», «Дитяча література», «Репрезентативні способи подання інформації», розширити курс «Ораторське мистецтво», ввівши до його складу додаткові тренінгові вправи з психологічного розвантаження, що під час навчання надасть як філологічної, так і психологічної освіченості, уможливлуватиме високий рівень самоосвіти, сприятиме реалізації фахових знань, відтак, результуватиме подальшій комунікативній та риторичній компетентності наукової, професійної еліти та суспільства в цілому. Подальшого вивчення й наукового обґрунтування потребують питання впливу психологічних та соціальних факторів на мовленнєву (мовну) компетенцію майбутніх працівників дошкільної освіти.

Список літератури:

1. Армстронг М. Практика управления человеческими ресурсами: Пер. с англ. / Под ред. С. К. Мордовина. – 8-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 832 с.
2. Бібік Н. М. Компетентнісна освіта – від теорії до практики / [Н. М. Бібік, І. Г. Єрмаков, О. В. Овчарук та ін.]. – Київ: Плеяда, 2005. – 120 с.
3. Боденхаммер Б. НПП-практика / Б. Боденхаммер, М. Холл. – Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 312 с.
4. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду / М. С. Головань // Вища освіта України. – 2008. – № 3. – С. 23-30.
5. Головань М. С. Компетенція та компетентність: порівняльний аналіз понять. Режим доступу: <http://www.pandia.org/text/79/473/9989.php> – Назва з екрану.
6. Державна програма «Вчитель» // Інформ. зб. М-ва освіти і науки України. – 2002. – № 10. – 32 с.
7. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. № 1392. [Електронний ресурс] // Офіц. вісн. України. – 2012. – № 19. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF> – Назва з екрану.
8. Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту: В. О. Огнев'юк; авт. кол.: Г. В. Беленька, О. Л. Богиніч, Н. І. Богданець-Білокаленко [та ін.]; наук. ред.: Г. В. Беленька, М. А. Машовець; Мін. осв. і науки України, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. – К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. – 304 с.
9. Загальна психологія: підруч. для студ. вузів / С. Д. Максименко, В. О. Зайчук, В. В. Клименко. – Вінниця: Нова Книга, 2004. – 704 с.
10. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
11. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: Доклад А. В. Хуторского на Отделении философии образовательной и теоретической педагогики. РАО 23 апреля 2005г. [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской – Центр «Эйдос». – Режим доступа: www.eidos.ru/news/compet.htm
12. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під загальною редакцією О. В. Овчарук. – К.: «К. ІС», 2004. – 112 с.
13. О'Коннор Дж. Введение в нейролингвистическое программирование / О'Коннор Дж., Сеймор Дж. – Челябинск: Версия, 2003. – 309 с.
14. Особистісно зорієнтований урок літератури: з досвіду роботи / [упоряд.: Г. Федяй, А. Фасоля]. – Київ: Шкіл світ, 2005. – 128 с.
15. Савченко О. Я. Складові реалізації компетентнісного підходу в освітньому процесі / О. Я. Савченко // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи (бібліотека з освітньої політики). – Київ: К.ІС., 2004. – С. 34-46.
16. The Complete Manual For Neuro-Linguistic Programming Practitioner Certification. The User's Manual / Bob G. Bodenhamer, D. Min. L. Michael Hall, Ph.D. – Publisher: Crown House Publishing Limited, 2002. – 424 p.

Кондратюк С.Г.

Киевский университет имени Бориса Гринченко

ПУТИ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО РАБОТНИКА СФЕРЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

Исследованы пути развития речевой компетентности будущего работника сферы дошкольного образования с комплексным учетом педагогических, психологических и социальных факторов. Раскрыт психолого-педагогический аспект понятия «речевая компетентность». Определены способы педагогического влияния на повышение уровня речевой компетентности студентов направления дошкольного образования. Предложены пути развития речевой компетентности ребенка с учетом репрезентативных типов восприятия информации. Рассмотрены способы избежания использования негативной лексики работниками сферы образования.

Ключевые слова: компетенция, речевая компетенция, дошкольное образование, репрезентативные типы восприятия информации, негативная лексика.

Kondratiuk S.G.

Borys Grinchenko Kyiv University

WAYS TO IMPROVE OF SPEECH COMPETENCE OF WORKERS IN PRESCHOOL EDUCATION

Summary

The methods of speech competence development of future professionals with an integrated pre-school education, taking into account pedagogical, psychological and social factors. Revealed the psycho-pedagogical aspect of the concept of «speech competence». Ways of pedagogical influence on the improvement of the speech competence of students of the direction of pre-school education. The ways of the voice of the child competence development, taking into account of representative types of perception. Ways to avoid the use of negative language educators.

Keywords: competence, language competence, preschool education, representative types of perception, negative vocabulary.

УДК 378:373.2:81.233

МАЙБУТНІМ ПЕДАГОГАМ ПРО ІНДИВІДУАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ В МОВЛЕННЄВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Товкач І.Є.

Київський університет імені Бориса Грінченка

У статті викладено результати емпіричного дослідження індивідуальних особливостей пізнавальної активності старших дошкільників. Проаналізовано низку особливостей розвитку пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку у мовленнєвій діяльності; з'ясовано існування взаємозв'язку динаміки прояву між структурними компонентами пізнавальної активності у мовленнєвій діяльності дошкільників; розкрито психолого-педагогічні умови ефективного впливу на розвиток пізнавальної активності з урахуванням індивідуальних особливостей старших дошкільників у мовленнєвій діяльності.

Ключові слова: активність, пізнавальна активність, психічний розвиток, дитина старшого дошкільного віку, індивідуальні особливості, індивідуалізація, диференціація, мовленнєва діяльність.

Постановка проблеми. Робота виконана в традиціях вітчизняної наукової школи, яка розглядає пізнавальну активність, як одну з важливих ознак особистісного становлення та розвитку дитини, де старший дошкільник вступає в життєво необхідні відносини з довкіллям і з людьми, що є основою засвоєння культурного досвіду людства, необхідною умовою формування розумових якостей, її самостійності, ініціативності, творчості. У зв'язку з цим особливості актуальності набуває зазначена проблема індивідуальних особливостей пізнавальної активності старших дошкільників, оскільки її успішне розв'язання дає можливість суттєво підвищити ефективність дошкільної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичний аналіз психолого-педагогічних джерел з теми дослідження дозволив констатувати активний інтерес дослідників до питань з даної проблеми, що були висвітлені в дослідженнях зарубіжних та вітчизняних науковців: А. Адлера, Ш. Амонашвілі, Б. Ананьєва, Е. Аркіна, Г. Балла, Д. Богоявленської та багатьох ін. Загальні положення про значення пізнавальної активності у дітей в сучасному освітньому процесі розглядаються у роботах українських дослідників: А. Богуш, О. Брежневої, С. Козачук, С. Ладивір, М. Марусинець, Л. Мар'яненко та ін., зокрема, про сутність індивідуальних відмінностей вольової поведінки дітей дошкільного віку (В. Котирло, С. Ладивір, Т. Піроженко, Л. Соловйова та ін.); психологічний зміст індивідуалізації та диференціації освітнього процесу (С. Максименко, О. Кононко, В. Кузьменко, С. Ладивір, Т. Піроженко та ін.); експериментування (І. Біла, О. Дибіна, О. Поддяков, Є. Субботський та ін.); когнітивного стилю як характеристики індивідуальності (А. Палій, М. Смульсон, Н. Чепелева та ін.). Отже, пізнавальна активність є одним із важливих параметрів, що характеризує психічний розвиток дитини.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Недостатньо розробленими залишаються питання щодо характеристики психологічних особливостей пізнавальної активності; визначення комплексної системи оптимальних психолого-педагогічних умов розвитку пізнавальної активності дітей старшого дошкіль-

ного віку в процесі мовленнєвої діяльності; індивідуалізації та диференціації цього процесу.

Зокрема, беззаперечний зв'язок мислення та розвитку мовлення дозволяє розглядати індивідуальні особливості розвитку пізнавальної активності дитини старшого дошкільного віку в процесі мовленнєвої діяльності та реалізувати особистісно зорієнтований підхід у їх особистісному зростанні, оскільки стає можливим проведення розвивальної роботи з кожною конкретною дитиною, враховуючи її інтереси, можливості, нахили, розкриваючи її мовленнєві здібності.

Існує протиріччя між нагальною потребою розвитку пізнавальної активності старших дошкільників з урахуванням їх індивідуальних особливостей та відносним обмеженням використання засобів мовленнєвої діяльності з цією метою.

Мета статті. Головною метою цієї статті є охарактеризувати індивідуальні особливості розвитку пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку та обґрунтувати психолого-педагогічні умови підвищення ефективності її розвитку в мовленнєвій діяльності.

Виклад основного матеріалу. Здійснено теоретико-методологічний аналіз стану досліджуваного феномену, описано вікові та індивідуальні особливості пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку. Ураховано беззаперечну багатовимірність трактування поняття «**пізнавальна активність**» та її наукового наповнення а) як *потреба* дитини в пізнавальній діяльності; б) як *здатність* цікавитися невідомим, виявляти *готовність* до розв'язання проблемних ситуацій, здійснювати елементарні мисленнєві дії; в) як *володіння* початковими формами дослідництва, експериментування, винахідництва; г) як *вміння* радіти від власних відкриттів (Л. Аристова, Ш. Амонашвілі, Л. Божович, Д. Богоявленська, І. Біла та ін.). Аналіз теоретичних підвалин проблеми пізнавальної активності дитини дозволив у проведеному дослідженні спрямувати подальший науковий пошук на виділення індивідуальних особливостей пізнавальної активності дітей зазначеного віку через виокремлення її структурних компонентів. Важливо при цьому зазначити про відсутність єдиного, загальноприйнятого підходу щодо розкриття критеріїв, показників та рівнів розвитку пізнавальної активності (Д. Бого-

явленська, О. Брежнєва, Н. Горобаха, С. Козачук, С. Ладивір та ін.). З точки зору кількісного вимірювання зазвичай виділяються три рівні (високий, середній, низький), які й було представлено в нашій роботі. Але найважливішою метою є виділення *якісних показників*, що визначають індивідуальні особливості пізнавальної активності дошкільника.

Динаміка розвитку творчої пізнавальної активності вказує *беззаперечний зв'язок мислення та розвитку мовлення* і це дозволило не тільки розглядати індивідуальні особливості розвитку пізнавальної активності старшого дошкільника в процесі мовленнєвої діяльності, але й реалізувати на подальшому етапі експерименту особистісно зорієнтовану практику особистісного зростання дитини, оскільки надало можливість проводити розвивальну роботу з кожною конкретною дитиною, враховуючи її інтереси, можливості, нахили, розкривати її мовленнєві здібності.

Проведений аналіз взаємозв'язку проблеми пізнавальної активності та мовленнєвої діяльності довів перспективу означеного підходу до характеристики індивідуальних особливостей, оскільки пізнавальна активність дошкільника розвивається у *мовленнєвій діяльності*, що розуміється нами як єдність чуттєвого і смислового змісту з метою обміну інформацією, вираження своїх думок, намірів, бажань, почуттів; і як складовий елемент іншої цілеспрямованої діяльності (ігрової, пізнавальної тощо). Тому існує залежність розвитку пізнавальної активності дітей дошкільного віку від мовлення, що висвітлювали у своїх дослідженнях Є. Крігер, С. Ладивір, М. Лісіна, І. Литвиненко та ін. За останні роки українськими вченими (А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Калмиковою, І. Карабаєвою, Л. Кондратенко, К. Крутий, Н. Луцан, І. Луценко, Т. Піроженко та ін.) виконані роботи, які суттєво збагатили практику мовленнєвого розвитку дошкільників.

Проведений аналіз дав можливість теоретично виділити індивідуальні особливості пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку. Підходячи до визначення поняття «індивідуальні особливості», уточнювали його через термін «відмінності» психічних процесів, станів, властивостей (природних і соціальних), які відрізняють дітей один від одного. Отже, поняття *«індивідуальні особливості пізнавальної активності старших дошкільників»* на етапі розвитку пізнавальної активності розуміємо як взаємозв'язок між структурними компонентами (емоційно-мотиваційним, процесуально-операційним, контрольно-оцінним) пізнавальної активності дошкільника в мовленнєвій діяльності. Вектор дослідження специфіки прояву особливостей між структурними компонентами пізнавальної активності старших дошкільників у диференціації емоційно-мотиваційних, процесуально-операційних та контрольно-оцінних ознак на її різних етапах є наскрізним, що пронизує всі компоненти структури пізнавальної активності, включаючи різні рівні індивідуальності дитини.

Нами обґрунтовано вибір психодіагностичного інструментарію, надано опис комплексу дослідницьких методик, з'ясовано критерії та показники сформованості пізнавальної активності старших дошкільників, викладено загальну про-

цедуру емпіричного дослідження та проаналізовано його результати.

Констатувальний етап дослідження проводився у період з 2011 р. по 2012 р. У дослідженні брали участь 130 дітей старшого дошкільного віку. У ролі експертів виступили 12 дорослих. Дослідження здійснювалося на базі Дошкільних закладів освіти № 147, 404, 63 м. Києва. Із урахуванням результатів аналізу наявних психодіагностичних методик для вивчення індивідуальних особливостей пізнавальної активності старших дошкільників у нашому дослідженні використано такі, модифіковані нами, методики: методика 1. «Бесіда» (М. Марусинець); методика 2. «Вибір навчальних завдань» (Н. Пророк); методика № 3 «Книжка» (І. Товкач); методика № 4 «Експертне оцінювання» (За методикою В. Юркевич, Е. Баранової); методика непрямой експрес-діагностики рівня психічного розвитку дошкільників (П. Мясоеда). Нами були визначені критерії та показники розвитку пізнавальної активності у дітей старшого дошкільного віку в процесі мовленнєвої діяльності: 1. Емоційно-мотиваційний; 2. Процесуально-операційний (змістовий); 3. Контрольно-оцінний (результативний).

Одержані результати свідчать про те, що спостерігаються різні рівні розвитку пізнавальної активності старших дошкільників (низький, середній та високий) у мовленні. Кожному з рівнів дано психологічну характеристику стосовно груп досліджуваних. Згідно з отриманими даними під час дослідження був проведений аналіз процентного співвідношення досліджуваних дітей в 3-х експериментальних та 3-х контрольних групах відповідно до рівнів розвитку пізнавальної активності у процесі мовленнєвої діяльності до початку розвивальної роботи (табл. 1).

Таблиця 1

Розподіл досліджуваних за рівнями розвитку пізнавальної активності у мовленнєвій діяльності до початку розвивальної роботи (%)

Досліджувані групи	Рівні розвитку пізнавальної активності		
	Високий	Середній	Низький
група Е1% (к-ть дітей зазначеного віку 27)	3,71 (1)	62,96 (17)	33,33 (9)
група Е2% (к-ть дітей зазначеного віку 20)	25,00 (5)	65,00 (13)	10,00 (2)
група Е3% (к-ть дітей зазначеного віку 18)	16,67 (3)	77,77 (14)	5,56 (1)
група К1% (к-ть дітей зазначеного віку 15)	13,33 (2)	66,67 (10)	20,00 (3)
група К2% (к-ть дітей зазначеного віку 26)	0,00 (0)	96,15 (25)	3,85 (1)
група К3% (к-ть дітей зазначеного віку 24)	4,17 (1)	83,33 (20)	12,50 (3)

Отже, аналіз даних довів, що більшість старших дошкільників мали середній рівень розвитку пізнавальної активності в мовленнєвій діяльності (99 з 130 осіб. З них: 44 дитини з трьох експериментальних груп; 55 дітей з трьох контрольних груп). Низький рівень розвитку пізнавальної активності мали 19 дітей. З них: 12 дітей з трьох експериментальних груп; 7 дітей з трьох контрольних груп). Відповідно у найменшій кількості дітей спостерігався високий рівень,

яку демонстрували 12 з 130 осіб. Виявлено, що певний рівень розвитку пізнавальної активності співвідносився з відповідним рівнем прояву емоційно-мотиваційних, процесуально-операційних, контрольно-оцінних ознак пізнавальної активності в мовленнєвій діяльності.

Отримані дані свідчать про існування взаємозв'язку між рівнем та структурними компонентами пізнавальної активності у диференціації емоційно-мотиваційних, процесуально-операційних, контрольно-оцінних ознак у мовленнєвій діяльності дітей. Важливим є підтвердження про те, що виділені компоненти пізнавальної активності перебуваючи на різних рівнях її розвитку в процесі мовленнєвої діяльності, знаходяться як частини системи, у складних відносинах взаємозалежності і взаємовпливу. Домінуюча позиція певного компонента в структурі пізнавальної активності як складної цілісної системи, свідчить про прояв індивідуальних особливостей пізнавальної активності в мовленнєвій діяльності дитини зазначеного віку.

В цілому на етапі констатувального дослідження, виявлено зв'язок між рівнем розвитку пізнавальної активності з одного боку та диференціюванням рівнів прояву емоційно-мотиваційних, процесуально-операційних, контрольно-оцінних ознак пізнавальної активності дітей з другого, що дало можливість визначити шість підгруп пізнавальної активності досліджуваних за основними показниками її структурних компонентів у мовленнєвій діяльності. Характеристики кожної підгрупи **представляють індивідуальні особливості пізнавальної активності** дітей зазначеного віку в мовленнєвій діяльності. Так до **підгрупи I** увійшли діти з високим рівнем пізнавальної активності, з гармонійним поєднанням її структурних компонентів. Це найефективніша підгрупа дітей з творчим рівнем мовлення. До **підгрупи II** увійшли діти – з високим рівнем пізнавальної активності з домінуванням процесуально-операційного (динамічного) та контрольно-оцінного (результативного) компонентів з творчим рівнем мовлення. До **підгрупи III** – діти з середнім рівнем пізнавальної активності із домінуванням емоційно-мотиваційної (вольової) регуляції. У них інколи спостерігаються прояви словесної творчості (з незначною допомогою дорослого), але переважає мовлення на репродуктивному рівні. До **підгрупи IV** увійшли діти – з середнім рівнем пізнавальної активності з домінуванням процесуально-операційного (змістового) структурного компонента. У них є незначні прояви словесної творчості. До **підгрупи V** увійшли діти – з низьким рівнем пізнавальної ак-

тивності та дисгармонійними ознаками її структурних компонентів. Ці діти характеризуються використанням репродуктивних засобів відтворення мовленнєвих дій. До **підгрупи VI** увійшли діти – з низьким рівнем пізнавальної активності та дисгармонійними ознаками її структурних компонентів з пасивно-негативним відношенням до виконання завдань з репродуктивним рівнем мовлення. Згідно з отриманими даними під час дослідження був проведений аналіз процентного співвідношення досліджуваних дітей в 3-х експериментальних та 3-х контрольних групах відповідно до рівнів розвитку структурних компонентів, зважаючи на вікові та індивідуальні особливості пізнавальної активності дітей в процесі мовленнєвої діяльності (табл. 2) [2; 3].

Аналіз даних довів, що більшість дітей (31 особа) мали середній рівень розвитку пізнавальної активності та належали до **підгрупи III** з домінуванням емоційно-мотиваційного (вольового) компонента, де переважають характеристики мотиваційної, вольової, наполегливої поведінки; а найбільша кількість дітей (68 осіб) – належали до **підгрупи VI** з домінуванням процесуально-операційного (динамічного) компонента, що містить виражені психодинамічні ознаки, що мають прояв в зовнішній поведінковій формі. Гармонізація пізнавальної активності поєднує в собі гармонійні показники трьох основних компонентів: мотиваційного-емоційного, процесуально-операційного, контрольно-оцінного. Ознаки структурних компонентів пізнавальної активності свідчать про індивідуальні особливості дитини і дозволяють говорити про можливість її гармонізації через словесну творчість в мовленнєвій діяльності; а представлений дисгармонійних ознак розглядається як дисгармонізація пізнавальної активності дитини старшого дошкільного віку.

Обґрунтовано та експериментально перевірено психолого-педагогічні умови ефективного впливу на розвиток пізнавальної активності старших дошкільників з урахуванням її індивідуальних особливостей у мовленні. Узагальнення умов дозволяє представити їх як: 1) організаційно-методичні (зовнішні умови); 2) психологічні (внутрішні умови) до яких відносимо й підвищення рівня мовлення дітей: наявність інтересу та зацікавленості до змісту художнього тексту (загадки, вірша, казки); забезпечення взаємозв'язку щодо сприймання й розуміння художнього тексту дітьми та його ілюстрацій; наявність емоційно-позитивних стимулів у розповіданні дітьми зазначеного віку виступають найважливішими; раціональне поєднання різних форм роботи педагогів та психологів з дітьми зазначеного віку закладів дошкільної освіти.

Таблиця 2

Розподіл досліджуваних за підгрупами до початку розвивальної роботи (%)

Досліджувані групи	Підгрупи					
	I	II	III	IV	V	VI
група Е1% (к-ть дітей 27)	0,00 (0)	3,71 (1)	18,52 (5)	44,44 (12)	22,22 (6)	11,11 (3)
група Е2% (к-ть дітей 20)	0,00 (0)	25,00 (5)	25,00 (5)	40,00 (8)	10,00 (2)	0,00 (0)
група Е3% (к-ть дітей 18)	11,11 (2)	5,56 (1)	11,11 (2)	66,66 (12)	5,56 (1)	0,00 (0)
група К1% (к-ть дітей 15)	0,00 (0)	13,33 (2)	26,67 (4)	40,00 (6)	20,00 (3)	0,00 (0)
група К2% (к-ть дітей 26)	0,00 (0)	0,00 (0)	34,61 (9)	61,54 (16)	3,85 (1)	0,00 (0)
група К3% (к-ть дітей 24)	0,00 (0)	4,17 (1)	25,00 (6)	58,33 (14)	12,50 (3)	0,00 (0)

Формувальним експериментом було охоплено 65 дітей старшого дошкільного віку, які складала три експериментальні групи. Система роботи розроблялась згідно затвердженого плану освітньої роботи і включала до свого складу загальні тематичні заняття та індивідуальні програми занять дітьми з урахуванням їх індивідуальних особливостей пізнавальної активності, інтересів, здібностей та ін.; передбачала проведення 36 занять (групових, індивідуально-групових та індивідуальних). Отже, *гармонізація пізнавальної активності в процесі мовленнєвої діяльності не виникає стихійно, вона є придбаним явищем, в більшості своїй в результаті спеціальних цілеспрямованих і систематичних впливів з боку дорослого; про те, що засобами унаочнення матеріалу, авторської казки, дидактичної гри можна позитивно впливати на підвищення рівня розвитку пізнавальної активності дитини в процесі мовлення та забезпечити можливість переходу самого мовлення на вищий рівень (з репродуктивного на творчий). У процесі проведення таких занять педагог мав змогу здійснювати індивідуальну роботу з кожною дитиною, урахуовуючи її інтереси, нахили, можливості; активно спілкуватися на певну тему, підтримувати інтерес до мовленнєвої діяльності, досягати результату, оцінювати себе та інших, стимулювало творчу активність. Розподіл занять за домінуванням певної підгрупи був орієнтовним, оскільки вони були інтегровані за змістом з пріоритетом інтелектуально-мовленнєвих завдань. У процесі роботи з дітьми брали до уваги мотиви мовленнєвої діяльності дітей, урахуовуючи їхні потреби та інтереси тощо [1]. Оптимізація індивідуальних особливостей пізнавальної активності здійснювалася через проведення розвивальної роботи з дітьми трьох експериментальних груп в шести підгрупах за різними рівнями розвитку пізнавальної активності та проявом взаємозв'язку між її структурними компонентами в мовленні.*

Індивідуальний підхід в умовах диференційованого навчання полягав у тому, щоб спрямувати пізнавальну активність дітей з *високим та середнім рівнями* її розвитку й уміло здійснити допомогу дітям із *низьким рівнем* пізнавальної активності пасивних, зі зниженою працездатністю. Зокрема, для досліджуваних підгруп V та VI (з дисгармонійними ознаками структурних компонентів) з однаковим низьким рівнем розвитку пізнавальної активності міні-заняття про-

ділися щоденно. З'ясовано перевагу результатів рівня розвитку пізнавальної активності з урахуванням її індивідуальних особливостей в процесі мовленнєвої діяльності в роботі трьох експериментальних груп. Згідно з отриманими даними за розподілом старших дошкільників по підгрупах, ми провели порівняльну характеристику у трьох контрольних (КГ 1, 2, 3) та трьох експериментальних (ЕГ 1, 2, 3) групах дітей зазначеного віку (табл. 3).

Отже, проведений контрольний експеримент дозволив з'ясувати, що повноцінний розвиток пізнавальної активності старших дошкільників залежить не тільки від організації предметно-ігрового середовища, стимулювання дітей до дослідницької діяльності в мовленнєвій діяльності через унаочнення матеріалу, авторських казок, дидактичних ігор, стимулювання до словесної творчості, а й від свідомого врахування дорослими індивідуальних особливостей пізнавальної активності, як взаємозв'язку між її структурними компонентами в мовленнєвій діяльності, що забезпечує кожній дитині з шести підгруп можливість оволодіння мовленням на творчому рівні, сприяє виникненню впевненості у свої силах, самостійності, ініціативності, творчості.

Важливо вказати, що основні положення і результати дослідження було впроваджено в освітньому процесі Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка шляхом забезпечення використання інтегрованого підходу до викладання вищеназваних навчальних дисциплін професійно-педагогічного спрямування, а також в процесі написання та презентацій результатів фахових кваліфікаційних робіт студентів із спеціальності «Дошкільна освіта», в ході проходження різних видів педагогічної практики; на засіданнях клубу «Свідоме батьківство» (м. Ірпінь, «Грамотейка»); на курсах підвищення кваліфікації педагогів дошкільних навчальних закладів на базі Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

Висновки і пропозиції. На основі аналізу й узагальнення матеріалу з досліджуваної проблеми було представлено контекстне бачення терміну «індивідуальні особливості пізнавальної активності старших дошкільників у мовленнєвій діяльності». З'ясовано існування взаємозв'язку та динаміки змін між структурними компонентами пізнавальної активності, що дало можливість не тільки диференціювати шість

Таблиця 3

Динаміка показників розвитку пізнавальної активності дітей зазначеного віку та особливостей взаємозв'язку між структурними компонентами у диференціації емоційно-мотиваційних, процесуально-операційних, контрольно-оцінних ознак у мовленнєвій діяльності

[illegible]

підгруп досліджуваних за основними показниками структурних компонентів пізнавальної активності у мовленнєвій діяльності, але й збалансувати, покращити та гармонізувати рівень розвитку пізнавальної активності та рівень розвитку мовлення дитини зазначеного віку.

Експериментальна перевірка психолого-педагогічних умов розвитку пізнавальної активності

старших дошкільників з урахуванням індивідуальних особливостей їх прояву у мовленнєвій діяльності дозволило обґрунтувати численні методичні рекомендації для вихователів, практичних психологів, батьків. Перспективами подальших досліджень є вдосконалення практичних підходів для розвитку творчої пізнавальної активності дитини дошкільного віку.

Список літератури:

1. Товкач І.Є. Формування пізнавальної активності старшого дошкільника у ході мовленнєвих занять / І.Є. Товкач // Молодий вчений. – 2014. – № 3(06), березень. – С. 103-106.
2. Товкач І.Є. Аналіз індивідуальних характеристик структури прояву пізнавальної активності старших дошкільників / І.Є. Товкач // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К., ТОВ «Срібна Хвиля», 2016. – Т. IV, вип. 12. – С. 145-155.
3. Товкач І.Є. Характеристика підгруп старших дошкільників за рівнями прояву пізнавальної активності та взаємозв'язку між її структурними компонентами в мовленнєвій діяльності / І.Є. Товкач // International Scientific-Practical Conference Actual questions and problems of development of social sciences: Conference Proceedings, June 28-30, Kielce, 2016. – 188 pages. – P. 136-140.

Товкач І.Є.

Київський університет імені Бориса Грінченка

БУДУЩИМ ПЕДАГОГАМ ОБ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация

В статье представлено результаты эмпирического исследования индивидуальных особенностей познавательной активности старших дошкольников. Проанализировано особенности развития познавательной активности детей дошкольного возраста; установлено существование взаимосвязи динамики проявления между структурными компонентами познавательной активности в речевой деятельности дошкольников; раскрыто психолого-педагогические условия эффективного влияния на развитие познавательной активности с учетом индивидуальных особенностей старших дошкольников в речевой деятельности.

Ключевые слова: активность, познавательная активность, психическое развитие, ребенок старшего дошкольного возраста, индивидуальные особенности, индивидуализация, дифференциация, речевая деятельность.

Tovkach I.Ye.

Boris Grinchenko Kyiv University

TO FUTURE TEACHERS ABOUT INDIVIDUAL FEATURES OF COGNITIVE ACTIVITY OF PRESCHOOLERS' IN SPEECH ACTIVITY

Summary

The range of different cognitive activity features of preschool children in the speech activity process is analysed. The existence of the relationship between the dynamics of the manifestation of structural components of cognitive activity in speech of preschool children is found out by the author. Psychological-pedagogical conditions of effective influence on the development of preschoolers' cognitive activity with taking into account the individual characteristics of preschoolers in speech and ways of these conditions implementing into the practice of pre-school education establishments were theoretically grounded and tested. During the implementation of the tasks confirmed the authenticity of the hypothesis.

Keywords: activity, cognitive activity, mental development, a child under school age (a preschooler), personality, individualisation, differentiation, speech activity.

ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ СУЧАСНОГО ВИХОВАТЕЛЯ

Карнаухова А.В.

Київський університет імені Бориса Грінченка

У статті висвітлюється питання формування читацької культури студентів у навчальному процесі. Здійснено теоретичний аналіз наукового доробку вітчизняних та сучасних науковців щодо специфіки формування читацької культури сучасного вихователя. Проаналізовано зміст програми «Дитяча література» для бакалаврів напряму підготовки «Дошкільна освіта».

Ключові слова: читацька культура, читацька діяльність, читацькі вміння, читацькі навички.

Постановка проблеми. Починаючи з дошкільного віку і протягом цілого життя людина навчається. Особливою актуальністю сьогодення виступає питання самоосвіти, яка власне починається із самостійного читання. Спілкуючись з книгами, ми розвиваємо та удосконалюємо інтелектуальну та емоційну сфери, пізнаємо навколишній світ та збагачуємо життєвий досвід, формуємо світогляд та морально-етичні принципи. Сучасна літературна освіта на початкових етапах навчання у ВНЗ забезпечує набуття студентами провідних компетенцій: читацької, літературознавчої, бібліотечної, особистісно-діяльнісної, які надалі тільки розвиваються та удосконалюються.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковцями проаналізовано комунікативну успішність читання (В. Нікольський, В. Зольнікова, А. Сафонова, В. Щербина), застосування мовних процесів (В. Вернадський, Н. Диб'як, М. Реріх), методику розвитку мовлення (А. Богуш, Н. Орланова, Т. Пироженко, О. Ушакова), ознайомлення дошкільників із художньою літературою (А. Богуш, Н. Виноградова, Н. Гавриш, А. Зрожевська, О. Ісаєва, Т. Качак, О. Кононко, Т. Поніманська, Т. Скалосуб та ін.), особливості сприймання дітьми змісту художніх творів (Л. Виготський, Б. Мейлах, О. Никифорова та ін.).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проблема формування читацької культури у різних аспектах розглядалася як вітчизняними так і зарубіжними науковцями (А. Богуш, Л. Булаховський, Л. Виготський, І. Гальперін, Л. Калмикова, К. Крутій, О. Леонтьєв, А. Маслоу, О. Потєбня, Т. Ушакова, О. Чайковський).

Формулювання цілей статті.

Мета: Здійснити аналіз психолого-педагогічних досліджень проблеми формування читацької культури сучасного вихователя.

Завдання:

- особливості формування читацької культури сучасного вихователя;
- визначити умови формування читацької культури сучасного вихователя.

Виклад основного матеріалу дослідження. У Законі України «Про дошкільну освіту» зазначено про високі вимоги до педагогічної діяльності і до мовлення вихователя. У дошкільному дитинстві у спілкуванні дорослих з дитиною, її вихованні значну роль відіграють словесні методи (пояснення, оповіді, вказівки, інструкції тощо). Тому вихователь повинен вміти логічно, грамотно, чітко формулювати свої думки у доступній

для дітей даного віку формі. Особливе значення має емоційне забарвлення мови вихователя, її виразність. Такі вимоги до мови вихователя пояснюються не лише тим, що вона є формою вираження його думок, а й тим, що вона – еталон, взірець для наслідування, отже, важливий фактор розвитку мови дошкільнят.

Аналіз психолого-педагогічних джерел з проблем розвитку дитини дошкільного віку (І. Бех, В. Кузьменко, Т. Поніманська, Ю. Приходько) дозволило виокремити різноманітні засоби впливу на особистість з метою формування читацької культури: художня література; періодичні видання; електронні засоби інформації; театралізована діяльність, усна народна творчість; українські казки; мистецтво.

Серед засобів чільне місце посідають народні традиції, звичаї, усна народна творчість, тобто, національна культура. Підтвердженням цьому слугує педагогічна спадщина видатного педагога К. Ушинського, який надавав великого значення вихованню, що створене народом і побудоване на народних основах. Адже, на його думку, саме природня сила, яка несе в собі рідне слово, дає дитині змогу вільно користуватися цим мовним багатством, розвивати «дар слова» – самостійно висловлювати здібність в читанні або писемному мовленні свої думки, прагнути якнайкраще опанувати мовні засоби, що надає нам жива народна мова і яскраве, виразне художнє слово [3, с. 363]. К. Д. Ушинський пов'язував мовлення з розвитком творчості мислення, адже мова не є чимось відокремленим від думки, а навпаки – органічним її витвором. В його роботах простежується ще одна ідея: проблему мовлення не можна пов'язувати лише з «технікою» мовлення, тобто з формуванням необхідних для цього навичок та вмінь. Таку проблему вихователь має усвідомлювати і вирішувати як цілісну проблему розвитку творчої і розумової, і мовленнєвої, і естетично розвинутої особистості.

Аналіз наукових досліджень дозволив констатувати, що теоретичні основи роботи з читання в школі заклав В. Сухомлинський. Він наголошував, що багато педагогів ігнорують природну творчу організацію дитини, творче зростання особистості.

В. О. Сухомлинський вважав, що слово, що виникає у дитини під впливом переживань, перетворюється в духовне багатство особистості. Вчений вважав, що в основу навчання треба покласти живе слово і творчість дитини, не повторення чужих думок, а творення власних. За словами В. О. Сухомлинського «читання

книг – стежина, якою вмілий, розумний, вихователь знаходить шлях до серця дитини» [2, с. 188].

В умовах сьогодення, особистісно-орієнтованого навчання, потрібна така система читання, яка забезпечить розвиток дитини, збагатить її емоційно-художній досвід, інформаційно-естетичну базу та сприятиме становленню духовного світу, розвиватиме відчуття прекрасного.

Саме тому в суспільстві гостро постає проблема літературної освіти дітей, формування в них умінь повноцінної читацької діяльності, а звідси – і проблема готовності дошкільних навчальних закладів, родини, батьків і вихователів до роботи з дитячою книжкою, до розвитку в дітей стійкого інтересу до літератури, читання, формування в них початкових уявлень про роль книжки в житті людини і потреби жити з книжкою, спілкуватися з нею. Згідно з базовими програмами розвитку дитини дошкільного віку «Дитина», «Впевнений старт» та «Я у Світі», процес літературного читання спрямований на художньо-мовленнєвий розвиток дитини через організацію ознайомлення з творами мистецтва при роботі з дитячою книжкою, а також через організацію художньо-практичної і творчої діяльності дітей. Комплекс питань, пов'язаних із визначенням змісту роботи, завдань, форм, методів, прийомів ознайомлення дошкільників із художньою літературою розглянуто в працях А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Виноградової, А. Зрожевської, О. Ісаєвої, Т. Качак, О. Кононко, Т. Поніманської, Т. Скалосуб та інших.

У Стратегії сталого розвитку «Україна-2020» задекларовано амбітне прагнення – увійти до ТОП-50 країн-учасниць найвпливовішої та наймасштабнішої міжнародної системи оцінки якості освіти PISA [1, с. 1-2].

Організація Економічного Співробітництва та Розвитку (OECD) почала роботу з Міжнародної Програмою оцінки знань і умінь учнів (PISA), основна мета якої – отримання надійних відомостей про результати навчання в різних країнах світу, порівняння на міжнародному рівні. Дослідження PISA проводиться трирічними циклами. Додатково до оцінки навчальних досягнень вивчається ставлення дітей до навчання. На думку розробників, отримана інформація дозволить країнам-учасницям приймати обґрунтовані рішення в галузі освіти. Особливий інтерес викликає можливість визначити стан тих знань і умінь, які можуть бути корисні дітям у майбутньому, необхідні для успішної адаптації у сучасному світі. Ключове питання дослідження: «Чи володіють діти знаннями та вміннями, необхідними для повноцінного функціонування в суспільстві?» [1, с. 5]. Дослідження спрямовано не на визначення рівня освоєння навчальних програм, а на оцінку здатності дітей застосовувати отримані знання та вміння в життєвих ситуаціях.

Належний рівень сформованості читацьких умінь передбачає: здібність використовувати читання як засіб здобуття нових знань для подальшого навчання, використання отриманої інформації в процесі життєдіяльності; вміння в різних ситуаціях читати тексти будь-яких жанрів: уривки з художніх творів, казки, оповідання, тексти розважального характеру та ін. [4, с. 12].

Читацька діяльність багатоаспектна і містить у собі такі поняття, як: читацька культура, техніка читання, знання літератури і книги, сприйняття твору, «читацька грамотність» (за критеріями Міжнародної Програми з оцінки освітніх досягнень учнів (PISA). Але її головним, вихідним моментом є читацькі уміння і навички – основа, яка дозволяє нарощувати духовний та інтелектуальний потенціал особистості.

За визначенням науковців, читацька культура – це складова частина загальної культури особистості, комплекс знань, умінь і почуттів читача, що передбачає свідомий вибір тематики читання, його системність з метою повноцінного і глибокого сприйняття та засвоєння літературного тексту. Читацька культура – це сукупність знань, умінь та почуттів читача, які дозволяють йому повноцінно та самостійно засвоювати інформацію.

Читацькі вміння і навички (культура читання) виховуються протягом усього життя особистості. Але фундаментом організації та розвитку читацької діяльності людини є читання дитячої літератури в умовах сім'ї та дошкільного навчального закладу (родинне та суспільне виховання).

Сучасні психолого-педагогічні дослідження визначають читацькі уміння і навички на початковому етапі як процес відтворення звукової форми слова за її графічною моделлю з виявленням, активною переробкою і усвідомленням смислової інформації. З цього випливає, що читацькі уміння і навички об'єднують дві групи умінь: уміння, які пов'язані з відтворенням звукової форми слова, – спосіб, правильність, темп читання, та уміння, що ґрунтуються на виявленні та усвідомленні смислової інформації – свідомість (розуміння), виразність читання [4, с. 66].

Читання являє собою процес, що базується на використанні розумової діяльності, певних способів кодування інформації, яка надходить під час її обробки у мозок. Майбутній вихователь має володіти читанням, як процесом сприймання, розуміння та відтворення в усній або графічній формах змісту прочитаного дітям [4, с. 67].

Сучасному вихователю потрібно знати багато віршів, казок, бути достатньо ерудованим, щоб відповідати на невичерпні запитання своїх вихованців. Високі вимоги ставить педагогічна діяльність і до мовлення вихователя. У дошкільному дитинстві у спілкуванні дорослих з дитиною, її вихованні значну роль відіграють словесні методи (пояснення, оповіді, вказівки, інструкції тощо). Тому вихователь повинен вміти логічно, грамотно, чітко формулювати свої думки у доступній для дітей даного віку формі. Особливе значення має емоційне забарвлення мови вихователя, її виразність. Такі вимоги до мови вихователя пояснюються не лише тим, що вона є формою вираження його думок, а й тим, що вона – еталон, взірць для наслідування, отже, важливий фактор розвитку мови дошкільнят.

Вихователь, читаючи дітям, водночас вчить їх розуміти художні твори. Адже кожен твір, яким би довершеним він не був, ніколи не справить на дитину відповідного враження, якщо та не розуміє його до кінця. Дитина дошкільного віку не завжди і не все сприймає після першого прочитання, дуже часто вона йде до розуміння через

емоції, що виникли під час ознайомлення з текстом. Тому до першого ознайомлення з художнім твором дітей потрібно готувати, налаштовувати їх на сприйняття, допомагати засвоювати невичерпне багатство ідейно-художнього змісту, моральні принципи героїв [4, с. 5].

Одним із шляхів вирішення цієї проблеми є професійна підготовка майбутніх вихователів дітей дошкільного віку у вищих навчальних закладах, що сприяє формуванню читацької культури, читацьких вмінь та навичок. Одним з головних в цьому процесі виступає курс «Дитяча література». Метою даного курсу є ознайомлення студентів з творами дитячої літератури, що пропонуються для читання дітям дошкільного віку та специфікою їх використання у роботі з дітьми в дошкільних навчальних закладах.

Основні завдання: сформулювати ставлення до літератури як до основного засобу гуманізації (олюднення) дитини; прищепити вміння бачити дитячу літературу у контексті української моделі світу; розкрити специфіку дитячої літератури загалом та української зокрема; дати знання про шляхи розвитку дитячої літератури, історичні умови формування літератури для дітей, жанри фольклорної та авторської літератури, етапи розвитку української дитячої авторської літератури; поглибити знання з історії української дитячої літератури; сформулювати уявлення про місце і вклад найзначущих дитячих письменників у розвиток літератури; сформулювати уявлення про місце перекладної літератури в контексті національної, зокрема української культури; сформулювати у студентів культуру читання; дати знання про творчість ряду письменників інших літератур.

У процесі вивчення матеріалу курсу студенти мають оволодіти знаннями та навичками, необхідними для ефективної роботи з дітьми у дошкільних навчальних закладах. А саме: навчитися створювати розвивальне середовище для дітей; вивчити головні принципи і стратегії колективної роботи; сприяти ефективній співпраці педагогів, батьків та інших дорослих; вміти враховувати індивідуальний розвиток кожної дитини; навчитися створювати демократичне розвивальне середовище, що сприятиме налагодженню дружніх стосунків у колективі (між дітьми).

Задля ефективності реалізації змісту даного курсу необхідно використовувати методи навчання, що сприятимуть кращому усвідомленню студентами значущості проблеми формування понять про художню літературу, виховний потенціал і саме для морального становлення особистості. Це педагогічні ігри, аналіз творів, оповідань, казок (аналіз конкретних ситуацій), проблемно-пошукові завдання, вивчення практичного досвіду по застосуванню та його оцінка, театральні-інсценізовані моделювання подій, розробка педагогічних та методичних рекомендацій тощо.

На початку роботи викладачу необхідно актуалізувати проблему, оцінити рівень інформованості студентів та визначити очікування студентів. Для цього можна використати різноманітні запитання до кожного модулю, що спрямовані на висловлення думок, наприклад:

І модуль – «Для чого вивчаємо відповідний курс?», «Що Ви знаєте про дитячу літературу?»,

«Чи потрібно майбутньому вихователю вивчати цей курс?».

ІІ модуль – «Що Ви знаєте про жанри дитячого фольклору?», «Яких авторів дитячих творів Ви можете назвати?», «Чи потрібні Вам будуть ті знання, які ви отримаєте під час вивчення даного курсу?», «Які форми роботи Ви будете проводити з дітьми?», «Які методи використаєте у своїй роботі?» «Як Ви використаєте ці знання на практиці?».

Важливо ознайомити майбутніх вихователів з досвідом дошкільних навчальних закладів, які успішно проводять роботу по ознайомленню з дитячою літературою. У нагоді стане вивчення методичної літератури, відвідування дошкільного навчального закладу, спілкування з вихователями, перегляд матеріалів у вигляді презентацій, можливість використання Інтернет-ресурсів. Завдання викладача – викласти матеріал так, щоб студент не просто його прослухав, а сприйняв, долучився до обговорення, вступив у дискусію. У цьому нам допомагають інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ). Ми працюємо в системі електронного середовища, де розміщена інформація з курсу (лекційний матеріал, завдання для семінарських та практичних занять, презентації до лекцій, тестові завдання до кожного модулю, словник термінів та список літератури), яку студенти можуть прочитати та вивчити.

Найважливішим завданням курсу є формування у студентів культури читання в умовах сучасного дошкільного навчального закладу. Вони мають вирішувати на заняттях конкретні педагогічні завдання: створення необхідних умов для проведення читання, створення певного розвивального середовища, ефективне планування налагодження співпраці з батьками.

Доцільним є застосування творчих завдань, спрямованих на включення дитини до участі у розігруванні прочитаного твору або театралізованої вистави. Прикладом таких завдань можуть слугувати творчі проекти, які студенти готують самостійно. У своєму проекті студенти презентують власні розробки. Це можуть бути макети книжок-казок (оповідань), тексти власних казок тощо. Доречно вводити у проект методичні розробки: оформлення куточку книги в різних вікових групах, конспектів проведення занять, сценаріїв свят та розваг, театралізованих інсценізацій казок, методичні поради для батьків. Проект може створюватися студентами протягом вивчення даного курсу. Підготовлені матеріали обговорюються під час семінарських або практичних занять, використовуються під час проходження практики в дошкільних навчальних закладах. Протягом розробки проекту студенти мають змогу удосконалювати його, готувати елементи костюмів та декорацій тощо. По закінченню вивчення курсу студенти захищають свій проект, який оформлено за вимогами.

Висновки з даного дослідження і перспективи. Процес формування культури читання у майбутнього вихователя має набувати професійного спрямування щодо вирішення завдань розвитку читацької культури дітей дошкільного віку. Посилення методичної складової на кожному наступному етапі навчальної діяльності призведе до підвищення якості підготовки майбут-

нього фахівця. Професійно-орієнтований досвід, допоможе майбутнім вихователям реалізувати здобутий студентами у процесі навчання у ВНЗ поставлені перед ними завдання.

Список літератури:

1. Міжнародна програма оцінки знань і вмінь учнів (PISA) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.pedrada.ua/> – Назва з екрана (дата звернення 14.02.2017).
2. Сухомлинський В. О. Рідне слово / Вибрані твори: У 5-ти т. / В. О. Сухомлинський – К.: Рад. шк., 1977. – Т. 3. – 670 с.
3. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания: Опыт пед. антропологии. – Избр. Пед. сочинения / К. Д. Ушинский. – М.: Просвещение, 1974. – Т. 1. – 328 с.
4. Читацька компетенція як різновид загальної компетенції учнів // Наука і освіта. – 2005. – № 3-4. – С. 66-68.
5. Читацька культура дітей [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.stud24.ua/> – Назва з екрана (дата звернення 14.02.2017).

Карнаухова А.В.

Киевский университет имени Бориса Гринченко

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ СОВРЕМЕННОГО ВОСПИТАТЕЛЯ

Аннотация

В статье освещается вопрос формирования читательской культуры студентов в учебном процессе. Осуществлен теоретический анализ научного наследия отечественных и современных ученых о специфике формирования читательской культуры современного воспитателя. Проанализировано содержание программы «Детская литература» для бакалавров направления подготовки «Дошкольное образование».

Ключевые слова: читательская культура, читательская деятельность, читательские умения, читательские навыки.

Karnaukhova A.V.

Boris Grinchenko Kyiv University

FORMATION READING CULTURE MODERN MENTOR

Summary

The article deals with the formation reading culture of students in the learning process. The theoretical analysis of the scientific achievements of the domestic and contemporary scholars concerning the specific formation of reading culture of the modern educator. Analyzed the content of the program «Children's literature» for bachelor field of study «Preschool education».

Keywords: reading culture, reading activities, reading skills, reading skills.

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО ХАРАКТЕРУ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ПОШУК МЕХАНІЗМІВ

Гаращенко Л.В.

Київський університет імені Бориса Грінченка

У статті розглядаються інноваційні шляхи забезпечення здоров'язбережувального характеру фізичного виховання в дошкільному навчальному закладі. Встановлено, що одним із інноваційних шляхів у забезпеченні здоров'язбережувального характеру фізичного виховання дітей дошкільного віку є використання в освітньому процесі дошкільного навчального закладу здоров'язбережувальних технологій. З'ясовано, що удосконалення системи фізичного виховання у дошкільних навчальних закладах вимагає певної технологізації освітнього процесу. Володіння вихователем педагогічними технологіями є суттєвим критерієм його готовності до професійної діяльності. Визначено, що в умовах технологізації освітнього процесу дошкільного навчального закладу педагогічний процес повинен плануватися і регулюватися на основі цілісного підходу до оцінки стану дитини за комплексом показників, коли здоров'я і фізичний розвиток розглядаються як фундамент для розвитку і безпечного зростання дитини.

Ключові слова: пріоритетність фізкультурно-оздоровчої роботи, здоров'язбережувальні технології, інновації, здоров'язбережувальна діяльність, освітній процес.

Постановка проблеми. Специфічною ознакою перебудови системи дошкільної освіти на початку ХХІ століття є здоров'язбережувальна спрямованість модернізації дошкільної освіти, що зближує інтереси педагогів, медиків, психологів і батьків. Вивчення особливостей дошкільної освіти в умовах незалежної України робить очевидним той факт, що удосконалення системи фізичного виховання у дошкільних навчальних закладах вимагає певної технологізації освітнього процесу, а володіння вихователем педагогічними технологіями є суттєвим критерієм його готовності до професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Технологізація педагогічного процесу є об'єктивною тенденцією розвитку сучасної системи дошкільної освіти у контексті зміни пріоритетів з навчання на розвиток особистості, з накопичення нею знань на вміння їх застосовувати у конкретних життєвих ситуаціях (І. Бех) [1]. Це дає нам підставу для висловлення твердження про активне запровадження ідеї здоров'язбереження у фізичному вихованні дітей дошкільного віку через використання в освітньому процесі дошкільного навчального закладу здоров'язбережувальних технологій.

О. Богініч наголошує, що поняття «здоров'язбережувальні технології» носить узагальнений характер і передбачає комплексну систему впливу на дитину з точки зору збереження її здоров'я та базову вимогу до вибору всіх освітніх технологій [3]. У наукових працях дослідниці здійснено аналіз понять здоров'язбережувальні технології та педагогічні технології: «Основна відмінність цих понять у тому, що метою педагогічної технології є реалізація концептуально визначеного освітнього результату у навчанні, вихованні та розвитку, а здоров'язбережувальна технологія уособлює в собі умову реалізації провідного завдання з метою досягнення основної освітньої цілі» [3, с. 19].

Таким чином, імперативом сьогодення стала побудова освітнього середовища дошкільного навчального закладу на сучасних інноваційних здоров'язбережувальних технологіях. Запровадження здоров'язбережувальних технологій у

практику дошкільної освіти веде до необхідності зміни змісту діяльності усього колективу дошкільного навчального закладу.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз та узагальнення теоретичних джерел засвідчує недостатність комплексного і системного висвітлення механізмів забезпечення здоров'язбережувального характеру фізичного виховання дітей дошкільного віку.

Головною метою цієї роботи є обґрунтування інноваційних шляхів забезпечення здоров'язбережувального характеру фізичного виховання дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Узагальнюючи результати аналізу підходів науковців до класифікації здоров'язбережувальних технологій у сучасній системі дошкільної освіти, ми дійшли висновку, що найбільш оптимальним є підхід, що визначає здоров'язбережувальні технології як систему заходів з охорони та зміцнення здоров'я дітей, що враховує важливі характеристики освітнього середовища та умови життя дитини, що впливають на її здоров'я (О. Богініч) [6]. З позиції цього підходу у працях дослідниці виділено такі види здоров'язбережувальних технологій, що застосовуються у системі дошкільної освіти:

- інноваційні оздоровчі технології: фітболгімнастика, художня гімнастика, пальчикова, дихальна, звукова, імунна гімнастика, психогімнастика, гідроаеробіка тощо;

- оздоровчі технології профілактично-лікувального спрямування: фітотерапія, ароматерапія, вітамінотерапія, різні види масажу, ігровий тренінг тощо;

- оздоровчі технології терапевтичного спрямування: ігрова терапія, арттерапія, казкотерапія, сміхотерапія, кольоротерапія, музична терапія тощо;

- емоційно насичені технології оздоровчого спрямування: ігрова терапія, казкотерапія, музикотерапія, сміхотерапія, артотерапія тощо [6].

У відповідності до тверджень О. Богініч, здоров'язбережувальна технологія, як складова структурна одиниця системи освіти, виступає в ролі якісної характеристики освітніх технологій, визначаючи ефективність збереження здоров'я

суб'єктів освітнього процесу під час досягнення освітнього результату.

Саме тому доцільно розглянути правомірність використання розмаїття здоров'язбережувальних технологій у системі фізичного виховання та оздоровлення дітей, оскільки застосування кожної з них має свою специфіку, набір засобів, способів і прийомів, вимагає певних матеріальних умов, часових витрат, місця у розпорядку дня, урахування пори року, кількості дітей у групі, групи здоров'я (основна, підготовча, спеціальна), результатів діагностики та прогнозування здоров'я, фізичного розвитку і рухової підготовленості дітей, спеціальних умінь вихователів, урахування напрямів діяльності дошкільного навчального закладу. Використання здоров'язбережувальних технологій має передбачати чітке і обґрунтоване планування, у яких формах фізкультурно-оздоровчої роботи їх використовувати та місце в розпорядку дня.

Розглянемо можливості використання здоров'язбережувальних технологій у різних формах фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми. Ефективність їх застосування значною мірою залежить від інтеграції освітньої та лікувально-оздоровчої діяльності дошкільного навчального закладу, тісної співпраці педагогів і медичних працівників. Велика кількість здоров'язбережувальних технологій вимагає від педагогічного колективу їх вивчення, обговорення, вибору, адаптації до умов і можливостей дошкільного навчального закладу.

Продуманий і виважений вибір технології передбачає урахування інтересів, потреб і можливостей дітей, рівня комфортності здоров'язбережувального середовища, що спроектований педагогами. Так, на фізкультурних заняттях вирішується цілий комплекс оздоровчих, освітніх, виховних завдань та застосовуються різні засоби фізичного виховання: основні рухи, загальнорозвивальні вправи, рухливі ігри, спортивні вправи, ігри з елементами спорту. Використання здоров'язбережувальних технологій на фізкультурних заняттях має відбуватися з урахуванням частини заняття, мети, з якою воно проводиться та особливостей змісту кожного структурного компонента. Типова структура та зміст фізкультурного заняття залежать від працездатності організму дитини, а здоров'язбережувальні технології мають виступати у ролі регулятора психічного навантаження, що включає інтелектуальну та емоційну сферу.

Оптимальне використання відповідних здоров'язбережувальних технологій у процесі ранкової гімнастики сприятиме забезпеченню активної й змістовної рухової діяльності дітей, що створює умови для розумової працездатності та переходу до діяльного стану, враховуючи, що значення ранкової гімнастики визначається підвищенням життєдіяльності організму дитини. Саме тому здоров'язбережувальні технології добираються відповідно до мети та особливостей змісту ранкової гімнастики.

У процесі гімнастики після денного сну теж варто використовувати різноманітні здоров'язбережувальні технології, враховуючи, що така форма фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми проводиться з метою профілактики по-

рушень постави та плоскостопості. Основну роль у профілактиці порушень постави і стопи мають відігравати засоби і методи формування навички правильного положення тіла у просторі, а для цього необхідно враховувати, що:

- у дітей дошкільного віку спостерігається нездатність до точності рухів як наслідок недорозвитку коркових механізмів. Саме тому необхідно використовувати спеціальні вправи, що активізують усі аналізаторні системи;

- для формування рухових навичок та засвоєння положення правильної постави необхідне багаторазове вправляння у різних умовах; висока ступінь повторюваності рухових дій упродовж тривалого часу;

- між фазою практичного орієнтування в предметній ситуації і фазою довільного виконання руху необхідне осмислення руху, тобто формувати навички правильної постави слід через осмислену моторику, а не тренажерно-механічним способом [4; 5].

Відповідно до особливостей методичних основ використання найбільш доступних здоров'язбережувальних технологій, кожна з яких має свою значущість та специфіку, враховуючи умови здоров'язбережувального середовища дошкільного навчального закладу, можна доцільно добирати ті чи інші технології, що будуть спрямовані на процес збереження і формування здоров'я дітей. Вищезначене наводить на єдину думку: застосування здоров'язбережувальних технологій у системі фізичного виховання і оздоровлення дітей буде виправданим, результативним і дійовим за умови знання вихователями основних методичних підходів до організації фізичного виховання і розвитку дітей дошкільного віку, обов'язково урахування анатомо-фізіологічних та психологічних особливостей організму дитини, володіння ними оптимальними способами здоров'язбереження. На переконання О. Богиніч, ознайомлення з інноваційними підходами в галузі оздоровлення дітей націлює педагогів на пошук найбільш раціональних шляхів збереження та формування їхнього здоров'я, оптимізує творчість педагогів, сприяє їхньому самовдосконаленню [2].

Зважаючи на аналіз результатів освітньо-виховної діяльності дошкільних навчальних закладів, переконуємося, що для запровадження здоров'язбережувальних технологій необхідні: науково обґрунтована система заходів, здійснення моніторингу стану здоров'я та рівня фізичного розвитку кожної дитини, діагностики засобів і методів впливу на дитину, технологій навчання і виховання, врахування вікових особливостей, індивідуалізація профілактичних заходів, урахування умов і можливостей конкретного дошкільного навчального закладу.

Створюється ситуація, коли практика, випереджуючи науку, намагається впроваджувати різноманітні здоров'язбережувальні технології, що не відповідають умовам дошкільного навчального закладу та більш характерні для медичних закладів. Саме тому назріла необхідність науково-методичного, гігієнічного і медичного обґрунтування умов застосування таких технологій та відповідної діагностики, адекватних функціональним можливостям дітей дошкільного віку.

Аналіз досвіду роботи дошкільних навчальних закладів України засвідчив, що пріоритетним напрямом їх діяльності є збереження, формування і зміцнення здоров'я кожної дитини і на цій основі розвиток її духовного потенціалу. У часописах «Вихователь-методист дошкільного навчального закладу», «Дошкільне виховання», «Дошкільна освіта», «Палітра педагога» та ін., наукових статтях, монографіях, дисертаційних дослідженнях публікуються неординарні знахідки, результати творчих втілень передового педагогічного досвіду та сучасних наукових надбань щодо інновацій у системі дошкільної освіти. Це засвідчує, що в дошкільних навчальних закладах України сьогодні реалізується право самостійного вибору і впровадження здоров'язбережувальних технологій, активно ведеться пошук ефективних шляхів збереження, формування і зміцнення фізичного і психічного потенціалу здоров'я дитини. На сучасному етапі розвитку дошкільної освіти надзвичайно важлива робота усього колективу дошкільного навчального закладу щодо створення умов здорового способу життя, передачі культурного досвіду, життєвих принципів, збереження дитини як самостійної особистості, забезпечення соціальної адаптації, комфорту і безпеки життєдіяльності, щасливого зростання кожної дитини.

Підсумовуючи результати аналізу системи здоров'язбережувального освітнього процесу з урахуванням напрацьованого досвіду, умов дошкільного навчального закладу та запитів батьків вихованців, можемо стверджувати, що усі підходи до оздоровлення дітей дошкільного віку є доцільними і важливими, однак найбільш ефективним буде використання комплексу фізкультурно-оздоровчих заходів і здоров'язбережувальних технологій, спрямованих на покращення показників здоров'я, фізичного і рухового розвитку кожної дитини.

Аналіз здоров'язбережувальної діяльності дошкільних навчальних закладів виявляє доцільність та ефективність застосування в освітньо-виховній та фізкультурно-оздоровчій роботі різних здоров'язбережувальних технологій, що найбільш повно відображає основні аспекти процесу модернізації дошкільної освіти. Активне запровадження цих технологій, безперечно, свідчить про готовність колективів дошкільних навчальних закладів працювати по-новому, що повною мірою відповідає впровадженню в освітню систему принципу гуманізації, за якого особистість визначається найвищою цінністю суспільства.

Аналіз практики дошкільної освіти та експериментальних досліджень щодо впровадження здоров'язбережувальних технологій у систему фізкультурно-оздоровчої роботи дошкільного навчального закладу дозволяє визнати значущість технологічного підходу до організації фізичного виховання та оздоровлення дітей, спрямованого на дійове забезпечення позитивної динаміки у

стані здоров'я, фізичного розвитку і рухової підготовленості дітей, а також стверджувати потребу в таких технологіях освітньої практикою. У сучасних умовах розвитку освіти дошкільні навчальні заклади мають можливість обирати траєкторію свого професійного зростання, адже продумана організація освітнього процесу, інноваційні освітні технології, інформаційно-комунікаційне забезпечення цього процесу впливають на підвищення якості дошкільної освіти. Усі ці питання порушуються у Державному стандарті дошкільної освіти України та нових програмах для дошкільних навчальних закладів («Дитина», «Впевнений старт» та ін.), у яких чітко визначено завдання щодо формування у дітей дошкільного віку здоров'язбережувальної компетенції. Саме тому для реалізації цих завдань важливим є розуміння педагогами, що вибір здоров'язбережувальних технологій залежить від програми, за якою працює педагогічний колектив, його професійної компетентності, конкретних умов дошкільного навчального закладу, а також показників стану здоров'я та фізичного розвитку дітей дошкільного віку.

Висновки та пропозиції. Таким чином, можна ствердно зазначити, що в умовах фундаментального реформування дошкільної освіти в Україні ідея здоров'язбереження отримала широку реалізацію у правовій основі, наукових пошуках та практиці роботи. Традиційну освітню парадигму змінила гуманістична парадигма, що ґрунтується на визнанні дитини як суб'єкта педагогічного процесу за рахунок зміщення центру виховного процесу з вихователя на дитину. У зв'язку з орієнтацією дошкільної освіти на загальнолюдські цінності у сфері фізичного виховання зросла відповідальність за здоров'я дітей, отже виокремилася здоров'язбережувальна спрямованість модернізації дошкільної освіти.

Одним із інноваційних шляхів у забезпеченні здоров'язбережувального характеру освітнього процесу є технологізація фізичного виховання. В умовах технологізації освітнього процесу актуалізуються такі вимоги принципу оздоровчої спрямованості: формування здоров'язбережувальної компетентності має враховувати базові можливості дитини; педагогічний процес повинен плануватися і регулюватися на основі цілісного підходу до оцінки стану дитини за комплексом показників, коли здоров'я і фізичний розвиток розглядаються як фундамент для розвитку і щасливого зростання дитини; створення умов психологічного комфорту в усіх видах і формах здоров'язбережувальної діяльності.

Розглянута проблема потребує подальшого дослідження, оскільки ставлення до здоров'я дітей як соціальної цінності висуває специфічні вимоги до організації системи фізкультурно-оздоровчої роботи в дошкільному навчальному закладі, на що й спрямуємо подальші наукові розвідки.

Список літератури:

1. Бех І. Курс на діяльнісно-компетентнісний підхід / І. Бех, Л. Зайцева // Дошкільн. виховання. – 2013. – № 1. – С. 2–5.
2. Богініч О. Пріоритети у сфері фізичного розвитку дитини дошкільного віку / Ольга Богініч // Оптимізація фізичного розвитку дитини у вітчизняній системі освіти: монографія / Е. Вільчковський, Н. Денисенко, А. Цюсь та ін. – Запоріжжя: ЗОІППО, 2010. – С. 124–148.
3. Богініч О. Створення здоров'язберігаючого середовища у дошкільному навчальному закладі / О. Богініч, Н. Левінець, Ж. Петрова // Сучасні технології в дошкільній освіті України: зб. матеріалів наук.-метод. семінару / упоряд. І. Загарбницька. – К., 2008. – С. 7–9.
4. Егоров Б. Развивающая педагогика оздоровления / Борис Егоров // Дошк. воспитание. – 2001. – № 12. – С. 10–23.
5. Змановський Ю. Що може дитина: нейропсихологічні аспекти дошкільного виховання / Юрій Змановський // Дошкільн. виховання. – 1981. – № 10. – С. 6–7.
6. Фізичне виховання, основи здоров'я та безпеки життєдіяльності дітей старшого дошкільного віку: навч.-метод. посіб. / О. Л. Богініч, Н. В. Левінець, Л. В. Лохвицька, Л. А. Сварковська. – К.: Генеза, 2013. – 127 с.

Гаращенко Л.В.

Киевский университет имени Бориса Гринченко

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАТЕЛЬНОГО ХАРАКТЕРА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ПОИСК МЕХАНИЗМОВ

Аннотация

В статье рассматриваются инновационные пути обеспечения здоровьесберегательного характера физического воспитания в дошкольном учебном заведении. Установлено, что одним из инновационных путей в обеспечении здоровьесберегательного характера физического воспитания детей дошкольного возраста есть использование в образовательном процессе дошкольного учебного заведения здоровьесберегательных технологий. Выяснено, что усовершенствование системы физического воспитания в дошкольных учебных заведениях требует определенной технологизации образовательного процесса. Владение воспитателем педагогическими технологиями есть существенным критерием его готовности к профессиональной деятельности. Определено, что в условиях технологизации образовательного процесса дошкольного учебного заведения педагогический процесс должен планироваться и регулироваться на основе целостного подхода к оценке состояния ребенка посредством комплекса показателей, когда здоровье и физическое развитие рассматриваются как фундамент развития ребенка.

Ключевые слова: приоритетность физкультурно-оздоровительной работы, здоровьесберегательные технологии, инновации, здоровьесберегательная деятельность, образовательный процесс.

Harashchenko L.V.

Borys Grinchenko Kyiv University

SUPPORTING OF KEEPING HEALTH CHARACTER OF PHYSICAL EDUCATION IN PRESCHOOL CHILDREN

Summary

Innovative ways of supporting of keeping health character of physical education in preschool educational establishment are considered in this article. It is determined that one of innovative ways in keeping health character of physical education of preschool children is using of keeping health technologies in educational process of preschool institution. It is clarified that improving of the system of physical education in preschool educational establishments demands some technologization of educational process. Possession of pedagogical technologies of a teacher is a substantial criterion of his readiness for the professional activity. It is determined that in conditions of technologization of educational process of preschool institution, the pedagogical process should be planned and regulated on the basis of holistic approach to the state value of a child with the complex of characteristics when health and physical development are regarded as a foundation for development and safe growth of a child.

Keywords: priority of sport and health-improving activities, keeping health technologies, innovations, keeping health activity, educational process.

ДОВІЛЬНІСТЬ ЯК ГОЛОВНА ХАРАКТЕРИСТИКА ФОРМУВАННЯ ВОЛЬОВОЇ ПОВЕДІНКИ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Ярич О.Я.

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

У статті обґрунтовується вікові особливості становлення довольної поведінки; підкреслена первинність дошкільного віку у розвитку вольової сфери дитини та роль дорослого у формуванні дитячої довольності; розкриті умови утримання дошкільником вольового зусилля для досягнення цілі: розкриваються вікові етапи становлення довольної дії. Дитина оволодіває цілеспрямованістю, плануванням, контролем. Довільна дія починається з встановлення цілі. Елементарна цілеспрямованість спостерігається вже у немовляти яке тягнеться до іграшки, що зацікавила його, шукає її, якщо вона виходить за межі його зору. Але такі цілі задаються ззовні (предметом). Характеризується мотиваційний компонент дитячої активності довольних дій старших дошкільників.

Ключові слова: воля, довольність, мотив, мотиваційний компонент, ціль.

Постановка проблеми. В сучасній психології тісно вивчається та досліджується поняття довольної саморегуляції в діяльності, що тісно пов'язана з категорією волі, обидва поняття в дослідженнях розглядаються як синоніми. При відсутності відповідних умов до вольової діяльності та поведінки дитини в дошкільному віці спостерігається уповільнення процесу розвитку в дитини, а саме: здатності дитини «володіти собою» та проявляти стійкість, незалежність, витривалість під впливом соціальних зовнішніх чинників і утворюваних внутрішніх особистісних потягів в певних ситуаціях; ініціативно та самостійно залучатися до будь-яких починань та реалізовувати їх в життя, долати труднощі та перешкоди на шляху до здійснення мети, тобто активно проявляти себе в соціумі. В результаті недотримання такого розвитку вольової поведінки спостерігається деформація в її розвитку, деформації творчих та культурних потреб.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Так, зокрема в дослідженнях у загальній та віковій психології закономірностями та механізмами розвитку довольності вольової поведінки дитини проаналізовано в роботах (Є.П. Ільїна, Е.І. Рогова, О.В. Брушлинського, І.Д. Бехе, Л.О. Кожаріна, В.К. Котирло, В.І. Лубовського, О.Ю. Осадько, О.О. Смирнової). Науковці вважають вольову поведінку соціальним утворенням як за змістом, так і за механізмами її розвитку, а джерелом формування вольової поведінки – взаємодію дитини з навколишнім світом (Н.І. Непомняща, Н.О. Циркун, Л.О. Кожаріна, В.К. Котирло, Г.О. Люблінська, Н.І. Гуткіна, З.В. Мануйленко, О.О. Смирнова, Т.І. Шульга). Авторами також відзначаються стійкі індивідуальні відмінності в успішності становлення вольової поведінки дітей (Л.В. Занков, В.В. Давидов, Г.С. Костюк, Т.В. Драгунова, Д.Б. Ельконін, Б.М. Теплов).

Не вирішені раніше частини загальної проблеми. Проте, не дивлячись на велику увагу багатьох вчених до дослідження даної проблеми, не всі питання щодо особливостей становлення довольної поведінки, розвиток вольової сфери дитини у формуванні дитячої довольності, умови утримання дошкільником вольового зусилля для досягнення цілі, на сучасному етапі дослідження загалом не є вирішеними остаточно та потребують подальшого розгляду.

Мета статті – поняття довольності як головна характеристика формування вольової поведінки дитини дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Підходом до вивчення волі вітчизняними психологами стали спроби дослідження сутності та розуміння самої природи волі. Воля являється детермінованим процесом, підтвердження якого являється фізіологічне дослідження І.М. Сеченова та І.П. Павлова. В працях вчених розкрито механізми запуску вольової дії, яка обумовлена зовнішніми подразниками, а усі довольні рухи та дії, являються ніщо іншим, як рефлекторними віддзеркаленнями дій. А воля – діяльнісна сторона розуму і морального почуття. Механізми вольової поведінки – це умовний, бінарний процес, який контролюється законами вищої нервової системи. За І.П. Павловим, довольність поведінки, як виникає в результаті внутрішніх зусиль, обумовлена тим, що ділянки кори головного мозку одночасно є і сенсорними ділянками. Базою довольної поведінки вчений відзначав кінетичні клітини кори головного мозку, вони є сторонами, як зовнішніх впливів, так і внутрішніх процесів в організмі дитини.

У вольовій поведінці дитини дошкільного віку розрізняють довольні і не довольні дії, які мають цілеспрямований характер. Довольні дії являються більш складними, ніж не довольні, але великої різниці в механізмі їх здійснення немає. Довольні дії виникають із недовольних рухів умовно-рефлекторним шляхом. У дітей дошкільного віку поведінка являється недовольною, але в результаті інтенсивного навчання та виховання діти поступово оволодівають нею, навчаються свідомо направляти та керувати нею. Коли не довольний рух усвідомлюється дитиною і через певний час здійснюється цілеспрямовано, він стає вольовим. Дії, які супроводжуються наприклад, тривалими коливаннями в позі «нога за ногу», то з часом дії, які є неусвідомленими, можуть стати навмисними, робитися з певною метою і перейти в привычку. Довольні рухи в результаті багаторазових повторень стають автоматичними, та невід'ємними діями життя дитини.

Л.С. Виготський вбачав вольову поведінку соціальною, як за змістом, так і за механізмом. Головну роль в соціальній структурі розглядав у мовленнєвому компоненті спілкуванні дитини

з дорослими, коли дорослі за допомогою слова регулюють поведінку дитини, а з часом дитина сама починає її регулювати. Доцільність в поведінку дитини вносить дорослий, який з допомогою мовлення привертає увагу до певних об'єктів, визначає правила оперування з ними. Коли дитина виконує та дотримується вимог батьків, її активність не можна назвати довільною, оскільки в цьому випадку вона реалізує лише операційний компонент діяльності, а мотиви і цілі визначаються дорослими. Згодом соціальні вимоги перетворюються у внутрішні регулятори поведінки дитини. Проте, бувають випадки, коли привласнення соціальної вимоги не відбувається і, дотримуючись її, дитина діє ніби за інерцією, без аналізу її відповідності особистим потребам та бажанням. Така поведінка, яку можна назвати аспонтанною, вимагає від суб'єкта не активності, спрямованої на здійснення вибору, співвіднесення потреб та вимог, визначення цілей і т.п., а пасивного підкорення правилам. На думку С.Л. Рубінштейна для формування та виконання вольової поведінки дитині дошкільного віку необхідно насамперед оволодіти своїм тілом, довільними рухами. Сформування вольових дій полягає в самоусвідомленні дитиною зв'язку своїх імпульсивних рухів зі сприйняттям навколишньої дійсності та отримання результатів. Саме тоді, виникає розуміння що поява вольової дії можлива лише на основі вольової діяльності. Довільність як здатність володіти собою, за Л.С. Виготським, виступає психологічним засобом здійснення вольової поведінки, механізмом, який зумовлює виникнення свідомого зусилля, мобілізуючого на подолання перешкод.

В дошкільному віці проходить становлення довільної дії. Дитина оволодіває цілеспрямованістю, плануванням, контролем. Довільна дія починається з встановлення цілі. Елементарна цілеспрямованість спостерігається вже у немовляти (А.В. Запорожець Н.М. Щелованов), яке тягнеться до іграшки, що зацікавила його, шукає її, якщо вона виходить за межі його зору. Але такі цілі задаються ззовні (предметом).

У дошкільника цільовий компонент вольової дії розвивається в напрямі самостійної, креативності, ініціативної постановки цілей, які з віком змінюються і за змістом. Так, молодші дошкільники ставлять цілі, що пов'язані зі своїми особистими потребами та швидкоплинними бажаннями. А старші починають розуміти важливість цілей та бажань, тому можуть ставити цілі, важливі не тільки для них, але і для оточуючих. Як підкреслював Л.С. Виготський, найбільш характерним для вольової дії є вільний вибір цілі, своєї поведінки, обумовлений не зовнішніми обставинами, а мотивований самою дитиною. Мотив, спонукаючи дітей до діяльності, пояснює, чому обрана та чи інша ціль [4, с. 412].

Діти трьох річного віку все частіше оперуються мотивами, котрі, змінюючи один одного, зміцнюються або вступають в конфлікт. У даному віці складаються співвідношення мотивів одного з одним – їх співпідпорядкованість. Виділяється головний мотив, який обумовлює поведінку дошкільника, підпорядковуючи собі інші мотиви. Потрібно підкреслити, що система мотивів легко порушується під впливом яскравого емоційно-

го чинника, що призводить до порушення добре відомих правил. Наприклад, дівчинка в дитячому садочку, швидко поспішаючи привітатись з мамою, що, геть забулось попроситись зі своєю вчителькою хоча в інших ситуаціях він завжди вітався з дорослими та однолітками.

А.Н. Леонтьєв зазначає, що взаємозалежність мотивів відбувається на основі боротьби. В ранньому дитинстві боротьба мотивів та, відповідно, їх взаємозалежність відсутні. В ранньому дитинстві малюк просто підпорядковується більш сильному мотиву. Приваблива ціль безпосередньо викликає у нього дію. Дошкільник усвідомлює боротьбу мотивів як внутрішній конфлікт, переживає його, розуміючи необхідність вибору.

Як показали дослідження А.Н. Леонтьєва, співвідношення мотивів задається вимогою старшого та контролюється дорослим. І лише пізніше співпідпорядкованість мотивів з'являється тоді, коли цього вимагають об'єктивні обставини. Тепер дошкільник може прагнути до досягнення непривабливої цілі заради чогось іншого, значущого для нього. Або може відмовитися від чогось неприємного, щоб досягти більш важливого чи уникнути небажаного. В результаті цього окремі дії дитини отримують складний, неначе відображений сенс.

Таким чином поведінка дитини перетворюється в особистісний поведінковий контроль, що виходить за межі ситуативного, втрачає свою безпосередність. Воно спрямовується уявою про предмет, а не самим предметом, тобто з'являється ідеальна мотивація, наприклад, мотивом стає моральна норма. Мотиви молодшого дошкільника імпульсивні та неусвідомлені. Вони, головним чином, пов'язані з предметною діяльністю та спілкуванням з дорослими. Розширення меж життєдіяльності дошкільника призводить до розвитку мотивів, що торкаються сфери відношення до оточуючого світу, іншим людям та самому собі. Мотиви дошкільника стають не тільки різноманітними, вони усвідомлюються дітьми та набувають різну спонукальну силу. У дітей років яскраво виявлена цікавість до змісту та процесу нових видів діяльності: малюванню, праці, конструюванню та особливо до гри. Ігрові мотиви зберігають значну спонукальну силу на протязі всього дошкільного віку. Під цим розуміється намагання дитини «входити» в уявну ситуацію та діяти у відповідності до її законів. Тому в дидактичній грі знання засвоюються найбільш успішно, а створення уявної ситуації полегшує виконання вимог дорослого. В дошкільному дитинстві у дітей розвивається цікавість до нових, більш важливих, більш «дорослих» видах діяльності (читанню та рахуванню) та намагання їх виконувати, що викликано формуванням передумов учбової діяльності.

О. Смірною встановлено, що при нормальному розвитку довільності у молодшому дошкільному віці поведінка дитини опосередковується образом дії персонажа: «...в рольовій грі, як і у досліджуваних діях із соціальним матеріалом, відсутній свідомий контроль своєї поведінки. Дії дитини мотивуються й опосередковуються образом іншої людини (роллю), а не усвідомленням своєї поведінки. Образ дії іншого персонажа стає засобом управління своєю поведінкою. Тут

вона діє ніби за іншого, опосередковуючи свої дії «чужими» словами і правилам; у дошкільному віці – правилом власних дій: «Наступний рівень розвитку довольності пов'язаний з усвідомленням правил своєї поведінки. Найбільш успішно цей крок здійснюється в іграх із правилами»; у старшому дошкільному віці – образом своєї поведінки у часі» [3].

За даними А.Н. Голубевої, в 4 роки пізнавальні задачі діти часто підміняють ігровими. Вагома роль належить ігровим мотивам: не випадково будь-яка справа легко перетворюється дошкільником на гру (що швидше дорослі це візьмуть на озброєння, то простіше працюватиметься з дитиною). У старших дошкільників пізнавальні мотиви все більше відокремлюються від ігрових. У старшому дошкільному віці під час дидактичної гри пізнавальні мотиви виходять на перший план. Діти отримують задоволення від вирішення не тільки ігрової, але і розумової задачі, від інтелектуальних зусиль, за допомогою яких ці задачі вирішувались. У сфері відношення до самого себе у дошкільника різко підвищується намагання до самоствердження та визнання, що зумовлено потребою усвідомити свою особистісну значимість, цінність, унікальність. І чим більш старша дитина, тим важливіше для неї визнання не тільки дорослих, але й інших дітей. Мотиви, що пов'язані з бажанням дитини отримати визнання, проявляються (у віці 4-7 років) в змагальності, суперництві. Дошкільники бажають буди кращими, ніж інші діти, завжди досягати хороших результатів у діяльності.

Вже в чотири роки у дитини з'являється співпідпорядкованість мотивів, тобто одні мотиви є більш значущими, інші – менш. Якесь з них обумовлюють поведінку дитини частіше, а якісь – рідше. З чим це пов'язано? Насамперед із набуттям дитиною досвіду планувати свою діяльність, пов'язану з розвитком уяви. Уявімо собі чотирирічного малюка, який хоче дістати з фруктові ваз, що стоїть на холодильнику, яблуко. Ваза розташована досить високо – не дотягтися, а отже, треба буде розв'язати завдання, як дотягтися до ваз і дістати яблуко. Можна вдатися до способу, що відпрацьований у період раннього дитинства, – покликати маму. Але можливості психічного розвитку дитини, зокрема наявність уяви, дають змогу їй подумки представити або уявити процес одержання яблука: взяти табурет, підставити його до холодильника і дістати яблуко. Отже, у дитини є мотив – бажання спробувати яблуко і мета – дістати його, які і обумовлюють поведінку малюка [5].

Наближаючись до 6 років дитина починає більш адекватно відноситись до своїх досягнень та бачити успіхи інших дітей. Якщо мотиви, пов'язані з намаганнями дитини добитися визнання серед дорослих та дітей, не задовольняються, якщо дитину постійно лають або не помічають, дають образливі прізвиська, не беруть у гру тощо, у неї можуть проявлятися асоціальні форми поведінки, що призводять до порушення правил. Дитина намагається за допомогою негативних дій звернути на себе увагу інших людей. Старші дошкільнята намагаються підтримувати позитивні взаємовідносини з однолітками та виконувати спільну діяльність. При цьому мотиви

спілкування з товаришами у дітей 5-6 років настільки сильні, що дитина часто відмовляється від своїх особистих інтересів для того, щоб підтримати контакти, наприклад, погоджується на непривабливу роль, відмовляється від іграшки.

У старшому дошкільному віці діти роблять значний крок у довольній регуляції: вони можуть виявити ініціативу у разі вибору мети, стають самостійними, завзятими, але тільки за наявності позитивного емоційного тла. Слова «треба», «можна», «не можна» набувають якісно нового наповнення. Якщо раніше вони сприймаються дитиною як засіб впливу на її поведінку: позитивно у разі «можна» і негативно, і у разі «треба» або «не можна», то тепер їм приділяється роль опорних точок для тих або інших дій. Дитина використовує ці слова, як правило, повторюючи їх уголос, для того щоб аргументувати своє поведінку або поведінку інших людей («Мені не можна залазити на пожежні сходи», або «Купатися можна, тому що вода не холодна», або «Тобі треба покласти шапку на місце, а то бабуся буде сварити»).

Формується система мотивів, з'являється домінуючий мотив і підлеглі мотиви. Наприклад, дитина забралася до шафи для того, щоб дістати цукерки (основний мотив). Побачила на полиці банку з горохом і розсипала його, бо цікаво подивитися й приємно відчувати горошини в долоньках (додатковий мотив). При цьому основний мотив (дістати цукерки) залишається тим самим, просто відсувається до моменту реалізації попереднього мотиву. Мотивація дітей більш раннього віку ситуативна, мотиви рівноцінні – у них немає системи. У разі появи інтересу до нового об'єкта, скажімо банки з горохом, півторарічна дитина забуває про перший мотив, тож головним і єдиним стає новий мотив.

Інтерес дошкільника до світу дорослих розширюється, більш яскраво, ніж у ранньому дитинстві проявляється бажання приєднатися до нього, діяти як дорослий. Ці безумовно позитивні мотиви можуть призводити до порушень дитини правил поведінки, до дій, які засуджуються дорослими. Враховуючи високу спонукальну силу мотивів, пов'язаних з бажанням бути як дорослий, необхідно показати малюку, де і як можна проявляти свою «дорослість», доручити йому яку-небудь не образливу, але серйозну і поважну справу, «яку без нього ніхто не зможе зробити добре». А оцінюючи його вчинок, на перший погляд безумовно негативний, необхідно перед усе встановити мотив, що його викликав.

Важливішим надбанням у мотиваційній сфері дошкільників, поряд з підпорядкуванням мотивів, проявляється розвиток моральних мотивів. У 3-4 роки моральні мотиви або відсутні, або лише невиразно впливають на результат боротьби мотивів. У 4-5 років вони вже притаманні значній частині малюків. А у віці 5-6 років моральні мотиви стають особливо дієвими. До семи років моральні мотиви стають визначальними за своєю спонукальною силою. Іншими словами соціальні вимоги перетворюються на потреби самої дитини. Але протягом усього дошкільного віку зберігаються наступні особливості боротьби мотивів. Дитина, як і раніше коїть багато імпульсивних дій, під впливом сильних емоцій. Для старшо-

го дошкільника можливе придушення афекту, хоча із труднощами. Важко долаються мотиви, пов'язані з органічними потребами, найбільш яскраво виникає конфлікт поміж суспільними та особистими мотивами, вибір з поміж них гостро переживається дитиною [2, с. 114-116].

Дошкільник здатний прикладати вольове зусилля для досягнення цілі. Розвивається цілеспрямованість як вольова якість та важлива риса характеру.

Утримування та досягнення цілі залежить від ряду умов. По-перше, від складності задачі та тривалості її виконання. Якщо завдання складне, необхідні додаткові підкріплення у вигляді вказівок, питань, порад дорослого чи наглядної підтримки. По-друге, від успіхів та невдач в діяльності. Бо ж результат – це наглядне підкріплення вольового вчинку. У 3-4 роки успіхи та невдачі не впливають на вольову дію дитини. Середні дошкільники переживають успіх чи неуспіх у своїй діяльності. Невдачі впливають на неї негативно і не стимулюють наполегливість. А успіх завжди впливає позитивно. Більш складне співвідношення характерне для дітей 5-7 років. Успіх стимулює долати труднощі. А не доведення діла до кінця оцінюється старшими дошкільниками негативно (Н.М. Матюшина, А.Н. Голубева). По-третє, від відношення дорослого, який дає оцінку діям дитини. Об'єктивна, доброзичлива оцінка дорослого допомагає малюку мобілізувати свої сили

та досягти результату. По-четверте, від уміння уявити собі майбутнє відношення до результату своєї діяльності (Н.І. Непомняча). Наприклад, виготовлення килимків з паперу було більш успішним, коли дорослий або інші діти ставили вимоги до цих подарунків від імені осіб, для яких ці подарунки виготовлялись. По-п'яте, від мотивації цілі, від співвідношення мотивів та цілі. Успішніше дошкільник досягає цілі при ігровій мотивації, а також коли ставиться найбільш близька ціль. (Я.З. Неверович, вивчаючи вплив різних мотивів на діяльність дошкільників, показала, що вона була більш активною, коли діти виготовляли прапорець для малюків, а салфетку для мам), діти часто не доводили справу до кінця, постійно відволікались. Вони не розуміли, навіщо мамі прапорець, а малюкам – салфетка). Поступово дошкільник переходить до внутрішнього регулювання вчинків, які стають довільними.

Таким чином, процес становлення довільної поведінки на етапі становлення дошкільного дитинства зумовлюється синхронізацією рівнів розвитку її мотиваційного та регуляційного компонентів у різних видах дитячої активності та проявляється через індивідуальні характеристики змісту довільних дій старших дошкільників.

Перспективи подальших наукових досліджень у вивченні процесу становлення довільної поведінки на етапі формування дошкільного дитинства.

Список літератури:

1. Бех І.Д. Від волі до особистості / І.Д. Бех – К.: Україна – Віта, 1995. – 202 с.
2. Літвін Л.І. Вольова поведінка дитини-дошкільника: індивідуальний аспект розвитку / Л.І. Літвін // Актуальні проблеми психології: зб. наук. ст. / за заг. ред. С.Д. Максименка – К.: Нора – принт, 2001. – Т. 4. Актуальні проблеми генези особистості в контексті навчання та виховання. – С. 112-117.
3. Смирнова Е.О. Условия и предпосылки развития произвольного поведения в раннем и дошкольном возрасте: Автореф. дис. докт. психол. наук: 19.00.07 / НИИ общей и педагогической психологии. – М., 1992. – 38 с.
4. Соловйова Л.І. Особливості вольових дій старшого дошкільника в пізнавальній та руховій активності / Л. Соловйова // Вісник Інституту розвитку дитини (додаток): метод. та практ. матеріали. – К.: [НПУ імені М.П. Драгоманова], 2012. – Вип. 3. – С. 411-414.
5. Цыркун Н.А. Развитие воли у дошкольников / Н.А. Цыркун. – Минск. Нар. Аскета, 1991. – 232 с.

Ярыч О.Я.

Национальный педагогический университет имени М.П. Драгоманова

ПРОИЗВОЛЬНОСТЬ КАК ГЛАВНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ФОРМИРОВАНИЯ ВОЛЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация

В статье обосновываются возрастные особенности становления произвольного поведения; подчеркнута первичность дошкольного возраста в развитии волевой сферы ребенка и роль взрослого в формировании детской произвольности; раскрыты условия содержания дошкольником волевого усилия для достижения цели: раскрываются возрастные этапы становления произвольного действия. Ребенок овладевает целенаправленностью, планированием, контролем. Произвольное действие начинается с установления цели. Элементарная целеустремленность наблюдается уже у младенца которое тянется к игрушке, заинтересовавшую его, ищет ее, если она выходит за пределы его зрения. Но такие цели задаются извне (предметом). Характеризуется мотивационный компонент детской активности произвольных действий старших дошкольников.

Ключевые слова: воля, произвольность, мотив, мотивационный компонент, цель.

Yarych O.Ya.

National Pedagogical Dragomanov University

ARBITRARINESS AS THE MAIN CHARACTERISTICS OF THE FORMATION OF VOLITIONAL BEHAVIOR OF THE CHILD OF PRESCHOOL AGE

Summary

The article explains the age peculiarities of the formation of arbitrary behavior; emphasizes the primacy of preschool age in the development of volitional sphere of the child and the role of the adult in children's formation of arbitrariness; discloses the conditions of preschoolers detention of volitional efforts to achieve the goal, reveals the age stages of formation of an arbitrary action. The child masters purposefulness, planning, control. An arbitrary action starts with setting goals. Elementary purposefulness of an infant is observed when he reaches the toy which has interested him, and he is looking for it if it goes outside of his vision. But such goals are set from the outside (by the subject). A motivational component is characterized by children's activity arbitrary actions of senior preschoolers. LS Vygotsky emphasized that the most typical for volitional action is a free choice of goals and its own behavior, it's not determined by external circumstances but it's motivated by the child. The motive, prompting the children to activities, explains why the chosen one or another purpose.

Keywords: will, arbitrariness, motive, motivational component, purpose.

УДК [372.21+37.036.5]:78

ЕФЕКТИВНІ УМОВИ АКТИВІЗАЦІЇ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ МУЗИЧНИХ ЗАНЯТЬ

Іваненко О.А.

Київська дитяча Академія мистецтв

Розкрито необхідність професійної підготовки музичних керівників та їх вплив на художньо-творчий розвиток дітей дошкільного віку. Уточнено та розкрито вплив музичних занять на розвиток художньо-творчих здібностей дітей дошкільного віку в умовах дошкільних навчальних закладів. Запропоновано та обґрунтовано педагогічні умови щодо ефективності музичних занять в процесі роботи з дітьми дошкільного віку.

Ключові слова: художньо-творчий розвиток, музичні здібності, музичні заняття, дошкільні навчальні заклади.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку національної освіти істотно зростає роль формування творчої особистості дитини саме дошкільного віку, адже цей вік є найсприятливішим для пробудження творчих здібностей маленької людини в різних видах мистецтв з метою подальшої реалізації її творчого потенціалу. Оскільки саме в дошкільному дитинстві закладаються основи естетичної свідомості, художньої культури, а також з'являється потреба в художньо-творчій діяльності, тому потрібно насичувати життя дитини мистецтвом і вводити її в світ музики, малюнку, танцю.

Діти досить гостро відчують прекрасне й тягнуться до нього. Сприйняття творів музичного мистецтва представляє тому необмежені можливості. Оскільки саме в процесі різних видів музичної діяльності у дітей дошкільного віку розвивається інтерес до музики, а в подальшому й любов до неї, тому успіх та ефективність такого виховання в дошкільному навчальному закладі повністю залежить від професіоналізму та компетентності музичного керівника. Адже педагог на музичних заняттях повинен створити такі умови, що сприятимуть набуттю дошкільниками основних навичок музичної діяльності, завдяки яким діти матимуть змогу запам'ятовувати та впізнавати твори музичного мистецтва, радіти їм, перейматися змістом творів, красою їх форми та образів.

Формулювання цілей статті. Головною метою цієї статті є обґрунтування основних умов та пропозицій для музичних керівників дошкільних навчальних закладів щодо ефективності художньо-творчого розвитку в процесі музичних занять.

Виклад основного матеріалу дослідження. Мистецтво в усіх різновидах відіграє особливу роль саме на етапі раннього виховання дитини, оскільки вона в дошкільному віці робить свої перші кроки в пізнанні та сприйманні навколишнього світу. І саме таким популярним різновидом мистецтва як музика надано пріоритет у залученні дитини до світу прекрасного в дошкільних навчальних закладах.

Музика – мало не єдиний різновид мистецтва, який доступний сприйняттю дитини вже з раннього віку, тому, що основні складові музичного сприйняття формуються значно раніше, ніж сприйнятливості до будь-якого іншого мистецтва. Оскільки музика, як вид мистецтва, має очевидні

переваги в роботі з дошкільниками, адже, впливаючи на почуття та настрій дітей, надає їм простір для яскравої творчої уяви та фантазії.

Л. Арчажнікова підкреслює, що «ніяке інше мистецтво не втручається з такою надмірною силою в емоційний світ людини, як це доступно музиці» [1, с. 25]. А В.А. Сухомлинський наголошував, що саме музика є вагомим силою уяви. «Музика – уява – фантазія – казка – творчість – це така стежка, проходячи по якій дитина набуває власної духовної наснаги. Музика є могутнім засобом виховання творчих розумових сил» [4, с. 48].

В дитячих садках залучення дітей до музики починається вже з раннього віку на музичних заняттях, на яких педагог має можливість поступово вводити їх у світ музичного мистецтва. Адже музичні заняття – це, перш за все, художньо-педагогічний процес, який сприяє розвитку музичності дитини дошкільного віку, формуванню її особистості та засвоєнню навколишньої дійсності через музичні образи. Ці заняття, як правило, включають в себе такі основні види музичної діяльності як слухання музики, співу, музично-ритмічна діяльність та гра на дитячих музичних інструментах.

У процесі музичного виховання діти знайомляться з різноманітними музичними творами, набувають певних знань, умінь та навичок зі слухання музики, співу, музично-ритмічних рухів. Завдяки цілеспрямованому навчанню у дошкільників розширюється загальний та музичний кругозір, формуються їх творчі здібності, а художні знання, що засвоюються дітьми під час занять, систематизуються та поглиблюються.

Постійна зміна характеру творчих завдань, чергування різних видів музичної діяльності потребує від дошкільників швидкості реакції, організованості, волевих зусиль. На цих заняттях здійснюється планомірне художньо-творче виховання кожної дитини з врахуванням її індивідуальних особливостей, а головне вони отримують навички культури поведінки.

Для того, щоб ефективність музичного виховання дітей дошкільного віку була високою, необхідно створити сприятливі педагогічні умови. Тому, музичному керівнику необхідно дотримуватися такої вагової умови як створення творчої невимушеної атмосфери на музичних заняттях, позбавленої авторитарного диктату вчителя з

метою надання можливості вільного прояву дітьми творчих здібностей та потенціалу.

Для реалізації цієї умови в процесі музичних занять, перш за все, необхідним є захоплення власною педагогічною справою самого педагога. Його професійна майстерність повинна проявлятися не тільки в тому, як він говорить, але і як він показує твори мистецтва дітям дошкільного віку, для того щоб захопити їх та повести за собою. Тільки в невимушеній атмосфері емоційного підйому та зацікавленості дошкільнят підвищується ефективність занять та створюються умови для їх планомірного художньо-творчого розвитку.

У процесі музичних занять з дітьми музичний керівник повинен використовувати весь спектр мистецьких завдань, головне в цьому процесі – подавати художній матеріал дозовано, не перевантажуючи дитячу психіку, а також обов'язково потрібно слідкувати за їх зовнішніми емоційними проявами, оскільки зацікавленість дітей в цьому віці короткотривала. Тому, впродовж усього заняття, від початку до самого кінця, музичний керівник повинен постійно змінювати різновиди музичної діяльності, що дозволить йому підтримувати увагу дітей на належному рівні.

В теорії художньо-творчого виховання існують два підходи, щодо міри участі педагога в творчому розвитку дітей дошкільного віку. Прибічники першого (В. Глоцер, Б. Джеферсон та ін.) стверджують, що будь-яке втручання педагога в процес творчості дитини заважає індивідуальному вираженню її особистості. Роль педагога, на їхню думку, полягає в тому, щоб вберегти дитину від стороннього зайвого впливу, а також зберегти оригінальність та самобутність її творчості. Прибічники іншого підходу визнають інтуїтивність та самобутність художньо-творчого розвитку дітей, але вважають за потрібне розумний вплив педагога (А.В. Запорожець, І.Л. Джержинська, Т.Г. Казакова, С.В. Акішев та ін.).

Таким чином, створення творчої невимушеної атмосфери на музичних заняттях надає широкі можливості для прояву власних творчих здібностей та потенціалу дітей.

Наступною умовою для підвищення ефективності музичних занять під час оволодіння дітьми мистецькими знаннями та відповідними вміннями є використання музичним керівником доступного та водночас високоякісного художньо-творчого матеріалу.

Оскільки успішність вирішення педагогом естетичних завдань в значній мірі зумовлена самим музичним репертуаром. Адже, не так важливо навчити дітей дошкільного віку певним вмінням та навичкам, як за допомогою всіх цих засобів залучити їх до світової та вітчизняної мистецької культури. Одні і ті ж самі навички та вміння можуть формуватися на репертуарі, який має різну художню цінність, тому його відбір має першорядне значення.

Музичний репертуар, який використовує музичний керівник в роботі з дошкільниками, повинен відповідати одночасно двом вимогам: художності та доступності.

Як було нами зазначено раніше, діти дошкільного віку відрізняються підвищеною сензитивністю щодо музичної діяльності, і тому саме в цьому віці, як правило, засвоюються прийняті в су-

спільстві основні стереотипи смаків та мислення. Таким чином, дуже важливо виховувати дітей на шедеврах світового та національного мистецтва, розширювати їх уявлення про жанрово-стильові особливості їх різновидів. Накопичення різноманітних мистецьких уявлень дозволяє формувати у дітей даного періоду життя досвід різноманітної художньо-творчої діяльності. Класичні, народні та сучасні твори музичного мистецтва стають все більш звичними для слуху та зору, знайомими для впізнавання. Адже відомо, що розпізнавання улюблених музичних творів викликає у маленької людини позитивні емоції.

Для нашої статті є досить актуальною думка О.П. Радиної [3] про те, що репертуар музичних занять у дитячому садку включає народну музику, дитячу класику та сучасну музику, але в переважній більшості складається з творів, що спеціально створені вітчизняними митцями для дітей (з урахуванням дидактичних цілей). Багато з них не відповідають високим вимогам художності, вони написані спрощеною, малохудожньою музичною, літературною або образотворчою мовами, і тому дітям сприймати їх нудно та не цікаво.

У процесі занять музичний керівник повинен розглядати вимогу доступності репертуару в двох аспектах: доступність змісту музичних творів та доступність для відтворення їх дітьми. Остання позиція зумовлена віковими можливостями дітей, їх обмеженим життєвим та художнім досвідом. А доступність змісту не повинна розглядатися як використання виключно програмово-зображальних образів, що досить близькі дітям цього віку (природа, гра, іграшка, казка, образи тварин та птахів і т.д.) і дають опору на зовнішні предметні ознаки образу. Адже, в цьому аспекті дуже важливий емоційний досвід дитини дошкільного віку – здатність співпереживати тим почуттям, які виражені в творах мистецтва. Тому, цю вимогу педагог повинен застосовувати як відповідність емоційному змісту музичного твору почуттям, які діти здатні пережити на даний момент.

Отже, в роботі з дітьми дошкільного віку вимога доступності музичного репертуару не повинна вступати в протиріччя з потребою художності, а тому музичний керівник повинен використовувати твори мистецтва бажано всіх епох, що, в свою чергу, дасть можливість у процесі оволодіння мистецькими знаннями та вміннями активізувати в дошкільнят пізнавальний інтерес.

І останньою важливою умовою щодо підвищення ефективності музичних занять з дошкільниками є використання проблемно-пошукових ситуацій в процесі опанування художньо-творчим матеріалом.

Для того, щоб діти дошкільного віку могли якнайкраще опанувати високохудожній матеріал, а навчання та виховання мало дійсно творчий характер, необхідною умовою в процесі занять перед музичним керівником повинно стати створення проблемно-пошукових ситуацій. Педагогу необхідно створювати такі ситуації, які в процесі опанування матеріалу будуть сприяти не тільки самостійному пошуку дітьми цього віку відповідей на питання, а й засобів музичної діяльності.

Також одним з розповсюджених явищ, яке повинен застосовувати в своїй роботі музичний

керівник з дітьми дошкільного віку – це використання різних художніх співставлень та порівнянь, що дасть можливість не тільки активізувати процес сприйняття творів музичного мистецтва, але й зробіть його більш глибоким та диференційованим. У цьому процесі дуже важливим моментом є те, що педагогу необхідно точно та чітко підбирати для порівняння художні твори, не тільки одного різновиду мистецтва (музичного), але й, бажано, інших. Порівнюючи музичні твори з творами інших видів мистецтв, музичному керівнику доцільно використовувати, наприклад, показ репродукцій картин після багаторазового прослуховування музики, для того, щоб у дітей склалися певні уявлення про музичний образ. Також, досить часто, прослуховуванню музики можуть передувати невеликі розповіді, читання віршів або показ репродукцій картин та ілюстрацій.

Музичний керівник повинен пам'ятати, що в процесі музичних занять, які включають в себе проблемно-пошукові завдання, у дітей дошкільного віку формуються такі вагомі складові музичного розвитку як творчі здібності, уява, образне мислення та емоційне ставлення до мистецьких творів. Адже в цьому віці діти охоче перевіряють власні сили в різних видах музичної діяльності,

що, в свою чергу, дає можливість педагогу створювати для них ігрові творчо-пошукові ситуації.

Висновки з даного дослідження. Отже, підсумовуючи все вище зазначене, можна зазначити, що найсприятливішими педагогічними умовами для підвищення ефективності художньо-творчого розвитку дітей дошкільного віку в процесі музичних занять є:

- створення творчої невимушеної атмосфери на музичних заняттях, позбавленої авторитарного диктату вчителя з метою надання можливості вільного прояву дітьми творчих здібностей та потенціалу;

- використання доступного та водночас високоякісного художнього матеріалу, з метою активізації такої важливої складової художньо-творчої розвитку дітей дошкільного віку як наявності пізнавального інтересу;

- використання проблемно-пошукових ситуацій в процесі опанування дітьми високоякісним музичним матеріалом.

Таким чином, використання музичним керівником рекомендованих педагогічних умов у процесі музичних занять не тільки оптимізуватиме художньо-творчий розвиток дітей дошкільного віку, але й сприятиме розкриттю їх творчого потенціалу.

Список літератури:

1. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки: Книга для учителя / Л.Г. Арчажникова. – М.: Просвещение, 1984. – 111 с.
2. Комарова Т.С. Художественная культура. Интегрированные занятия с детьми 5-7 лет. Книга для воспитателей дошкольных учреждений, педагогов дополнительного образования и учителей начальных классов / Т.С. Комарова, М.Б. Зацепина. – М.: АРКТИ, 2001. – 96 с.
3. Радынова О.П. Музыкальное воспитание дошкольников: Учебник для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / О.П. Радынова. – М.: Академия, 2000. – 240 с.
4. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – М., 1973. – 288 с.

Иваненко Е.А.

Киевская детская Академия искусств

ЭФФЕКТИВНЫЕ УСЛОВИЯ АКТИВИЗАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ

Аннотация

Раскрыта необходимость профессиональной подготовки музыкальных руководителей, а также их влияние на художественно-творческое развитие детей дошкольного возраста. Уточнено и раскрыто влияние музыкальных занятий на развитие художественно-творческих способностей детей дошкольного возраста в условиях дошкольных учебных заведений. Предложены и обоснованы педагогические условия для эффективности музыкальных занятий в процессе работы с детьми дошкольного возраста.

Ключевые слова: художественно-творческое развитие, музыкальные способности, музыкальные занятия, дошкольные учебные заведения.

Ivanenko E.A.

Kyiv Children's Academy of Arts

EFFICIENT CONDITIONS FOR ACTIVATION OF ARTISTIC AND CREATIVE DEVELOPMENT OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE IN THE PROCESS OF MUSIC LESSONS

Summary

Revealed the need for training of music teachers and their influence on artistic and creative development of children of preschool age. Refined and revealed the impact of music lessons on the development of artistic and creative abilities of children of preschool age in the conditions of preschool educational institutions. Proposed and justified pedagogical conditions of effectiveness of musical activities in the process of working with children of preschool age.

Keywords: artistic and creative development, musical abilities, musical classes, pre-school educational institutions.

УДК 373.2:530.122

ОЗНАЙОМЛЕННЯ З ПРОСТОРОМ ТА ЧАСОМ ЯК ПЕРЕДУМОВА РОЗВИТКУ ТВОРЧОСТІ В ДОШКІЛЬНОМУ ДИТИНСТВІ

Голота Н.М.

Київський університет імені Бориса Грінченка

Проблема часопросторової орієнтації надзвичайно різнопланова і має універсальне значення для всіх сфер діяльності людини, пронизуючи різні сторони її взаємодії з дійсністю. Оволодіння дитиною просторово-часовими уявленнями у належній мірі сприяють успішному оволодінню нею різними видами діяльності, розвитку творчості. Однак категорії «простір» і «час» є й найбільш складними для розуміння і сприймання дітьми дошкільного віку. У статті, за результатами теоретичного аналізу та аналізу практики дошкільної освіти, розкривається значення ознайомлення дітей з простором і часом як передумова розвитку їх творчості. Просторові уявлення дітей є основою формування художніх здібностей дитини. Різні види творчої діяльності дошкільників містять значні потенційні можливості для засвоєння ними просторових та часових категорій.

Ключові слова: простір, час, просторово-часові уявлення, просторові категорії, часові категорії, дошкільна освіта, дитина дошкільного віку, діяльність, творчість.

Постановка проблеми. Проблема часопросторової орієнтації надзвичайно різнопланова та має універсальне значення для всіх сфер діяльності людини, пронизуючи різні сторони її взаємодії з дійсністю.

Поняттям «простір» визначають співіснування і відокремленість речей одна від одної, їхню протяжність, порядок розташування однієї стосовно іншої. Поняттям «час» характеризують послідовність існування явищ, що змінюють одне одного, відокремленість різних етапів, тривалість, темп, ритм процесів.

Дитина є відкритою до пізнання навколишнього світу. У період дошкільства вона засвоює великий обсяг інформації. Емпіричне, тобто чуттєве пізнання світу – головна особливість та здатність дитини дошкільного віку. Результатом діяльності її органів чуття є образи сприймання – своєрідні «картинки» реальності, які дитина відтворює у своїй діяльності, насамперед, образотворчій – малюнку, зліпку, конструкції та музичній. Дитина починає свій індивідуальний розвиток зі сприймання та засвоєння елементів навколишнього матеріального середовища в їх просторовому розміщенні, тобто локалізуючи оточуючі її предмети по відношенню до себе, до свого тіла, яке перебуває нерухомо чи рухається у просторі. Початкові рухи дитини спрямовуються предметами – метою цих рухів, слугують способом орієнтування у просторі й відправною точкою формування конкретних перших просторових уявлень.

Дізнаючись більше про предмети та явища навколишнього, дошкільник прагне творчо втілити свої знання, уявлення, враження у різних видах діяльності. Творча активність виникає на основі бажання дитини розкрити свої думки, ідеї, показати своє ставлення до різноманітних явищ, що хвилюють її. Проблема дитячої творчості й дотепер є актуальною в психології та педагогіці, оскільки її рішення пов'язане з проблемою загального розвитку й виховання людини. Актуальність проблеми зумовлена величезним впливом творчості на формування особистості.

Образотворча, в тому числі, художньо-конструктивна діяльність, становить інформаційний простір дитини, з якого вона отримує інформа-

цію й переробляє її у знання та уявлення про навколишній світ, його красу, мінливість і різнобарвність; про культуру та художню спадщину, людину-творця; про себе та свої можливості щодо створення моделі світу у художніх образах і набуває досвіду чуттєво-емоційного, художньо-образного, естетичного ставлення до дійсності, тобто стає людиною культури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У психологічних (Б. Ананьєв, Л. Венгер, М. Веракса, П. Гальперін, О. Дьяченко, Д. Елькін, О. Леонтєв, Г. Люблінська, Н. Побірченко, С. Рубінштейн та ін.) та педагогічних (Ф. Блехер, О. Гармаш, Т. Єрофєєва, Г. Леушина, Н. Локоть, З. Михайлова, Т. Мусейібова, К. Назаренко, Б. Нікітін, В. Новікова, І. Пашиліте, М. Поддьяков, Т. Ріхтерман, А. Смоленцева, Т. Тарунтаєва, О. Фунтікова, Н. Яришева та ін.) дослідженнях розкривається виключна роль освоєння часу та простору у побудові дитиною цілісної картини світу, усвідомлення свого місця в ньому. Сучасні дослідження засвідчили, що просторові та просторово-часові уявлення є однією з трьох взаємодоповнюючих структур базової складової психічного розвитку особистості (М. Семаго, Н. Семаго, А. Семенович та ін.).

Разом з тим, результати вищевказаних досліджень свідчать, що дитина, яка оволоділа просторово-часовими уявленнями у належній мірі, ефективніше оволодіває засобами сприймання різноманітної інформації, легше виокремлює якості предметів і явищ навколишнього світу, а також здатна самостійно набувати знань, що значно важливіше для неї, ніж знання «у готовому вигляді», отримані від дорослих. Світ предметів перебуває у просторі специфічної діяльності дорослого світу й тому властивості предметів мають безпосереднє відношення до дитячої творчості як зв'язок «дитина – предметний світ». Але дитина чекає від дорослого не пояснень, а демонстрації ним ознак та властивостей предмета. Поступово сприйняття кольору, форми, величини, визначення різних просторових характеристик об'єктів навколишньої дійсності сприяють формуванню у дитини найбільш повному уявленню про предмети. Усвідомлюючи величину предметів, дошкільник вчиться відтворювати її в процесі ма-

лювання та конструктивній діяльності. На основі відображення просторово-часових відношень відбувається сприйняття рухів. Просторово-часові уявлення є досить складною структурою психіки, що знаходить своє відображення у різних видах діяльності дитини: ігровій, трудовій, навчальній, образотворчій; є основою для формування психічних процесів – образного та логічного мислення, уяви, пам'яті, мовлення. Дослідники відмічають, що просторові розрізнення виникають дуже рано, однак є більш складним процесом, ніж розрізнення якостей предмета. Практична діяльність дітей містить значні потенційні можливості для засвоєння ними часових категорій, бо час є суттєвою характеристикою діяльності.

Зауважимо, що адаптація дитини до навколишнього середовища, набуття знань про нього, створення власного простору життєдіяльності є також результатом пізнання нею простору та часу.

Виділення невірнених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на те, що більшість авторів відносять просторово-часові уявлення до базису, над яким надбудовуються вся сукупність вищих психічних процесів, розвиток яких сприяє швидкому опануванню письма, лічби, читання, у практиці дошкільної освіти розвиток просторово-часового орієнтування традиційно пов'язують з формуванням елементарних математичних уявлень, залишаючи поза увагою те, що знання про властивості різних предметів, їх місцезнаходження, взаємозв'язки між предметами й явищами формуються та виявляються в різних видах діяльності, зокрема, провідних: грі, навчанні, праці. Слід враховувати, що особистісно-орієнтована модель освіти спрямовує будь-яку діяльність на комплексний розвиток дитини. Особливо привабливою для дітей є образотворча діяльність, в процесі якої вони залюбки передають свої враження від пізнання навколишнього, отримують задоволення від процесу творчості. Також дошкільники активно приймають участь у музичній, театралізованій діяльності в процесі яких активно втілюють різні образи оточуючого світу.

Мета статті. Головною метою статті є висвітлення значення сформованості просторово-часових уявлень дітей дошкільного віку для розвитку їх творчості в образотворчій діяльності.

Виклад основного матеріалу. Компетентність дитини дошкільного віку в мистецькій діяльності визначається рівнем розвитку естетичного сприйняття об'єктів і явищ, умінням працювати з різними матеріалами, використовувати різні техніки, добирати відповідні засоби реалізації задуму, виявляти творчу уяву, естетичну чутливість, емоційно-ціннісне ставлення до навколишнього. В останні роки все більше уваги приділяється питанням взаємозв'язку різних видів мистецтв у педагогічному процесі (А.Н. Бурова, С.М. Каган, П.М. Якобсон, Б.П. Юсова, Р.М. Чумінова, Т.І. Хрізман та ін.) з метою формування творчої особистості вихованця.

На думку О. Дронової, у педагогічному процесі інтеграція мистецтв дозволяє педагогу та дитині «працювати» з образом як цілісністю. Для педагога – це інструмент, який дозволяє розвинути фантазію та образотворчі здібності дитини й при цьому – зазирнути у її внутрішній світ, щоб навчитися підтримувати, розуміти її душев-

ні переживання, працювати з її психологічними конфліктами. Для дитини – це пошуковий простір, простір образотворення, спосіб самовираження, модель художньої картини світу [10].

Вітчизняними педагогами й психологами просторові уявлення розглядалися в контексті вивчення образного мислення. Дослідження Б. Ананьєва, Д. Богуславської, М. Вовчик-Блакитної, О. Галкіної, О. Кабанової-Меллер, Б. Ломова, Г. Люблінської, Т. Мусейібової, М. Поддякова, Ф. Шемякіна та інших свідчать, що здатність до оперування просторовими образами розвивається поступово, починаючи з перших років життя дитини, в умовах її практичної діяльності та спеціального навчання.

Ще у 60-х роках ХХ століття психологи Б. Ананьєв та Є. Рибалко відзначали, що пізнання просторово-часових відношень безпосередньо пов'язане з відображенням явищ матеріального світу й визначається ним. Ця закономірність достатньо чітко виявляється у сфері безпосередньо-чуттєвого відображення, тобто у полі відчуттів і сприймань [9].

Б. Ананьєв вказував на те, що подібно загальній природі відображення навколишнього світу у мозку дитини, відображення простору виступає у двох основних формах, що одночасно є й ступенями пізнання: безпосередньої (почуттєво-образної) і опосередкованої (логіко-понятійної). Взаємозв'язок та єдність цих основних форм відображення знаходиться і в галузі відображення просторово-часових відношень об'єктивної діяльності. Відтак, на основі чуттєвості відображення та орієнтування у часі у дитини починає складатися вища форма орієнтування і відображення часу – «логіко-понятійна» чи «теоретична». Звідси випливає, що дошкільний вік можна характеризувати як початковий етап становлення «теоретичного» знання дитиною часових орієнтувань і формування єдності чуттєвого й логічного відображення у часі. Вільне оперування часовими категоріями є тим фундаментальним умінням, яке об'єднує різні види діяльності.

В той же час, як стверджують дослідження Л.М. Веккера та Б.Ф. Ломова, проблема сприйняття простору й часу не може бути відокремлена від проблеми формування предметного образу. Більше того, вивчення процесу формування образу є вихідною основою для розуміння природи відображення простору і часу [9].

У 60-х роках ХХ століття дослідження раннього онтогенезу, проведені В. Бушуровою, Н. Голубевою та іншими засвідчили, що сприйняття протяжності, напрямку, місцезнаходження, форми, а тим більше пропорцій утворюється на основі відображення предметів та їх властивостей. Чуттєве пізнання простору зростає пропорційно накопиченню життєвого досвіду та знань про навколишні предмети. В той же час встановлено, що накопичення дитиною чуттєвих знань про предмети оточуючого світу є першою передумовою для утворення і розвитку сприйняття простору. Суттєва особливість сприйняття простору полягає в тому, що вона є одним із видів відображення відношень між об'єктами. Диференціювання просторових, часових і кількісних відношень між об'єктом передують утворенню знань про функціональні та причинно-наслідкові зв'язки

між речами, які складають функцію мислення. Як відзначав Б. Ананьєв, орієнтування у просторі й структура сприйняття простору виражають загальні властивості психічного розвитку [9].

Досягнення науки у ті роки дозволяли розглядати формування образу як процес побудови зображення. Поняття зображення є «просторовим» і «часовим» у двох сенсах. Дане положення обґрунтовувалося тим, що, по-перше, побудова зображення є просторово-часовим процесом і, по-друге, у зображенні обов'язково відтворюються просторові й часові характеристики його об'єкта [9].

Простір і час є обов'язковими компонентами усього змісту сприймання людини, яке з початку 90-х років XX ст. отримало назву поля сприймання. При цьому простір і час так схожі між собою, що якщо простір назвати шириною, то час можна назвати довжиною цього поля. Як і простір, час – особливий спосіб розрізнення предметів. Простір вказує на існування сприймань у певний момент часу в об'ємі чи на площині, час – на поступальний рух сприймань у визначеному пункті простору. Поєднання цих двох категорій, тобто зміна положення у просторі разом зі зміною у часі, є основним способом отримання уявлень про явища і предмети навколишнього. Здатність сприймати речі роздільно, послідовно є надзвичайно важливою рисою свідомого життя [6].

Джерелом задуму дітей є навколишній світ: соціальне і предметне довкілля, світ природи, художня література, телебачення тощо, але сприймання навколишнього світу у дітей дошкільного віку є поверховим, вони звертають увагу передусім на зовнішній бік предметів, явищ, які згодом відтворюють у продуктивній діяльності. Тому завданням вихователя є створення умов для глибшого засвоєння дошкільнятами характерних особливостей предметів та явищ навколишньої дійсності.

В образотворчій діяльності діти, створюючи різні образи, не лише відтворюють їхню структуру, але й виражають своє ставлення до них, передають їхній естетичний характер за допомогою кольору, фактури, форм.

Для формування уявлення про предмет на основі сприймання зразка дитині необхідно здійснити цілу систему складних дій: обстежити предмет, дослідити його властивості (форму, колір, пропорції, розміщення у просторі і таке інше). Для вільного й творчого втілення задумів діти повинні мати досить гнучкі просторові уявлення.

Сприймання дитиною дійсності, краси, мистецтва та себе в інтегрованому просторі та часі завжди супроводжується емоціями, певними зовнішніми та внутрішніми мотивами. Процеси сприйняття предмета, об'єкта, явища перебувають під контролем мети, що поставлена самою дитиною або педагогом. У такому вигляді, тобто спрямовані та вмотивовані процеси сприймання набувають характеру перцептивних дій. Вони забезпечують свідоме виокремлення того чи іншого аспекту чуттєво заданої ситуації, а також перетворення сенсорної інформації, яке веде до побудови образу, адекватного предметному світові та завданням художньої діяльності. Завдяки перцептивним діям відбувається постійне порівняння сприйнятого з оригіналом, перевірка та корекція образу. Так, наприклад, малювання в жанрі «натюрморт» передбачає введення дитини у світ

краси предметів, розвиток категоріального світосприймання (форми, кольору, величини, простору, часу), осягання закономірностей просторових зв'язків предметів і розвитку предметного реалістичного малюнка. Без врахування просторових характеристик предметів неможливо отримати реалістичне зображення і саме на це слід звертати увагу педагогу, а не просто знайомити дитину з різними зображувальними техніками. Створення образу є просторово-часовим процесом (створення задуму, його втілення), а в зображенні обов'язково відтворюються просторові й часові характеристики його об'єкта. Просторові уявлення дітей є також основою формування художніх здібностей дитини. В процесі малювання у різних жанрах, ліплення, дуже важливо формувати у дітей уявлення про такі властивості предмета, як колір, просторове розміщення, величина, маса, рух, які згодом допоможуть дитині створити це зображення на площині та в об'ємі. Так, в процесі роботи над композицією малюнка вихователі спрямовують дітей на пошук засобів створення художнього образу: визначення формату аркуша, центру, добір і підпорядкування його другорядних частин у гармонійне ціле, супідрядності та групування форм задля досягнення виразності й пластичної цілісності твору. Загалом, слід відмітити, що передавання форми предмета й уміння надати зображенню певної форми становлять основу образотворчості. У живопису головним засобом створення форми в зображенні є кольорова пляма, у графіці – формоутворювальна лінія. Формоутворення в ліпленні відбувається через створення форм (циліндр, куля) та видозміну їх для реалізації задуму. Одним з видів формоутворення в техніці аплікації є силуетне витинання. В образотворчій діяльності поняття «величина» набуває значення для виразності зображення і композиційного рішення. Діти поступово починають розуміти, що віддалені предмети в малюнку потрібно зображувати зменшеними, а зображення переднього плану – збільшеними. Таким чином у дошкільників складається уявлення щодо передавання простору, глибини, перспективи в малюнку [10].

Характерною особливістю процесу конструювання є створення та перетворення (комбінування) просторових уявлень (образів) на основі оволодіння певними знаннями та вміннями. Моделюючи різні об'єкти, діти відтворюють їхні основні структурні та функціональні ознаки: будинок з дахом, вікнами, дверима; корабель з палубою та інше. В процесі цієї діяльності, особливо під час конструювання з паперу й картону та природних матеріалів, дошкільники намагаються передати їх вигляд у різні пори року, втілюючи свої уявлення про час.

Слід відмітити, що у психолого-педагогічних дослідженнях, присвячених проблемі сприйняття дітьми дошкільного віку творів мистецтва й культури, відмічено, що діти здатні сприймати художні образи, засоби виразності і цінність, яка в них закладена. Науковці погоджуються з думкою, що простір зберігає культурно-історичні цінності, які з минулого через теперішній час передаються в майбутнє. Культура виступає вічною цінністю, яка існує у часі та просторі. За влучним висловом Д. Лихачова, мистецтво стає

мистецтвом часу. Час – його об'єкт, суб'єкт і знаряддя зображення. Таким чином діти, знайомлячись з культурними цінностями, зокрема пізнають час і простір засобами матеріалізованих форм буття людини. Так, розглядаючи картини чи їх ілюстрації діти не тільки знайомляться з побутом, соціальними умовами життя людей у минулому, а й намагаються дізнатися «Коли це було?», «А чому люди на картині так дивно вбрані?», «А наше місто зараз виглядає по-іншому!». Пізнаючи цінності культури та мистецтва у певних просторово-часових межах, дитина вчиться співвідносити історичну пам'ять і свою індивідуальну пам'ять, збагачує уявлення про світ як багатство зв'язків, сутностей, речей. П. Каптерев відмічав, що педагогіка і мистецтво взагалі вивчають минуле й сучасне та, комбінуючи їх ві-

домим чином, прагнуть досягти в майбутньому певного результату. Таким певним (визначеним) майбутнім для педагогіки є дитина, здатна жити в цей час, в цьому просторі, в цьому русі.

Висновки з даного дослідження і перспективи. Пізнання дитиною простору й часу впливає на всі сфери взаємодії дитини дошкільного віку з дійсністю, забезпечує її успіх у пізнанні навколишнього світу, у розвитку її творчості у різних видах діяльності. Дуже велике значення має належне засвоєння дітьми просторово-часових уявлень для образотворчої діяльності, успішного втілення задуманих образів у малюнку, ліпленні, конструюванні. Відтак, перспективним є дослідження впливу просторово-часових уявлень дітей дошкільного віку на розвиток їх творчості у різних видах діяльності.

Список літератури:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) // наук. кер. А.М. Богуш; авт.кол-в: Богуш А.М., Бєленька Г.В., Богініч О.Л. та інші // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2012. – Спецвипуск. – С. 1-30.
2. Вовчик-Блакитная М.В. Развитие пространственного различия в дошкольном возрасте / М.В. Вовчик-Блакитная // Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений // Под ред. Ломова Б.Ф. – М.: «Известия АПН РСФСР», 1961 г. – 200 с.
3. Кудрявцев В.Т. Психология развития человека. Основания культурно-исторического подхода / В.Т. Кудрявцев. – Рига: Психологический центр «Эксперимент», 1999. – Ч. 1. – 160 с.
4. Люблінська Г.О. Дитяча психологія / Г.О. Люблінська. – К.: «Вища школа», 1974. – 355 с.
5. Люблинская А.А. Особенности освоения пространства детьми дошкольного возраста // Формирование восприятия пространства и пространственных представлений у детей / Сб. ст. под ред. Афанасьева Б.Г. – М.: «Известия АПН РСФСР», 1956. – Вып. 86. – 223 с.
6. Моисеева Н.И. Время в нас и время вне нас / Н.И. Моисеева. – Л.: Лениздат, 1991. – 156 с.
7. Мусейбова Т.А. Развитие пространственных ориентировок у детей дошкольного возраста / Т.А. Мусейбова / автореферат дисс. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук. – Л., 1964 г. – 19 с.
8. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учеб. для студ. вузов / В.С. Мухина. – М.: Издат. Центр «Академия», 1998. – 456 с.
9. Проблема восприятия пространства и времени. Под. ред. Б.Г. Афанасьева и Б.Ф. Ломова. – Ленинград, 1961. – 212 с.
10. Сухорукова Г.В. Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільному навчальному закладі: підручник / Г.В. Сухорукова, О.О. Дронова, Н.М. Голота, Л.А. Янцур; за заг. ред. Г.В. Сухорукової. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2011. – 376 с.

Голота Н.Н.

Киевский университет имени Бориса Гринченко

ОЗНАКОМЛЕНИЕ С ПРОСТРАНСТВОМ И ВРЕМЕНЕМ КАК ПРЕДПОСЫЛКА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСТВА В ДОШКОЛЬНОМ ДЕТСТВЕ

Аннотация

Проблема времяпространственной ориентации необычайно разноплановая и имеет универсальное значение для всех сфер деятельности человека, пронизывая разные стороны его взаимодействия с действительностью. Овладение ребенком пространственно-временными представлениями в должной мере способствует успешному овладению ею разными видами деятельности, развитию творчества. Однако категории категории «пространство» и «время» являются и наиболее сложными для понимания и восприятия детьми дошкольного возраста. В статье, по результатам теоретического анализа и практики дошкольного образования, раскрывается значение ознакомление детей с пространством и временем как предпосылка развития их творчества. Пространственные представления детей являются основой для развития их художественных способностей. Разные виды творческой деятельности дошкольников содержат значительные потенциальные возможности для освоения ними часовых категорий.

Ключевые слова: пространство, время, пространственно-временные представления, пространственные категории, временные категории, дошкольное образование, ребенок дошкольного возраста, деятельность, творчество.

Holota N.M.

Borys Hrinchenko Kyiv University

ACQUAINTANCE WITH SPACE AND TIME AS A BACKGROUND FOR CREATIVITY DEVELOPMENT IN PRESCHOOL CHILDHOOD

Summary

The problem of temporal and spatial orientation is extremely diverse and has universal meaning for all spheres of human activity, considering various aspects of its interaction with reality. Properly mastering of spatial and temporal concept contributes to successful mastery of various activity and creativity development. Though space and time categories are the most complicated for understanding and perception by preschool children. In the article, according to the results of theoretical and preschool education practice analysis the meaning of children's acquaintance with space and time as a background for creativity development is discovered. Children's spatial concept is a base of artistic skills forming. Different types of creative activity of preschool children have significant potential for their mastering of temporal categories.

Keywords: space, time, spatial and temporal concept, spatial categories, temporal categories, preschool education, preschool child, activity, creativity.

ВПЛИВ МИСТЕЦТВА НА РОЗВИТОК ХУДОЖНЬО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ П'ЯТОГО РОКУ ЖИТТЯ В ПОЧАТКОВИХ МИСТЕЦЬКИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Новоселецька І.Е.

Київський університет імені Бориса Грінченка

Розкрито необхідність професійної підготовки фахівців та їх роль у формуванні особистості дитини. Досліджено теоретичні основи розвитку художньо-творчих здібностей. Уточнено поняття «художньо-творчі здібності» та прослідковано їх взаємозв'язок з розвитком творчої особистості. Обґрунтовано вплив мистецтва на розвиток художньо-творчих здібностей дітей 5-го року життя. Окреслено особливості початкових мистецьких навчальних закладів, їх місце в процесі розвитку дітей 5-го року життя.

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

Постановка проблеми. На сучасному етапі становлення Української держави, за умови її складного політичного і соціально-економічного стану, особливо відчутний негативний вплив соціуму на дитину. Такі його риси як аморальність, злочинність, духовний занепад, мінімальний прояв (через сучасний ритм життя) батьківської любові, призводять до падіння авторитету дорослого, росту агресивності, жорстокості дітей. Малюки, виховані в такому середовищі не можуть гармонійно розвиватися, без коригуючого впливу педагога в наступному вони не будуть сприймати культурні та загальнолюдські цінності. За умов культурної «глухоти» сучасного соціуму майбутнє покоління має всі шанси стати бездуховним, неінтелігентним.

Вирішення проблеми можливе за умови оптимізації процесу підготовки фахівців дошкільної освіти, які в свою чергу зможуть використовувати доцільну для сьогодення методику художньо-естетичного виховання дітей і розвиток творчих можливостей дитини; виявлення, збереження й розвиток творчого та особистісного потенціалу кожної дитини; формування її художньо-естетичної компетентності; розвиток художньо-творчих здібностей; сприяння подальшій успішній адаптації та творчій самореалізації в нових умовах дошкільного та майбутнього дорослого життя.

Однак питання розвитку художньо-творчих здібностей дітей дошкільного віку через розширення їх кругозору, формування естетичних потреб та мистецького впливу у спеціально створеному розвивальному середовищі освітньої установи досліджена недостатньо. Актуальність питання і відсутність системних досліджень у даному напрямі визначили вибір теми дослідження.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні впливу мистецтва на розвиток художньо-творчих здібностей дітей 5-го року життя. Завдання вбачаємо у висвітленні поняття «художньо-творчі здібності дітей», обґрунтуванні ролі мистецтва в розвитку художньо-творчих здібностей дітей 5-го року життя та необхідності підготовки фахівців дошкільної освіти до такої діяльності, а також висвітленні особливостей діяльності початкових мистецьких навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасні процеси реформування освіти спрямовані на пробудження художньо-творчої активності та

розвиток творчої особистості, починаючи з дошкільного віку. Занепад духовного та естетичного сприйняття творчості, а також відсутність розвитку емоційно-ціннісного ставлення дошкільників до творів різних видів мистецтва пригнічує творчий потенціал дітей та, відповідно, розвиток їх творчих здібностей в цілому. Наразі актуалізуються проблеми удосконалення системи освіти, безперервності і наступності якої має сприяти загальному розвитку творчої особистості.

Реалізація поставлених завдань здійснюється відповідно до державних освітніх програм, Закону України «Про освіту», «Про позашкільну освіту», «Про дошкільну освіту», Національної стратегії розвитку освіти в Україні до 2021, Конвенції про права дитини, Концепції та Комплексної програми художньо-естетичного виховання у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах. Державні вимоги до рівня надання освіти та виховання дітей дошкільного віку окреслено в Базовому компоненті дошкільної освіти.

Мистецтво в усі часи відігравало величезну роль у формуванні особистості дитини, зокрема у розвитку її почуттів, емоційного відгуку на об'єкти та явища оточуючого життя, природи. Вміння бачити, розуміти й створювати прекрасне робить духовне життя дитини багатим, цікавим, дає йому можливість відчувати естетичну насолоду. Спілкування з творами мистецтва (картини, музика, театральні вистави, хореографічні постановки, тощо) відображають дійсність і сферу людських почуттів, що сприяє формуванню естетичного світогляду та розвиває свідомість дошкільника. Особливо важливим це є для дитини, котра знаходиться на початку активного сприймання й розуміння світу дорослої людини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Роль мистецтва в естетичному вихованні особистості висвітлено в роботах Б. Бриліна, В. Клименко, І. Климука, Л. Побережної, Л. Яковенко, Н. Фоломєєвої, О. Михайличенка, Т. Скорика та ін.

Вплив засобів мистецтва на розвиток особистості та значущість мистецької діяльності для стимулювання її творчої активності розкрито в естетико-мистецтвознавчих дослідженнях (В. Кандинський, Л. Левчук, М. Каган, М. Киященко, О. Оніщенко, Ю. Борев 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 ін.).

Вплив мистецтва на моральне становлення особистості та формування концептуальних засад її духовного розвитку представлено в працях О. Олексюк, Л. Шеремет; теорія творчого розвитку особистості розкрита в роботах Н. Бабікіна, С. Степанова, Ю. Кулюткіна; сучасні дослідження процесу художньої інтеграції у галузі мистецької освіти прослідковуються в дослідженнях В. Безрукова, І. Держинської, О. Зуйкової, О. Іваненко, Т. Казакової, К. Колесіна, Т. Комарової, О. Кузнецова, В. Химчак, О. Щолокової.

Сутність проблеми формування ціннісних орієнтацій особистості засобами мистецтва та питання її художньо-творчого розвитку висвітлено у працях О. Крюкової, В. Моляко, Н. Назаренко, С. Прокоф'євої-Акопової, Л. Радковської, та ін.

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.

Розвитку художньо-творчих здібностей дітей дошкільного віку присвячені роботи Б. Нікітіна, Дж. Сміта, Л. Керрола, І. Білої, О. Кочерги. Проте, мова в них йдеться про дітей старшого дошкільного віку (6-7 рік життя).

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. У контексті чинних державних документів про дошкільну освіту якість професійної підготовки фахівців для організації мистецької освіти дітей в дошкільний період та адекватного управління нею залишається актуальною проблемою вищої професійно-педагогічної школи.

Надзвичайно велику увагу проблемі художнього виховання особистості засобами мистецтва приділив Н. Румянцев у праці «Мистецтво у вихованні». Спираючись на книгу І. Ріхтера, він розглядає художнє виховання як «культурну

проблему сучасності». Автор вважає, що мистецтво – це мова почуттів, і обґрунтовує своє визначення тим, що художники «звертаються до серця». Пояснюючи видимий зв'язок між творчістю художників-професіоналів та дітей, які населяють світ образами своєї фантазії, живуть у світі казки, втілюють свої думки у грі, він який справедливо оцінює їх як зародки мистецтва. Це підкреслює необхідність залучення дітей до «високого» мистецтва, з метою розвитку особистості.

Силу впливу мистецтва на дитину відзначало багато класиків педагогіки. Я.А. Коменський говорив: «Більш ніж науками, потрібно займатися (з дітьми) мистецтвами». І.Г. Песталоцці зазначав: «Дорога до мистецтва є в той же час дорогою до людяності» [6].

Як відомо, кожен вид мистецтва має особливі механізми впливу на особистість: музика – гармонію звуків; живопис – лінію, барви, сюжет. Хореографія, театр, мультфільми завдяки своїй синкретичності інтегрують кілька видів мистецтва, що сприяє найсильнішому впливу на психічні і фізіологічні процеси в організмі людини. Тому розвиток творчого потенціалу, формування естетичних почуттів і потреб у дітей 5-го року життя шляхом використання всіх вище перерахованих видів мистецтв потребує професійного супроводу.

В свою чергу, розвиток творчого потенціалу дитини являється внутрішньою передумовою її художньо-творчої діяльності, ядром творчої обдарованості. Розглянемо компоненти творчого потенціалу за С. Ільїним.

Враховуючи зазначене можна стверджувати, що творчі здібності та індивідуальні властивості особистості забезпечують фундамент творчого потенціалу дитини, який в свою чергу є основним фактором творчого розвитку особистості. Оскільки суб'єктами нашого дослідження є діти п'ятого року життя такі види мистецтва як музичне та образотворче є для них найбільш доступними та цікавими. Відомо багато прикладів ранніх проявів здібностей дітей до цих видів мистецтва. Наприклад, у В.А. Моцарта музичні здібності проявились вже у три роки, у Н.А. Римського-Корсакова – у два роки; І.С. Репін вже у три роки вирізав, а в шість писав фарбами, В.А. Серов – з трьох років ліпив, а з шести – малював з натури; Ньютон в дитинстві конструював механічні іграшки (млин,

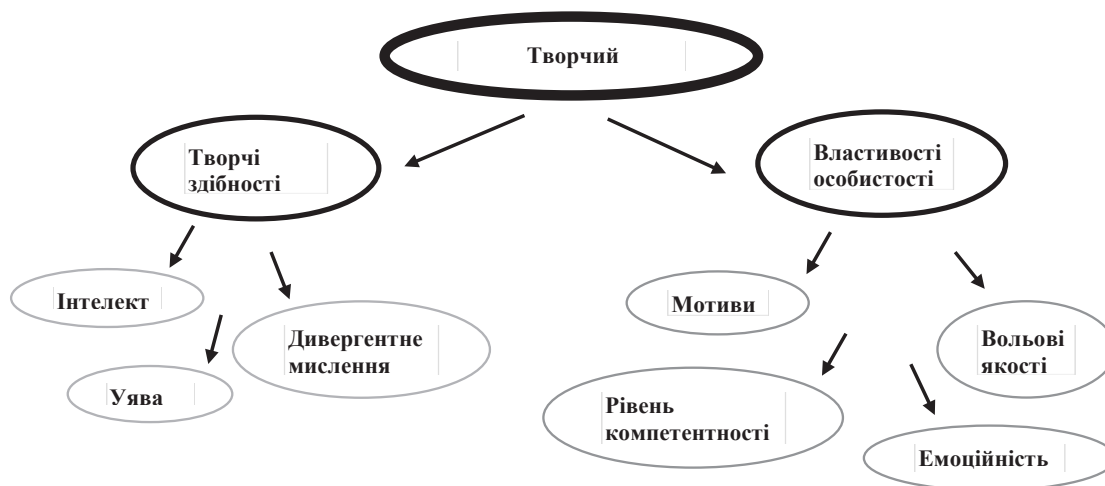


Рис. 1. Компоненти творчого потенціалу за С. Ільїним

що обертав мишу) і т.п. [4, с. 136]. Тому розглянемо детальніше не просто творчі здібності, а, спираючись на вище зазначене, *художньо-творчі* здібності дітей 5-го року життя.

Здібності визначаються як властивості (або сукупність властивостей) особистості, що впливають на ефективність діяльності [1, с. 30]. Здібності не є вродженими, вони розвиваються в процесі становлення особистості. Вродженими є лише задатки або ж анатомо-фізіологічні особливості людини, спираючись на які можна розвивати здібності проявленої якості.

Художньо-образотворчі здібності дитини виявляються через високий інтерес до візуальної інформації. Вона до подробиць запам'ятовує побачене. Багато часу малює й ліпить, зосереджено працює над своїми витворами, оригінально використовує матеріали художньої виразності. Будуючи композицію малюнка, включає в нього багато деталей. В образах художньо обдарованої дитини немає одноманітності, вона відтворює в образотворчій діяльності все, що бачить довкола [1, с. 35].

На основі аналізу досліджень науковців (І. Біла, Є. Ільїн, О. Ковальов, Б. Теплов) можна зробити висновок, що художньо-творчі здібності дитини це індивідуально стійкі психічні властивості, що формують творчий потенціал та визначають передумови успіху в різних видах творчої діяльності. А в багатогранному процесі розвитку художньо-творчих здібностей дітей важливою дотичною є мистецтво.

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.

Важливо наголосити, що ми говоримо про мистецтво в його «чистому» вигляді, тобто не адаптоване до дитячого дошкільного віку. Наприклад, в Японії, що є найбільш економічно розвиненою країною світу, естетичне виховання є пріоритетним. Діти з малку привчені милуватись явищами природи: перший сніг, рясний дощ, цвітіння квітки, буяння дерев тощо. Отримання задоволення від спостереження краси – домінанта в японській освіті. С. Судзукі – відомий японський скрипач, музикант та педагог розробив програму для дітей, яка включає в себе музичні твори Ж. Бізе, І. Гайдна, В. Моцарта та П. Чайковського. 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 зацікавлювати дитину до відвідування музеїв, як ознайомити з діяльністю конкретних митців й взагалі, як отримувати задоволення від спілкування з дитиною в заданому напрямку.

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.

Звичайно, це потребує часу та зміщення певних акцентів в освітньому процесі дошкільних закладів. Актуальним залишається питання підготовки фахівців до здійснення роботи по залученню дітей до мистецтва та розвитку їх художньо-творчих здібностей.

Формування творчої особистості дитини дошкільного віку – одне з найважливіших завдань педагогічної теорії й практики та, безпосередньо, працівників дошкільних навчальних закладів. Найбільш ефективним засобом розвитку творчого мислення й уяви дітей є художньо-творча діяльність.

Художньо-творча діяльність виступає як провідний засіб естетичного виховання та розвитку дітей дошкільного віку. Це процес набуття суб'єктом нових для себе знань й умінь як основи для подальшого пошуку способів розв'язання задач. У художньому розвитку дошкільників відправною точкою є здатність до сприйняття художнього твору й самостійного створення нового образу (в малюнку, ліпленні, аплікації, конструюванні). Проте здатність дітей складати, придумувати, малювати, майструвати вимагає систематичного й цілеспрямованого розвитку під безпосереднім чи опосередкованим впливом дорослого, який сам розуміється на мистецтві та усвідомлює його вплив на дитину. Інакше може статися так як це описано у творі А. Сент Екзюпері «Маленький принц»: «Дорослі порадили мені не малювати, а більше цікавитись географією, історією, арифметикою. Ось так і сталось, що в шість років я відмовився від геніальної кар'єри художника».

Інтелектуальні навантаження, підготовка до школи та бажання батьків бачити свою дитину кращою в кінцевому результаті процесу навчання витісняє процес творчого й естетичного розвитку малюка в ДНЗ. Тому, особливе значення в становленні сучасної людини відіграє система додаткової мистецької освіти, де велика роль відводиться розвитку творчості особистості. Однією з ланок додаткової мистецької освіти є *початкові спеціалізовані мистецькі навчальні заклади* – школи естетичного виховання: музична, художня, хореографічна, театральна, хорова, мистецтв та інші. Вони є початковою ланкою спеціальної мистецької освіти, що належать до системи позашкільної освіти та засновуються органами виконавчої влади або органами місцевого самоврядування на державній або комунальній формах власності. Особливістю роботи названих закладів є їхня концентрація на суб'єкті навчання й виховання в мистецькому просторі, де будь-яка діяльність дитини потребує творчих роздумів та їх проявів у вирішенні освітніх завдань й життєвих ситуацій.

На нашу думку, саме в таких закладах дитина 5-го року життя, яка активно починає вивчати оточуючий її світ, при професійному підході

фахівців має найбільші можливості для розвитку художньо-творчих здібностей. У свою чергу, сформований творчий потенціал малюка позитивно позначиться на навчальному процесі в ДНЗ та школі.

Висновки. Мистецтво активізує відчуття й сприймання дитини, її уяву та мислення, впливає на розвиток художньо-творчих здібностей, а також формує естетичний смак та духовно збагачує. Дитина, що має безпосередній контакт з творами мистецтва має більш розширені знання про світобудову та багатий словниковий запас, вільно висловлює свою думку та швидше долає труднощі адаптації в незнайомому соціальному колі, а також знаходить оригінальні шляхи вирішення життєвих ситуацій.

Уточнення поняття «художньо-творчі здібності» дало нам можливість простежити взаємозв'язки між творчими здібностями, твор-

чим потенціалом і творчим розвитком дітей. Ланцюжок саме з такою послідовністю, на нашу думку, є ключиком до процесу формування гармонійно розвиненої, творчої особистості й освіченої, культурної нації.

При врахуванні великого навантаження на дошкільні навчальні заклади в контексті підготовки дітей до школи виникла потреба у початкових мистецьких навчальних закладах, де головною стратегією виховання дитини є долучення до мистецтва й творчості. Зосередженість педагогів на естетичному вихованні й навчанні дітей у таких закладах сприяє формуванню в них милосердя, доброти, любові до природи, уважності до дрібниць в її явищах тощо. Таким чином, фахова підготовка кадрів є запорукою успішного включення дітей дошкільного віку в процес естетичного виховання, творчої спрямованості та духовного збагачення.

Список літератури:

1. Біла І. М. Психологія дитячої творчості / І. М. Біла. – К.: Фенікс, 2014. – 200 с.
2. Збірник законодавчих і нормативних актів про дошкільну освіту / упоряд. К. Л. Крутий, Н. В. Маковецька. – Запоріжжя, 1999. – 67 с.
3. Семенов О. С. Формуємо творчо спрямовану особистість: перші кроки: навч. посіб. / О. С. Семенов. – Луцьк: ПВД «Твердиня», 2016. – 156 с.
4. Платонов К. К. Проблемы способностей / К. К. Платонов. – М.: Наука, 1972. – 321 с.
5. Судзуки С. Возвращение с любовью: Классический подход к воспитанию талантов / С. Судзуки; пер. с англ. – Мн.: «Попурри», 2005. – 192 с.
6. Флерина Е. А. Основные принципы художественного воспитания детей / Е. А. Флерина // Дошкольное воспитание. – 2009. – № 7. – С. 8-13.

Новоселецкая И.Э.

Киевский университет имени Бориса Гринченко

ВЛИЯНИЕ ИСКУССТВА

НА ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ 5-ГО ГОДА ЖИЗНИ В НАЧАЛЬНЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Аннотация

Раскрыта необходимость профессиональной подготовки специалистов и их роль в формировании личности ребенка. Исследованы теоретические основы художественно-творческих способностей. Уточнено понятие «художественно-творческие способности» и прослежена их взаимосвязь с развитием творческой личности. Обосновано влияние искусства на развитие художественно-творческих способностей детей 5-го года жизни. Определены особенности начальных художественных учебных заведений, их место в процессе развития детей 5-го года жизни.

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

Novoseletska I.E.

Borys Grinchenko Kyiv University

THE INFLUENCE OF ART ON THE ARTISTIC AND CREATIVE DEVELOPMENT OF CHILDREN 5-YEAR LIFE IN ELEMENTARY ARTISTIC EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

Summary

Disclosed need for professional training of specialists and their role in shaping a child's personality. Is investigated, the theoretical basis of artistic and creative abilities. The notion of «Art and Creativity» and traced their relationship to the development of the creative personality. Substantiated the influence art on the development of artistic and creative abilities of children of 5th year of life. Determined, features of, primary art schools, their place in the development of children of 5th year of life.

Keywords: art, ability, artistic and creative abilities, creative development, children of the 5th year of life, the initial creative educational institution.

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Вертугіна В.М.

Київський університет імені Бориса Грінченка

У статті висвітлено питання впровадження інклюзивного навчання дітей дошкільного віку. Уточнено вигоди до створення педагогічних умов для навчання дітей із зоровим відхиленням, інтегрованих в освітнє середовище групи дітей загального розвитку. Розроблено модель підготовки дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання у школі та описано етапи залучення їх в освітнє середовище дошкільного навчального закладу.

Ключові слова: інклюзивна освіта, інтеграція, діти з особливими потребами, діти із зоровим відхиленням, педагогічні умови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз стану проблеми інтегрування дітей, які потребують корекції фізичного та(або) розумового розвитку в загальноосвітній простір, дозволяє розглядати її як одну з актуальних в системі досліджень процесу навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами. Зазначимо, що в Україні в 90-х роках ХХ ст. активізувався рух зі створення умов для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі, який був ініційований батьками дітей та недержавними організаціями. Цей рух знайшов відображення в низці державних документів: Законі України «Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії» (від 5 жовтня 2000 р.), Законі України «Про соціальні послуги» (від 19 червня 2003 р.), Проекті Державного стандарту соціальних послуг. Керуючись положеннями даного проекту, групою дослідників (Н. Софій, Ю. Найда, А. Колупаєва) було розроблено модель інклюзивного навчання дітей із особливостями психофізичного розвитку, яка охоплює основні складові його забезпечення і, водночас, враховує об'єктивні реалії розвитку системи освіти, зокрема спеціальної, в Україні. Ця модель може слугувати підґрунтям для створення моделі інклюзивного навчання для дітей із особливими потребами певних категорій: відхиленням зору, мовлення, слуху, ЗПР тощо. Зазначимо, що за визначенням ЮНЕСКО інклюзія – це процес інтеграції дітей в загальноосвітній простір незалежно від їх статевої, етнічної та релігійної приналежності, попередніх навчальних досягнень, стану здоров'я, рівня розвитку, соціально-економічного статусу батьків тощо. Інклюзивна освіта – більш широкий процес інтеграції, вищий ступінь інтеграції, за якого усі навчальні заклади і вся освітня філософія пристосовується до всіх потреб. Про інклюзію в Україні, як всеохоплюючий процес, наразі важко говорити, тому в нашому дослідженні поряд зі словом «інклюзія» вживатимемо поняття «інтеграція».

Проблема інтегрування дітей із порушеннями психофізичного розвитку в загальноосвітній простір знаходиться в центрі уваги українських вчених В. Бондаря, Л. Будяк, І. Гудим, Л. Даниленко, А. Колупаєвої, І. Кузави, Ю. Найди, Т. Ілляшенко, А. Обухівської, І. Родименко, Н. Сухоніної та ін. [3; 5]. Аналіз досліджень свідчить, що найбільш оптимальним для впровадження інклюзивної освіти є дошкільний вік, адже в цей період у дітей не існує ніяких упереджень сто-

совно своїх однолітків, які потребують корекції психофізичного розвитку, їм легше встановити контакт з ними; саме в дитинстві закладаються навички соціального спілкування, які сприяють формуванню активної життєвої позиції. Варто зазначити, що для дітей із психофізичними порушеннями інклюзія сприяє нормалізації життя та освіти відповідно до індивідуальних особливостей та потреб кожного, можливості разом зі здоровими дітьми брати участь у різних видах діяльності, отримувати емоційне задоволення від досягнутих позитивних результатів, від того, що ти є повноцінним громадянином держави.

Доцільно зазначити, що в Законі України «Про освіту» категорію дітей з порушеннями розвитку визначено «...як діти, які потребують корекції фізичного та(або) розумового розвитку». Віднедавна цих дітей називають «діти з особливими освітніми потребами».

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Конституція України гарантує право кожного громадянина на доступність якісної освіти. Це у повній мірі стосується дітей з особливими потребами. Більшість цих дітей може навчатись в загальноосвітніх школах за умови реалізації інклюзивної моделі освіти. Разом з тим, цікаві напрацювання, здобутки, дослідження науковців, нажалі залишаються сьогодні нереалізованими в Україні. Зазначимо, що часто інтеграцію підмінюють псевдоінтеграцією (вимушеною інтеграцією), яка виникає внаслідок різних причин: відсутності спеціальних освітніх закладів, їх віддаленості від місця проживання дитини та її родини, а також небажання батьків навчати дітей у спеціальному закладі [2].

Як свідчить практика, наразі загальноосвітні заклади відвідує значна кількість дітей із особливими потребами. Зупинимось на відвідуванні дітьми із зоровим відхиленням груп загального розвитку в дошкільних навчальних закладах. Наше дослідження показало, що майже в кожній групі є діти із зоровим відхиленням: 78% вихователів (всього проанкетовано 120 вихователів) дали позитивні відповіді на питання анкети, проте, якщо дитина не носить окулярів, то вважається, що вона добре бачить і не потребує індивідуального підходу, знання отримує на рівні дітей із нормальним зором. Зазначимо, що позитивним у інтеграції є те, що діти з особливими освітніми потребами не будуть ізольовані від суспільства, але погано, що в масових школах можливості спеціального інтегрованого навчання

обмежені. Питання полягає в готовності загальноосвітніх закладів залучати дітей із особливими потребами, готовності педагогів надавати спеціальну психолого-педагогічну допомогу, наявності спеціалістів, які зможуть організувати умови для підготовки дітей з обмеженими можливостями до життя в умовах загальноосвітнього закладу. Важливо також враховувати при цьому думку батьків, які по-різному ставляться до інтеграції, особливо якщо вона буде примусовою.

Мета статті. Акцентувати увагу на деяких аспектах впровадження інклюзивної освіти в дошкільних навчальних закладах України. Дослідити вплив інтегрованого навчання на дітей з особливостями психофізичного розвитку та їхніх однолітків на прикладі організації роботи з дітьми старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням.

Виклад основного матеріалу. Проблема залучення дітей із психофізичними відхиленнями до навчання і виховання з дітьми вікової норми набула значущості в кінці XX століття. Проте зазначимо, що ще на початку XX століття Л. Виготський вказував на необхідність створення такої системи навчання, в якій дитина з обмеженими можливостями не виключалась би зі спільноти дітей з нормальним рівнем розвитку. Він зазначав, що закривання вихованця – сліпого, глухого чи розумово відсталого – у вузьке коло шкільного колективу наносить шкоди його розвитку, не дає можливості жити справжнім життям, не стимулює його вдосконалювати себе, не заохочує до спілкування, притупляє бажання творити [1].

Вивчаючи досвід зарубіжних педагогів, зокрема вперше відкривши новаті німецьких педагогів Й. Песталоцці, Ф. Фребеля, С. Русова звернула увагу на напрямок роботи з питань інтеграції в суспільстві і серед дітей, і серед дорослих. Вона вважала, що всі діти (всіх верств, діти здорові й дефективні) – обов'язково підлягають процесу виховання. Як неодмінну умову результативності виховання С. Русова розглядала той факт, що «дефективні» діти не мають жити ізольовано. Педагог вважала, що потрібно дати найбільший можливий розвиток усім приспаним здібностям і повернути збуджені сили на корисну діяльність. Тому одним з принципів виховання вважала принцип індивідуалізації, адже «діти дуже одно від одного відрізняються, хоч і межі ними є багато спільного» [6].

Зазначимо, що у вітчизняній і зарубіжній педагогіці вже давно розроблено певну кількість захисних, пом'якшуючих, адаптаційних механізмів педагогічної допомоги дітям із особливими потребами. До їх числа можна віднести організацію диференційованого навчання, що передбачає посилення індивідуального підходу до дитини і врахування її індивідуальних особливостей і можливостей, при виборі для неї форми організації і методів навчання, врахування стану здоров'я і готовності до шкільного навчання.

Розглянемо важливі моменти включення дітей із особливими потребами в середовище дітей із загальним рівнем розвитку на прикладі інтеграції дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням. Зазначимо, що ушкодження зорового аналізатора призводить до відсутності або порушення здатності дитини бачити, а вміння

бачити є одним з найбільш інформативних джерел отримання знань про довкілля. В результаті ушкодження зорового аналізатора виникають труднощі у розвитку таких пізнавальних процесів як зорові відчуття та сприймання, що лежать в основі відображення світу і формуванні досвіду взаємодії з ним. У дітей із зоровим відхиленням спостерігається порушення орієнтування в просторі, відсутність або різке обмеження конкретних уявлень про довкілля, порушення моторики, особливо ходи, міміки, а це негативно впливає на навчання в школі, соціалізацію.

Сучасні дослідження (І. Гудим, І. Кузава, І. Свиридчук, Л. Сековець) показали, що навчання в інклюзивних класах/групах допомагає дітям із порушенням зору позбутися почуття ізольованості, відчуження, сприяє зникненню соціальних бар'єрів та інтеграції в соціум, формує почуття відповідальності за товаришів [4; 5]. Специфіка підготовки дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням у дошкільних навчальних закладах полягає в забезпеченні сучасних належних умов для розвитку дітей, враховуючи їхні індивідуальні особливості, ступінь і характер зорового відхилення.

Нами були визначені педагогічні умови перебування дітей із зоровим відхиленням в групах дітей загального розвитку: забезпечення індивідуально-диференційованого навчання дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням; занурення дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням в активну пізнавально-ігрову діяльність; взаємодія дошкільного навчального закладу і сім'ї у підготовці дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання в школі. Відповідно до визначення педагогічних умов і принципів організації експериментального дослідження було розроблено модель підготовки дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання у школі.

Розроблена модель обіймає три послідовні етапи: когнітивно-збагачувальний, репродуктивний, діяльнісно-творчий.

Метою першого, *когнітивно-збагачувального* етапу було: збагачення знань дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням про предметне і природне довкілля, формування доступних дитині уявлень, еталонів, що відображають ознаки, властивості та відношення предметів і об'єктів довколишнього світу, вміння орієнтуватися в просторі за показом дорослого.

Змістовий аспект роботи передбачав спостереження за об'єктами і предметами довкілля, природними явищами; розвиток умінь виділяти предмети, об'єкти з довкілля за допомогою зору і діяти з ними, уточнення знань про природні явища. З дітьми проводились екскурсії, цільові прогулянки, індивідуальні та індивідуально-групові заняття.

Ключовим напрямом роботи на цьому етапі було навчити дітей розпізнавати предмети і об'єкти, визначати їх характерні особливості, вміння з ними діяти.

Кінцевим результатом роботи на цьому етапі передбачалась сформованість дій, спрямованих на розв'язання складних пізнавальних завдань.

Метою другого, *репродуктивного* етапу було: стимулювання дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням використовувати набуті

знання під час групових занять та в іграх, орієнтуватись в просторі не тільки за показом дорослого, а й по пам'яті, за зразком-схемою, словесною інструкцією.

Змістовий аспект роботи передбачав: спонукати дітей до дій з предметами та об'єктами. При плануванні занять визначали індивідуальний підхід до дітей із зоровим відхиленням. Особливе місце в системі роботи з дітьми дошкільного віку відводилось засвоюванню правил поведінки в товаристві однолітків, що забезпечувало уміння співвідносити власні інтереси з інтересами інших, установлювати партнерські стосунки. З дітьми проводились дидактичні ігри, вправи, спрямовані на розвиток сприймання кольору, форми, величини предметів, просторового орієнтування, цілісного сприймання з врахуванням особливостей розвитку дітей старшого дошкільного віку; спостереження, бесіди, індивідуальна робота, їх спонукали до виконання доручень, до чергувань.

Кінцевим результатом роботи на цьому етапі передбачалось набуття здатності дитини застосовувати знання у практичній діяльності.

Метою третього, *діяльнісно-творчого* етапу було: стимулювання дітей до творчого використання набутих знань, умінь, навичок у різних видах діяльності.

Змістовий аспект роботи передбачав участь дітей у сюжетно-рольових іграх, серед них і на теми школи, прояв ініціативи під час чергувань, виконання щоденних обов'язків, самостійний вибір атрибутів до ігор. Дітей із зоровим відхиленням «занурювали» в активну пізнавально-ігрову діяльність. Використовували прийом заохочення і підтримки ініціативності дітей у різних ситуаціях. Створювались ситуації, які вимагають предметної діяльності, використання особистісно-рольового підходу, наочного моделювання (драматизація дій, зображених на картині). Звертали увагу на довільність поведінки. Дітям давали завдання скласти уявну розповідь на тему: «Школа, в якій я хочу вчитись», придумати історію про шкільне життя, створювали ситуації з метою закріплення умінь спілкування в соціальному середовищі такі, як «До тебе прийшли гості на день народження», «Ти прийшов у гості до свого друга», «На прийомі у лікаря», «Знайомство з товаришем по партії в школі». Такі ситуації стимулюють дітей до володіння різними мовленнєвими засобами комунікації.

Кінцевим результатом роботи на цьому етапі передбачалось самостійне використання дітьми із зоровим відхиленням набутих знань: на заняттях, в педагогічних ситуаціях, творчих іграх (сюжетно-рольових, іграх-драматизаціях, театралізованих); здатність проявляти особистісну активність у всіх специфічно дитячих видах діяльності.

Зазначимо, що безпосередньо розробці моделі підготовки дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання у школі передував підготовчий етап, метою якого було: підготувати вихователів експериментальних груп до роботи з дітьми із зоровим відхиленням. За диференційованим підходом було розподілено дітей за підгрупами. Кожну підгрупу складали діти зі схожим зоровим відхиленням. Так, до першої

підгрупи було віднесено дошкільників зі збіжною косоокістю. До другої підгрупи були віднесені діти з розбіжною косоокістю. Третю підгрупу об'єднували дошкільники з амбліопією. Проте, незалежно до якої підгрупи було віднесено дітей, перед проведенням індивідуальних чи індивідуально-групових занять проводилась гімнастика для очей, за допомогою якої тренували зовнішні м'язи очей. Уточнимо, що при проведенні індивідуальних занять з дітьми із зоровим відхиленням зверталась увага як на словесний супровід, так і на практичні дії.

При організації навчальної діяльності з дітьми із зоровим відхиленням враховувалися особливості сприймання ними навчального матеріалу, показники рівня підготовленості дитини до систематичного навчання, наявність пізнавального інтересу, корекційна спрямованість роботи, використовували спеціальні завдання, спрямовані на формування цілісності сприймання предметів і явищ, властивостей і якостей предметів, просторових відносин, оволодіння засобами обстеження предметів, їх порівняння (обвідні рухи при виділенні форми предмету, накладання, прикладання тощо), оволодіння суспільно виробленими системами суспільних еталонів (колір спектру, система геометричних форм, величина); формування способів виконання завдання (спроба, примірювання, зорове співвідношення). Об'єкт спостереження підносили до недосконалого зору дитини, давали їй в руки, її руками обстежували його, розповідали про предмет, зацікавлюючи ним дитину.

Про результати проведеної роботи свідчать порівняльні дані рівнів підготовленості дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням в ЕГ і КГ до навчання в школі за мотиваційно-вольовим, когнітивно-збагачувальним, комунікативно-мовленнєвим критеріями: високого рівня підготовленості до навчання у школі досягли 28,9% (було 9,6%) дітей; достатнього рівня – 37,85 дітей (було 18,6% дітей); задовільний рівень засвідчили 24,4% (було 34,1%) дітей, на низькому рівні залишилось 8,9% (було 37,7%) дітей. У контрольній групі на прикінцевому етапі високого рівня підготовленості дітей із зоровим відхиленням до навчання у школі досягли 17,9% (було 12,0%) дітей; достатнього рівня 31,0% (було 20,0%) дітей; задовільний рівень виявлено у 26,6% (було 36,2%) дітей; на низькому рівні залишилося 24,5 (було 31,8%) дітей.

Отже, як бачимо, правильно організована робота з урахуванням індивідуальних можливостей дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням, дала позитивні результати. На цьому прикладі показуємо важливість інтеграції дітей із особливими потребами в загальноосвітній простір.

Висновки і пропозиції. Таким чином, зазначимо, що проблема інтеграції дітей із особливими потребами в освітній простір стоїть на гребені сучасного підходу до розвитку, виховання і навчання дітей із відхиленнями у розвитку. Неможливо створити відкрите демократичне суспільство без запровадження права всіх дітей на здобуття якісної освіти. Зазначимо, що для реалізації цілей інклюзії в освітніх установах повинні працювати фахівці різних профілів, предметно-розвивальне

середовище має сприяти повноцінному розвитку дітей із особливостями психофізичного розвитку, потрібно налагодити взаємодію між учасниками

освітнього процесу, враховувати специфіку навчання різних категорій дітей, розбиратись в поняттях «інклюзія» і «псевдоінклюзія».

Список літератури:

1. Выготский Л.С. Принципы воспитания физически дефективных детей / Л.С. Выготский // Собр. соч.: В 6 т. – М., 1983. – Т. 5.
2. Специальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова и др.; под ред. Н.М. Назаровой. – 6-е изд., стер., – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 400 с.
3. Індекс інклюзії: дошкільний навчальний заклад: Навчально-методичний посібник / Кол. упорядників: Патрикеева О.О., Дятленко Н.М., Софій Н.З., Найда Ю.М. Під заг. ред. Шинкаренко В.І. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2013. – 100 с.
4. Кузава І.Б. Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку: теорія і методика / Ірина Борисівна Кузава. – Луцьк: ПП Іванюк В.П., 2013. – 292 с.
5. Луцан Н.І. Підготовка дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання у школі / Луцан Надія Іванівна, Вертугіна Валентина Миколаївна. – Івано-Франківськ: НАІР, 2016. – 228 с.
6. Русова Софія: з маловідомого і невідомого: трилогія / Софія Русова: [упор. Оксана Джус, Зіновія Нагачевська]. – Ч. І: Несторка української педагогічної літератури. – Івано-Франківськ: Гаманець, 2006. – 456 с.

Вертугіна В.Н.

Киевский университет имени Бориса Гринченко

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация

В статье рассмотрены вопросы внедрения инклюзивного обучения детей дошкольного возраста. Уточнены требования к созданию педагогических условий для обучения детей со зрительным отклонением, интегрированных в образовательную среду группы детей общего развития. Разработана модель подготовки детей старшего дошкольного возраста со зрительным отклонением к обучению в школе и описаны этапы привлечения их в образовательную среду дошкольного учебного заведения.

Ключевые слова: инклюзивное образование, интеграция, дети с особыми потребностями, дети со зрительным отклонением, педагогические условия.

Vertuhina V.N.

Borys Grinchenko Kyiv University

PRESCHOOL CHILDREN INCLUSIVE EDUCATION

Summary

The article is devoted to the implementation of inclusive education of preschool children. The author specifies the requirements for the creation of pedagogical conditions for teaching children with visual impairment, integrated in the educational environment of children's overall development. The model of preschool children with visual impairment to learning in school preparing is presented and the stages of their involvement in the educational environment of kindergarten are described.

Keywords: inclusive education, integration, children with disabilities, children with visual impairment, pedagogical conditions.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНИХ ПРАКТИК В ДІЯЛЬНІСТЬ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Мальцева Т.Ю.

Київський університет імені Бориса Грінченка

У статті обґрунтовуються педагогічні умови впровадження інклюзивних практик в діяльність дошкільних навчальних закладів на основі аналізу сучасних тенденцій в Україні. Проведено аналіз нормативно-правової бази відповідно питання, що вивчається. Широко описано поняття інклюзії, інклюзивне навчання та організація інклюзивної практики. Приділена увага управлінській діяльності керівника дошкільного навчального закладу щодо впровадження інклюзивних практик. Нами розроблено та описано вертикаль управління впровадження інклюзивних освітніх практик.

Ключові слова: інтеграція, інклюзія, інклюзивна освіта, інклюзивна практика, діти з особливими освітніми потребами.

Постановка проблеми. Особливої уваги в демократичному суспільстві потребують громадяни з обмеженими можливостями, а тому ще однією з проблем, яка вирішується державною політикою суспільства, є пошук інструментів соціальної та духовної реабілітації, спеціального навчання, адаптації та інтеграції дітей з особливими потребами в суспільство. Адже ці люди розвиваються в умовах деформованого процесу соціалізації, що значно утруднює процес становлення та формування повноцінної особистості. До інструментів, що застосовуються державою для вирішення цього питання, належать освіта, психолого-педагогічний та духовний вплив на особистість. В сучасних умовах розвитку суспільства особливо актуальним є вирішення цієї проблеми ще на етапі здобуття дошкільної освіти.

Аналіз досліджень та публікацій. Основними міжнародними документами щодо організації інклюзивної освіти є Конвенція по боротьбі з дискримінацією в області освіти (1960 р.), Міжнародний пакт про економічні, соціальні і культурні права (1966 р.), Міжнародний пакт про громадянські та політичні права (1966 р.), Міжнародна конвенція про ліквідацію всіх форм расової дискримінації (1965 р.), Конвенція про права дитини (1989 р.), Міжнародна конвенція про захист прав усіх працюючих мігрантів і членів їх сімей (1990 р.), Конвенція про охорону та заохочення різноманітності форм культурного самовираження (2005 р.), Конвенція про права людей з інвалідністю (2006 р.), Загальна декларація прав людини (1948 р.), Всесвітня декларація про освіту для всіх (1990 р.), Делійська декларація (1993 р.), Саламанкська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у сфері освіти осіб з особливими потребами (1994 р.), Декларація і Комплексні рамки дій з виховання в дусі миру, прав людини і демократії (1995 р.), Прийнята в Ресіфі Декларація Групи дев'яти багатонаселених країн (2000 р.), Загальна декларація про культурне розмаїття (2005 р.), Декларація Організації Об'єднаних Націй про права корінних народів (2007 р.). Виконання розроблених міжнародною спільнотою нормативно-правових документів забезпечується науковими дослідженнями на сучасному етапі розвитку суспільства в кожній окремій країні, пошуком спільних підходів до вирішення адаптаційних завдань – забезпечення права на повноцінну життєдіяльність дітей, які мають особливі потреби.

Проблема інклюзивної освіти в Україні та за кордоном представлена в науковому доробку багатьох учених: філософів (В. Андрущенко, Л. Вітгенштайн, С. Гессен, Б. Гершунський, В. Кремень, В. Огнев'юк, В. Левкулич, Н. Бердяєв), соціологів (О. Фудорова, Л. Сокур'янська, Д. Зайцев, І. Кантемірова, Н. Малафєєв, П. Романов, О. Дікова-Фаворська, О. Ярська-Смірнова), психологів (С. Грабовська, Д. Єрмолаєв, Є. Клепцова, Є. Кулакова), педагогів (О. Безпалько, А. Колупаєва, А. Сбруєва, К. Косова, Ю. Остроушко, І. Андрусева, С. Здрагат, Д. Депплер, О. Таранченко, З. Шевців, О. Богословська, А. Валицька), дефектологів (І. Константинова, М. Назарова, Ю. Пінчук, А. Анісімова, Р. Аслаєва, Т. Дегтяренко) та корекційних педагогів (А. Гонєєв, Л. Коров'якова, Н. Малофєєв, П. Таланчук, В. Кащенко, Є. Маслюкова, В. Бондар, Л. Мартинчук).

Для вітчизняних науковців проблема розвитку інклюзивної освіти в Україні є актуальною і такою, що потребує ретельного вивчення. На особливу увагу, на нашу думку, заслуговують наукові дослідження останніх років, а саме: А. Колупаєва «Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади» (2007), О. Рассказова «Теорія та практика розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти» (2014), Л. Будяк «Організаційно-педагогічні умови інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку в загальноосвітній сільській школі» (2010), О. Василенко «Соціально-педагогічні умови адаптації молодших школярів з особливими потребами до навчання в загальноосвітній школі» (2010), М. Захарчук «Становлення та розвиток інклюзивної освіти у США» (2013), О. Чопік «Формування взаємин дітей з вадами опорно-рухового апарату із здоровими ровесниками в умовах інклюзивного навчання» (2013).

Метою статті – охарактеризувати педагогічні умови впровадження інклюзивної практики в освітній процес дошкільного навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. ЮНЕСКО розглядає інклюзію як процес визнання і реагування на різноманітність потреб усіх членів суспільства. Тому рух у напрямі інклюзії – це не тільки технічна або організаційна зміна освітнього процесу, але і формування філософії розуміння та прийняття кожної особистості.

За даними Міністерства соціальної політики України значну частку в структурі осіб з інвалідністю складають діти – більш 167 тис. (2% від всього дитячого населення). Серед причин інвалідності у дітей на I місці – вроджені аномалії, деформації та хромосомні порушення – 30%, на II – хвороби центральної нервової системи – 17,9%, на III – розлади психіки та поведінки – 13,9%. У віковій структурі дітей-інвалідів основну групу складають діти шкільного віку від 7 до 14 років – більше 49%, на другому місці – діти у віці від 15 до 17 років – більш 23,7%, на третьому – діти від 3 до 6 років – близько 20%. Наведені дані були представлені у 2013 році. Більш актуальної на сьогодні статистики офіційними інститутами не надається.

При описі педагогічних умов інтеграції інклюзивної практики, орієнтуючись на поняття «діти з особливими потребами», необхідно визначати: зміст особливих освітніх потреб різних категорій дітей на різних етапах розвитку, створення індивідуальних освітніх маршрутів тощо. Для забезпечення повноцінного навчання таких дітей у масових дошкільних навчальних закладах їм необхідний відповідний психолого-педагогічний супровід, оскільки якість освітнього процесу значною мірою залежить від того, наскільки враховуються й реалізуються потенційні можливості навчання та розвитку кожної дитини, її індивідуальні особливості.

При визначенні інклюзії важливо відзначити наступні моменти: заохочення відмінностей; користь для тих, хто навчається, а не тільки для тих, хто піддається виключенню; відсутність в школі дітей, які можуть відчувати себе виключеними; надання рівного доступу до освіти або створення спеціальних умов для певних категорій дітей без їх виключення. Не мається на увазі: реформа тільки спеціальної освіти, але реформа як формальної, так і неформальної освіти; реагування тільки на відмінності, але також підвищення якості освіти для тих, хто навчається; спеціальні школи, але можлива додаткова підтримка для учнів у загальній системі освіти; задоволення потреб тільки дітей з інвалідністю; задоволення потреб однієї дитини за рахунок іншого [3].

Інклюзивна освіта включає: визнання рівної цінності для суспільства всіх учнів і педагогічних працівників; підвищення ступеня участі учнів у навчальному процесі та позашкільних заходах й одночасне зменшення рівня ізоляваності частини учнів; зміни в політиці навчального закладу, практиці та шкільній культурі з метою приведення їх у відповідність з різноманітними потребами учнів, які навчаються в даному навчальному закладі; подолання бар'єрів на шляху отримання якісної освіти та соціалізації всіх учнів, а не тільки учнів з інвалідністю та учнів з особливими освітніми потребами; аналіз і вивчення спроб подолання бар'єрів і покращення доступності навчальних закладів для окремих категорій учнів. Проведення реформ і змін, спрямованих на користь усіх учнів; переконання, що відмінності між учнями – це ресурс, що сприяє педагогічному процесу, а не перешкоди, які необхідно долати; визнання прав дітей на отримання освіти в загальноосвітніх навчальних закладах, що розташовані за місцем проживання; покращення

ситуації у школах у цілому як для учнів, так і для педагогів. Визнання ролі шкіл не тільки в підвищенні академічних показників учнів, а й у розвитку місцевих громад; розвиток партнерських відносин між школами і місцевими громадами; визнання того, що інклюзія в освіті – це один з аспектів інклюзії в суспільстві [3].

В основу інклюзивної освіти покладена ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей, яка забезпечує однакове ставлення до усіх людей, але створює спеціальні умови для дітей з особливими потребами. Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами, зокрема дитини з особливостями психофізичного розвитку, в умовах загальноосвітнього закладу [4, с. 15].

Інклюзивне навчання забезпечує доступ до освіти дітей з особливими потребами у загальноосвітніх школах за рахунок застосування методів навчання, що враховують індивідуальні особливості таких дітей. В основу інклюзивної освіти покладена ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей; забезпечує рівноцінне ставлення до всіх людей, але створює спеціальні умови для дітей з особливими потребами. Отримані поза соціумом знання і вміння не могли допомогти дітям з особливими освітніми потребами цілком адаптуватися в суспільстві, підготуватися до подолання неминучих життєвих труднощів, а, отже, реалізуватися в повній мірі як рівноправні і повноцінні члени суспільства. В інклюзивних класах діти з особливими потребами включені в освітній процес. Вони досягають основи незалежного життя, засвоюють нові форми поведінки, спілкування, взаємодії, вчать виявляти активність, ініціативу, свідомо робити вибір, досягати згоди у розв'язанні проблем, приймати самостійні рішення.

Інклюзивна освіта – гнучка, індивідуалізована система навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи. Основний девіз такої освіти – усі діти є цінними й активними членами суспільства. Таке навчання є корисним як для дітей з психофізичними особливостями, так і для дітей з типовим рівнем розвитку та суспільства в цілому [1].

Інклюзивна освіта передбачає комплексний, системний особистісно-орієнтований і індивідуалізований стиль навчання, подолання девіацій поведінки та дефіцитарності розвитку. Проте соціалізація учнів вимагає вивчення і знання не лише структури наявного порушення розвитку, а й рівня соціально-побутової адаптованості кожної дитини. У процесі інклюзивного навчання враховуються перспективи майбутнього розвитку, актуальність засвоєння певної форми соціальної поведінки, індивідуальні уподобання і наміри дітей з особливими освітніми потребами. В основу інклюзивної освіти покладено ідеологію, яка заперечує будь-яку дискримінацію дітей, забезпечує однакове ставлення до всіх людей, але створює спеціальні умови для дітей з особливими потребами. Інтеграція – зусилля, спрямовані на введення дітей з особливими освітніми потребами в регулярний освітній простір. Ми пристосовуємо учня до вимог школи [2].

Проміжним етапом розвитку інклюзивної системи освіти можна вважати процес інтеграції, який також має кілька типів:

Соціальна інтеграція. Діти з особливими потребами можуть брати участь разом з іншими дітьми в позакласній діяльності, такій як харчування, ігри, екскурсії тощо, як у дошкільних, так і в загальноосвітніх навчальних закладах, однак вони не навчаються разом [2].

Функціональна інтеграція. Як діти з особливими потребами, так і їхні однолітки навчаються в одному класі. Існує два типи такої інтеграції: часткова інтеграція й абсолютна інтеграція. За часткової інтеграції діти з особливими потребами навчаються в окремому спецкласі або відділенні школи й відвідують тільки окремі загальноосвітні заходи, тоді як за абсолютної інтеграції такі діти проводять увесь час в загальноосвітніх класах. Саме останній тип інтеграції можна розглядати як справжню освітню інтеграцію [2]. Зворотна інтеграція. Про такий тип інтеграції можна говорити тоді, коли здорові діти відвідують спецшколу [2].

Спонтанна або неконтрольована інтеграція. Має місце тоді, коли діти з особливими потребами відвідують загальноосвітні класи без отримання додаткової спеціальної підтримки. Є причини вважати, що в багатьох країнах чимала кількість таких дітей складає більшу частину тих, кого залишають навчатися на повторний рік [2].

У сучасних науково-методичних джерелах визначено стратегії впровадження інклюзивної практики: 1. Урахування існуючих практик та досвіду. У більшості дошкільних навчальних закладів педагогічні колективи знають більше, аніж використовують у практичній діяльності. Головним напрямом розвитку повинно стати вдосконалення професійних компетентностей педагогів із питань інклюзії. 2. Розвиток професійної мобільності педагогічного колективу навчального закладу щодо бачення перспектив і переваг інноваційної інклюзивної моделі освіти. Це визначається вмінням бачити у відмінностях можливості

для навчання. 3. Необхідність ретельного вивчення перешкод на шляху до забезпечення участі всіх дітей у навчально-виховному процесі. 4. Використання ресурсів для забезпечення інклюзії за допомогою активної співпраці між педагогами, допоміжним персоналом, батьками й самими дітьми. 5. Створення умов для формування позитивної мотивації педагогічного колективу до прийняття ідеї інклюзії, професійного розвитку, саморозвитку [4, с. 89].

Отже, інклюзивна практика – це створення культури навчального закладу, яка заохочує до небайдужого ставлення до кожного, розробки сучасних методів та форм роботи, які сприяють зменшенню перешкод на шляху залучення учнів до повноцінного життя [4, с. 92].

На основі вивчених нами наукових праць, нормативних документів та практики інклюзивної діяльності навчальних закладів нами було розроблено комплексний підхід до управління впровадження інклюзивної освітньої практики в діяльність дошкільних навчальних закладів. Масове впровадження таких інновацій має вирішуватись на спрямовуватись на рівні міста, області, країни. Тому об'єктом управління системним впровадженням інклюзивної практики є департамент освіти, а об'єктом управління впровадженням інклюзивної практики саме на базі дошкільного навчального закладу є директор. Суб'єктами ж виступає педагогічний колектив закладу, діти та батьки. Більш наочно вертикаль управління впровадженням освітньої інклюзивної практики представлено на рис. 1.1. Зображена у схемі модель управління впровадженням освітньої інклюзивної практики розділяє напрями управлінського впливу й спрямовує на основну мету цього впливу.

В залежності від конкретного суб'єкта впливу змінюється мета. Так, якщо суб'єктом виступає педагог, метою буде розвиток його компетентностей, формування комунікативних навичок, опанування новітніх методик роботи. Батьківську громаду ми розділяємо на дві групи: батьки здорових дітей та батьки дітей з особливими

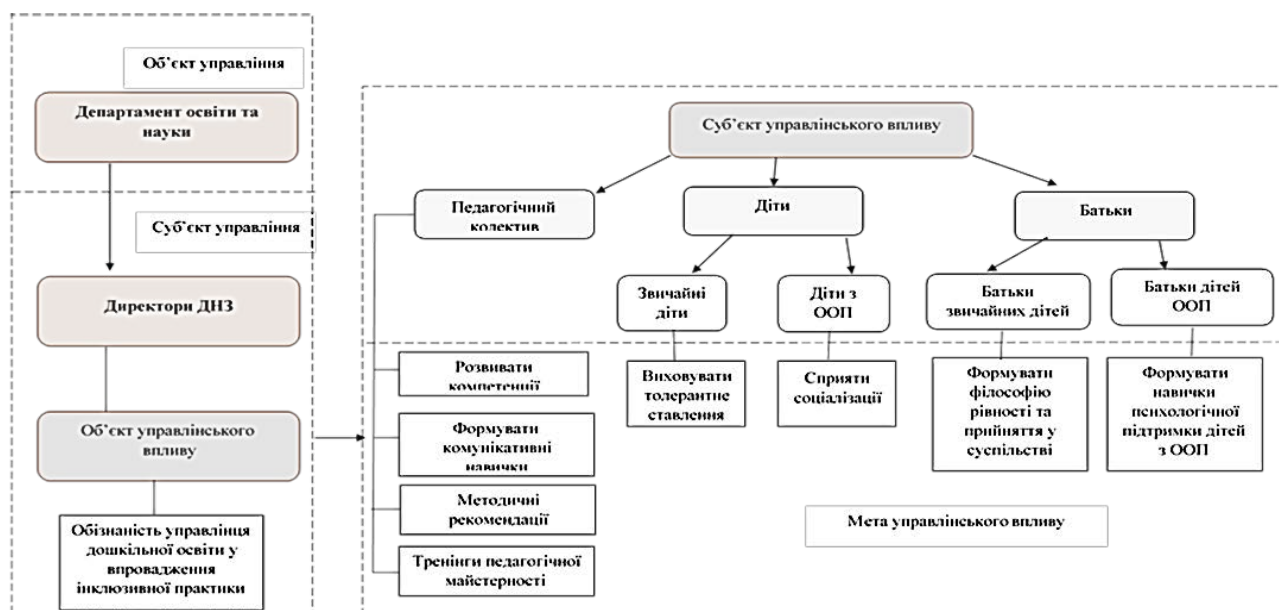


Рис. 1.1. Вертикаль управління впровадженням освітньої інклюзивної практики в дошкільних навчальних закладах

освітніми потребами. Кожна з груп є окремим суб'єктом впливу. Відповідно, метою педагогічного впливу на першу групу буде формування філософських поглядів рівності та прийняття в суспільстві. А для другої – формування навичок психологічної підтримки власних «особливих» дітей. Окремими групами суб'єктів видіємо також здорових дітей та дітей з особливими освітніми потребами. Адже педагогічний вплив на ці групи дітей має бути різний. Так при роботі з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку, особлива увага приділяється не тільки їх навчанню, а й соціалізації. Педагогічний вплив на звичайних дітей має формувати в них повагу й толерантне ставлення до «особливих» друзів. Для зміни ставлення суспільства до людей з особливими потребами необхідно з дитинства привчати дітей до рівності.

Висновки. Вивчивши зміст та значення інклюзивної освіти, ми можемо зробити висновок, що одним з основних принципів міжнародних стандартів є право дітей з особливими потребами на інтеграцію в суспільство, основою якої є забезпечення таким дітям доступу до якісної освіти. Навчання дітей з особливими потребами спільно з їхніми здоровими однолітками сприяє їх соціальній адаптації. Таке навчання є корисним також і для здорових дітей, бо вони вчаться розуміти

проблеми інших, стають добрішими. Освіта дітей з особливими потребами має передбачати включення їх у загальну діяльність разом з іншими дітьми, починаючи вже з дошкільного віку. Стратегічна мета цього процесу – формування нової філософії суспільства, державної політики щодо дітей з особливостями психофізичного розвитку. Вивчення базових моделей впровадження освітньої інклюзивної практики в діяльність дошкільних закладів зумовило показало, що застосовується досить широкий спектр методик та форм проведення інклюзивного навчання. Це зумовило створення нами моделі вертикалі управління впровадження освітньої інклюзивної практики в діяльність дошкільних навчальних закладів та її опробації. Впровадження у діяльність навчального закладу розробленої нами методики показало позитивні результати, але потребує ще доопрацювання. Батьки особливих дітей заважають на більш гармонійному розвитку їх дітей та підвищенню результатів навчання. Ці ж батьки стали більш впевнені в своїх силах щодо виховання особливих дітей. Батьки звичайних дітей, після проведеної з ними просвітницької роботи, спокійніше ставляться до особливих членів дитячого колективу. Діти вчаться товаришувати й рівно сприймати дітей з особливими освітніми потребами.

Список літератури:

1. Ильина О.М. Международные нормы об инклюзивном образовании и имплементация их в российскую правовую систему / О.М. Ильина // Дефектология. – 2008. – № 5. – С. 21.
2. Ілляшенко Т. Інтеграція дітей з особливими освітніми потребами / Т. Ілляшенко // Директор школи. – 2009. – № 34. – С. 8.
3. Колупаєва А.А. Засади понятійно-термінологічні визначення інклюзивної освіти / А.А. Колупаєва // Дефектологія. – 2009. – № 2. – С. 18.
4. Кравченко Г.Ю. Інклюзивна освіта в ДНЗ / Г.Ю. Кравченко, Г.О. Сіліна. – Х.: Вид-во «Ранок», 2014. – 176 с.

Мальцева Т.Ю.

Киевский университет имени Бориса Гринченко

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВНЕДРЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНЫХ ПРАКТИК В ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДОШКОЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Аннотация

В статье обосновываются педагогические условия внедрения инклюзивных практик в деятельности дошкольных учебных заведений на основе анализа современных тенденций в Украине. Проведен анализ международной нормативно-правовой базы относительно изучаемого вопроса. Широко описано понятия инклюзия, инклюзивное образование и организация инклюзивной практики. Уделено внимание управленческой деятельности руководителя дошкольного учебного заведения по внедрению инклюзивных практик. Нами разработано и описано вертикаль управления внедрением инклюзивной практики в деятельность дошкольного учебного заведения.

Ключевые слова: интеграция, инклюзия, инклюзивное образование, инклюзивная практика, дети с особенными образовательными потребностями.

Maltseva T.Yu.

Borys Grinchenko Kyiv Universit

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF IMPLEMENTING INCLUSIVE EDUCATION PRACTICES IN PRE-SCHOOLS

Summary

Article substantiated pedagogical conditions of implementing inclusive educational practices in pre-schools activities based on an analysis of current trends in Ukraine. The concept of inclusion, inclusive education and the organization of inclusive practice are widely described. Attention is paid of management of the head of kindergarten for implementing inclusive practices. We have developed and described the vertical management of the implementation of inclusive practices in the activities of pre-school educational institutions.

Keywords: integration, inclusion, inclusive education, inclusive practice, children with special educational needs.

УДК 001:821.378

СПІВПРАЦЯ КАФЕДРИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ І ЛАБОРАТОРІЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ І ВИХОВАННЯ ЩОДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Рейпольська О.Д.Інститут проблем виховання
Національної академії педагогічних наук України

У статті презентовано основні напрями співпраці лабораторії дошкільної освіти і виховання Інституту проблем виховання НАПН України та кафедри дошкільної освіти Педагогічного університету імені Бориса Грінченка щодо забезпечення науково-дослідницької діяльності. Розкрито зміст наукової співпраці за чотирма основними напрямками: власна наукова діяльність викладачів і співробітників; навчально-дослідницька робота студентів, що є невід'ємним елементом навчального процесу і входить до навчального плану, як обов'язкова для всіх студентів; навчально-дослідницька робота, що здійснюється поза навчальним процесом у гуртках, проблемних групах; наукова робота, пов'язана з науковими конференціями, конкурсами, олімпіадами тощо.

Ключові слова: фахівці дошкільної галузі, спеціальна підготовка, науково-дослідницька діяльність, бакалаврська робота, магістерська робота.

Постановка проблеми. Наукова співпраця викладачів кафедри дошкільної освіти Педагогічного інституту імені Бориса Грінченка та співробітників лабораторії дошкільної освіти і виховання Інституту проблем виховання НАПН України є одним із основних чинників удосконалення теоретичної, загальнопрофесійної і спеціальної підготовки майбутніх фахівців з дошкільної освіти (бакалаврів, спеціалістів, магістрів). За останні п'ять років науково-дослідницька співпраця суттєво змінилась як змістовно, так і організаційно.

Метою статті є висвітлення основних напрямів співпраці лабораторії дошкільної освіти і виховання Інституту проблем виховання НАПН України та кафедри дошкільної освіти Педагогічного університету імені Бориса Грінченка щодо забезпечення науково-дослідницької діяльності.

Сьогодні наукова співпраця здійснюється за чотирма основними напрямками: власна наукова діяльність викладачів і співробітників; науково-дослідницька робота, що є невід'ємним елементом навчального процесу і входить до навчального плану, як обов'язкова для всіх студентів; науково-дослідницька робота, що здійснюється поза навчальним процесом у гуртках, проблемних групах; наукова робота, пов'язана з науковими конференціями, конкурсами, олімпіадами тощо.

Кафедра дошкільної освіти і лабораторія дошкільної освіти і виховання підтримують міцні професійні зв'язки і беруть участь у спільних засіданнях, співпрацюють з питань підготовки навчальних підручників і посібників, проведення наукових досліджень.

Викладачі кафедри дошкільної освіти працюють над загальною комплексною темою дослідження: «Нова стратегія підготовки фахівців дошкільної освіти» (науковий керівник: Беленька Г.В., доктор педагогічних наук, професор). Ця проблема є провідною для більшості викладачів тому об'єднує широке коло досліджень викладачів кафедри (аспіратів, доцентів, здобувачів наукового ступеня кандидата наук). Кожен з них працює над виконанням науково-дослідної програми та систематично готує публікації з питань

комплексної теми кафедри. Окрім того, викладачі кафедри активно долучаються до науково-дослідної роботи лабораторії дошкільної освіти і виховання Інституту проблем виховання НАПН України. Так, доктор педагогічних наук, професор Беленька Г.В. долучилася до роботи над науково-дослідною роботою за темою «Наукове-методичне забезпечення базових якостей особистості старших дошкільників в умовах дошкільного навчального закладу». Ганна Володимирівна розкрила теоретико-методичні засади формування такої вкрай важливої базової якості старшого дошкільника як відповідальність. У межах даної роботи Ганна Володимирівна є членом авторського колективу монографії «Формування базових якостей особистості дітей старшого дошкільного віку в ДНЗ» (2015 р.) та методичного посібника «Виховуємо базові якості старшого дошкільника в умовах ДНЗ» (2015 р.).

Результати власних наукових досліджень викладачі кафедри дошкільної освіти Педагогічного інституту імені Бориса Грінченка та співробітники лабораторії дошкільної освіти і виховання Інституту проблем виховання НАПН України мають можливість презентувати на науково-практичних конференціях, семінарах, організаціями яких є обидва інститути.

Так, викладачі кафедри дошкільної освіти щорічно беруть активну участь у роботі Всеукраїнської науково-практичної конференції Інституту проблем виховання НАПН України. В свою чергу, співробітники лабораторії дошкільної освіти і виховання долучаються до участі у наукових семінарах та конференціях кафедри. Завдяки цій співпраці кількість наукових публікацій викладачів кафедри також зростає. Так, у порівнянні з 2015 роком (близько 30 статей, тез наукових повідомлень, навчальних посібників та програм) лише за 2016 рік викладачами кафедри було опубліковано понад 50 наукових статей, тез наукових повідомлень, навчальних посібників та програм.

Цінним на наш погляд є те, що підготовлені та опубліковані праці орієнтовані на перспективні напрямки сучасної дошкільної освіти, висвітлюють деякі аспекти вузівського освітнього проце-

су та професійної підготовки майбутніх фахівців з дошкільної освіти, особливості навчання дітей дошкільного віку і мають за мету допомогти студентам у набутті відповідних компетенцій. Окрім того, викладачами кафедри дошкільної освіти Педагогічного інституту імені Бориса Грінченка київського університету забезпечено професійно-орієнтовані дисципліни необхідними методичними розробками, а матеріали підготовлені співробітниками лабораторії дошкільної освіти і виховання використовуються під час розробки навчально-методичного забезпечення фахової підготовки студентів спеціальності «Дошкільна освіта».

Досвід роботи та результати наукових досліджень педагогів обох підрозділів обговорюються на засіданнях семінарів, який систематично проводиться кафедрою, в обговоренні питань даного семінару приймають активну участь всі фахівці. Серед проблем, які є предметом вивчення і обговорення можна назвати такі: методологічні засади дошкільної освіти, модульна система як метод функціонально-професійної орієнтації молодих фахівців, модернізація та інновації в дошкільній освіті в умовах соціокультурного розвитку, удосконалення самостійної роботи студентів за вимогами кредитно-модульної системи навчання, педагогічна співпраця в процесі науково-дослідної роботи та інші.

Викладачі кафедри дошкільної освіти і співробітники лабораторії дошкільної освіти і виховання вже понад п'ять років займаються науково-експертною роботою. Так, кандидат педагогічних наук, професор Машовець М.А., кандидат педагогічних наук, доцент Коваленко О.А. та доктор педагогічних наук, провідний науковий співробітник Гавриш Н.В., кандидат педагогічних наук, доцент Рейпольська О.Д. – члени науково-методичної комісії з дошкільної освіти Інституту модернізації змісту освіти Міністерства освіти і науки України.

Кафедра постійно турбується про наукове зростання своїх кадрів: викладачі є здобувачами вчених ступенів докторів та кандидатів педагогічних наук на базі Інституту проблем виховання НАПН України – на його базі було захищено кандидатські дисертації Половіною О.А. (2007 р.), Стаєнною О.А. (2012 р.), Карнауковою А.В. (2016 р.). У 2012 році Г.В. Беленська успішно захистила докторську дисертацію.

Сучасні тенденції якісного оновлення та підвищення ефективності професійної підготовки фахівців дошкільної галузі спонукають викладачів кафедри дошкільної освіти до удосконалення системи організації навчально-дослідної роботи студентів спеціальності «Дошкільна освіта» у Педагогічному інституті імені Бориса Грінченка, а співробітників лабораторії дошкільної освіти і виховання долучатися до їх рецензування.

Викладачі кафедри, реагуючи на соціальне замовлення сьогодення, сприяють формуванню творчої особистості фахівця, активізації навчально-творчої діяльності. У нинішніх умовах, коли в Україні взято за взірць європейську освітню модель, на кафедрі дошкільної освіти змінено стиль викладання, пріоритетною є орієнтація на демократичні, толерантні методи у спілкуванні зі студентами. Залучення студентів до навчально-дослідної роботи є одним з найперспективніших

напрямів освітньої діяльності кафедри дошкільної освіти і лабораторії дошкільної освіти і виховання.

Організація науково-дослідної роботи студентів спеціальності «Дошкільна освіта» освітня програма магістерська (другий рівень) має на меті забезпечити формування науково-дослідної складової професійної підготовки майбутнього викладача вищої школи (методологічна культура, засвоєння теоретико-методологічних засад наукового дослідження, оволодіння методами науково-пошукової роботи, розвиток нахилів до дослідницької діяльності тощо). Водночас цей вид діяльності сприяє формуванню в майбутніх викладачів умінь організовувати науково-дослідну роботу студентів, які здобувають професійну освіту у вищих навчальних закладах за різними освітньо-кваліфікаційними рівнями.

Науково-дослідна робота студентів спеціальності включає в себе два взаємопов'язаних елементи: навчання студентів основ науково-дослідної роботи, організації наукової творчості; наукові дослідження, що здійснюють студенти під керівництвом викладачів кафедри.

Система організації науково-дослідної роботи студентів спеціальності «Дошкільна освіта» представлена у вигляді схеми 1.

Під час навчальних занять, на консультаціях, у процесі індивідуальної роботи з викладачами кафедри студенти пізнають сутність наукової діяльності, особливості науково-дослідної праці педагога вищої школи, форми її організації, специфіку магістерського дослідження, кандидатської та докторської дисертацій; залучаються до виконання творчих завдань, що мають характер науково-педагогічного пошуку. Індивідуальний досвід проведення наукового дослідження у студентів формується під час виконання ними індивідуального навчально-дослідного завдання. Здійснення такого виду дослідження має на меті демонстрацію рівня наукової кваліфікації студента (розуміння досліджуваної теми, знання методології та методики дослідження, умінь самостійно вести науковий пошук, розв'язувати конкретні завдання, обґрунтовувати висновки тощо).

Значна роль у забезпеченні високої ефективності науково-дослідної діяльності студентів належить бібліотечному фонду. Завдяки багаторічній співпраці вони мають користуватись бібліотечним фондом лабораторії дошкільної освіти і виховання Інституту проблем виховання НАПН України. У лабораторії створено належні умови для забезпечення студентів можливістю роботи з електронними каталогами, електронною бібліотекою.

Студенти опановують різними формами навчально-дослідної роботи: індивідуальні навчально-дослідні завдання, лабораторні роботи, які передбачають елементи наукового дослідження (складання узагальнених таблиць, структурних блок-схем лекцій, переліку визначень ключових понять курсу з посиланням на джерела, анотування статей, книг або окремих їхніх розділів, написання рефератів і доповідей тощо), реферати, курсові і дипломні роботи; виконують конкретні завдання науково-дослідного характеру в період практики.

Підготовка реферату є дієвим засобом формування у студентів спеціальності «Дошкільна освіта» навичок опрацювання літературних джерел.

Робота над ним сприяє розвитку наукового мислення студентів (вміння аналізувати, зіставляти та узагальнювати різні точки зору на ту чи іншу проблему, вміння характеризувати конкретний матеріал, формулювати висновки); розширення світоглядної парадигми, поглиблення фахових знань із навчальної дисципліни чи наукової проблеми; розвиток технологічних умінь наукової роботи (вміння самостійно знаходити наукові джерела, скласти бібліографію, користуватися різними засобами здобуття наукової інформації); оволодіння основами наукового писемного мовлення.

Організація науково-дослідної роботи студентів, що навчаються за програмами бакалаврської та магістерської підготовки, має свої особливості. Зазвичай, перші кроки студентів у світ науки пов'язані з опрацюванням наукової літератури за програмами вивчення навчальних дисциплін, оволодінням вміннями працювати у фондах бібліотек, користуватися різними видами каталогів, конспектувати, готувати анотації, виписки, цитувати літературні джерела тощо. Вони набувають досвіду наукової роботи, знайомлячись із дослідницькими методами, засвоюючи основні поняття наукового апарату дослідження, опановуючи правила збору необхідної наукової інформації, готуючи реферати, повідомлення і доповіді, практичні завдання творчого, пошукового характеру до семінарських і практичних занять, беручи участь у роботі наукових студентських гуртків, конференцій. Поступово зміст науково-дослідної роботи від курсу до курсу ускладнюється.

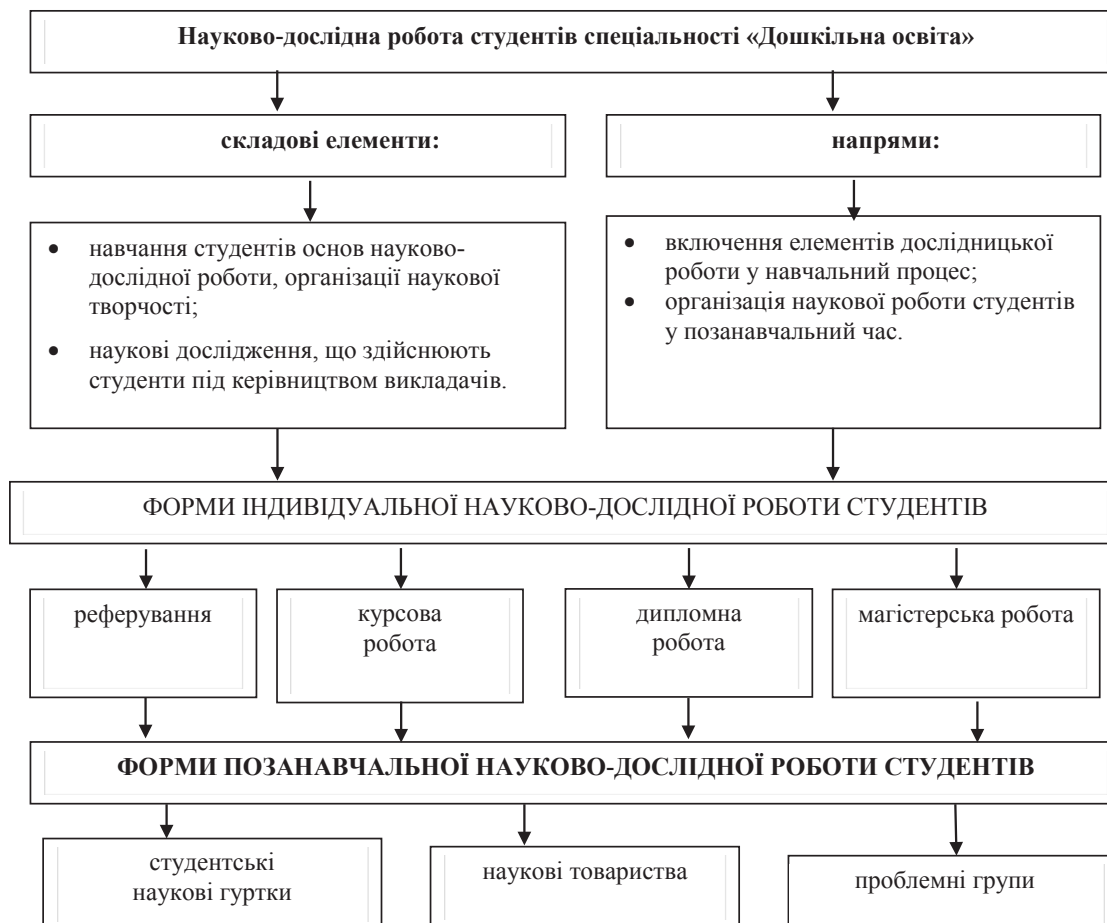
У залежності від спеціальності, за якою студенти здобувають професійну освіту, на другому-третьому курсі виконуються курсові роботи з психолого-педагогічних дисциплін. Під час педагогічної практики виконується ряд завдань науково-дослідницького характеру, проводиться експериментальна робота за планом курсової. Виконання комплексу таких завдань дозволяє студенту свідомо підійти вибору теми майбутньої магістерської (дипломної) роботи, яка є підсумком їхньої науково-дослідної роботи в університеті. Такою є загальноприйнята логіка організації науково-дослідної роботи студентів, яку має за своїти випускник магістратури.

Згідно з Положенням про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах України курсові роботи студентами спеціальності «Дошкільна освіта» виконуються з метою закріплення, поглиблення і узагальнення знань, одержаних за час навчання, вони є кваліфікаційними навчально-науковими результатами, що доводять отримання студентами теоретичних знань у галузі педагогіки, психології, іноземної мови, а також оволодіння практичними вміннями згідно з профілем підготовки. Курсова робота одна з форм самостійної роботи студентів у вищому навчальному закладі, яка являє собою наукове дослідження однієї або декількох проблем у межах навчальної дисципліни.

Зміст науково-дослідної роботи студентів спеціальності «Дошкільна освіта» освітня програма магістерська (другий рівень), визначається інди-

Схема 1

Система організації науково-дослідної роботи студентів спеціальності «Дошкільна освіта»



відуальним планом. Керівництво науковими роботами здійснюють викладачі кафедри, які мають науковий ступінь кандидата педагогічних наук. В основу науково-дослідної роботи студентів покладено експериментальну діяльність на підставі ґрунтовного вивчення теоретичних матеріалів з проблем педагогіки. Ця система дозволяє змінювати характер знань студентів із суто теоретичних на теоретично-практичні, а також формувати у студентів навички дослідної діяльності, що є одним із основних завдань вищої освіти.

Тематика наукових робіт оновлюється та коригується щорічно з урахуванням набутого на кафедрі досвіду, побажань співробітників лабораторії дошкільної освіти і виховання, які беруть участь у рецензуванні робіт і рекомендацій Державної екзаменаційної комісії. Крім того, викладачі намагаються враховувати різноманітність інтересів студентів у галузі наукової теорії й практики, а також результати роботи у наукових студентських товариствах. Серед проблем, які є центром інтересів студентів можна назвати проблему розвитку пізнавальної активності та самостійності дошкільників, розвиток фізичних якостей у дітей, розвиток соціальної компетентності дітей дошкільного віку тощо. Результати наукової роботи студентів обговорюються на засіданнях кафедри дошкільної освіти, висвітлюються в публікаціях і у доповідях під час проведення студентських наукових конференцій.

Крім того, студенти спеціальності «Дошкільна освіта» мають можливість виконувати дипломну роботу – це наукове дослідження, що виконують студенти, які навчаються за освітньо-професійним рівнем «спеціаліст». Ця форма навчально-дослідної роботи не є обов'язковою. Над її виконанням найчастіше працюють студенти, які виявили інтерес до наукової роботи й успішно оволоділи навичками дослідницької діяльності при підготовці курсової роботи на попередньому етапі професійної підготовки (у бакалавраті).

Окремий напрям роботи викладачів кафедри дошкільної освіти є керівництво науково-дослідною роботою студентів-магістрантів. Студенти освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» обов'язково виконують магістерське дослідження.

Кафедрою дошкільної освіти розробляється та щорічно оновлюється тематика магістерських робіт, яка затверджується щорічно засіданням вченої ради Інституту. Студенти виконують магістерські роботи з проблем загальної і дошкільної педагогіки, педагогіки вищої школи та спеціальних методик. Темі магістерських робіт розробляються з урахуванням наукових інтересів викладачів, студентів-магістрантів та актуальності, значущості наукової проблеми для сучасної освіти.

Виконання магістерської роботи організується в три основні етапи: підготовчий, змістовий, заключний. Магістерські дисертації є самостійними науковими дослідженнями на певну тему. Роботи,

які виконуються зараз, мають науковий або прикладний характер. Обов'язковим є наявність рецензії на магістерську роботу студента, публікації за змістом роботи, довідка на антиплагіат.

Науково-дослідницька робота магістрантів у межах навчального процесу є обов'язковою для кожного студента і охоплює всі форми навчальної роботи: написання рефератів з конкретної теми в процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін, виконання лабораторних, практичних, семінарських та самостійних завдань, що містять елементи проблемного пошуку, виконання завдань дослідницького характеру в період викладацької практики, підготовка і захист магістерських робіт.

Одним з найважливіших засобів формування висококваліфікованих фахівців є науково-дослідницька робота поза навчальним процесом. Нею передбачено:

- участь студентів у роботі наукових гуртків, проблемних груп, творчих секцій;
- залучення до студентських конференцій, олімпіад, конкурсів наукових студентських робіт;
- проведення досліджень у межах творчої співпраці кафедри дошкільної освіти із лабораторією дошкільної освіти і виховання;
- написання статей, тез доповідей, інших публікацій, як самостійних, так і у співавторстві з науковими керівниками.

За такої організації науково-дослідної роботи успішно реалізуються творчі студентські проекти, здійснюється комплексне вивчення тієї чи іншої наукової проблеми, розробляються програми педагогічних експериментів, готуються наукові доповіді, реферати, публікації тощо. Традиційними науково-організаційними заходами, що проводяться у педагогічному інституті імені Бориса Грінченка, на яких відбувається презентація наукових здобутків студентів, є науково-практичні конференції, Декади студентської науки, конкурси студентських наукових робіт та ін.

Залучення студентів до науково-пошукової роботи не лише сприяє поглибленню їхніх знань із дисциплін, що вивчаються, а й формує у майбутніх фахівців наукову складову їх фахової компетентності, розвиває такі особистісні якості, як самостійність, організованість, творчість, прагнення до самоосвіти тощо.

Таким чином, підсумовуючи, робимо висновок, що сучасний стан науково-дослідної роботи кафедри дошкільної освіти та лабораторії дошкільної освіти і виховання Інституту проблем виховання НАПН України свідчить про ефективність співпраці, постійний творчий пошук викладачів і співробітників. Основні напрями наукової діяльності повністю відповідають профілю підготовки фахівців дошкільної галузі. Отже, науково-дослідна співпраця підрозділів є стабілізованою і розвивається у руслі змін, що відбуваються у психолого-педагогічній науці.

Список літератури:

1. Формування базових якостей особистості дітей старшого дошкільного віку в днз: монографія / Г.В. Беленька, С. Васильєва, Н. Гавриш, В. Маршицька, С. Нечай, Г. Орлова, О. Остряньська, О. Полякова, В. Рагоніна, О. Рейпольська, Н. Шкляр; за заг. ред. О. Рейпольської. – Харків: «Друкарня мадрид», 2015. – 330 с.
2. Виховуємо базові якості особистості старшого дошкільника в умовах ДНЗ: методичний посібник / Г. Беленька, Н. Гавриш, В. Васильєва, В. Маршицька, С. Нечай, Г. Орлова, О. Остряньська, О. Полякова, В. Рагоніна, О. Рейпольська, Н. Шкляр; за заг. ред. Н. Гавриш – Х.: Мадрид, 2015. – 220 с.
3. Наказ Міністерства Положення Про затвердження Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах від 02.06.1993 № 161.
4. Освітня програма магістерська (другий рівень) Організація науково-дослідної роботи студентів спеціальності «Дошкільна освіта».
5. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. – Президент України; Указ, Стратегія від 25.06.2013 № 344/2013 – Електронний ресурс: [Режим доступу]: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>
6. Формування естетичного ставлення до природи засобами образотворчого мистецтва у старших дошкільників (на матеріалі ознайомлення з пейзажним живописом) спеціальність 13.00.08 – дошкільна педагогіка).
7. Виховання громадянських якостей у дітей старшого дошкільного віку на традиціях рідного краю (13.00.08 – дошкільна педагогіка).
8. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в умовах ступеневої системи освіти (13.00.08 – дошкільна педагогіка).

Рейпольская О.Д.

Институт проблем воспитания

Национальной академии педагогических наук Украины

СОТРУДНИЧЕСТВО КАФЕДРЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ЛАБОРАТОРИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация

Представлены основные направления сотрудничества лаборатории дошкольного образования и воспитания Института проблем воспитания НАПН Украины и кафедры дошкольного образования Педагогического университета имени Бориса Гринченко по обеспечению научно-исследовательской деятельности. Раскрыто содержание научного сотрудничества по четырем основным направлениям: собственная научная деятельность преподавателей и сотрудников; научно-исследовательская работа, которая является неотъемлемым элементом учебного процесса и входит в учебный план, как обязательная для всех студентов; научно-исследовательская работа, которая осуществляется вне учебного процесса в кружках, проблемных группах; научная работа, связанная с научными конференциями, конкурсами, олимпиадами и тому подобное.

Ключевые слова: специалисты дошкольной отрасли, специальная подготовка, научно-исследовательская деятельность, бакалаврская работа, магистерская работа.

Reypolskaya O.D.

Institute of Problems of Education

National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

COOPERATION OF THE DEPARTMENT OF PRESCHOOL EDUCATION AND LABORATORY PRE-SCHOOL EDUCATION AND TRAINING FOR THE RESEARCH ACTIVITY

Summary

The key areas of cooperation between the laboratory of preschool education and upbringing of the Institute of Problems of Education NAPS of Ukraine and the Department of Preschool Education named after Boris Grinchenko Pedagogical University to provide research activities. The content of scientific cooperation in four main areas: own research activities of faculty and staff; research work, which is an integral part of the educational process and is included in the curriculum as a compulsory for all students; research work, which is carried out outside of the educational process in the circles, distressed groups; scientific work related to scientific conferences, competitions, contests and etc.

Keywords: pre-school specialists industry, specialized training, research and development activities, Bachelor work, Master's work.

НАШІ АВТОРИ

1. **Барна Христина Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти Мукачівського державного університету
2. **Беленька Ганна Володимирівна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної освіти Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка
3. **Вертугіна Валентина Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри дошкільної освіти Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка
4. **Волинець Катерина Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри дошкільної освіти Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка
5. **Волинець Юлія Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри дошкільної освіти Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка
6. **Гаращенко Лариса Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка
7. **Голота Наталія Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та психології Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка
8. **Данієлян Анаїт** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри дошкільної освіти Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка
9. **Іваненко Олена Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, проректор-декан факультету з підготовки юних абітурієнтів, майстер-класів та спецкурсів Київської дитячої Академії мистецтв
10. **Карнаухова Антоніна Валеріївна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки та психології Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка
11. **Коваленко Олена Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної освіти Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка
12. **Козлітін Денис Олександрович** – магістр початкової освіти Київського університету імені Бориса Грінченка
13. **Кондратюк Світлана Григорівна** – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри дошкільної освіти Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка
14. **Ліннік Олена Олегівна** – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри дошкільної освіти Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка
15. **Літіченко Олена Дмитрівна** – викладач кафедри дошкільної освіти Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка
16. **Мальцева Тетяна Юріївна** – аспірант Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка
17. **Матющенко Ірина Іванівна** – спеціаліст дошкільної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка
18. **Машовець Марина Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка
19. **Мельник Наталія Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка
20. **Новоселецька Ірина Едуардівна** – аспірант Київського університету імені Бориса Грінченка
21. **Половіна Олена Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної освіти Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка
22. **Рейпольська Ольга Дмитрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач лабораторії дошкільної освіти і виховання Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України
23. **Стаднік Надія Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка
24. **Стаєнна Олена Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри дошкільної освіти Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка
25. **Товкач Ірина Євгеніївна** – старший викладач кафедри дошкільної освіти Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка
26. **Ярич Оксана Ярославівна** – аспірант кафедри тифлопедагогіки, факультет корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

НОТАТКИ

Науковий журнал
«Молодий вчений»

№ 3.2 (43.2) березень, 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 10.04.2017 р.
Формат 60х84/8.
Папір офсетний. Цифровий друк.
Ум.-друк. арк. 15,10. Тираж 100 прим.
Зам. 0417-53.

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.