

Освітній простір України

Науковий журнал

ДВНЗ

«Прикарпатський
національний університет
імені Василя Стефаника»



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

Освітній простір України

Науковий журнал
(випуск 9)

Івано-Франківськ

2017

**НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ ДВНЗ “ПРИКАРПАТСЬКИЙ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНИКА”.**
(Освітній простір України. 2017 р. Випуск 9, 200 с.)

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

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

Видається з 2014 року.

Журнал включено до переліку наукових фахових видань ВАК України.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
Серія КВ №20663-10463Р (від 15.04.2014 р.).

Друкується за ухвалою Вченої ради

ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені В. Стефаника”

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

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

Адреса редакційної колегії:

76000, Івано-Франківськ, вул. Мазепи, 10, Педагогічний інститут

ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника”

© ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника”, 2017

© Видавництво ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника”, 2017

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<i>Білавич Галина.</i> Просвітництво дітей та дорослих у Західній Україні 1920-х – 1930-их років (санітарно-гігієнічний аспект).....	7
<i>Валенкевич Ольга.</i> Освітня діяльність чеських музеїв (на прикладі Галереї образотворчого мистецтва у місті Гавлічків Брод)	12
<i>Лисенко Олександра.</i> Етнічна самосвідомість та ідентичність особистості у поліетнічному просторі сучасного світу: етнопсихологічний підхід до проблеми	18
<i>Розман Ірина.</i> Формування читацьких інтересів учнів засобами зарубіжної літератури в українських гімназійних бібліотеках Галичини другої половини ХІХ – початку ХХ ст.	25
<i>Стинська Вікторія.</i> Державні програми соціальної підтримки материнства і дитинства в США.....	31
<i>Третько Віталій, Шевченко Аліна.</i> Особливості організації дистанційного навчання магістрів публічного адміністрування в університетах США.....	37
<i>Царик Ольга.</i> Особливості мовної освіти в Східній Україні на початку ХХ ст.	44

ВИЩА ШКОЛА

<i>Борин Галина.</i> Розвиток творчості дітей дошкільного віку засобами художньої праці: психолого-педагогічний аспект підготовки майбутнього педагога	50
<i>Ємчик Олександра.</i> Педагогічні умови розвитку творчого потенціалу магістрів дошкільної освіти.....	56
<i>Іконнікова Марина.</i> Проблеми підготовки майбутніх філологів у сучасному науковому дискурсі	62
<i>Коваль Петро.</i> Професійна підготовка майбутніх педагогів з ритміки і хореографії для дошкільної та початкової галузі освіти	69
<i>Коломієць Алла, Лазаренко Наталія, Громов Євген.</i> Концептуальні засади розвитку наукової діяльності педагогічного університету на сучасному етапі розвитку суспільства	74
<i>Лисак Ольга.</i> Упровадження подкастів як засобу формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх економістів.....	80
<i>Лисенко Неллі.</i> Сучасні стратегії професійної підготовки майбутнього фахівця дошкільної галузі освіти у ВНЗ України	84
<i>Марчій-Дмитраш Тамара.</i> Професійний потенціал майбутніх учителів іноземної мови початкової школи: зміст, завдання, творчість.....	91
<i>Матвеева Наталія.</i> Особливості підвищення якості професійної підготовки майбутніх педагогів на сучасному етапі.....	96
<i>Матішак Маріанна.</i> Педагогічний менеджмент у змісті професійної підготовки майбутніх магістрів дошкільної освіти.....	103
<i>Нагорна Ольга.</i> Поняття “міжнародний арбітраж” у контексті професійної підготовки майбутніх арбітражних юристів	107
<i>Юшак Кишиштоф.</i> Професійні компетенції вчителів країн Європейської Унії (Союзу).....	112
<i>Яшин Надія.</i> Актуальність формування толерантності майбутніх юристів.....	119

ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

<i>Кравець Надія.</i> Моральне виховання дошкільників засобами народної педагогіки	126
<i>Лемко Галина, Ковбас Богдан.</i> Вплив соціальних інституцій на розвиток обдарованості дитини.....	131
<i>Мацук Людмила.</i> Формування ціннісних орієнтацій молодших школярів в умовах сьогодення: теорія і практика.....	137
<i>Мисак Богдан, Ковбас Богдан.</i> Формування особистісних якостей військово-патріотичної культури допризовників –захисників Вітчизни.....	140
<i>Сабат Наталія.</i> Адаптація дітей мігрантів до нового соціокультурного простору: педагогічна допомога і підтримка.....	144
<i>Труш Надія.</i> Здоровий спосіб життя у системі чинників формування здоров'я дітей дошкільного віку.....	151
<i>Лисенко-Гелемб'юк Катерина, Шуп'яна Мар'яна.</i> Вивчення психологічних особливостей спілкування у сучасній сім'ї та їх вплив на особистісне зростання дошкільника	155

ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

<i>Бай Ігор.</i> Актуальні питання навчання образотворчого мистецтва в початкових класах	159
<i>Кирста Наталія, Піндус Христина.</i> Організаційно-педагогічні засади функціонування навчально-виховного процесу в різновікових групах сучасних ДНЗ.....	163
<i>Преус-Кухта Люцина.</i> Кращі та гірші учні в класі чи класи кращих або гірших учнів у школі: динаміка потенційних рекомендацій для вчителів та батьків.....	169
<i>Семенова Наталя, Гречук Любов, Солодуха Юлія.</i> Використання педагогічних технологій у роботі з дітьми дошкільного віку: теоретичний аспект	181
<i>Сокол Мар'яна.</i> Класифікаційна характеристика понятійно-категорійного апарату педагогічної науки	188
<i>Чупахіна Світлана.</i> Впровадження інклюзивної освіти в Україні: реалії та перспективи	193

CONTENTS

THE HISTORY OF PEDAGOGICS

<i>Bilavych Galyna.</i> Sanitary and hygienic enlightenment among children and adults in Western Ukraine (1920 - 1930's)	7
<i>Valenkevych Olga.</i> Educational activities of Czech Museums (based on the example of fine arts Gallery in city Havlichkuv Brod).....	12
<i>Lysenko Olexandra.</i> Ethnic self-identity and the identity of personality in multi-ethnic space of the modern world: ethnopsychological approach to the problem.....	18
<i>Rozman Irina.</i> World literature in Ukrainian upper secondary libraries in Galychyna at the second part of 19 th – to the early 20 th century and reader interests formation among pupils.....	25
<i>Stynska Victoria.</i> Government programs to support motherhood and childhood in the USA	31
<i>Tretko Vitalii, Shevchenko Alina.</i> Features of organization of distance educations of public administrating masters at the USA universities.....	37
<i>Tsaryk Olga.</i> The peculiarities of language education in Eastern Ukraine in the early twentieth century.....	44

HIGHER SCHOOL

<i>Boryn Galyna.</i> Creative development of preschool children by means of manual work: psychological-pedagogical aspect of future teacher's training.....	50
<i>Iemchyk Oleksandra.</i> The ways of improvement of content and pedagogical conditions of preparation of master of preschool education in the context of development of creative potential.....	56
<i>Ikonnikova Maryna.</i> Problems of future philologists' training in modern scientific discourse	62
<i>Koval Petro.</i> Professional training of future rhythm and choreography teachers for preschool and primary education.....	69
<i>Kolomiets Alla, Lazarenko Nataly, Gromov Eugene.</i> Conceptual fundamentals of a pedagogical university's scientific research work development in the contemporary stages of society development	74
<i>Lysak Olga.</i> Introduction of podcasts as a means of forming foreign communicative competence of future economists.....	80
<i>Lysenko Nelli.</i> Current strategies of future preschool education specialist's professional training in higher educational institutions of Ukraine	84
<i>Marchii-Dmytrash Tamara.</i> Professional potential of future primary school foreign language teachers: content, tasks, creativity	91
<i>Matveyeva Natalya.</i> Features of improving the professional quality of the preparation of future teachers at the present stage	96
<i>Matishak Marianna.</i> Pedagogical management in the content of professional training of future preschool education masters	103
<i>Nagorna Olga</i> The concept "international arbitration" in the context of professional training of future arbitration lawyers	107
<i>Yushchak Kshyshtof.</i> Professional competences of the European Union's teachers (Alliance)	112
<i>Yashyn Nadiya.</i> The Relevance of Forming Tolerance of Future Lawyers.....	119

THE THEORY OF UPBRINGING

<i>Kravets Nadiia</i> . Moral education of preschool children by means of folk pedagogics.....	126
<i>Lemko Galyna, Kovbas Bogdan</i> . Impact of social institutions on development of child's genius.....	131
<i>Matsuk Liudmyla</i> . Modern approaches to forming value orientations of junior pupils nowadays	137
<i>Mysak Bogdan, Kovbas Bogdan</i> . The forming of personal qualities of Fatherland defenders' military-patriotic culture	140
<i>Sabat Natalia</i> . Adaptation of the children of migrant workers to the new social and cultural space: pedagogical help and support	144
<i>Trush Nadiia</i> . A healthy lifestyle in the system of formation of health preschool children	151
<i>Lysenko-Helembiuk Catherine, Shupiana Mariana</i> . Study of psychological features of communication in modern family and their impact on personal growth of preschooler	155

THE THEORY OF EDUCATION

<i>Bai Igor</i> . Current problems fine arts education in primary school.....	159
<i>Kyrsta Natalia, Pindus Khrystyna</i> . Organisational pedagogical principles of functioning of educational process in mixed aged groups in modern pre-school educational establishments.....	163
<i>Preuss-Kukhta Liutsyna</i> . Better and worse students in the class or better or worse classes in school. Dynamics of potential recommendations for teachers and parents of students.....	169
<i>Semenova Natalia, Hrechuk Liubov, Solodukha Yulia</i> . Using educational technologies in the work with children of preschool age: theoretical aspect	181
<i>Sokol Mariana</i> . The classification characteristic of the notion and category apparatus of pedagogical science	188
<i>Chupakhina Svitlana</i> . Implementation of inclusive education in Ukraine: realities and prospects	193

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 061.215 (477/83-25)

ББК 74.03(4Укр)

Галина Білавич

ПРОСВІТНИЦТВО ДІТЕЙ ТА ДОРОСЛИХ У ЗАХІДНІЙ УКРАЇНІ 1920-х – 1930-их РОКІВ (САНІТАРНО-ГІГІЄНИЧНИЙ АСПЕКТ)

У статті розкрито просвітницьку діяльність українських громадських товариств щодо виховання здорового способу життя особистості. На початку ХХ ст. за умов чужих держав і політичного гніту вітчизняні лікарі, студенти-медики, які належали до "Народної лікарни", Українського гігієнічного товариства, Українського лікарського товариства, "Відродження" та ін., та освітяни створили громадську систему медичної опіки дітей та дорослих, компенсувавши прогалини в соціальній політиці Польщі.

Ключові слова: українські лікарі, "Народна лікарня", Українське гігієнічне товариство, Українське лікарське товариство, просвітництво.

Постановка проблеми. До актуальних соціальних проблем сьогодення науковці відносять, окрім іншого, поширення різних захворювань, особливо інфекційних; платне медичне забезпечення; зростання дитячої бездоглядності й травматизму; збільшення обсягів споживання алкоголю і тютюну; тощо. Україна, яка опинилася у складних суспільно-політичних та соціально-економічних умовах, а також у зв'язку із подіями на сході держави, які вкотре загострили питання соціально-медичної опіки населення, не завжди здатна ефективно їх розв'язувати. З огляду на ці та інші причини до цієї справи слід активніше залучати громадські інституції. У цьому контексті доцільно буде скористатися продуктивним досвідом українських громадських інституцій, які діяли в Західній Україні наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. та фактично створили альтернативну державній систему медичної опіки населення краю, таким чином компенсувавши прогалини в соціальній політиці Другої Речі Посполитої. Деякі з них відновили діяльність за умов незалежності України [1, с. 2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Одними з перших спроб узагальнити досвід громадської праці лікарів на ниві медичної опіки українства належить провідним діячам національного руху початку ХХ сторіччя (Л. Беч, І. Кордюк, С. Парфанович, І. Чепига та ін.). До цієї проблеми зверталися і сучасні дослідники (І. Білавич, Я. Ганіткевич, І. Даценко, Б. Савчук, Н. Федорак та ін.), однак додаткового з'ясування потребує питання ролі вітчизняних лікарів, освітян, громадських діячів, греко-католицького духовенства в поширенні санітарно-гігієнічних знань українців наприкінці ХІХ – на початку ХХ сторіччя.

Мета дослідження – проаналізувати форми громадського санітарно-гігієнічного просвітництва дітей і дорослих у Західній Україні за міжвоєнного двадцятиріччя ХХ століття.

Виклад основного матеріалу. За досліджуваної доби рівень санітарно-гігієнічної культури та медичного обслуговування в Західній Україні залишався украй низьким. Через високу вартість лікарських послуг державне медичне забезпечення було недоступним більшості українців, які, до того ж, не мали

елементарних знань з основ гігієни й санітарії. Необхідність санітарно-гігієнічного просвітництва з-поміж українства регіону було спричинено низкою чинників: низький рівень соціально-економічного життя людей, поширення інфекційних недуг (насамперед туберкульозу), висока смертність дітей та дорослого населення, антисоціальні явища (пияцтво, антисанітарія, венеричні захворювання) тощо. Нерідко медична допомога була недоступною селянам, власне, цей чинник, а також відсутність знань про здоров'язбереження відсторонювали їх від лікарських послуг. Надзвичайно високою була смертність дітей, у Галичині, до слова, вона була найвищою з усіх країн Західної Європи: смертність немовлят становила 22,9% (для прикладу, в Англії, Данії, Швеції – усього 13%). Так, 1904 р. у краї померло 201000 осіб, у тому числі 115000 дітей віком від 1 до 15 років, з них 66214 однорічних малюків [4].

Несприятливі (незадовільні) умови проживання та навчання дітей, санітарно-гігієнічний стан народних шкіл не сприяли формуванню культури здоров'я учнівського юнацтва. За результатами обстеження школярів, проведеного 1931–1932 н. р. діячами Українського горожанського комітету, з 907 обстежених дітей 55% мали захворювання на основі авітамінозу, а 82% – недостатній фізичний розвиток [11]. Упродовж 1926–1927 н. р. у Львові на сухоти перехворіло 66% школярів. Загалом за досліджуваної доби на українських землях, які входили до Другої Речі Посполитої, чисельність хворих на туберкульоз коливалася в межах 200–250 тис. осіб (для порівняння: цей показник був у 1,5–2 рази більшим, аніж у центральних воєводствах Польщі); щороку 7–10 % хворих помирало, здебільшого це були особи віком від 25 до 45 років; діти в українських родинх хворіли на туберкульоз удвічі-тричі частіше, аніж у польських чи єврейських [1; 18]. Не ліпшою була ситуація із захворюванням на педикульоз (у навчальних закладах товариства УПТ “Рідна школа” упродовж 1934–1936 рр. на педикульоз хворіли 13–14% учнів [19]). За думкою лікаря й громадського діяча Т. Решетила, саме відсутність санітарно-гігієнічних знань та недотримання елементарних правил гігієни спричинило такий стан здоров'язбереження українців. Автор на прикладі Угнівщини висвітлив типові для всієї Галичини санітарно-побутові умови українців (стан одягу й білизни, хатне начиння, зберігання продуктів харчування, стан туалетів тощо), які спричинювали поширення інфекційних хвороб – черевного тифу, скарлатини, дифтерії, краснухи та інших пошестей [16].

За 1920–1930-х рр. цю проблему актуалізували на сторінках українських громадських часописів, наукових видань провідні вітчизняні лікарі. Шпальти щоденника “Діло”, “Молоде село”, педагогічних часописів “Рідна школа”, “Українська школа”, “Шлях виховання й навчання”, “Учитель”, “Методика і шкільна практика”, “Життя і знання”, медичних часописів “Народне здоров'я” [15] тощо рясніли статтями медиків, педагогів, громадських діячів, у яких порушувалися питання здоров'язбереження українських дітей та дорослих [6; 15; 17]. Підкарпатський учитель Ф. Балицький часописі “Учитель” (1927 р.) опублікував “доповідь”, виголошену на зборах педагогічного гуртка в с. Березне, педагог у ній наголосив, що необхідною умовою збереження здоров'я, окрім іншого, є “добрі” і “здорові” думки [2, с. 231–232].

За міжвоєнного двадцятиліття ХХ сторіччя проблема здоров'язбереження дітей та їхніх батьків постає з низки педагогічних проблем і трактується як загальнонаціональна. Освітняни, лікарі та громадські діячі добре розуміли, що дорослих “декуди й неможливо перевиховати в такому напрямку, щоби вони могли,

чи бажали гігієнічно жити”, тому що вони є “без компромісу”, тобто консервативними у своїх поглядах, тому поступ у здобутті санітарно-гігієнічних знань українства вбачали насамперед у “заведенні ліпшого виховання” дітей і молоді [5, с. 11]. Провідну роль тут повинна була відіграти школа (лише початкова школа, зазначав М. Василів у статті “Школа здоров'я” (1937 р.), “може й мусить дати ... дітям необхідне здоровне виховання” [3]; галицький лікар В. Куцик у праці “Як уздоровити наш народний побут” (1932 р.) [13], підкарпатські діячі С. Микуланинець у праці “Охорона здоров'я і соціально-санітарні відношення на Підкарпатській Русі” (1936 р.) [14] та М. Івегеш у статті “Гігієна в школі” (1928 р.) обстоювали думку: що дитина бачить і чує в школі, то “всякає глибоко в її молодецьку душу, запалює її живу уяву”, тому, засвоївши в школі “найпростіші гігієнічні правди”, вона буде згодом “прикладом для своєї сім'ї”, буде навчати її, “як треба шанувати здоров'я”; “Коли учитель в першому році науки присвятить на се (санітарно-гігієнічним знанням. – Г.Б.) 3-5 минут, то в другому класі більшість дітей будуть приходити до школи в можливій чистоті” [9, с. 140].

Логічним підсумком та узагальненням педагогічних ідей у ділянці здобуття санітарно-гігієнічних знань стала доповідь “Школи та поширення гасел гігієни серед громадянства” галицького громадського діяча, лікаря, педагога О. Філяса, виголошена на Першому українському педагогічному конгресі (Львів, 1935 р.). Він, зокрема, наголосив на продуктивному досвіді здоров'язберезувальних технологій закордоння, які варто було впроваджувати в українську освітню практику, означив пріоритетні напрями та методику гігієнічного виховання дітей та юнацтва в школі [20]. У цьому контексті зазначимо, що в українських приватних закладах УПТ “Рідна школа” діти вивчали гігієну, а також була добре налагоджена система шкільного та позашкільного санітарно-гігієнічного просвітництва.

Важливо зазначити, що за того часу педагоги, лікарі чітко окреслили санітарно-гігієнічні вимоги щодо навчального закладу, яких треба дотримуватися під час здійснення навчально-виховного процесу: шкільні будинки необхідно будувати відповідно до вимог гігієни в екологічно чистій частині певної місцевості; класи мають бути просторими, сухими та сонячними; кожна школа повинна мати широке подвір'я або великий сад, де діти могли б після кожного уроку проводити час протягом перерви; навчальні лабораторії та кабінети треба обладнати всіма необхідними для навчання наочними засобами й приладами; у кожній школі варто створити окремі кімнати для проведення лабораторних досліджень і для заняття фізичними вправами; шкільна бібліотека має бути забезпечена необхідною кількістю книжок [10, с. 27].

Окрім праць науково-популярного характеру відповідної тематики (до прикладу, стаття В. Короліва-Старого “Хатній умивальник”, у якій автор описує технологію його виготовлення та обґрунтовує переваги використання в сільському побуті [12]), вагомим чинником формування санітарно-гігієнічних знань дітей та дорослих слугували художні твори українських письменників, у яких пропагувалися здоровий спосіб життя, окреслювалися шляхи формування культури здоров'я, поліпшення санітарно-гігієнічного рівня життя дітей (виразним прикладом такого твору слугував “Юрза-Мурза” Ю. Шкрумеляка).

Отже, особливої актуальності набирала проблема профілактики захворювань та пропаганди санітарно-гігієнічних знань з-поміж українства.

В авангарді цього руху, що невдовзі перетворився в загальнонаціональний, стояли українські громадські товариства, зокрема медичні (Українське гігієнічне

товариство (УГТ), Українське лікарське товариство (УЛТ), “Народна лікарня”), Українське антиалкогольне та протинікотинове товариство “Відродження”, молодіжні товариства (“Пласт”, “Сокіл” та ін.), жіночі інституції (Союз українок та ін.), культурно-просвітницькі товариства (“Просвіта” та ін.), освітні (Українське педагогічне товариство “Рідна школа” (УПТ) та ін.), Наукове товариство імені Шевченка, а також Українська греко-католицька церква (УГКЦ) та інші інституції.

У зв’язку з відсутністю “необхідного гігієнічного виховання” у сім’ї актуалізувалася проблема пропаганди формування основ санітарно-гігієнічних знань з-поміж учнівства, оскільки “єдиним місцем, де діти ... мусять придбати відповідне здорове виховання, придбати бодай які гігієнічні звички, виплекати в собі любов до чистоти та погнусу до фізичного й морального бруду, – залишається школа”. Центральною постаттю в цьому процесі виступав народний учитель, позаяк саме він мав “широ переконатися в конечній потребі поліпшити для добра нації її здоровий етап через відповідне гігієнічне виховання народу, починаючи передусім з дітей” [15]. Просвітницькі ідеї в Галичині йшли паралельно з піднесенням національно-культурних рухів у Центральній і Східній Європі

Провідна роль у поширенні санітарно-гігієнічних знань у Галичині належить створеному в січні 1929 року УГТ, що ставило за мету пропагувати ідеї здоров’язбереження українства та популяризувати профілактику боротьби з епідеміями і масовими пошестями. УГТ певним чином наслідувало організаційні моделі інших європейських народів, зокрема поляків. Його засновниками виступили українські лікарі і студенти медицини. Під проводом відомого лікаря, громадського діяча і мецената М. Панчишина на 1933 р. воно зросло із 195 до 309 членів, третину яких становили студенти-медики та фахівці з медичною освітою [7; 8].

Напрями діяльності УГТ увиразнюють низка секцій, які працювали у структурі товариства: організаційно-пропагандистська, туберкульозна, антиалкогольна, венерологічна, фізичного виховання, редакційна. З-поміж перших заходів – обстеження понад тридцяти сіл, які найбільше потерпали від інфекційних захворювань. За результатами обстежень, було з’ясовано: головною причиною поширення епідемій стала неізоляваність хворих від здорових людей. Упродовж 1929–1930 р. за допомогою придбаних УГТ 35 рентгенографів було обстежено майже третину сільських громад Галичини [1; 7; 8; 18]. Ця проблема дала поштовх до започаткування серйозної пропагандистської та просвітницької роботи щодо профілактики захворювань та формування елементарних санітарно-гігієнічних знань з-поміж дітей та дорослих. За нашими узагальненнями, протягом 1929–1931 рр. лікарі та студенти, які належали до УГТ, підготували близько 80 тематичних рефератів, виступили із понад 300 лекцій, провели десятки триденних лекторіїв. Слухачами цих лекторіїв стали близько 40000 українських селян. Окрім цього, було поширено тисячі примірників “рефератів” (брошур, листівок) і “таблиць” (агітаційних плакатів), які в доступній формі розповідали про симптоми захворювань, надання допомоги хворим та заходи із запобігання виникнення і поширення недуг. Із тематичними лекціями лікарі та студенти медицини мандрували на “північноукраїнські землі” (Волинь, Холмщину, Полісся). Результати вивчення джерельної бази засвідчують: щороку в українських часописах лікарі, громадські, освітні діячі друкували по 40–50 статей відповідного змісту. Таку ж профілактично-роз’яснювальну роботу, хоча й у менших розмірах, проводили антиалкогольна й венерологічна секції УГТ [7; 8; 18]. Лікар та громадський діяч Т. Воробець засвідчує, що виступи членів УГТ “викликали серед широких кіл у місті й на селах живе

зацікавлення справами народного здоров’я. Люди зрозуміли потребу співучасті всіх на здоровельному фронті” [18, с. 119].

Зазначимо, що таку працю особливо плідно проводили в грудні: за ініціативи Міжнародного антитуберкульозного союзу в багатьох країнах Європи, зокрема й у Галичині за 1920–1930-х рр., його оголошували місяцем боротьби з туберкульозом.

Важливим чинником поширення санітарно-гігієнічних знань з-поміж дітей та дорослих стало проведення різних тематичних виставок та експозицій. Уже першого року свого існування УГТ спільно з польським товариством улаштувало “Протичахотну виставку” у Львові, яку відвідало близько 20000 львів’ян, а потім створені на її основі пересувні експозиції мандрували селами краю. А організовану в липні 1931 р. УГТ спільно з Теребовлянською філією “Просвіти” антитуберкульозну виставку відвідували селяни зі всіх довколишніх сіл, а також багато поляків і свреїв, навіть із сусідніх повітів (усього близько 10000 осіб) [1; 16; 18]. У 1930–1932 рр. подібні заходи з великим успіхом відбулися і в інших місцевостях краю.

Велике значення для поширення здоров’язбережувальних технологій мав заснований УГТ спільно з “Народною лікарнею” у Львові у травні 1929 р. перший у Польщі український туберкульозний диспансер, у якому змогли отримати (до кінця року) медичний огляд понад тисячу пацієнтів, однак через брак коштів, через відсутність фінансування з боку державних структур заклад невдовзі припинив існування. Така ж доля спіткала і відкриті цими установами за підтримки митрополита А. Шептицького влітку 1930 р. Кліматологічну станцію в Підлютому, що призначалася для оздоровлення хворих на “сухоги” представників української інтелігенції [7; 8; 18]. Тому в другій половині 1930-х років обсяги праці УГТ істотно звузилися, його члени обмежувалися епізодичними грудневими пропагандистськими кампаніями. Активно діяли вони спільно з товариством “Відродження” на ниві популяризації основ санітарно-гігієнічних знань з-поміж українців через часопис “Народне здоров’я”, яке видавали спільно з товариством “Відродження”.

Висновки. За міжвоєнного двадцятиліття ХХ сторіччя проблема здоров’язбереження дітей та їхніх батьків постає з низки педагогічних проблем і трактується як загальнонаціональна. Освітня, лікарі, громадсько-освітні, релігійні діячі Західної України зробили значний внесок у розробку теоретичних засад виховання здорового способу життя, поширення санітарно-гігієнічних знань з-поміж дітей та дорослих. Їхні ідеї та погляди на проблему є актуальними сьогодні, а також частково відповідають сучасним потребам у ділянці формування культури здоров’я особистості, ціннісно-мотиваційному підході у валеологічному вихованні дітей та юнацтва. Подальшого дослідження потребує питання здійснення гігієнічного виховання в українських приватних навчальних закладах УПТ “Рідна школа”.

1. Білавич І.В. Становлення і розвиток громадської системи охорони здоров’я в Галичині наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст.) / І.В. Білавич [Електронний ресурс]. Режим доступу: www.sworld.com.ua/simpoz4/65.pdf
2. Балицький Ф. Про шкодливість иритацій (Реферат, выголошений на зборах педаг. кружка в Березно́м) / Ф. Балицький // Учитель. – 1927. – Ч. 6-7. – С. 231-234.
3. Василів М. Школа здоров’я / М. Василів // Народне здоров’я. – 1937. – Ч. 9-10. – С. 1.
4. Гвоздецький Т. Смертельність дітей в нашій країні / Т. Гвоздецький // Пропамятна книга “Просвіти”. – Львів, 1910. – С.265–269.
5. Гончарів-Гончаренко А. Загальна гігієна: (скорочений курс) / А. Гончарів-Гончаренко. – Прага, 1924. – 202 с.
6. Жуковецька // Діло . – 1937. – 22 січня.
7. Звіт з діяльності Українського гігієнічного т-ва у Львові за рік 1930/31. – 8 с.

8. Звіт з діяльності Українського гігієнічного товариства у Львові за час від 21. 01. 1929 до 28. 11. 1930 рр. – 12 с.
9. Ивеш М. Гигиена в школі / М. Ивеш // Учитель. – 1928. – Ч. 4. – С.138-140.
10. Калинович В. Голос української дитини / В. Калинович // Укр. шк. – 1926. – Зш. 13 – 14. – С 16–31.
11. Кондрат С. Життя дитини пролегаріату / С. Кондрат // Шлях навчання й виховання. – 1936. – Ч. 3. – С. 163.
12. Королів-Старий В. Хатній умивальник / В. Королів-Старий // Життя й знання. – 1929. – С. 146–147.
13. Куцик В. Як уздоровити наш народний побут / Василь Куцик. – Львів : Накл. Українського Гігієнічного товариства у Львові, 1932. – 24 с.
14. Микуланинець С. Здравоохороненіє и соціально-санитарныя отношенія на Подкарпатской Руси / С. Микуланинець // Подкарпатская Русь за годы 1919–1936. – Ужгород : Школьная помощь, 1936. – С. 71-74.
15. “Народне здоровля” – до наших установ // Народне здоровля. – 1937. – Ч. 1. – С. 9;– Березень. – Ч. 3. – С. 18. 2
16. Решетило Т. Гігієна і стан здоров'я в Угнові й околиці // Угнів та Угнівщина: Історико-мемуарний збірник / Теодор Решетило. – Нью-Йорк – Париж – Сідней – Торонто. – НТШ. – Український архів. – Т. XVI. – С. 242-244.
17. Рудь А. Здоровля в сільській хаті / А. Рудь // Молоде село. – 1935. – № 3. – С. 14; Хевзюк Д. Село теперішнє і майбутнє / Д. Хевзюк // Молоде село. – 1938. – № 3. – С. 12 – 13.
18. Савчук Б. Корчма: алкогольна політика і рух тверезості в Західній Україні у ХІХ – 30-х роках ХХ ст. – Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2001. – 248с.
19. Сливка Л. Соціокультурні передумови виховання здорового способу життя дітей і молоді Західної України / Л. Сливка // Обрії. – 2010. – № 1. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/obrii/2010_1/Slivka.doc.pdf.
20. Філяс О. Школи та поширення гасел гігієни серед громадянства / Осип Філяс // Перший український педагогічний конгрес. 1935. – Львів, 1938. – С. 115–133.

The article deals with educational activity of Ukrainian associations regarding formation of knowledge on the basics of hygiene, training of healthy lifestyle for children and adults, and prevention of emergence and spread of various diseases, including tuberculosis. In the early twentieth century, under conditions of foreign states domination and political oppression of the Ukrainian people, national public associations of Halychyna (“Narodna Licznytsia“, Ukrainian Hygienic Association, Ukrainian Medical Association, “Vidrodzhennia“ and others) created a public system of health care for population of the region, thus offsetting gaps in the social policy of Austria-Hungary and Poland.

Key words: *Ukrainian doctors, “Narodna Licznytsia“, Ukrainian Hygienic Association, Ukrainian Medical Association, education.*

doi:10.15330/esu.9.7-12

УДК: 37.031.2:437.3

ББК 74.04 (4Чеш)

Ольга Валенкевич

ОСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ ЧЕСЬКИХ МУЗЕЇВ (НА ПРИКЛАДІ ГАЛЕРЕЇ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА У МІСТІ ГАВЛІЧКУВ БРОД)

У статті аналізуються головні аспекти діяльності музею, розглянуто досвід роботи Галереї образотворчого мистецтва м. Гавлічків Брод (Чеська Республіка) у галузі музейної освіти. Стаття присвячена визначенню місця і ролі музейної педагогіки в організації культурно-освітнього процесу в музеї. Розглядаються освітні функції музейної педагогіки та їх реалізація на практиці.

Ключові слова: *музейна педагогіка, дитячий музей, педагогічні технології, програми взаємодії музеїв та шкіл, культурно-освітня діяльність музею, інноваційні методи, освітній простір музею.*

Постановка проблеми. Оновлений зміст шкільної освіти зумовлює необхідність залучення широкого потенціалу музейних експонатів (особливо з інтерактивними можливостями) до викладання навчальних предметів. Крім використання навчальних можливостей, такий підхід сприяє розвитку творчих здібностей учнів, їхнього візуального мислення, емоційної культури. Усвідомлення освітнього потенціалу музейних установ закладає міцний фундамент для успішної співпраці з ними.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У такому напрямі в педагогіці ведеться активний науковий пошук. Освітній потенціал музеїв розглядається у контексті формальної, неформальної та інформальної освіти (наприклад, у наукових працях Т. Белофастової, Л. Гайди [1], Р. Дерик [2], І. Довжук [3], О. Караманова [4], Т. Лисенко, А. Лункова, І. Медведської, Т. Митрофанової, М. Юхневич та інших учених).

Розгляд цього освітнього напрямку потребує вивчення зарубіжного досвіду, адже ще у другій половині ХХ ст. Міжнародна організація з питань культури (ЮНЕСКО) визначила необхідність використання музейного потенціалу Європи у навчанні широкої дитячої аудиторії. Крім того, в 1948 р. була створена особлива "проблемна група" при Міжнародній раді музеїв (ICOM – ICOM), яка займалася питаннями роботи з дітьми та підлітками, що стало важливою подією в освіті [5].

Формулювання мети статті. З цього погляду бачиться важливим вивчення освітнього потенціалу Чеської Республіки, оскільки в цій країні вже давно організована тісна співпраця музеїв із закладами освіти. Розглянемо її на прикладі роботи Галереї образотворчого мистецтва в м. Гавлічків Брод.

У статті вирішуються завдання: 1. Розглянути особливості співпраці Галереї образотворчого мистецтва в м. Гавлічків Брод. 2. Обґрунтувати доцільність запозичення такого досвіду українськими закладами освіти.

Виклад основного матеріалу. Більшість сучасних наукових дослідників (А. Г. Бойко, Н. Р. Вдовіна, О. І. Карпутін, І. М. Коссова, М. В. Мацкевич, Б. А. Столяров та ін.) [5] вважають, що музеї відіграють важливу роль у формуванні особистості, що виражається в таких положеннях:

- музеї є центром зберігання культурно-історичного спадку, завдяки чому сприяють формуванню у підростаючого покоління інтересу й любові до національної історії, мистецтва, емоційного тяжіння до свого соціального й етнокультурного середовища, звичаїв, традицій тощо,
- музеї сприяють профілактиці та подоланню духовної кризи суспільства, зберігаючи й передаючи духовний спадок суспільства у формі музейних предметів,
- музеї виводять індивіда за межі соціуму у світ цивілізації, загальнолюдських цінностей, у світ культури, що сприяє художньо-естетичному розвитку населення,
- виховне середовище музею розширює кругозір, дає певні знання, але не стає місцем, де створюються умови для самоосвіти й саморозвитку особистості, однак сприяє формуванню переконань і особистого досвіду щодо історії та культури [5].

Застосування сучасних технологій у музейній педагогіці потребує практичної реалізації досвіду усього культурно-освітнього потенціалу музею, своєрідної передачі інформації, що міститься у музейних експонатах. Умовами цього є підвищення значення музейного предмета як своєрідного символу культури певної епохи. Очевидно, що такий підхід сприятиме розширенню світогляду учнів, вихованню людей, здатних активно пізнавати та розуміти навколишній світ, відчувати глибину світової та національної культури.

У ході музейно-педагогічного діалогу з'являється можливість продемонструвати, як саме триває процес пошуку та інтерпретації інформації про кожний музейний експонат, як впливають на його розуміння індивідуальні особливості та властивості пам'яток історії, як слід організувати роботу з музейним експонатом з метою збільшення його емоційного впливу. Музей є унікальним засобом навчання та виховання: цінні експонати дають можливість безпосередньо доторкнутися до навчального матеріалу, що вивчається на уроках історії, українознавства. Емоційні враження після побаченого сприяють виконанню освітніх та виховних завдань навчального закладу, педагога, класу чи групи учнів [6].

Музей і школа за метою своєї діяльності традиційно мають багато спільного: вони прагнуть виховувати почуття патріотизму, свідоме ставлення до надбань світової та вітчизняної науки й культури; розвивати мислення, творчі здібності та певні практичні навички, стимулювати творчу активність особистості тощо. Проте сьогодні музейна педагогіка ще мало вивчена, потрібна єдина скоординована система, можливо новий виокремлений предмет у школі. Потрібно запроваджувати у систему освіти засоби музейної педагогіки. Музей у сучасному світі є місцем збереження, обліку та вивчення пам'яток культури. Сьогодні музей – це культурно-освітній заклад, який ставить перед собою, окрім специфічної професійної мети, також широкі наукові, просвітницькі, науково-освітні, естетичні та виховні завдання.

Розглянемо, яким чином організована така співпраця на прикладі конкретного музею. Спочатку невеликий історичний екскурс.

Галерея образотворчого мистецтва в м. Гавлічков Брод займає специфічне місце в мережі чеських галерей, так як вона єдина в Чеській Республіці спеціалізується на сучасній чеській книжковій ілюстрації, графіці і кресленнях, що зроблені після 1918 року.

Ця галерея належить до так званих “молодших”. Вона виникла в 1965 році як самостійне відділення при Районному музею в Гавлічковому Броді. Спочатку вона запозичила й виставляла збірку мистецьких творів міської галереї, куди ввійшли картини та скульптури регіональних авторів або роботи, що мали певне відношення до регіону, створені після 1946 року.

Засідання відділу культури Чехії у Празі призначило галереї спеціалізацію на сучасну чеську книжкову ілюстрацію, креслення та графіку, створені після 1918 року. Така спеціалізація була визначена з урахуванням традиції образотворчого мистецтва виставлятися в залі книжкової культури при Східно-Чеському видавництві в Гавлічковому Броді. Крім того, тут кожного року проводилися мистецькі змагання, присвячені Загальнореспубліканському фестивалю гумору та сатири у м. Гашкова Ліпніце [7].

Після визначення спеціалізації гавлічко-бродської галереї попередньо надана їй збірка творів повернулася назад до музею, а галерея почала створювати нові колекції, котрі завдяки цілеспрямованій діяльності майстрів та певним фінансовим можливостям сьогодні відображають майже всю мистецьку культуру чеської книги

та графіки, не рахуючи тільки тих авторів, чії роботи не виставляють широкому загалу. Сьогодні збірки нараховують більше семи тисяч мистецьких творів. Тут представлені роботи кращих чеських митців, наприклад, Яна Бауха, Цирила Боуди, Владіміра Боудніка, Адольфа Гоффмайстра, Еміла Фіали, Оти Янечка, Їржі Йогна, Ярослава Горжанека, Станіслава Колібала, Яна Котіка, Каміла Лготака, Їржі Начерадського, Ярослава Панушки, Богуслава Рейнека, Вацлава Сівка, Зденска Скленаржа, Антоніна Страдела, Карела Словінського, Ярослава Шериха, Карела Тейссига, Франтішка Тішого, Їржі Трнки, Адольфа Забранського, Олбрама Зоубека та Яна Зрзавого [7].

Першу постійну експозицію в Гавлічковому Броді вдалося створити 20.07.1979 року після передання у володіння музею Малінова будинку. Ця виставка була присвячена “Класикам чеської ілюстрації”. В 1985 році була додана колекція “Сучасної чеської ілюстрації”, замість якої створили в 1991 році експозицію “Ілюстрація дитячих книг”, а починаючи з 1996 року додалась експозиція, присвячена авторам, які мають відношення до регіону. Після переселення до нового об'єкту в 1999 році презентація збірок отримала свої постійні окремі приміщення, додалась також експозиція під назвою “Сучасне чеське мистецтво ХХ століття”, що кожного року змінюється з урахуванням того, які нові твори набули популярності.

Окрім презентації власних збірок в постійній експозиції та на різних виставках, галерея у Гавлічковому Броді займається й іншими видами роботи. Починаючи з 1965 року, вона провела більше трьох сотень виставок. Це були переважно самостійні виставки чеських передових та регіональних майстрів, але були також і тематичні експозиції, наприклад, “Жінка в образотворчому мистецтві” (8.03. – 18.04.1976), “Чеська творчість на межі ХІХ і ХХ століть” (2.07. – 18.04. 1993), або 14 років поспіль оновлювалася “Сучасна чеська ілюстративна творчість” (1993 – 2006) [7].

Серед успішно презентованих виставок окремих авторів можемо назвати експозиції творів Франтішка Тішого, Еміла Філли, Яна Зрзавого, Йозефа Шіми (60-ті роки), Йозефа Лади, Ярослава Панушки, Войтеха Прейссіга (70-ті роки), Франтішка Кавана, Йозефа Кремлачека (80-ті роки), Яна Штурси, Адріани Шімотової, Карела Словінського (90-ті роки) та багато інших.

Галерея володіє також одним унікальним твором, котрий не вписується в загальну картину творчості ХХ століття. Це Угрівський олтар із скульптурою “Кальварія”, створений Ігнацієм Рогрбахом (1691 – 1747). Дорогоцінний олтар у стилі бароко створений приблизно в 1735 році для каплиці Піднесення Святого Хреста в замку м. Угров. Галерея закупила олтар, зберегла його для Гавліčkова Броду, реконструювала та помістила до другого поверху своєї експозиції [7].

Протягом свого існування Галерея у м. Гавлічков Брод пережила декілька статутних змін. З часу свого заснування галерея працювала як самостійне відділення Районного музею в м. Гавлічков Брод, у 1967 році була віднесена до нової створеної інституції Районного краєзнавчого центру, який організаційно об'єднував музей, галерею, відділення охорони пам'яток і природи. 1.01.1974 Районний краєзнавчий центр розділений на дві самостійні організації – Районний музей і галерея та Районний центр державного піклування про пам'ятки культури й охорону природи. 1.07.1984 року знову відбулося об'єднання названих вище організацій у рамках Районного краєзнавчого центру, де галерея зайняла своє окреме місце поряд з відділом музею й охорони пам'яток культури. Протягом 1991 року відбулося розділення цих організацій. Галерея таким чином стала окремим юридичним

суб'єктом та перейшла під відповідне міністерство. У зв'язку з реорганізацією державних органів, 1.07.2001 р. Галерея образотворчого мистецтва у м. Гавлічкув Брод належить тепер державним органам краю Височина.

В галереї раніше працювали (до вересня 1973 року) керівник і один штатний спеціаліст. Від вересня 1973 р. з'явився ще один. Поступово з часом додалося ще декілька, а сьогодні працює більше десяти спеціалістів-музезознавців. Керує музеєм зараз Гана Новакова [7].

Крім постійно діючих виставок, Галерея образотворчого мистецтва в м. Гавлічкув Брод пропонує своїм відвідувачам цілий ряд додаткових програм. Галерея є головним організатором культурних акцій "Гана Рисова: час зупинився" (16.12.2016 – 20.01.2017), "Співанки Корнелії Нємечкової" (9.12.2016. – 19.01.2017), "Карел IV. в сучасній ілюстрації та графіці" (14.10. – 27.11.2016), "Жучки" Яна Карафіата" (23.09. – 27.11.2016), "Історії будинків м. Гавлічкув Брод" (20.07. – 11.09.2016), "Зразки праці ковалів та скульпторів" (1.07. – 30.08.2016) та ін., вона співпрацює у проведенні музичних та мистецьких фестивалів. Галерея підтримує діяльність некомерційних організацій, яким надає приміщення для добровільних акцій [8]. Виставки супроводжуються програмами у формі коментованих екскурсій, анімаційних вистав, концертів, театралізованих вистав, перевтілень і авторських читань.

Освітнє відділення при Галереї образотворчого мистецтва в м. Гавлічкув Брод працює постійно з дітьми різного віку. Існують програми для школярів різних класів, постійно працюють гуртки образотворчого мистецтва, графіки, майстрування з дротиків, проводяться мистецькі змагання, акції типу "Шкло в Галереї" (до дня Святого Миколая), "Ніч літератури", "Міжнародний день музеїв", "Ніч у галереї", "Людина та її дорога до школи", Дні відкритих дверей, Дні європейського спадку тощо [9].

У програмах беруть участь шкільні групи подовженого дня. Охоплені роботою діти від 3 років до інститутських студентів, інколи й групи дорослих. Сьогодні Галерея образотворчого мистецтва в м. Гавлічкув Брод має постійну клієнтуру шкіл та вчителів, які постійно беруть участь у програмах. Пропозиція програм галереї розміщена на веб-сторінках, її розсилають у всі шкільні організації краю Височина та іншим бажаним. Перелік освітніх програм наведено також у кварталному плані діяльності та в інших рекламних матеріалах до виставок.

Галерея тісно співпрацює з будинками дітей та молоді. Великий вибір воркшопів і творчих програм відвідувачі можуть використати і під час інших культурних акцій – наприклад, проведення "Музейної ночі" чи святкування Дня дітей [10].

До галерейних анімацій та виставок готується різний дидактичний матеріал: деталі картин, шаблони орнаментів, зразки літер, білети та завдання, пазли з репродукцій виставлених картин і под. Для деяких виставок готуються робочі листки. Зазвичай вони подаються у вигляді завдань, надрукованих на форматі А4, що використовують як допоміжний матеріал для анімацій і як підказку для відвідувачів. Протягом останніх трьох років розроблені робочі листки до виставок "Як виникли клади Височини", "Чеський рік", "Подорожі разом з Геленою Зматліковою" та ін. Для деяких виставок (наприклад, "До казки із звірятами", "Дорога до фантазії") дидактичні матеріали розміщені у постійних експозиціях так, щоб ними могли користуватися всі відвідувачі й допомогли їм у ігровій формі передати зміст та принципи виставлених творів мистецтва. І такі види діяльності у відвідувачів користуються особливою популярністю [9].

Оскільки почуття і розум – взаємопов'язані та взаємозумовлені вияви пізнавальної активності суб'єкта і формують дві області знання про світ, межі між мистецтвом та наукою не є жорсткими. Втягуючи глядача в неперервний процес пізнання, мистецтво збагачує наш життєвий досвід, а відповідно, музей повинен сприяти розвитку цього досвіду й умінь у кожній окремій особистості. Цим підкреслюється наявність в освітній діяльності музею взаємозумовленого поєднання естетичного та пізнавального елементів. Однак співвідношення цих елементів діяльності залежить від позиції конкретних організаторів та учасників освітнього процесу.

У сучасній світовій шкільній освіті перевага надається гуманістичній концепції виховання, що має теоретичне підґрунтя та апробована провідними науковцями. Увага зосереджується на творчому розвитку особистості дитини, культурній доцільності педагогічного середовища, гуманістичному спрямуванні навчально-виховного процесу.

Висновки дослідження. На прикладі організованої роботи чеського музею можемо простежити, як постійно та тісно він співпрацює з шкільними установами. Такий досвід гідний наслідування. Вважаємо, що українським музейним установам слід його запозичувати та налагоджувати свою діяльність так, щоб робота з учнями була постійною, продуманою, мала практичне та освітнє спрямування.

Важливо побудувати освітню діяльність музеїв таким чином, щоб учні з задоволенням відвідували музей, духовно та морально розвивались. Цьому сприятиме налагодження постійної співпраці з загальноосвітніми школами та іншими закладами освіти.

Перспективами подальших розвідок є розгляд взаємодії інших чеських музеїв із закладами освіти та розроблення методичних рекомендацій такої співпраці для українських шкіл.

1. Гайда Л.А. Музей у навчальному закладі: посібник / Л. А. Гайда. – Київ: Шкільний світ, 2009. – 128 с.
2. Дерик Р. А. Музей – історичний скарб народу: методичний посібник / Р. А. Дерик. – Ужгород: Гражда, 2007. – 68 с.
3. Довжук І. В. Основи музезнавства: навчальний посібник / І. В. Довжук. – Луганськ: Видавництво СНУ ім. В. Даля, 2008. – 164 с.
4. Караманов О.В. Основи музейної педагогіки: методичні вказівки і текст лекцій до спецкурсу / О. В. Караманов. – Львів, 2006. – 66 с.
5. Кедрин Т. А. Музей и школа: пособие / Т. А. Кедрин. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.
6. Столяров Б.А. Музейная педагогика. История, теория, практика: учебное пособие / Б.А. Столяров. – М.: Высш. шк., 2004. – 216 с.
7. Galerie výtvarného umění v Havlíčkovém Brodě [Електронний ресурс] // Galerie výtvarného umění v Havlíčkovém Brodě: офіц. сайт / Режим доступу: <http://www.galeriehb.cz/>.
8. Havlík Vladimír. Využití intermediačních postupů v animáční praxi / Vladimír Havlík // Škola muzejní pedagogiky 6. – UP v Olomouci, Pedagogická fakulta. – Olomouc, 2007. – S. 105 – 120.
9. Chalupický J. Nové umění v Čechách / Josef Chalupický. – Praha, 1994. –
10. Šobán'ová Petra. Edukační potenciál muzea / Petra Šobán'ová. – UP v Olomouci, Pedagogická fakulta. – Olomouc, 2012. – 352 s.

The article describes main aspects of museum pedagogic, its creation and development, the branches of modern researches in the field of museum pedagogic. The article is devoted to a definition of the place and the role of the pedagogy of museum in organization of the cultural and educational process in museum. The article reveals the history of development of the term "museum pedagogy as a scientific discipline". Educational functions of the museum pedagogy and their implementation in practice in the school museums were selected.

Key words: museum pedagogic, children museum, pedagogic technologies, activities programs of museum and school, cultural and educational activity of museum, innovational methods, educational space of museum.

doi:10.15330/esu.9.12-18

УДК 159.923.2-054 : 159.922.4

ББК 88.52

Олександра Лисенко

ЕТНІЧНА САМОСВІДОМІСТЬ ТА ІДЕНТИЧНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ У ПОЛІЕТНІЧНОМУ ПРОСТОРИ СУЧАСНОГО СВІТУ: ЕТНОПСИХОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ПРОБЛЕМИ

У статті проаналізовано глобалізаційні проблеми сучасного світового співтовариства щодо поліетнічності та міжкультурної взаємодії.

Автором наголошується на процесі нівеляції національної ідентичності, поглиблення поліетнічності людства, що спостерігається практично у всіх державах.

Проаналізовано питання ідентичності в історичному зрізі його становлення та розвитку.

Акцентовано увагу, що переважна більшість людей у сучасному світі не належить до жодної етнічної групи, вони є членами одного чи кількох суспільств, носіями кількох культур.

Ключові слова: самосвідомість, етнічна самосвідомість, полікультурність, етнопсихологічний підхід, ідентичність, глобалізація.

Загальна постановка проблеми. В останні десятиріччя сучасний світ характеризується процесами глобалізації, інтеграції, нівелюванням ідентичності країн і народів, а пробудження їхнього національного життя, зростання націоналістичних прагнень відходять на задній план суспільного розвитку. Таку тенденцію вважаємо природною реакцією народів на процеси універсализації та стандартизації. Однак не слід забувати, що відродження національної самосвідомості, посилення ролі основних етноконсолідуючих ознак в умовах швидкоплинної реальності, виступають як одні з пріоритетних факторів збереження, розвитку націй та їхньої національної ідентичності.

Актуальність проблеми. Вивчення проблем, пов'язаних із створенням глобального культурного простору.

Мета і завдання статті. Дослідити процеси "культурної гомогенізації" та з'ясувати поняття ідентичності, спробувати проаналізувати ці питання, їх сутність і зміст.

Інтенсивні соціально-економічні, політичні, фінансові, інформаційні, екологічні трансформації, характерні для сучасного світового співтовариства, єдині для багатьох держав, спричиняють швидке поширення міжнародних контактів та міжетнічних комунікацій, перетворення у системі міжкультурної взаємодії. Їхнім найбільш помітним наслідком вважається створення глобального культурного простору. Поступова нівеляція національних особливостей та традицій, що відзначається багатьма дослідниками, породження нових культурних гібридів, позбавлених етнічної та історичної індивідуальності і унікальності, витиснення національних етнічних форм – усе це далеко не повний перелік наслідків сценарію "культурної гомогенізації" суспільства [3].

З-поміж наслідків активної взаємодії культур можемо відзначити поліетнічність суспільства, котра, на думку учених, є невід'ємною характеристикою майже усіх держав: "в історії людства практично відсутні національно чисті (моноетнічні) держави" [11, с. 378].

Звісно, поліетнічність світу – це не новаторство нашого сьогодення, адже взаємодія народів та культур здійснювалась і у попередні історичні епохи, але масштаб, котрого цей процес набув з другої половини ХХ століття, не до порівняння із жодним іншим історичним періодом. В Україні, як і в цілому світі, етнічна поліфонія сучасного життєвого простору – явище, що широко обговорюється у найрізноманітніших наукових сферах, останнім часом усе частіше стає предметом дослідження у психолого-педагогічних науках.

У науці активно розробляються також проблеми психології міжнаціональних відносин, пов'язані з етнічною багатообразністю світу і "невпинним зростанням числа вимушених емігрантів та біженців з цілого світу" [9, с. 5], а також організації психологічної допомоги переселенцям у процесі їхньої адаптації до нових соціокультурних умов. Окрім того, у сучасних психологічних дослідженнях робиться акцент на активність, свідомість та відповідальність особистості у формуванні власної етнічної ідентичності, зумовлених усвідомленням "реальної поліетнічності світу" і необхідністю формування "багатополярної етнічної свідомості та самосвідомості" [1, с. 4]. Етнокультурна багатообразність світу визнається основоположним фактором для розвитку не лише історичного, політичного, соціального, але й особистісного простору людини.

Психологічний аналіз суспільства як поліетнічного здійснюється, виходячи з уявлення про те, що переважна більшість людей у сучасному світі не належить до жодної етнічної групи, вони є членами одного чи кількох суспільств, носіями кількох культур, котрі замикаються один на одному у найрізноманітніших комбінаціях, при цьому перебуваючи у постійній динаміці. Поліетнічне суспільство водночас є суспільством соціального різноманіття, різноманіття, як вважають учені, принципово мінливого. В результаті взаємодії в умовах поліетнічного середовища людина зіштовхується із багатовимірністю та різноманіттям культурного оточення, з різноманітними культурно-специфічними поглядами на світ, перед нею виникають дві ключові особистісно-значущі проблеми: збереження своєї етнічної ідентичності та соціалізація у цьому середовищі.

Передусім логічним вважаємо зупинитись на характеристиці поняття "ідентичність". Етимологічно вираз "ідентичність" походить від латинського слова "indenticus", що означає "утожднений", "одинаковий". Це поняття у науці є достатньо новим. Скажімо у зарубіжній науковій думці воно утвердилось лише з другої половини ХХ століття, а у вітчизняній – тільки після 1990 року. І сьогодні "ідентичність" стало одним із центральних детермінант для усвідомлення оточуючих реальностей. Означений термін широко використовується у різноманітних науках: психології, соціології, філософії, етнології, політології, геополітиці і т. ін. Впродовж багатьох століть філософське осмислення ідентичності відбувається у рамках проблеми утожднення як основної характеристики буття, як зведення множинності до єдиного початку. У класичній традиції питання ідентичності досліджували античні філософи (Парменід, Платон, Арістотель, Плотін, неоплатоніки). У їхньому уявленні тождсамість виступає фундаментальною якістю буття, єдністю, у якій відсутні розбіжності і відносини виритул до одноманітності.

У працях представників німецької класичної філософії проблема тотожності буття і мислення досягає своєї найвищої розробленості. У сучасній зарубіжній літературі психологічне трактування ідентичності розвивається у наступних керунках: аналітична психологія (психоаналіз), символічний інтеракціонізм та когнітивні підходи.

Відомо, що вивчення проблеми ідентичності у психології бере свій початок із психоаналізу. Так, поняття “ідентичність” та “ідентифікація” вперше ввів З.Фрейд у своїй праці “Групова психологія і аналіз Еґо” (1914 рік). Для нього “ідентичність” виступала як самоутотоження людини із значущими особистостями за взірцем яких вона свідомо чи підсвідомо хотіла діяти. Мотивом такого самоутотоження учений вважав страх втрати любові і страх від покарання.

Проблема ідентичності розроблялась також Е.Еріксоном, Дж. Марсія, А.Ватерманом та іншими ученими. Е.Еріксон вважається загально визнаним засновником теорії ідентичності. Його погляди вперше було опубліковано у праці “Дитинство і суспільство”. На відміну від З.Фрейда, праці якого він вважав неповними, Е.Еріксон справедливо наголошував на нерозривному зв'язку між ідентичністю людини і суспільством, соціальним оточенням індивіда. На його думку ідентичність формується в процесі соціалізації особистості, входження індивіда у суспільство, тобто за Еріксоном, ідентичність – це соціалізована частина “Я”. Відзначимо, що вчений не подав точного визначення поняття “ідентичність”. Узагальнено він розумів ідентичність як суб'єктивне одухотворене відчуття тотожності і цілісності. Е.Еріксон справедливо відзначав, що ідентичність – це не певна незмінна, раз і назавжди отримана чи успадкована характеристика особистості, навпаки, її природа – процесуальна, динамічна, тобто, змінна. Ця ж ідея розкривається у введеному ним понятті “криза ідентичності”, що означала перехід від однієї стадії життя до наступної, в ході чого мало місце становлення нових типів ідентичності [4, с. 324].

Яскраве відображення іншого підходу щодо з'ясування поняття ідентичності знаходимо у теоріях Дж. Міда, Л.Краппмана, Ю.Хабермаса та інших вчених (соціально детермінована ідентичність “Me” та індивідуальна ідентичність “I”). Не менш цікавим є підхід представників когнітивного напрямку, які досліджували соціальну ідентичність – Г.Теджфел, Дж.Тернер та ін.

Спільним для робіт Е.Еріксона, Міда та Теджфела є наступні твердження: розглядати ідентичність слід як соціальне явище (ідентичність – соціалізована частина “Я”); пояснення ідентичності як динамічного утворення, яке, виникнувши під впливом навколишнього середовища, так чи інакше модифікується.

У вітчизняній соціології та філософії постановка і дослідження проблем ідентичності, як ми зазначали, відносно нове явище, хоча теоретико-методологічні засади розвитку цього напрямку розроблялись в науковій думці ще з початку ХХ століття.

Сьогодні дуже популярним стало вивчення поняття кризи ідентичності у сучасних перехідних суспільствах. Одним із нових напрямків у дослідженні феномена ідентичності є її багаторівневе розчленування. Слід виокремити дослідження М.Губогло. Він вважає, що багаторівнева ідентичність є досить частим явищем множинної ідентичності або множинності ідентичностей, з-поміж яких виділяються етнічна, соціальна, професійна, гендерна, громадянська, конфесійна, расова і т.д. Вчений відзначає, що у сучасному суспільстві ідентичності все більше

набирають множинного розуміння, залежать від контексту часу, мають виключно історичний характер і постійно знаходяться у стані трансформацій.

У сучасному філософському розумінні світ перестає бути цілісною і закономірною системою, людина – це не абстрактний представник свого роду, вона вкорінена у традиціях, життєвому світі і обставинах. Ідентичність стає проблемою, “утотожене мислення” підлягає критиці. У цілому проблема ідентичності є актуальною та багатообразною на точки зору (філософська, психологічна, культурологічна традиція).

На нашу думку у даному контексті зміст ідентичності слід звести до визначення подібності або відмінності чого-небудь (кого-небудь) з чим-небудь (ким-небудь). Вважаємо, що ідентичність – це об'єктивно існуюча структура, у якій виражається справжня схожість (тотожність) і відмінність соціальних (особистісних і групових) суб'єктів. Ідентичність з одного боку статичне явище, яке фіксує стан на даний момент часу, з іншого боку – ідентичність не є раз і назавжди отриманою, її природа змінна.

Не можемо оминати увагою також двох рівнів ідентичності – індивідуального та колективного. Індивідуальний рівень розкривається через особистісний та соціальний аспекти, тобто через вертикальний та горизонтальний виміри, баланс яких забезпечує почуття тотожності, самототожності. Колективна ідентичність – це фундаментальна схожість членів певної групи, що виявляється у солідарності, колективній діяльності, спільній роботі. Відбувається утотоження, усвідомлення себе з різними соціальними спільнотами – клас, сім'я, національна група, етнос, народ і т.д.

Успішна соціалізація у такому світі повинна орієнтуватися на знайомстві дитини з його складністю, формувати здатності до здійснення самостійного вибору (навіть до зміни ідентичності), розвитку варіативності поведінки у різному культурному середовищі, підвищення рівня толерантності до “інших”, неподібних [5, с. 97]. Очевидно, що в умовах поліетнічності з'являється більше можливостей взаємодії з представниками інших етнічних общин, що дає можливість людині набувати знань про особливості своєї та інших етнічних груп, формувати та розвивати навички міжкультурної взаємодії.

Таким чином, полі етнічне середовище сприяє формуванню етнічної поінформованості, при чому процес етнічної ідентифікації може протікати по-різному, в залежності від особливостей культур, що пересікаються: “в осіб, що проживають в умовах, етнічно та культурно відмінних, етнічна ідентичність розвинена дуже потужно, натомість, в осіб, що проживають серед груп, близьких у культурному відношенні, усвідомлення власної етнічності не є життєво важливою проблемою” [2, с. 131].

Разом з тим, необхідно підкреслити, що життя у полікультурному суспільстві навіть у сприятливих його проявах, призводить до міжгрупової напруги у широкому змісті цього слова [8]. Напруженість може виявлятися не лише у формі конфліктних дій але й у іншій, прихованій формі, коли спілкування з представниками інших культур сприймається як джерело конфліктів [5]. Отож, полі етнічне середовище, будучи своєрідним існуванням, діяльністю та спілкуванням людей різних націй та національностей, включає в себе безпосереднє оточення особистості і виступає єдністю людини та нації, матеріальних і духовних факторів життєдіяльності представників різних народів у певному соціальному просторі та часі, у певних конкретно-історичних та географічних умовах (Н.В. Мольденгауер).

Особливі умови поліетнічності поряд з великими можливостями для здійснення ідентифікаційних процесів можуть сприяти виникненню напруги, конфліктності в етнічній групі, а також викликати появу цілого комплексу специфічних психологічних проблем особистості, пов'язаних з етнокультурною маргінальністю, труднощами в етнічному самовизначенні, порушенням у розвитку етнічного самоусвідомлення.

Зацікавлення вивченням етнічної самосвідомості, без котрої, за свідченнями учених, не може існувати жодна людина, жодна спільнота, сьогодні зумовлене принципово новою роллю етнічної складової у процесі соціальної еволюції, пов'язаної з глобальними змінами, що відбуваються у світі, глибокою цивілізаційною кризою епохи, а також посиленою нестійкістю багатьох сфер сучасного світового співтовариства. Активний розвиток системи взаємодії у світі, що відкриває нові кордони спілкування, змінну картину світу людини у цілому, процеси ідентифікації та співідентифікації, а передовсім етнічного самовизначення, викликає підвищену увагу до досліджень даного феномену.

Питання про функціонування етнічної самосвідомості особистості у полі етнічному просторі сучасного світу ми розглядаємо, виходячи з наступних уявлень сучасних дослідників: по-перше, з положення про те, що "у рамках саме етнічної форми існування людина найповніше реалізує свою біосоціокультурну природу" [4, с. 27], по-друге, опираючись на твердження про те, що "без самосвідомості етнічної групи просто не існує, тому лише "самосвідомість", а не етнічну свідомість слід розглядати у якості основної відмінної риси етнічної групи" [7, с. 99].

В етнопсихології визнано, що етнічна самосвідомість захищає особистість від невизначеності, виступає стійкою конструкцією, пов'язаною із соціалізацією та засвоєнням культурного досвіду. Однак у мінливому сучасному світі, де правила та норми різних культур нашаровуються та засвоюються одночасно а етнос виступає у якості носія багатьох та різних етнокультурних традицій, людина набуває досвіду руйнування, втрати своєї етнічної ідентичності та створення нової, що краще пасує до сьогоднішніх умов існування. Етнічна самосвідомість, таким чином, набуває нових якостей, функціонує по-іншому під тиском змін, що відбуваються у багатьох культурах, народах, релігійних світах, історичних традиціях.

Уявлення про систему структурування етнічності, що склалось в етнології вже не може ефективно виконувати свою основну функцію – сприяти формуванню більш чіткої та індивідуальної ідентичності через приналежність до етнічної групи, оскільки сам етнос, передовсім як психологічна спільнота у сучасному полікультурному просторі, значно розширив свої межі.

Розвиток реальності призвів до визнання того, що жодна з ознак системи етнодиференційних символів та уявлень етнічної спільноти, за винятком етнічної самосвідомості, вже не виступає маркером окремої етнокультурної групи: "Етнічна самосвідомість – це свого роду "останній рубіж" збереження етнічності, адже у ході історичного розвитку могли втратитись і мова, і загальна територія, і навіть культурні традиції, але поки зберігається етнічна самосвідомість, не тьмяніє і образ "ми", [там же, с. 99].

Сьогодні, як і в минулому, люди продовжують користуватися "найдавнішою системою категоризації, основаної на принципі біполярності", у відповідності з котрою "відбувається категоризація етнічних спільнот, членами котрих вони себе сприймають ("ми"), і тих, котрі вони не визнають за своїх ("вопи")" [6, с. 65]. Таким чином, по відношенню до соособистості у сучасних етнічних групах можемо

стверджувати, що попри відсутність чи нівеляцію певних етнічних маркерів, внутрішнє, глибинне відчуття причастності до свого етносу залишається і продовжує розвиватися, знаходячи для свого втілення нові форми, передовсім у самосвідомості особистості.

Існуючі емпіричні дослідження продемонстрували, що формування етнічної самосвідомості, а, отже, формування у суб'єктів системи їхніх етнічних уявлень і оцінок, етнокультурних та етнопсихологічних особливостей свого етносу, сприяє утворенню на вищих рівнях структури особистості нової системи етнопсихологічних індивідуальних якостей, виникненню поліморфних зв'язків між ними та іншими різнорівневими індивідуальними якостями особистості, формування її цілісності при побудові особливої інтеграції усієї її підсистем, а, отже, і розвиток індивідуальності.

В процесі поглиблення етнокультурних та етнопсихологічних сторін самосвідомості відбувається формування етносоціальної спрямованості особистості: формується значуще ставлення до об'єктів етнічного світу, вибудовуються конформні, синдикативні типи активної міжособистісної взаємодії [12]. Відомо, що етнічний зміст породжується у просторі свідомості і самосвідомості, оскільки для віднайдення змісту особистість звертається безпосередньо не до об'єктів етнічного світу, а до їх значень, до уявлень про них.

Ми припускаємо, що етнічний зміст об'єктів оточуючого світу у сучасній ситуації поліетнічності народжується на основі перетворень у свідомості та самосвідомості, конструюванні образу своєї етнічної узагальненості і себе, як її представника, що, у свою чергу, породжує нові смисли вже існуючої етнічної реальності. Усе вище сказане по-новому висвітлює проблему етнічної самосвідомості, що набуває нових смислів і значень в епоху зростання змішувань народів і культур, актуалізує її вивчення в багатокольоровій палітрі культурних відмінностей та особистісної винятковості.

Таким чином дослідження етнічної самосвідомості у сьогоднішні містить у собі нові можливості пояснення об'єктивно існуючих взаємовідносин особистості з оточуючим світом. Адже саме етнічність в умовах сучасної кризи визнається ученими історично актуальною "точкою відліку" поведінки людини, а етнологія – базовою наукою в методології аналізу та прогнозу такої поведінки [10].

Отож, якщо у кінці 20 – го століття учені констатували необхідність "серйозних етнопсихологічних, методологічних, теоретичних, експериментальних та емпіричних досліджень природи, сутності, структури і рівнів становлення, механізмів виявлення та функціонування, закономірностей розвитку, основних функцій етнічної самосвідомості" [12, с. 24], то через десятиріччя, ми змушені визнати, що прийшов час для глобальної переоцінки цього складного психологічного феномену у зв'язку з усвідомленням реальної поліетнічності світу. Це пов'язане зі світовими процесами взаємопроникнення культур, стиранням відмежованості народів і традицій окремих етнічних меншин, уніфікацією стилю життя сучасної людини у різних куточках планети, і, врешті, з ідеєю формування універсальної картини світу та планетарного мислення. Усі ці обставини призводять до зростання необхідності осмислення змін, що відбуваються в етнічній самосвідомості особистості в полікультурному світі.

1. Весна Е. Б. До проблеми формування етнічної ідентичності у полі етнічному просторі / Е.Б.Весна // Вестник КРАУНЦ. Сер. Гуманитарные науки. – 2004. – № 2. – С. 4.
2. Гурьева С. Д. Установка и межэтнические отношения. СПб. / С.Д.Гурьева. – М.: Нестор-История, 2008. – 272 с.

3. Иконникова С. Н. Векторы и ориентиры культурологии в пространстве глобализации / С.Н.Иконникова // *Фундаментальные проблемы...* Том I. Теория культуры. – СПб. : Алетейя, 2008. – С. 115-125.
4. Исакова Н. В. Моделирующие возможности гуманитарного знания: культурно-антропологическая модель жизнедеятельности человека / Н.В.Исакова // *Фундаментальные проблемы культурологии* : в 4 т. Том II: Историческая культурология / Отв. ред. Д. Л. Спивак. – СПб.: Алетейя, 2008. – С. 17-31.
5. Лебедева Н. М. Тренинг этнической толерантности для школьников: Учебное пособие для студентов психологических специальностей / Н. М. Лебедева, О. В. Лунева, Т. Г. Стефаненко. – М.: Привет, 2004. – 358 с.
6. Мухина В. С., Дугарова Т. Ц. Качественные методы исследования этнического самосознания / В.С.Мухина, Т.Ц.Дугарова // *Актуальные проблемы этнопсихологии в контексте культурно-экономического сотрудничества со странами Азиатско-Тихоокеанского региона* : сб. науч. статей междунар. науч.-практ. конф. 23-25 мая 2008 г. : в 2 т. / под ред. Р. Д. Санжаевой. – Хабаровск : Изд-во ДВГУПС, 2008. – Т. 1. – С. 64-68.
7. Сікевич З. В. Соціологія і психологія національних відносин / З.В.Сікевич. – К.: Вища школа, 1999 – 203 с.
8. Солдатова Г. У. Психология межэтнической напряженности./ Г.У.Солдатова, – М.: Смысл, 1998. – 389 с.
9. Солдатова Г. У. Социокультурный подход в практической психологии вынужденной миграции // *Психология беженцев и вынужденных переселенцев: опыт исследований и практической работы* / под ред. Г. У. Солдатовой. – М. : Смысл, 2001. – 279 с.
10. Сухарев А. В. Опыт преодоления методологического кризиса: принцип исторической актуальности и этнофункциональная парадигма в психологии / А.В.Сухарев // *Мир психологии*. – 2009. – № 3. – С. 123-132.
11. Тульчинский Г. Л. Постчеловеческая персонология. Новые перспективы свободы и рациональности. – СПб. : Алетейя, 2002. – 667 с.
12. Хотинец В. Ю. Этническое самосознание. – СПб. : Алетейя, 2000. – 240 с.

The article analyzes the problems of modern globalization of the world community on multiculturalism and intercultural interaction.

The authors accentuate the leveling process of national identity as well as extending the process of multiculturalism that take place in almost all states.

The article analyzes the issue of identity in the historical sense of its formation and development. The authors assume that in modern philosophical understanding, the world ceases to be coherent and logical system; an individual is not an abstract representative of its humankind, it is rooted in the tradition, the world and life circumstances. Identity becomes a problem, and "identified thinking" is a subject to criticism. En bloc, the issue of identity is relevant and diverse in terms of philosophical, psychological, and cultural tradition.

It is emphasized, that the vast majority of people in the modern world does not belong to any ethnic group; they are members of one or more societies and the representatives of several cultures.

Studies of ethnic identity includes new features to explain the objectively existing relationship of the individual with the outside world.

Key words: *self-identity, ethnic identity, multiculturalism, ethno-psychological approach, identity, globalization.*

doi:10.15330/esu.9.18-24

УДК 94 + 070 (09) + 351.858

ББК 63.3(4Укр)

Ірина Розман

ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКИХ ІНТЕРЕСІВ УЧНІВ ЗАСОБАМИ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В УКРАЇНСЬКИХ ГІМНАЗІЙНИХ БІБЛІОТЕКАХ ГАЛИЧИНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ.

У статті проаналізовано діяльність українських гімназійних бібліотек у Галичині в другій половині ХІХ – на початку ХХ ст., коли за складних суспільно-політичних умов вони істотно вплинули на формування генерації українських діячів культури, літератури, освіти, формування читацьких смаків та інтересів учнівського юнацтва. Визначено продуктивність цього досвіду для посилення ролі бібліотек у вихованні сучасного молодого покоління.

Ключові слова: *бібліотека, гімназія, твори української та зарубіжної літератури, читацькі інтереси.*

Постановка проблеми. Актуальність заявленої у назві статті теми зумовлюється тим, що за сучасної доби глобалізації та комп'ютерної інформатизації ("інтернетизації") освітньої сфери України у шкільної та студентської молоді деформуються читацькі інтереси, причому не завжди в кращу сторону. Це призводить до зменшення попиту на книгу, що зберігається в бібліотеках навчальних закладів, і не лише на навчальну, а й на українську і зарубіжну художню літературу. Офіційна статистика та соціологічні дослідження фіксують зростаючу тенденцію, згідно з якою в Україні з року в рік зменшується кількість друкованої продукції на душу на населення, а самі українці читають менше книжок, аніж представники інших європейських країн, де статус публічних бібліотек залишається високим, зокрема й завдяки підтримці з боку держави.

Незважаючи на таку ситуацію бібліотечна справа розглядається як один із пріоритетів державної політики України в галузі освіти. Поряд з профільними законодавчими та урядовими актами (закон "Про бібліотеки і бібліотечну справу" (1995 р.), "Положення про бібліотеку загальноосвітнього навчального закладу" (1999 р.) тощо) на кардинальні зміни у цій сфері спрямовує ухвалена Кабміном у березні 2016 р. Стратегія розвитку бібліотечної справи на період до 2025 року "Якісні зміни бібліотек для забезпечення сталого розвитку України". Ці документи потребу активного впровадження автоматизованих систем у розвиток бібліотек та посилення їхніх освітньо-виховних на різні категорії населення, передусім молодь, зокрема й через наповнення фондів творами художньої літератури [11].

Розв'язання означених проблем актуалізує осмислення та врахування продуктивного досвіду минувшини. У такому контексті оригінальним і цікавим для сьогодення вважаємо вивчення практики функціонування гімназійних бібліотек у Галичині в другій половині ХІХ – на початку ХХ ст., коли за складних суспільно-політичних умов вони істотно вплинули на формування генерації українських діячів культури, літератури, освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливе значення для дослідження цього питання мають здобутки вітчизняних учених (педагогів, філологів, істориків) про розвиток освіти в Західній Україні (Г. Білавич, Д. Герцюк, В. Гоммонай, Г. Завгородня, І. Курляк, О. Пенішкевич, В. Росул, В. Стинська, Б. Ступарик, М. Чепіль та ін.); про функціонування суспільних бібліотек у регіоні в минулому (І. Зуляк, Н. Кунанець, С. Пономаренко, Б. Савчук та ін.). У бібліотекознавчих

працях розкривається поступ дитячих, наукових, педагогічних, гімназійних бібліотек у краї у ХІХ – ХХ ст. (М. Зніщенко, В. Мозгова, П. Рогова та ін.).

Мета статті – на основі аналізу розвитку фондів українських гімназійних бібліотек Галичини в другій половині ХІХ – на початку ХХ ст., зокрема їхнього наповнення творами зарубіжної та української літератури, показати їхній вплив на формування читацьких смаків та інтересів учнівського юнацтва, визначити продуктивність цього досвіду для посилення ролі бібліотек у вихованні сучасного молодого покоління.

Виклад основного матеріалу. Унаслідок реформування системи освіти Австро-Угорщини в ХІХ – на початку ХХ ст. у Галичині, що перебувала в її складі за цього періоду, виникло близько 100 різнотипних середніх навчальних закладів. Серед них на 1912 р. було лише 5 українських державних та 3 приватних чоловічих та 1 приватна жіноча гімназій. У них навчалось близько 7,2 тис. осіб. У поляків, до прикладу, таких закладів було в десять разів більше [10, с. 58–59]. Ці найпрестижніші за статусом класичні гімназії забезпечували ґрунтовне вивчення грецької і латинської мов та давали право вступу до університету.

На розвиток бібліотек гімназій та формування читацьких інтересів учнів впливали такі основні чинники, як особливості австрійської освітньої системи: пріоритетність мов викладання; пошук шляхів удосконалення технологій мовно-літературного навчання, що знаходило вияв у переході від догматичних до активізуючих методів організації навчально-виховного процесу; наростання українського патріотичного руху, що сприяв кристалізації національної свідомості молоді та ін.

Гімназійна освіта Галичини ХІХ – початку ХХ ст. була прямим виявом австрійської бюрократичної системи, тож кожен її елемент чітко регламентувався міністерськими розпорядженнями, планами, програмами. Ухвалений 1849 р. “Організаційний нарис гімназій і реальних шкіл Австрії” так визначав їхні головні завдання: 1) дати “вищу загальну освіту”, спираючись загалом на вивчення стародавніх класичних мов та літератури; 2) підготувати таким чином учнів до вступу до університету [3, с. 25].

Офіційні приписи визначали правила поведінки учнів у гімназіях та поза їхніми межами. У цих закладах мала панувати “атмосфера шляхетності та вишуканого ідеалізму, що витворювалася на основі глибокого вивчення в оригіналі визначних шедеврів грецької і римської класичної літератури, пізнання устрою та культури стародавніх часів”. Це повинно було відгороджувати гімназистів від “мізерних і низьких потреб світу” та “формувати їх в ідеальному, благородному товаристві стародавніх героїв” [3, с. 26].

Затверджені 1897 р. правила для середніх шкіл у Галичині забороняли учням ходити на публічні забави з танцями, відвідувати шинки й кав’ярні, уживати тютюн, брати участь у публічних зборах, тинятися без потреби вулицями міста, а також користуватися фондами публічних бібліотек, позаяк усе це могло “зганьбити честь шкільного мундира” [13].

Пріоритети формування читацьких інтересів та культурно-естетичних смаків визначав червневий 1898 р. міністерський план функціонування гімназій з українською мовою навчання. Він мав два варіанти: перший – для закладів, “котрі відвідують учні руської народності у невеликій кількості”; другий – для шкіл, де вони становили більшість. Останній варіант передбачав виховання смаків шляхом читання, вивчення і виголошування найкращих творів, а для учнів старших класів –

читання різновидів поезії та прози, ознайомлення з видатними творами вітчизняної літератури та важливими подіями із життя відомих письменників та історії літератури. Документ також підтверджував, що при підготовці різних видів завдань учні могли користуватися винятково гімназійними бібліотеками [15, с. 22–24].

Отож австрійська шкільна система чітко регламентувала й обмежувала формування читацьких інтересів учнів, які мали задовольняти культурно-освітні потреби лише літературою з фондів гімназійних бібліотек.

Характер навчального процесу в класичних гімназіях значною мірою зумовлювався змістом і методикою вивчення новочасних мов. До 1867 р. фактично всі заклади цього типу були німецькомовними, тож навчальна програма вимагала глибокого ознайомлення з німецькою літературою, починаючи від казок братів Грім у молодших класах і завершуючи творами німецьких класиків Гете, Шиллера, Лессінга, Шаміссо, німецькомовними перекладами Шекспіра у старших класах.

Така ситуація дзеркально повторюється після 1867 р., коли влада перевела середні освітні заклади на польську мову навчання, а німецька зберегла статус окремого предмета. Відтак у нижній (1–4 класи) гімназії основними методами і прийомами опанування польської літератури було читання, переказ, декламування уривків творів. У вищій гімназії вимоги до знання літератури зростали: у 5 класі зусилля учнів зосереджувалися на вивченні літературних пам’яток ХІV–ХV ст. та біографій письменників; у 6 класі – на ознайомлення з літературою доби Сигізмунда і творами Гурніцкого, Рея, Кохановського та ін.; у 7 і 8 класах – на опанування творчості Міцкевича, Мальчевського, Фредера, Словацького, Каспровича тощо [14, с. 57–60].

Вивчення інших іноземних мов мало сприяти вихованню в гімназистів високих, благородних ідей, зокрема й через опанування творів визначних письменників. За приклад формування ідеалів добра, краси, гуманізму, любові, свободи ставилися біографії юних Гете і Шиллера. Цьому слугувало вивчення французької мови, яка в українських класичних гімназіях мала статус “вільного предмета”.

Поряд з новочасними зміст освіти у класичних гімназіях визначали грецька і латинська мови, які плекали дух класицизму, що пронизував усі навчальні дисципліни. Точилися гострі дискусії про місце і роль цих мов та античної літератури в системі гімназійних знань. Противники “класицизму” – “реалісти” доводили, що ці “мертві мови” уже не можуть слугувати важливим засобом пізнання античної культури, оскільки є можливості вивчати давню літературу в гарних перекладах, що також поліпшує продуктивність навчання. Вони вважали, що новочасні іноземні мови (німецька, французька, англійська), які репрезентують таких титанів, як Шекспір, Гете, Шиллер, Лессінг, Данте, Шаміссо, повинні перебрати на себе функції гуманістичного виховання особистості, які виконувала класична філологія.

Прихильники “класицизму” переконували, що давні мови мають залишатися основним засобом формальної освіти, позаяк виховання гімназійної молоді не можна відривати від античності, з якого виростає європейська цивілізація. Вони стверджували, що лише той, “хто читав Гомера і трагіків... знає початки епосу і драми, звідси веде безперервна стежка до Вергілія і Горация, до Шекспіра і Гете”. І жоден “добрий переклад” не може донести всю довершеність і красу авторського стилю, форми й задуму [3, с. 61–63].

Вивчення античної літератури відбувалося поступово, у міру опанування латинською й грецькою мовами та нагромадження лексичного запасу й перекладацьких навичок. У нижчій гімназії учні починали з “легших” творів Корнелія Непота, потім вивчали поезії Овідія, епос Вергілія, зокрема його славетну “Енеїду”, праці Горація, Тацита, Цицерона тощо. У 5 класі вивчали “Іліаду” та “Одіссею” Гомера, користуючись спеціальним словником, укладеним І. Огоновським [6]. Відтак читали фрагменти чи в повному форматі твори Геродота, Демосфена, Ксенофонта, Плутарха та ін.

Окреслену ситуацію зумовлював зміст освіти у класичних гімназіях. Утім, незважаючи на сувору регламентацію життєдіяльності гімназистів, на формування їхнього світогляду, культурних потреб, читацьких уподобань зростав вплив українського національного руху. У цьому сенсі важко переоцінити творчість Т. Шевченка, культ якого почав формуватися в Галичині в 1860-х рр. та зумовив посилення інтересу до української культури загалом. Його славетний “Кобзар” став справжнім підручником рідної мови та зумовив глибокі зрушення в ідейних почуттях і прагненнях гімназистів.

Навчальна література була в достатній кількості представлена в бібліотеках гімназій, які становили один з основних складників їхньої матеріальної бази. У кожному закладі діяло дві книгозбірні – для професорів та учнів. За характером книжкових фондів вони поділялися на три відділи – польський, український, класичний зі своїми навчальною і науковою літературою та періодикою. Кожним відділом завідував професор, який дбав про збереження і збільшення фондів.

Про роль і місце бібліотек серед інших засобів навчання засвідчує звіт Тернопільської української гімназії за 1905/1906 навчальний рік: 1) бібліотека для учнів (467 книг українською, 198 польською і 139 німецькою, латинською, грецькою мовами для підготовки домашніх завдань і позакласного читання); 2) географічно-історичний кабінет (два глобуси, 84 мапи); 3) природничий кабінет (69 препаратів тварин, 15 ботанічних моделей, 181 зразок мінералів, 31 модель рослин); 4) фізичний кабінет (165 приладів); 5) “рисунковий кабінет” (89 таблиць) тощо [2, с. 37–38].

Аналіз щорічних звітів українських гімназій дозволяє стверджувати, що наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. відбулися істотні зрушення в наповненні фондів їхніх книгозбірень. Це передусім стосується мовного аспекту проблеми. Так, згідно зі звітом 1888 р., учнівська бібліотека Тернопільської гімназії налічувала 787 томів польською, 562 – німецькою й лише 112 – українською мовами [14, с. 78–79]. Однак на 1906 р. ситуація кардинально змінилася: у її фондах стала переважати україномовна література [2, с. 46–47].

Означена тенденція динамізувалася за передвоєнного десятиліття ХХ сторіччя. До прикладу, фонди учнівської бібліотеки Сокальської гімназії в 1906, 1909, 1913 рр. зросли з 371 до 611 та 1245 книжок. З них, відповідно, українською – з 83 до 228 і 603 томів (48, 4 %), польською – з 255 до 393 і 524, а німецькою – з 27 до 45 і 118 (9 %). До слова, фонди вчительської бібліотеки за цей час майже подвоїлися, до 741 примірника навчально-методичної літератури, більшість якої була польською та німецькою мовами [8, с. 64–70].

Гімназійні звіти також дають уявлення про характер бібліотечних фондів. Зокрема, 1889 р. до книгозбірні Тернопільської гімназії надійшли твори Франка, Стороженка, Руданського, Мордовцева, Нечуя-Левицького, Свидницького, Шевченка, Барвінка, Навроцького, а також “Слово о полку Ігоревім”, альманахи “Перший вінок”, “Ватра” тощо. Проте все-таки переважала зарубіжна література, з-

поміж якої відзначмо твори Діккенса, Тургенєва, Достоевського, Гончарова, О. Толстого, Доде та ін. [15].

Така ситуація зберігалася в більшості українських гімназій до кінця ХІХ ст. До прикладу, до учнівської бібліотеки Перемишльської гімназії, що налічувала близько 260 томів, 1899 р. надійшли головно твори закордонних авторів – Жюль Верн, Свіфт, Шиллер-Горницький Короленко, Л.Толстой, Шиллер-Кміцикевич, Гаршин тощо [9, с. 29]. За передвоєнного десятиліття ХХ сторіччя фонди гімназійних книгозбірень стали активніше поповнюватися українською класикою, так що встановився свого роду паритет із творами зарубіжних авторів.

Різні джерела дають цікаві свідчення про характер і обсяги опанованої учнями гімназій літератури, а також про ставлення до неї, про її сприйняття та почуття й переживання, які вона викликала. Вражас, зокрема, список прочитаної І. Франком української та зарубіжної літератури, який налічує близько п’яти десятків авторів та окремих творів. А саме: Шекспір, Гете, Шиллер, Лессінг, Клопток, Красіцький, Красінський, Ежен Сю, Коцеба, Ауербах, Гейне, Діккенс, Жан Поль, Гюго, Гуцков, Міцкевич, Віланд, Кляйст, Поль де Кок, Дюма, Сервантес, Вальтер Скотт, Майєр, Шевченко, Костомаров, Стороженко, Марко Вовчок, Куліш, Руданський, Панас Мирний, Котляревський, Метлинський, Федькович, Хомяков та ін. У ньому також фігурують “Махабхарата”, старосврейська біблійна поезія, Краледворський рукопис, “Пісня про Нібелунгів”, “Слово о полку Ігоревім”, “Русалка Дністрова”, а річники часопису “Правда” і т. ін. [1, с. 27–28].

Цікавими в цьому ракурсі є свідчення колишніх гімназистів, які стали відомими письменниками й культурно-громадськими діячами. Вони передають різнобарвну мозаїку почуттів, переживань, вражень, котрі залишають роки навчання. Так, Марко Черемшина свідчить, що, перебуваючи в Коломийській гімназії, він познайомився “з цілою нашою літературою від договорів з греками та Даниїла Заточника до Франка і Чайченка. Дуже велике враження робили тоді... Шевченко, Франко і думи та народні пісні у збірнику Головацького. Крім того, захоплювався дуже Гомером, Шекспіром, Словацьким, Шиллером і Гоголем” [12, с. 349].

Інший відомий письменник Т. Бордуляк у листі до свого товариша О.Маковєя зазначає, що під час навчання у Львівській академічній гімназії читав усе поспіль “без жадної системи, мішав, як горох з капустою” перечитав твори Шевченка, Гейнс, Ленау, Гельті, інших класиків зарубіжної і вітчизняної літератури [5, с. 5].

Це явище було поширеним, тож, імовірно, має рацію радянська дослідниця Г. Паперна, коли стверджує, що учні Дрогобицької української гімназії, де зокрема навчався І. Франко, були змушені задовольнятися “кисло-солодкими оповіданнями Гофмана та ... небилицями різних Бекерів, Швабів, Шмідтів” [7, с. 55].

За умов суворої регламентації навчально-виховного процесу, що не відповідав потребам та інтересам юнацтва, з одного боку, та розгортання культурно-національного руху, з іншого, при українських класичних гімназіях виникають таємні учнівські бібліотеки, які поповнюються “нерегламентованою” літературою та стають свого роду альтернативою офіційним книгосховищам. Одна з найбільших таких бібліотек працювала при Коломийській гімназії. Згідно зі свідченнями В. Стефаніка, вона налічувала близько 400 книжок українською, російською, польською мовами. Найбільшим попитом користувалися твори “улюблених авторів” – Шевченка, Панаса Мирного, Гоголя, Салтикова-Щедріна, Тургенєва, Добролюбова, Чернишевського, Гліба Успенського [4, с. 12–13].

Таку ж роль відігравали таємні учнівські гуртки, що часто існували паралельно (іноді під прикриттям) легальних літературних громад та ставали важливими осередками самоосвіти, справляючи значний вплив на формування читацьких інтересів їхніх членів. У Львівській, Коломийській, інших гімназіях вони становили виразну альтернативу літературі, визначеній офіційними навчальними планами, адже тут “найкраще читали.. твори Франка, соціалістичну літературу, українську і польську з Женеві” [4, с. 12].

Висновки. На нашу думку, за сучасних умов використання досвіду функціонування гімназійних бібліотек Галичини за досліджуваного періоду має великі можливості у формуванні пізнавальних інтересів шкільної молоді за сучасних умов. Уважаємо, що при проведенні цієї діяльності слід урахувати такі тенденції і явища, як глобалізація, суцільна інформативна технологізація освітнього простору України та інтереси й прагнення юнацтва, що постійно модернізуються під впливом суспільних змін і викликів. Шкільні бібліотеки слід розглядати не як “альтернативу”, а як “органічне ціле” з комп’ютерною мережею інтернет, що становлять єдиний інформативний простір, який впливає і визначає світогляд, цінності, уподобання зростаючого покоління. Виконуючи функції важливого засобу навчання, вони мають швидко, адекватно реагувати на чергові суспільні й освітні виклики та пропонувати “інтелектуальний продукт”, який забезпечує всебічний розвиток особистості. Виходячи з означених завдань, слід системно цілеспрямовано вдосконалювати формування бібліотечних фондів та бібліотечно-інформативне забезпечення особистісних потреб користувачів у дозвілєвій діяльності, профорієнтаційному визначенні, підготовці конкурентоздатних кваліфікованих фахівців.

1. Басс І. Іван Франко. Життєвий і творчий шлях / І. Басс, А. Каспрук. – К. : Наукова думка, 1983. – 455 с.
2. Звіт дирекції ц. к. гімназії Франца-Йосифа І в Тернополі за рік шкільний 1905/1906. – Тернопіль, 1906. – 58 с.
3. Курляк І. Є. Українська гімназійна освіта в Галичині (1864-1918 рр.): монографія / І. М. Курляк. – Львів, 1997. – 222 с.
4. Лесин В. Василь Стефаник. Життя і творчість / В. Лесин. – К., 1981. – 150 с.
5. Лисенко Е. Тимофій Бордуляк / Е. Лисенко. – Львів, 1960. – 78 с.
6. Огоновський І. Словар до Гомерової Одисеї і Іліади / І. Огоновський. – Львів, 1900. – 433 с.
7. Паперна Г. Іван Франко про народну освіту / Г. Паперна. – Львів, 1946. – 61 с.
8. Сокальська гімназія: пропам’ятна книга. – Львів – Сокаль, 2001. – 503 с.
9. Справоздане дирекції ц. к. II гімназії в Перемишлі за шкільний рік 1898/1899. – Перемишль, 1899. – 48 с.
10. Стинська В. Система шкільництва в Галичині (кінець XIX – початок XX ст.): монографія / В. Стинська. – Івано-Франківськ : Гостинець, 2007. – 180 с.
11. Стратегія розвитку бібліотечної справи на період до 2025 року “Якісні зміни бібліотек для забезпечення сталого розвитку України”. Розпорядження Кабінету міністрів від 23 березня 2016 р. № 219-р [Електронний ресурс]. – Режим доступу: // zakon.rada.gov.ua/laws/show/219-2016-p
12. Черемшина Марко Новели та інші твори / Марко Черемшина. – К.: Наукова думка, 1987. – 448 с.
13. Шкільні правила для середніх шкіл в Галичині. – Львів, 1897. – 8 с.
14. Sprawozdanie dyrekcji c. k. wyzczego gimnazium w Tarnopolu za rok szkolny 1888. – Tarnopol, 1888. – 102 s.
15. Sprawozdanie dyrekcji c. k. wyzczego gimnazium w Tarnopolu za rok szkolny 1889. – Tarnopol, 1889. – 153 s.
16. Ustawy i rozporządzenia obowiązujące galicyjskich szkach srednich – We Lowowe, 1900. – 214 s.

The article analyses activity of Ukrainian upper secondary libraries in Galychyna at the second part of 19th – to the early 20th century when upon complicated social and political conditions they essentially asserted influence on formation of generation of Ukrainian figures in such areas as culture, literature, education and formation of reader tastes and interests among pupils. Productivity of this experience for strengthening the role of libraries in education of modern young generation is determined.

Key words: library, upper secondary, writings of Ukrainian and world literature, reader interests.

doi:10.15330/esu.9.25-31

УДК 35.073.5 : 369.223.41/46 + 369.7(73)

ББК 65.827.1

Вікторія Стинська

ДЕРЖАВНІ ПРОГРАМИ СОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ МАТЕРИНСТВА І ДИТИНСТВА В США

У статті розглянуто державні програми соціальної підтримки материнства і дитинства в США: “Допомога сім’ям з дітьми”; “Трудова ініціатива”; Програма трудової діяльності і професійного навчання; “Продуктові талони”; Програма допомоги бідним сім’ям з дітьми у випадку надзвичайних ситуацій; “Сімейний доступ до медичної страхової безпеки”; Програма соціального забезпечення та ін.

Проаналізовано законодавчу базу, що сприяла реалізації державних програм соціальної підтримки в США, зокрема Закон про підтримку сім’ї, Закон про соціальне забезпечення, Закон “Дотримання мір щодо забезпечення підтримки по догляду за дітьми”.

Ключові слова: соціальна підтримка, державна програма, материнство, дитинство, США.

Постановка проблеми. Проблеми трансформаційного періоду в українському суспільстві відбилися на соціально-економічному становищі та умовах життя всіх категорій сімей. Сім’я як соціальний інститут, на який в основному покладається вирішення демографічної проблеми й створення найкращих умов для повноцінного розвитку дитини та з яким пов’язуються подальші суспільні перетворення в країні, потребує уважного вивчення та розробки на цій основі відповідних програм її становлення, розвитку й підтримки.

Розв’язання цього завдання певною мірою неможливе без ретельного вивчення передового зарубіжного досвіду. Не випадково Державна національна програма “Освіта” (Україна XXI століття) одним з пріоритетних напрямів виховання визначає розробку теоретико-методологічних аспектів національної системи виховання з урахуванням вітчизняного та зарубіжного досвіду, організацію родинного виховання та освіти як важливої ланки виховного процесу.

У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті зазначається, що освіта підпорядкована формуванню системи національних інтересів як головних пріоритетів світоглядної культури особистості, і разом з тим вона сприяє оволодінню багатствами світової культури, вихованню поваги до народів світу. Звернення до досвіду інших країн, які мають сформовані традиції в галузі інтеграції всіх виховних сил суспільства, зокрема сімейної підтримки, дають можливість виявити позитивні й негативні моменти в організації вітчизняного виховного процесу, обґрунтувати шляхи його вдосконалення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Огляд науково-методичної літератури засвідчив зростання інтересу багатьох науковців до питання соціальної політики підтримки материнства й дитинства. Різні теоретичні та практичні аспекти соціальної політики США щодо сім'ї розглядали американські вчені Р. Гарріс, С. Кемірмен, А. Кахн, П. Кінгстон, Л. Ліма та ін. Американську систему соціального забезпечення і соціальної роботи США досліджували вітчизняні науковці В. Безлюдна, У. Берегуляк, А. Козлов, Н. Кирилова, І. Ламбаєва, Г. Осипов та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Водночас, питання соціальної підтримки материнства й дитинства в США й досі залишається недостатньо висвітленим, що й зумовило вибір теми статті.

Формулювання цілей статті. Мета статті – на основі аналізу джерелознавчих матеріалів окреслити сутність державних програм соціальної підтримки материнства й дитинства в США.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Як свідчить аналіз джерельної бази, особливістю соціальної підтримки сім'ї в США була наявність різних державних програм, що передбачали надання допомоги виключно бідним сім'ям. Перша така програма державної підтримки з'явилася в США в 1935 р. під назвою Допомога сім'ям з дітьми (ДСІД) – (Aid to families with dependent children – AFDC), котра передбачала виплату допомоги малозабезпеченим сім'ям з дітьми, котрі втратили годувальника. В наступне десятиріччя завдання програми було розширено низкою безплатних послуг для підтримки та зміцнення сім'ї.

Щоб сім'я отримувала допомогу, дитина (віком до 18 років) мала проживати з одним із батьків і навчатися в школі або професійно-технічному училищі. В 26 штатах і окрузі Колумбія допомога надавалася також повним сім'ям з дітьми, якщо годувальник був безробітним.

Кожний отримувач допомоги за програмою ДСІД був зобов'язаний брати участь у програмі “Трудова ініціатива” (Work Initiative), що пропонувала різні види трудової діяльності, професійне навчання, а також сприяла працевлаштуванню. Від участі у програмі звільнялися тільки хворі і літні люди, батьки дітей до 6 років, вагітні на 7 місяці, особи, що доглядали за хворими, працюючі (мінімум 30 год. в тиждень), а також, якщо один із двох батьків приймав участь у програмі [4, с. 2].

В 1988 р. в США було прийнято Закон про підтримку сім'ї (Family Support Act), який передбачав скорочення державних виплат сім'ям, що сприяло підвищенню відповідальності сімей, що отримували ДСІД докладати більше зусиль для самозабезпечення. Одна із важливих частин закону – програма трудової діяльності і професійного навчання під назвою Джобс (Job Opportunity and Basic Skills Training – JOBS) – передбачала стимулювання та заохочування членів сім'ї до професійного навчання шляхом надання додаткових пільг [7, с. 2]. Зокрема, відповідно до окресленого закону адміністрація штатів мала організувати або оплачувати догляд за дитиною, якщо матір працює чи навчається.

Всі користувачі допомоги по ДСІД мали право на участь у програмі “Продуктові талони” (Food stamps), яка поширювалася на сім'ї з дітьми, бездітні сім'ї та одиноких людей, якщо їх прибуток не перевищував 30 відсотків від федеральної межі бідності. Сума, на яку видавалися продуктові талони залежала від розміру допомоги по ДСІД.

Всім отримувачам допомоги по ДСІД гарантувалося безплатне обслуговування за програмою охорони здоров'я Медікейд (Medicaid). Право на медичну допомогу по лінії Медікейд зберігалось ще впродовж 9 місяців (в окремих випадках і 15 місяців) для сімей, які втратили право на отримання допомоги за програмою ДСІД. У штаті Вірджинія доступ до якісних медичних послуг сім'я отримувала за програмою Сімейний доступ до медичної страхової безпеки (Family Access to Medical Insurance Security), що передбачала медичне страхування дітей із сімей з низьким доходом та вагітних жінок. Такий підхід свідчив про високий рівень соціальної підтримки сім'ї в США.

Як свідчить аналіз джерельної бази, число одержувачів допомоги за програмою ДСІД динамічно зростало. Якщо у 1960 р. їхня кількість складала 3 млн. осіб, то станом на 1989 р. – 11,2 млн. осіб. Загальна сума річних виплат складала понад 17,5 млрд. доларів. Причому, в 1986 р. 74 відсотка сімей-одержувачів ДСІД мали двох дітей (в 1969 р. таких сімей налічувалося 50 відсотків); 43 відсотка – тільки одну дитину (в 1969 р. – 27 відсотків) Позашлюбні діти склали 49 відсотків всіх дітей-одержувачів ДСІД в 1986 р. (в 1969 р. – 28 відсотків) і ще 36 відсотків дітей опинилися в цій категорії через розлучення або окреме проживання батьків [4, с. 6–7].

Близько в половині штатів США діяла також програма допомоги бідним сім'ям з дітьми у випадку надзвичайних ситуацій (Emergency Assistance), що передбачала матеріальну допомогу впродовж 30 днів в рік. Підставою для отримання такої одноразової допомоги могла бути відсутність житла, необхідність в дороговартісних медичних послугах та ін.

Одним із видів державної допомоги дітям із неблагополучних сімей була система опікунства. Суть її полягала в тому, що якщо біологічні батьки належно не піклувалися про дитину, вели аморальний спосіб життя, то працівник соціальної служби мав право передати дитину на виховання опікуна (родичу або іншій сторонній людині). Опікуни для догляду за дитиною отримували матеріальну допомогу. За життям дитини в опікуна пильно стежили соціальні служби. Якщо обстановка в біологічній сім'ї змінювалася в кращу сторону – батьки мали змогу повернути дитину.

Як свідчить аналіз джерельної бази, система опікунства в США динамічно функціонувала. Якщо в 1985 р. загальна кількість дітей, що виховувались опікунами складала 275 тис., то в 1989 р. – ця цифра сягала понад 360 тис. осіб. З 1981 р. по 1989 р. федеральні видатки на систему опікунства виросли в 8 разів і склали в 1989 р. 1,1 млрд. дол. Плата на утримання однієї дитини обходилася федеральній казні в 350 дол. в місяць (1989 р.), а з урахуванням суми, що виділялася штатами – 658 дол. в місяць. Це середні виплати сім'ям, в яких утримувалася одна-дві дитини [8, с. 132–134].

У 1991 р. у Вашингтоні відбувся конгрес, присвячений питанням системи соціального забезпечення дітей. Відтак, на думку більшості американських учених, система опікунства не вважалася найкращим способом виховання дітей із неблагополучних сімей. Більшість учасників конгресу вважали, що “...основні зусилля держава має спрямовувати на зміцнення сім'ї, допомогу сім'ї всіма засобами, а не знаходити їй заміну у вигляді опікуна, що виховує чужих дітей. Передача дитини опікуну не повинно бути єдиним виходом. Корисним вона буде тільки тоді, коли опікунами будуть професіонали, що пройшли спеціальне навчання” [8, с. 122].

Велику увагу у США приділяли соціально-педагогічній підтримці неповних сімей, оскільки кількість дітей, що народилися поза шлюбом досягла в 1988 р. 5,3 млн. осіб [9, с. 67]. Ще в 1950 р. американський конгрес докладав зусилля, щоб покращити матеріальне становище неповних сімей, приймаючи закони, що стосувалися встановлення батьківства, розшуку батьків, виконання ними фінансових зобов'язань по відношенню до дітей. В 1975 р. доповненням до Закону про соціальне забезпечення (Social Security Act) було прийнято новий закон "Дотримання мір щодо забезпечення підтримки по догляду за дітьми" (Child support enforcement Act), котрий надав повноваження владі штату встановлювати батьківство, розшукувати батьків, що ухилялися від сплати аліментів, визначати розмір аліментів і приймати примусові міри неплатникам. Недоліком закону 1975 р. була його спрямованість на сім'ї, що одержували допомогу за програмою ДСІД, внаслідок чого більшість неповних сімей були позбавлені підтримки. Кошти, що поступали у вигляді аліментів сім'ям-одержувачам допомоги, зараховувались в бюджет штату. І тільки, якщо розмір аліментів перевищував суму допомоги, різницю віддавали сім'ї. Таким чином стимулювалася зацікавленість влади штату у встановленні батьківства і прийнятті примусових мір щодо виплати аліментів. Як наслідок – закон сприяв тому, що загальна сума на утримання дітей (в 1983 р. в порівнянні з 1976 р.) виросла в чотири рази, а у випадку встановлення батьківства – в 14 раз [4, с. 58].

Більш суттєвими стали доповнення до закону, прийняті в 1984 р., що передбачали поширення його норм на всіх дітей, що потребували державної соціальної підтримки щодо стягнення аліментів. Сім'ям, що не одержували допомоги, стягнені аліменти віддавалися повністю. Одержувачам державної допомоги за програмою ДСІД із загальної суми аліментів видавали 50 дол. незалежно від їх розміру [4, с. 59, 63].

Закон 1984 р. дав владі штату право на примусове стягнення з батьків засобів на утримання дітей за їх місцем роботи, якщо виплати були просрочені на один місяць. Було встановлено також право на конфіскацію власності неплатника до сплати ним заборгованості та притягнення злісних неплатників аліментів до судової або адміністративної відповідальності.

Як свідчить аналіз джерельної бази, у сфері охорони материнства і дитинства США у 80-х рр. ХХ ст. значно відставало від більшості західноєвропейських країн. Державна політика практично зводилася до антидискримінаційного законодавства по відношенню до жінок, яке було прийнято в 1978 р. (Pregnancy Discrimination Act). Відповідно до нього, вагітність, роди і перші місяці догляду за дитиною розглядали як тимчасову втрату працездатності, що забезпечувалась лікарняним листом для жінок, що мали страховку. Відтак, в законодавстві не вказувалося на тривалість відпустки, розмір виплат та збереження за жінкою робочого місця. Ці питання віддавалися на розгляд працедавця, котрий як правило, тривалість декретної відпустки, її оплату та збереження робочого місця ставив у залежність від стажу роботи та кваліфікації жінки. Зокрема, мінімальні пільги і оплачувана медична допомога надавалася жінкам із стажем не менше шести місяців, а шеститижнева оплачувана декретна відпустка – із стажем 5 років. При більшому стажі роботи жінки могли розраховувати на частково оплачувану або неоплачувану відпустку на 2 – 3 місяці зі збереженням робочого місця [6].

За програмою Медікайд відповідно до законодавства до 1991 р. дородову та післяродову медичну допомогу мали отримувати тільки жінки із малозабезпечених

сімей. В 1991 р. цей порядок поширювався і на жінок, що мали сімейний дохід на 25 відсотків вище рівня бідності, а в 1992 р. – відповідно на 50 відсотків [5, с. 87].

За рішенням американського конгресу у 1990 р. всіх дітей віком до 6 років, що живуть у сім'ях з доходом вище рівня бідності на 33 відсотки, було охоплено обов'язковим і безкоштовним медичним обслуговуванням.

В 90-ті рр. ХХ ст. у США було розроблено багато програм, мета яких – зниження дитячої смертності до 7 на 1000 осіб. Ці програми передбачали збільшення державної допомоги, покращення діяльності служб охорони здоров'я, розширення досліджень у сфері лікування наркоманії, а також виділення коштів на додаткове харчування матерів, немовлят та дітей.

Найбільш широкомасштабною стала програма Додаткового харчування для жінок, немовлят і дітей, яка передбачала надання продуктів харчування для дітей, вагітних та жінок в післяродовий період, чиї доходи були нижчі рівня бідності. Галони на харчування надавалися тим жінкам, які перебували на обліку у лікаря під час вагітності, а після родів – отримували консультації в службі планування сім'ї. За офіційними даними, програма охоплювала тільки від 40 до 50 відсотків жінок, немовлят і дітей, що складало близько 3,4 млн. осіб. Державою виділялося на програму в кінці 80 – на початку 90-х рр. ХХ ст. близько 2 млрд. дол. [5, с. 114–115].

Федеральна влада і влада штатів фінансувала також дві програми безкоштовних або частково оплачуваних сніданків для школярів. За статистичними даними, в 1988 р. такі сніданки отримували 28 млн. школярів, що складало 70 відсотків всіх вихованців державних шкіл, на які держава асигнувала 3,4 млн. дол. [9, с. 370].

Програма соціального забезпечення (Social Security Program) передбачала відкриття у США спеціальної установи соціальної допомоги сім'ї і дітям, яка на сучасному етапі пропонувала такі види підтримки:

1. Організація спеціальних груп професійного навчання для батьків, допомога з працевлаштування.
2. Забезпечення нагляду за дітьми, чиї батьки працюють або навчаються.
3. Створення і підтримка служб захисту дітей від насильства в сім'ї.
4. Створення і інспекція дитячих будинків, а також робота з прийомними дітьми, спостереження за адаптацією дитини.
5. Розвиток служб допомоги дітям у здобуванні освіти.

Зокрема, у США певні категорії сімей мали право на пільгові послуги з догляду за дітьми у періоди роботи та/або навчання батьків. Вартість таких послуг покривалася з федерального блокового гранту на догляд за дітьми і розвиток дітей із малозабезпечених сімей. Допомога на догляд за дітьми надавалася у формі сертифікату (ваучеру) або через укладання договорів з надавачами послуг. Допомога надавалася на догляд за дітьми віком до 13 років (для дітей з особливими потребами – до 18 років) сім'ям з сукупним доходом менше 200 відсотків встановленої на федеральному рівні межі бідності. У 2008 р. федеральним фондом для названих категорій було виділено 5 млрд. доларів допомоги. Щонайменше 4 відсотки коштів цього фонду мало спрямовуватися на покращення якості догляду за дітьми і додаткові послуги батькам, такі як консультування батьків щодо вибору належного надавача послуг, спроможного задовольнити потреби їхніх дітей [3, с. 9–10].

Сім'ї, що не входили до числа користувачів вказаної програми, також могли звертатися за вищепереліченими послугами, але вже за деяку плату. Певні послуги, наприклад, захист дітей від домашнього насильства надавалися безкоштовно всім

категоріям населення. Крім того, в екстремальних ситуаціях соціальна установа брала на себе турботу про дітей, незалежно від рівня доходів сім'ї.

Структурно дитяча соціальна служба включала:

- відділ інформації, який здійснював збір і обробку інформації про роботу служби і потреби клієнтів;
- відділ апеляцій, куди можна було подати скаргу.
- консультативна порада, в яку входили представники різних соціальних служб, члени профспілок, громадських організацій, приватні особи, клієнти. Ця порада оцінювала ефективність діяльності служб, здійснювала зв'язки державної соціальної служби з іншими формами організації допомоги дітям [2, с. 79].

Особливістю соціально-педагогічної підтримки у США було існування великої кількості приватних соціальних організацій, що існували за рахунок благодійних внесків, і, першочерговим завданням ставили надання різного виду посиленої допомоги сім'ям, а саме:

- Американська служба сім'ї (Family Service America), що розробляє освітні програми, виступає спонсором досліджень і публікацій в галузі соціальної роботи з сім'ями, бере участь у формуванні сімейної політики, інформує законодавчі органи про потреби американських сімей. Місцеві підрозділи організації забезпечують сімейну і шлюбну терапію (особливо для молодих сімей), розробляють навчальні програми, надають соціальні послуги сім'ям.
- Організація з надання послуг сім'ям (Family Service Organization), першочерговим завданням якої є надання необхідних послуг сім'ям, особливо молодим і багатодітним.
- Лютеранська соціальна служба представляє собою мережу агентств, які надають головним чином допомогу дітям і людям похилого віку.
- Американський Червоний Хрест, до сфери діяльності якого входить система соціального обслуговування (доставка продуктів, дружні візити, консультації та захист прав сімей, які опинилися у складних умовах ін.) [1, с. 41].

Таким чином, в другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. у США увагу держави, різних соціальних організацій було сконцентровано на створенні державних соціальних програм підтримки материнства і дитинства, розв'язанні проблем благополуччя і здоров'я дитини, правовий захист сім'ї та ін. Здійснений аналіз дозволяє певним чином зробити паралелі, виявити слабкі ланки національної системи соціальної підтримки сім'ї, її правової складової. Серед пріоритетів, на нашу думку, можна визначити наступні:

- система соціальної підтримки материнства і дитинства України потребує поглибленого наукового аналізу з позицій виявлення нових шляхів і напрямів її удосконалення;
- до системи підтримки материнства і дитинства слід залучати недержавні структури, які б хотіли займатися благодійництвом.

1. Закриницька В. Зарубіжний досвід соціального захисту сім'ї, дітей та молоді: особливості організації та правового забезпечення / В.О.Закриницька // Юрист України. – 2012. – № 3 (21). – С. 36 – 42.
2. Чорбинский С.А. Социальная работа и социальные программы в США / С.А.Чорбинский. – М., 1994. – 125 с.
3. Ширмер Я. Соціальна допомога в США [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.case-ukraine.com.ua/>
4. Data and materials related to Welfare programs for families with children / Prep. by the staff for the use on the Comm. on finance, US Senate. – Wash.: Gov. print. off., 1988. – VII. – 331 p.

5. Funding for children in fiscal year 1990: Hearing before the Task force on human resources of the Committee on the budget, House of representatives, 101st Congr., 1st sess., Mar.8. 1989. – Wash.: Gov. print. off., 1989. – IV. – 137 p.
6. Kamerman Sh. Maternity policies and working women / Kamerman Sh., Kahn A.J., Kingston P. – N.Y.: Columbia univ. press, 1983. – XI. – 183 p.
7. Oversight of the Family support act of 1988: Hearing before the Subcomm. on human resources of the Comm. on ways a. means. House of representatives, 101st Congr., 1989. – III. – 194 p.
8. State of the nation's child welfare system: Hearing before the Subcomm. on human resources of the Comm. on ways a. means. House of representatives, 102d Congr., 1st sess., Mar. 19, 1991. – Wash.: Gov. print. off., 1991. – III. – 172 p.
9. Statistical abstract of the United States: Nat. data book / US. Dep. Of commerce. Bureau of the census. – 112th ed. – Wash.: Gov. print. off., 1992. – XX. – 979 p.

The article deals with the issue of government programs to support motherhood and childhood in the USA: Aid to families with dependent children Program; Work Initiative Program; Job Opportunity and Basic Skills Training Program; Food stamps Program; Emergency Assistance Program, Family Access to Medical Insurance Security Program; Social Security Program and others.

The legislative frame work that helped to implement state programs to support social policy in the USA, namely Family Support Act, Social Security Act, Child Support Enforcement Act and others, was analyzed.

Key words: social benefit, government program, motherhood, childhood, the USA.

doi:10.15330/esu.9.31-37

УДК 378.22 (73)

ББК 74.48

Віталій Третько, Аліна Шевченко

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ МАГІСТРІВ ПУБЛІЧНОГО АДМІНІСТРУВАННЯ В УНІВЕРСИТЕТАХ США

У статті проаналізовано особливості організації дистанційного навчання магістрів публічного адміністрування в університетах США. Окреслено актуальні проблеми дистанційного навчання, моделі, режими навчання. Висвітлено основні види освітніх послуг та технології організації дистанційного навчання в університетах США. На підставі аналізу системи дистанційного навчання магістрів публічного адміністрування в університетах США зроблено висновок про доцільність упровадження досвіду США з метою удосконалення професійної підготовки магістрів публічного адміністрування в українських вищих навчальних закладах.

Ключові слова: публічне адміністрування, університети США, магістерські програми, дистанційне навчання.

Постановка проблеми. Становлення України як сучасної соціальної і правової держави обумовлено якістю державного управління і місцевого самоврядування. Цей процес сьогодні безпосередньо залежить від професійного рівня управлінських кадрів. За роки незалежності проведена значна робота щодо становлення нової системи підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації державних службовців, посадових осіб місцевого самоврядування, серед яких провідне місце посідають працівники, які пройшли навчання за магістерськими програмами. Разом з тим, поширення процесів глобалізації, формування європейського простору вищої освіти вносять суттєві корективи у вихідні умови, науково-методичне забезпечення і процес навчання державних службовців.

Підписання Україною Болонської декларації суттєво вплинуло на шляхи реформування вітчизняної системи освіти, в тому числі і підготовку магістрів публічного адміністрування, забезпечило можливість порівняння рівня професійної освіти державних службовців у різних країнах. Удосконалення професійної підготовки магістрів за відповідними магістерськими програмами потребує сьогодні ретельного аналізу світового досвіду, його трансформації до існуючих реалій для загального поліпшення системи державного управління в Україні.

При цьому вкрай важливого значення набуває питання використання досвіду США, в яких вперше і з'явилась відповідна спеціальність, і які значно раніше впроваджують особливі моделі та підходи до професійної підготовки магістрів публічного адміністрування.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Наукові аспекти проблеми професійної підготовки публічних (державних) службовців та посадових осіб розкривали у своїх працях О. Воронько, В. Луговий, С. Калашнікова, В. Майборода, О. Мельников, П. Назимко, Н. Нижник, О. Оболенський, Н. Протасова та ін. Розгляду окремих питань запровадження цілісної системи професійної підготовки вітчизняних фахівців з публічного адміністрування присвячували свої дослідження О. Амосов, М. Білинська, П. Гавкалова, В. Луначек, О. Оболенський, С. Хаджирадсва та ін. Зарубіжний досвід підготовки публічних та муніципальних службовців вивчали В. Гриненко, А. Гук, В. Логвінов, Г. Опанасюк, В. Толкованов, В. Чмига. Фундаментальні положення щодо організації публічного управління були закладені в працях зарубіжних науковців М. Вебера, Ф. Гілберта, Ф. Гудноу, Д. Істона, М. Крозье, К. Левіна, Р. Мертона, Т. Парсонса та ін. Водночас питання перегляду традиційних підходів щодо підготовки магістрів з публічного адміністрування в умовах інтеграції системи вищої освіти України в європейський академічний простір потребують значно більшої уваги.

Мета статті – дослідити особливості організації дистанційного навчання магістрів публічного адміністрування в університетах США.

Виклад основного матеріалу. Доцільність та актуальність аналізу особливостей організації дистанційного навчання магістрів публічного адміністрування в університетах США із подальшим використанням позитивних надбань у вітчизняній вищій освіті зумовлені низкою чинників. Насамперед США – країна, яка має з Україною давні культурні, політичні, наукові та економічні зв'язки. Крім того, для України, в умовах її адаптації до вимог загальноєвропейського освітнього простору, цікавим і корисним є досвід трансформації системи вищої освіти США в сучасних умовах.

Дистанційне навчання (ДН) магістрів в американських університетах стало можливим завдяки реальним потребам у подібних освітніх послугах, а його практична реалізація – завдяки об'єктивним процесам інформатизації суспільства й освіти. Цей факт зумовлено масштабним упровадженням комп'ютерних технологій уже протягом декількох десятиріч не лише практично у всі сфери діяльності у США, а й у повсякденне життя американських громадян. До того ж цілком надійними є телекомунікаційні технології, що забезпечують доступ до глобальної міжнародної мережі Інтернет, на послугах якої і ґрунтується система ДН [2].

Необхідність розвитку ДН у США зумовлена низкою чинників, серед яких важливе значення має недостатня кількість (21 млн) університетських місць. Природно, що кількість місць денного й вечірнього режиму навчання обмежена, при цьому, як показують останні дослідження [10], близько 100 млн людей хотіли б

продовжити свою освіту. Тому дистанційна освіта, яка забезпечує широкий доступ до програм будь-якого університету не лише США, але й інших країн за місцем проживання й без відриву від виробництва, розглядається як альтернатива традиційній формі навчання. У США стало практично нормою те, що при кожному університеті діє центр або відділення дистанційної освіти, здатні задовольнити освітні можливості населення. На основі класифікації “он-лайн” програм за звітом консорціуму Слоана 2010 року [3] більшість центрів дистанційної освіти при університетах США можна умовно розділити на три групи за ступенем використання Інтернету. До першої групи належать ВНЗ, робота яких будується винятково на Інтернет-технологіях. Вибір навчального курсу, його оплата, заняття зі студентами, передача контрольних завдань, їхня перевірка, а також здача проміжних і фінальних іспитів здійснюються через Мережу. Подібних навчальних центрів, які називають ще “віртуальними університетами”, не так багато через високі вимоги до апаратно-програмного забезпечення й рівня підготовки персоналу, а також потребу у значних початкових фінансових інвестиціях.

Другу, найбільш численну, групу становлять навчальні заклади, що поєднують різні традиційні форми очної й дистанційної форми навчання з нововведеннями в дусі часу. Наприклад, деякі ВНЗ частину своїх програмних курсів трансформують у віртуальну форму, а центри дистанційного навчання, опираючись на Інтернет-технології, не відмовляються від практики проведення очних екзаменаційних сесій. Варіантів тут може бути багато, проте у кожному випадку комп'ютеризованою є лише частина навчального процесу.

До третьої групи можна віднести навчальні центри, для яких Інтернет слугує лише внутрішнім комунікаційним середовищем. На своїх сайтах вони розміщують інформацію про навчальні програми (плани), семінари, а також бібліотечні каталоги [7].

Сучасні інформаційні технології, які застосовуються у ВНЗ США, дозволяють забезпечити декілька режимів навчання магістрів публічного адміністрування: синхронне навчання, навчання “он-лайн” (без очного контакту з викладачем); комбіноване навчання (поєднання навчання “он-лайн” й очного контакту з викладачем); асинхронне навчання, навчання “оф-лайн”; навчання в групі під керівництвом інструктора; навчання за відео-, аудіокурсами; навчання на Web-сайті й деякі інші види.

Синхронна модель імітує навчальну аудиторію, спілкування між учасниками навчального процесу, яке здійснюється в реальному часі через віртуальні аудиторії з використанням різних методів передачі інформації (за допомогою комп'ютерного аудіо- і відеозв'язку або усередині *чату*). Це забезпечує ефект безпосереднього спілкування між викладачем і студентом, навіть якщо останній територіально віддалений від освітньої установи. Однак студентам, які працюють, необхідно враховувати чинник часу сеансу зв'язку з викладачами, підлаштовуватися під їхній розклад.

Різновидами синхронного навчання (“он-лайн”) є: “Computer-mediated communication” (CMC) – спілкування за допомогою комп'ютера – термін, якому надає перевагу Л. Харасім [6] для позначення інтерактивного текстуального обміну у навчальних мережах. Спорідненим терміном є “Computer-mediated instruction” (CMI) – навчання за допомогою комп'ютера [9]. Учасниками навчального процесу в таких системах є педагогічний персонал та слухачі, які спілкуються між собою у реальному часі (синхронно) або в режимі “офф-лайн” послідовно (асинхронно).

Навчання за допомогою комп'ютера – “Computer-assisted instruction” (CAI) – це навчання за типом “drill and practice” – “повторення і практика” [6], у якому відбувається двосторонній обмін ідеями. У межах дистанційної освіти паралельно з вищезазначеними типами “он-лайн” навчання: (“СМС”, “СМІ” і “САІ”), в останні роки також використовується “*correspondence coursework*” – аналог сучасного заочного курсу, який складається з текстових, відео- або CD-матеріалів, надісланих поштою, або курсів, переданих за допомогою телебачення чи відеоконференцій.

Асинхронна модель навчання дає студентам доступ до заздалегідь сформованих навчальних матеріалів і дозволяє працювати з ними в індивідуальному режимі. Студенти можуть визначати темп своїх занять самостійно, вибирати різні носії інформації, виконувати завдання відповідно до програми (плану), а потім передавати електронною поштою готову роботу викладачеві для оцінки. При цьому немає необхідності обліку часу й місцезнаходження студента, що створює прекрасні умови магістрів для навчання в зручній для них час із будь-якого місця США.

Таким чином, хоча синхронне й асинхронне навчання принципово відрізняються, вони взаємозалежні, доповнюють одне одного й часто використовуються комбіновано. Наприклад, у політехнічному інституті Ренселарс [8] діє комбінована модель навчання магістрів – 80/20, що поєднує 80% асинхронного й 20% синхронного навчання. Ґрунтуючись на цьому прикладі й результатах проаналізованих нами сайтів американських університетів, ми дійшли висновку, що обидві моделі навчання одержали широке поширення у ВНЗ США. Більше того, у цих ВНЗ присутні всі режими навчання, названі вище.

Розглянемо детальніше особливості функціонування Центру дистанційної освіти державного університету штату Огайо [5], який відноситься до другої групи навчальних закладів, що надають ДО із частково комп'ютеризованим навчальним процесом. Центром створена й успішно діє освітня мережа, що включає систему освітніх ресурсів для “дистанційних” магістрів зі всіх п'яти регіонів штату: північно-східного (25 округів); південно-східного (21 округ); північно-західного (14 округів), південно-західного (21 округ), центрального (3 округи). За кожний регіон відповідає регіональний координатор, який виконує дві основні функції: робота з населенням (моніторингове відстеження освітніх потреб населення й поширення інформації про курси й програми ДО) та організація співробітництва із промисловими підприємствами й фірмами щодо навчання їхнього персоналу на базі Центру дистанційної освіти університету Огайо.

Освітня мережа Центру ДО університету Огайо пропонує такі види освітніх послуг для магістрів:

- вивчення однієї дисципліни (предмету) із отриманням відповідного сертифіката;
- вивчення декількох дисциплін, що становлять цілісний навчальний цикл, який завершується видачею сертифіката або диплома про професійну перепідготовку;
- повний цикл вищої освіти – вивчення повного переліку дисциплін, які входять до навчального плану за окремою спеціальністю. Виконання повного циклу навчання підтверджується дипломом магістра за фахом.

Таким чином, особливості функціонування Центру дистанційної освіти Державного університету штату Огайо дозволяють говорити про нього як про комплексну модель системи регіональної дистанційної освіти, що робить можливим системне узгодження структур, функцій, змісту як з регіональними цілями,

потребами й ресурсами, так і з індивідуальними, що охоплюють всі ступені отримання вищої й додаткової професійної освіти.

Однією з основних складових успішного використання засобів дистанційного навчання у ВНЗ США є правильний вибір системи комп'ютерного навчання, програмного забезпечення відповідно до потреб навчального закладу. Системи такого класу визначаються вимогами викладачів і адміністраторів, які повинні контролювати хід та результати навчання, і, звісно, потребами слухачів. Для будь-якої системи навчання важливими є такі вимоги: надійність в експлуатації, безпечність, сумісність (відповідність загально визначеним стандартам), зручність у використанні та адмініструванні, модульність, доступність, вартість програмного забезпечення, супроводу та апаратної частини [1].

На основі порівняльного аналізу систем управління навчальними ресурсами, можна зробити висновок, що системи дистанційного навчання “Moodle” і “Sakai” є оптимальною платформою для розвитку на їх основі предметно-орієнтовної компетентності слухачів у середовищі ДН та реалізації принципу “освіта впродовж життя”.

Сучасні інформаційні технології швидко змінюються. Це стосується як можливостей технологій, так і їх вартості. Звичайно, у дистанційному навчанні слід використовувати найкращі зразки технологій. Вдала технологія задовольняє такі вимоги: завжди доступна, функціонує, забезпечує засіб зворотного зв'язку, стандартизована, проста, персоніфікована, модульна, мінімізує можливість помилки.

Для здійснення якісної професійної підготовки магістрів використовують такі технології організації ДН [4]:

Консультаційне навчання, що характеризується регулярним відвідуванням магістрами консультаційного (навчального) центра з метою прослуховування лекцій, одержання консультацій, роз'яснень, контролю знань “тьюторами”.

Кореспондентське навчання (навчання листуванням), в основі якого лежить обмін навчальною інформацією між магістрами й освітньою установою за допомогою пошти, телефону, факсу, комп'ютерних мереж або якимсь іншим способом, без особистого контакту з педагогами. Як і консультаційне навчання, воно може бути доповнене, при бажанні, очними зустрічами між учасниками навчально-виховного процесу, проведенням лекцій і консультацій.

Регульоване самонавчання, що базується на максимальній самостійності магістрів у роботі з навчальним матеріалом, виборі місця й темпу навчання. Оцінка якості знань здійснюється самим магістром за допомогою питань із ключами-відповідями.

“Кейс”-технологія, що передбачає отримання магістрами комплексу навчальних матеріалів, основу яких становлять друковані навчальні посібники, що можуть доповнюватися аудіо-, відеоматеріалами, оптичними дисками, комп'ютерними навчальними програмами.

Телекомунікаційне навчання, яке передбачає доставку навчальної інформації магістрам шляхом радіо й телебачення, потокового відео через Інтернет.

Мережеве навчання, що базується на використанні комп'ютерних мереж і глобальної мережі Інтернет. Довідкову інформацію про навчальний заклад, спеціальності, процедуру вступу й навчально-методичні матеріали розміщують на сервері освітньої установи, яка забезпечує дистанційне навчання.

Технологія “Web 2.0” передбачає організацію групового та проектного навчання магістрів на основі використання сучасних Веб-технологій. “Web 2.0”

Administration at US universities; the authors have concluded about the expediency of implementing US experience in order to improve professional training of Masters in Public Administration in Ukrainian higher education institutions.

Key words: *Public Administration, US universities, Master's degree programs, distance learning.*

doi:10.15330/esu.9.37-44

УДК 37(09)(477)

ББК 74.03(4Укр)

Ольга Царик

ОСОБЛИВОСТІ МОВНОЇ ОСВІТИ В СХІДНІЙ УКРАЇНІ НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.

У статті вивчено історичний досвід навчання учнів у школах Східної України початку ХХ ст. Мета статті полягає у аналізі особливостей мовної освіти, вивченні досвіду розвитку навичок писемного мовлення учнів досліджуваного періоду. У статті зроблено висновки про те, що розвиток мовної освіти відбувався поступово, відповідно до змін в системі освіти та в загальних підходах до методів навчання.

Ключові слова: *мовна освіта, писемне мовлення, культура писемного мовлення, учень, школа, методи навчання.*

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Сучасний етап розвитку людства вимагає формування нової особистості, де освіта та виховання мають вирішальне значення. Освітня система в Україні потребує дослідження історії розвитку теорії й практики навчання та виховання дітей у різні періоди розвитку суспільства. Для розуміння початкової школи початку ХХ століття і з'ясування ряду проблем сучасної школи звернемося до вивчення історії розвитку системи освіти Східної України того періоду та дослідження основних закономірностей формування культури писемного мовлення в історичній ретроспективі.

Аналіз останніх наукових досліджень і публікацій. Вагомий внесок у дослідження проблеми мовної освіти початку ХХ ст. внесли О.Миролюбов, І.Грузинська, Л.Щерба, В.Вихрущ, Г.Рогова, Н.Верещагіна, І.Рахманов, О.Москальська, О.Бігич, Д.Багалій, А.Кирда, В.Карпова, А.Красуля, А.Долапчі, Н.Борисова, Т.Литньова та ін.

Мета статті полягає у дослідженні особливостей мовної освіти загалом та культури писемного мовлення учнів у школах Східної України початку ХХ ст.

Виклад основного матеріалу. На початку ХХ ст. на території України відбувалося зростання промисловості, що вимагало відповідного покращення освіти, а тому розвиток початкової і середньої освіти відбувався швидкими темпами і збільшувалася кількість народних шкіл. У цей період кількість шкіл у Східній Україні зросла у 12 разів (порівняно з серединою ХІХ століття), однак це не повністю вирішило проблему безграмотності. Н.Белозьорова у праці "Культурно-освітні передумови розвитку початкових шкіл у східноукраїнському регіоні середини ХІХ – початку ХХ століття" описує проблеми, з якими стикалася початкова освіта Східноукраїнського регіону у період свого становлення, серед яких: низький рівень грамотності населення; незадовільна якість навчання у початкових школах, особливо у найбільш розповсюджених церковнопарафіяльних школах; низький рівень підготовленості вчителів початкових шкіл, зумовлений

незадовільним станом вищої педагогічної освіти регіону; розгалуженість системи управління діяльністю початкових шкіл, що унеможливило створення єдиних вимог до якості початкової освіти, ускладнювало перевірку успішності роботи вчителів, глибини та міцності знань учнів; у Східній Україні усіх початкових і середніх школах навчали російською мовою за навчальними планами і програмами, що діяли по всій Росії, українська мова була заборонена [1, с. 6–7].

Серед навчальних закладів були міські приходські училища, так звані народницькі школи, початкові училища, школи грамоти, приватні початкові училища. Внаслідок освітньої реформи 1884 року та "Правил про церковнопарафіяльні школи" школи грамоти перейшли під контроль Святішого Синоду. 4 травня 1891 року були затверджені "Правила про школи грамотності", які офіційно поклали початок розвитку народної освіти в Україні. Згідно з "Правилами" і доданого до них циркуляру Міністерство освіти, даючи дозвіл на відкриття в населених пунктах нових шкіл грамоти, де вже функціонували школи духовного відомства, зобов'язане було погоджувати та отримувати дозвіл Єпархіальної вчительської Ради, а також враховувати місцеві умови [7, с. 88].

Школи грамоти були особливим типом початкової освіти та слугували перехідним етапом від сімейного виховання та навчання до церковнопарафіяльної школи. Школи грамоти поділялися на однокласні з дворічним курсом і двокласні з чотирирічним курсом навчання, де вчили читати церковні книги та співати молитви. Далі за рівнем важливості було читання світської преси, письмо і початкові рахунки [6, с. 34].

Далі розглянемо детальніше основні аспекти мовної освіти в Східній Україні початку ХХ ст. Відповідно до пояснювальної записки до програми викладання в церковнопарафіяльних школах на уроках російської мови необхідно було звертати увагу винятково на вивчення мови, а не прагнути досягти побічних цілей, наприклад, повідомляти учням різноманітні факти з навколишнього світу. Такі цілі зазвичай переслідують вчителі в початкових однокласних і двокласних школах на предметних уроках, пов'язаних з вивченням рідної мови, та на уроках пояснювального читання. Але, по-перше, з'єднувати предметні уроки з вивченням грамоти не рекомендували; по-друге, необхідно було точно зазначити мету пояснювального читання і засоби, якими вона досягається.

Мета пояснювального читання полягала у засвоєнні учнями змісту статті, яку вони читали. Отож, при пояснювальному читанні необхідно було вказати учням значення незрозумілих слів, які зустрічалися у тексті, проаналізувати порівняння та пояснити переносне значення виразів, виділити головну думку статті та окреслити основні частини [6, с. 87].

Строго виконуючи таке завдання при навчанні рідної мови, початкова школа могла без особливих труднощів довести учнів до осмисленого читання, правильного письма і послідовного викладу своїх думок в усній та письмовій формі.

Церковнопарафіяльна однокласна школа (два роки) повинна була сформувати в учнів з рідної мови такі вміння та навички:

- 1) навчити правильно, швидко та доладно читати;
- 2) писати без звукових та грубих етимологічних помилок.
- 3) Переказувати зміст прочитаних статей.

До завершення першого року, або краще до першої зими, оскільки навчання у сільських навчальних закладах проводилось лише взимку, учні повинні були

вивчити увесь алфавіт, читати і писати нескладні за змістом та синтаксичною будовою речення [6, с. 88].

На початку навчання грамоти вимагалось розкладання речень на слова для того, щоб учні з перших уроків у школі привчалися виділяти у мовленні прийменники та сполучники, що в результаті допомогло б їм правильно писати.

До вправ, що сприяли вивченню грамоти, належали:

1)Складання слів та речень із рухомих букв. Ця вправа мала велике значення для набуття навиків правильного та швидкого читання. Суть такої вправи полягала в тому, що учням давали певну кількість окремих букв, з яких вони складали слова та короткі речення.

2)Списування з книжки повинно було сприяти учням у набутті навиків у правильному написанні слів. Для списування радили обирати статті невеликого обсягу, доступні для розуміння, і змушувати учнів самостійно з допомогою книжки виправляти зроблені ними помилки.

3)Звуковий диктант застосовували як засіб застереження від помилок на письмі нечітких у вимові звуків.

4)При заучуванні напам'ять зразків, як і при читанні статей, у всіх класах школи учитель повинен був сам показувати приклад, як потрібно виразно розповідати вивчене і читати статті, звертаючи увагу на правильну вимову слів. оскільки мистецтво добре вимовляти та читати найкраще формується шляхом наслідування. Впродовж читання учитель звертав особливу увагу на те, щоб учні вимовляли слова голосно, чітко, а в реченнях доладно та з правильним наголосом, як в окремих словах, так і в цілому реченні (йшлося про логічний наголос). Впродовж першого та другого років навчання учні могли промовляти вивчені приклади не лише по одному, але і хором [6, с. 89].

При виконанні вправ, рекомендованих для другого року, звертали особливу увагу на контрольний диктант та синтаксичний розбір речень (за питаннями: хто, що, кого, чого). Диктант з метою перевірки повинен був супроводжувати вивчення правил правопису. Учень повинен був не лише знати, як правильно написати слово, але і уміти написати його у тексті, такі навички добре вироблялись у процесі диктантів. При синтаксичному розборі речень питання формувались таким чином, щоб спонукати учнів думати та усвідомлювати співвідношення між частинами речення.

На другому році навчання серед вправ, вказаних програмою, чільне місце займали вправи на вивчення правил правопису на прикладах. Тут учитель повинен був пояснити учням найважливіші правила грамотності в писемному мовленні та подати їх практично, на прикладах, зокрема складні випадки написання зубних, гортанних, свистячих звуків.

На третьому та четвертому роках двокласної церковнопарафіяльної школи при викладанні практичної граматики був вказаний порядок спільного проходження етимології та синтаксису. Проте учитель міг сам обирати порядок викладання, наприклад, на третьому році навчання ознайомити учнів з правилами етимології, а на четвертому – з правилами синтаксису. Головною вимогою програми було дотримання обсягу граматичних відомостей [6, с. 90]

На таких уроках учні самостійно робили висновки щодо граматичних правил із прикладів, підібраних як учителем, так і самими учнями. Правила із підібраними та схваленими учителем прикладами записувалися у зошит з граматики. Кожне виведене у такий спосіб правило супроводжувалося контрольним диктантом.

Таким чином, граматику у церковнопарафіяльних школах могли викладати без використання підручників. Письмові вправи на виклад думок опиралися на твори, написані для прикладу учителем, щоб показати учням, як треба розповідати про предмети та явища [6, с. 91].

Програма викладання російської мови в церковнопарафіяльних школах подана у кілька етапів. Розглянемо спершу програму однокласної школи.

На першому році навчання учні мали сім уроків на тиждень російської мови. Навчання відбувалося за буквоскладальним або звуковим способом: 1) розкладання речень на слова, 2) розкладання слів на склади, 3) виокремлення із складів та слів голосних та приголосних звуків, 4) письмо букв, 5) читання і письмо слів та речень з вивчених букв, 6) читання слів з м'яким та твердим знаком в кінці та середині слів та інших складних випадків [6, с. 81].

Для навчання читати використовували вправи: складання із рухомих букв слів та речень; списування з книжки окремих слів та речень; звуковий диктант; заучування слів, спершу зі слів учителя, а далі самостійно, невеликих статей як прозових, так і віршованих.

На другому році навчання було теж сім уроків на тиждень, де основна увага приділялася вдосконаленню читання книг, переказу прочитаного усно, за допомогою питань. Писемному мовленню теж відводилося багато часу, зокрема: списування з книги і запис вивченого напам'ять тексту, письмові відповіді на запитання учителя, вивчення правил правопису в обсязі, зазначеному в пояснювальній записці, складання та написання прикладів на засвоєння правил правопису, контрольний диктант, практичне вміння розрізняти слова, що означають предмет, дію, стан та якість, аналіз речень за допомогою питань: хто, що, кого, чого та ін., складання простих речень за тими ж питаннями, написання листів за поданими взірцями [6, с. 82–83]

Програма двокласної школи першого і другого року навчання відповідала програмі однокласної школи. На третьому році навчання російську мову вивчали теж сім уроків на тиждень. Розглянемо основні питання, що передбачала програма третього року навчання.

1.Практична граMATика. Поняття про підмет. Питання, на які відповідає підмет. Іменник як частина мови, що називає предмети та виконує синтаксичну роль підмета у реченні. Підмет в однині та множині, в чоловічому, жіночому та середньому роді. Заміна назви предмета займенником. Загальні та власні назви предметів. Присудок в теперішньому, минулому та майбутньому часі, в однині та множині, в першій, другій та третій особах. Дієслово як частина мови, що виконує синтаксичну роль присудка. Ознаки дієслова як присудка. Присудок із допоміжним дієсловом, що виражає час та особу. Узгодження присудка та підмета. Правила правопису.

Додаток як слово, що пояснює дію. Питання, на які відповідає додаток. Вираження додатку іменниками. Непрямі відмінки. Відмінювання іменників. Правопис відмінюваних іменників. Додаток із прийменником. Поняття про прийменник, як невідмінювану частину мови, що служить для з'єднання іменника із пояснюваним словом. Вираження віддієслівного додатку реченням. Поняття про підрядне додаткове речення та його приєднання до головного з'ясувальними сполучниками. Сполучник як невідмінювана частина мови, що служить для з'єднання речень та частин речення. Пунктуаційні знаки.

Означення як слово, що пояснює предмет. Питання, на які відповідає означення. Прикметник як частина мови, що служить для вираження означення. Узгодження означення, вираженого прикметником, із залежним словом в роді, числі та відмінку [6, с. 84]

Відмінювання прикметників безвідносні та відносні. Коротка і повна форма безвідносних прикметників. Вираження присудка короткою формою прикметника за допомогою допоміжних дієслів. Ступені порівняння прикметників. Вираження означення присвійними, вказівними, означальними займенниками та числівниками. Вираження означення іменниками, вжитими у значенні прикметників, але в різних відмінках з означуваним словом. Вираження означення іменниками в одному відмінку з означуваним словом (прикладка). Розділові знаки. Означальні речення. Відносні займенники. Скорочення підрядних означальних речень за допомогою дієприкметників. Правопис та пунктуаційні знаки. Частини слова: корінь, закінчення та префікс. Правила переносу слів із рядка в рядок.

2. Утворення прикладів на вивчення граматичного правила.

3. Контрольний диктант.

4. Читання.

5. Усне відтворення змісту прочитаного.

6. Вивчення напам'ять текстів та виразне їх декламування.

7. Письмові вправи на висловлення думок: письмовий переказ змісту прочитаних статей і складання розповідей про відомі учням події [6, с. 85].

Четвертий рік навчання передбачав сім уроків російської мови на тиждень.

1. Практична граматики. Обставинні слова, що пояснюють дію та стан, вказуючи місце, час, спосіб, причини і мету дії та стану. Вираження обставин прислівниками та іменниками з прийменником. Прислівник – невідмінювана частина мови, що пояснює дію та стан. Підрядні обставинні речення та приєднання їх за допомогою сполучників. Скорочення підрядних обставинних речень за допомогою дієприслівників. Дієприслівник – віддієслівний прислівник. Часи дієприслівників та їхні закінчення. Розділові знаки. Звертання та клична форма. Вставні слова та речення. Розповідні речення, причому дається поняття про дійсний спосіб, вказується на неозначену форму, яка порівнюється з іменником за її значенням у реченні. Окличне речення. Поняття про вигук. Поняття про наказовий спосіб. Питальні речення. Питальні займенники та прислівники. Безособове речення (яке не має називного відмінка). З'єднання речень за допомогою сполучників. Типи зв'язку між реченнями, з'єднаними сполучниками. Пунктуаційні знаки. Двокрапка між реченнями.

2. Складання прикладів до вивчених граматичних правил.

3. Контрольний диктант.

4. Вивчення напам'ять прикладів та виразне їх читання.

5. Читання та переказ прочитаних статей.

6. Письмові вправи: виклад змісту проаналізованих статей та складання розповідей та описів того, що учні бачили та читали [6, с. 86].

Висновки. Розвиток мовної освіти та культури писемного мовлення учнів у навчальних закладах Східної України початку ХХ ст. відбувався поступово, відповідно до змін в системі освіти та в загальних підходах до методів навчання. У системі мовної освіти практикувалося вивчення лише російської мови. Варто зазначити, що у програмах церковно-парафіяльних шкіл та шкіл грамоти серед переліку рекомендованих предметів не було іноземних мов.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні проблематики розвитку культури писемного мовлення учнів у Східній Україні початку ХХ ст.

1. Белозьорова Н. Культурно-освітні передумови розвитку початкових шкіл у східноукраїнському регіоні середини ХІХ – початку ХХ століття. // Електронний ресурс. – Режим доступу: –http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_prob1_silsk_shkolu/39_1/visnuk_28.pdf
2. Веригинъ Н. Въ помощь учащимъ в начальныхъ народныхъ училищахъ. Краткій сборникъ законоположеній и распоряженій по начальнымъ народнымъ училищамъ ведомства Министерства Народнаго Просвещенія. – Москва: Книжный магазинъ: Кузнецкій мостъ, д.Захарьина, 1907. – 268 с.
3. Демковъ М.И. Начальная народная школа, ея исторія, дидактика и методика. – Москва. Типографія Т-ва И.Д.Сытина, Пятницкая ул, с. д., 1911. – 332 с.
4. Лебедевъ А. И. Школьное дело. Выпускъ 1-й. Школа. – Москва: Типографія Т-ва И.Д.Сытина, Пятницкая ул, с. д., 1909. – 260 с.
5. Некрасовъ Н.Я. Практической курсъ правописанія. Съ матеріаломъ для упражненій въ изложеніи мыслей. Руководство для учащихся въ начальныхъ училищахъ въ двухъ выпускахъ. Выпуск II. Изданіе двадцать червертое. – Петербургъ: Т-во “Петербургскій Учебный Магазинъ”, 1911. – 64 с.
6. Правила и программы для церковно-приходскихъ школь и школь грамоты. Изданіе четвертое Училищнаго Совета при Святейшемъ Синоде. – Санктпетербургъ: Синодальная типографія. 1898. – 128 с.
7. Юрченко О. Розвиток освіти на Поділлі на початку ХХ століття // Вісник КНІУ. Серія Історія, економіка, філософія. Випуск 20. – К., 2015. – С. 87-98.

The historical experience of teaching students in schools of Eastern Ukraine in the early twentieth century is studied in this article. The purpose of the article is to analyze the peculiarities of language education as well as to study the experience of developing writing skills of students during the period under study. The article proves that the language education developed gradually, due to the changes in education system and in accordance with the general approach to teaching methods.

Key words: language education, writing, culture of writing, student, school, teaching methods.

doi:10.15330/esu.9.44-49

УДК 378.147:372
ББК Ч 74.261

Галина Борин

**РОЗВИТОК ТВОРЧОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ
ХУДОЖНЬОЇ ПРАЦІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА**

У статті проаналізовано психолого-педагогічний аспект підготовки майбутнього педагога до творчого розвитку дітей дошкільного віку засобами художньої праці в умовах вищого навчального закладу. Основну увагу зосереджено на тому, що вирішальним чинником у цих процесах є особистість педагога, його здатність належним чином організовувати означену діяльність і здійснювати відповідний педагогічний супровід.

Ключові слова: творчий розвиток, діти дошкільного віку, художня праця, розвиваюче середовище.

Постановка проблеми. Художня праця має значний вплив на формування гармонійної, всебічно розвинутої, творчої особистості. У дошкільному навчальному закладі необхідно створити сприятливі умови для естетичного, емоційно-позитивного сприйняття дитиною дошкільного віку оточуючого світу. Особливості педагогічного супроводу художньо-конструктивної діяльності вихованців педагогом зумовлюються необхідністю врахування вікових особливостей дошкільників, а також перспектив для сенсомоторного розвитку. Важливе значення у цих процесах мають усі види художньо-мистецької діяльності: малювання, ліплення, аплікація, оскільки саме на цьому ґрунтується художня праця у ДНЗ. Для розвитку творчості необхідно створювати відповідні умови, що впливатимуть на позитивний емоційний стан та спричинять прояв у дошкільників творчої активності, витримки, саморегуляції. Вирішальним чинником у цих процесах є особистість педагога, його здатність належним чином організовувати означену діяльність і здійснювати відповідний психолого-педагогічний супровід.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теорію творчого розвитку особистості розробляли в своїх працях учені Д. Богоявленська, З. Голубева, Н. Дружинін, А. Матюшкін, Е. Яковлєва, А. Маслоу, К. Роджерс та ін. Питання творчого розвитку дитини на сучасному етапі продовжують залишатися актуальними і цікавими для дослідників. Різні аспекти творчого розвитку особистості висвітлені в роботах Л. Виготського, Б. Теплова, Н. Ветлугіної, Т. Комарової, П. Сакуліної. Процес становлення творчої особистості учені визначають як одну з найактуальніших є потреб виховання дитини саме в дошкільному віці (Л. Божович, Л. Венгер, Л. Виготський, П. Гальперін, А. Занорожець, Д. Ельконін). Питання творчого розвитку дітей дошкільного віку засобами образотворчого мистецтва широко представлені у дослідженнях П. Ветлугіної, Т. Комарової, Н. Сакуліної, Е. Фльоріної, А. Сухорукової, В. Котляра тощо. Формуванню художніх і конструктивних умінь у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів присвячено праці Н. Голоти.

Формулювання цілей статті. У статті проаналізуємо психолого-педагогічний аспект підготовки майбутнього педагога до творчого розвитку дітей дошкільного віку засобами художньої праці в умовах вищого навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Загальновідомо, що творчість у дитинстві не самоціль, а засіб та умова всебічного гармонійного розвитку, виявлення розуміння навколишнього, свого ставлення до нього. Вона допомагає розкрити внутрішній світ, особливості сприймання, уявлень, інтересів, здібностей. Цінність дитячої творчості, її функції, як стверджують І. Барташнікова та О. Барташніков полягають не тільки в результативній стороні, але й в самому процесі творчості [3, с. 6]. Н. Венгер [2] наголошував, що тільки творча діяльність збагачує людину, і тому творчість як розвиток є необхідною умовою людського існування. Отож *розвиток творчості* дитини розглядаємо як процес вирішення індивідуально значущих, творчих завдань, які згодом ускладнюються, в процесі чого дитина оволодіває необхідним комплексом умінь, знань, пов'язаних з розвитком її творчих здібностей, завдяки чому згодом об'єктивує себе в новій творчій якості. Задля розвитку творчості дошкільника в умовах дошкільного навчального закладу бажано створити розвивальне середовище, що сприяє перетворенню спонтанної і безпосередньої активності дитини на опосередковану творчу діяльність. Завдання педагога полягає у забезпеченні умов для розвитку дитячої самостійності, ініціативи і пошуку нових, творчих рішень.

Натомість Н. Гавриш [5] вважає, що творча особистість педагога – важлива умова сприяння розвитку дитячих творчих здібностей. Крім того, необхідним є позитивне, зацікавлене ставлення педагога до дитячої творчості як унікального явища. Вихователь, який вірить у можливості своїх вихованців, який слідує за динамікою розвитку творчих здібностей, творчого росту, вдумливо аналізує продукти творчості дітей, може розраховувати на успіх у керівництві творчою художньо-конструктивною діяльністю дітей. Тому під час вивчення теми “Організація художньої праці в ДНЗ”, студенти ознайомлюються з програмою “Соняшник” (розділ “Художня праця”) та виготовляють один з виробів за розділом цієї програми. Розповідають, які методи і прийоми роботи з дітьми використовує педагог під час виготовлення виробу, які з принципів зrealізовано.

З-поміж умов розвитку творчих здібностей дітей особливе місце належить створенню у групі ДНЗ щирої духовно піднесеної атмосфери, відкритої до пошуку та експерименту. Така атмосфера передбачає організацію навчально-виховного процесу, побудованого на принципах особистісно-орієнтованої моделі взаємодії вихователя та вихованців, що виявляється в довірливому ставленні до дитини, урахуванні її індивідуальних можливостей, забезпеченні їй на цій основі відчуття психологічної захищеності, успіху в різних видах діяльності, у створенні позитивного морально-психологічного клімату, сприятливого для творчості. Під поняттям творчого розвитку дитини ми розуміємо якісні зміни в пізнавальній діяльності дітей, що відбуваються внаслідок розвитку вмінь та навичок мистецької діяльності. Задля усвідомлення таких положень майбутні вихователі виконують наступні завдання: “Укласти бібліографію публікацій з художньої праці за журналами “Дошкільне виховання”, “Дитячий садок”, “Палітра педагога” за останні 5 років. Законспектувати одну статтю за вибором та виготовити виріб”.

Однією з умов творчого розвитку дітей дошкільного віку є *організація розвиваючого середовища* (організований педагогічний простір, що заснований на взаємодоповнюючому діяльнісному спілкуванні всіх учасників виховного процесу і

припускає смислові та міжособові відносини). Розвивальне середовище передбачає можливість постійного оволодіння дітьми новими засобами діяльності, виконання нових дій, розвиток здібностей, містить у собі елементи новизни та проблемності, і створює максимально позитивні, сприятливі умови для розвитку дитячої творчості. Кращому усвідомленню такого матеріалу сприяють наступні завдання: “На основі спостереження запишіть, якими матеріалами і обладнаннями оформлено одну із вікових груп ДНЗ (якість, умови зберігання матеріалів для занять)”. “Напишіть невеличкий твір-есе на тему: “Моє перше заняття з художньої праці”. “Доберіть музичний супровід до заняття”.

Аналіз психолого-педагогічної практики і вивчення досвіду діяльності дошкільних навчальних закладів свідчать, що для ефективного розвитку творчої особистості дошкільника необхідне *відповідне керівництво з боку вихователя*, готового цілеспрямовано і цілісно здійснювати означену діяльність, що можливо тільки при реалізації ним наступних педагогічних функцій: інформаційна (включає вміння користуватися мовною виразністю, точно і образно висловлювати матеріал, користуватися різними методами викладу, активізувати дітей в процесі творчої діяльності); організаторська (включає вміння планувати навчально-виховний процес, підбирати матеріал, методи, прийоми і засоби для змістовної творчої діяльності дошкільників); діагностична (вміння визначати особливості творчих здібностей дітей і враховувати це в організації творчої діяльності, здійснювати облік і контроль ефективності розвиваючої роботи в цілому, бачити зв'язки розвитку творчої особистості дитини з використанням різних методів творчої і пізнавальної діяльності). Тому у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу під час опанування майбутніми педагогами дисципліни “Художня праця та основи дизайну” варто застосовувати такі методи роботи зі студентами, які б дали змогу майбутнім педагогам піднятися до рівня дитини, відчутти те, що відчуває вона тоді, коли у неї “вийшло”, “майже вийшло” і їй потрібно ще трішечки часу чи малесенької підказки, “нічого не виходить”. При цьому важливо продумати декілька варіантів впливу на дитину у кожному випадку, враховуючи її індивідуальні особливості та вміння. Цьому сприятиме використання навчально-педагогічних ситуацій, які базуються на педагогічних іграх з обміном ролями, після яких варто обговорити *відчуття* та особливості перебування у кожній з ролей, спроектуючи ці особливості у навчально-виховний процес ДНЗ. Варто враховувати, що водночас художньо-конструктивна діяльність формує у дітей “відчуття успіху” чи “відчуття невдачі”, а це, як відомо, має значний вплив не лише у царині творчого розвитку особистості засобами художньої праці, а й на інші види діяльності дитини як на даний, час так і у майбутньому.

У професійній підготовці майбутніх вихователів до керівництва художньою працею дітей дошкільного віку варто враховувати анатомо-фізіологічні особливості розвитку образотворчої діяльності вихованців, які базуються на таких психологічних характеристиках як чутливість і чуттєвість. У старшому дошкільному віці формуються найпростіші узагальнені способи побудови образу: поєднання різних технік виконання роботи, навички просторового розміщення елементів, інтеграція різних видів мистецтв тощо. Процесу створення виробу передують етап задуму. Дитина спочатку уявляє, обдумує спосіб виконання, а потім уже творить. Мобілізуючи розумову діяльність, художня праця прискорює процеси розвитку просторового мислення, образного бачення, розвиває розумові здібності, спостережливість дітей, відчуття гармонії. Художньо-конструктивна діяльність дитини ґрунтується на основі

таких розумових операцій, як порівняння, аналіз і синтез, узагальнення. Усвідомлення й засвоєння вихованцем практичних дій, зорових, слухових і тактильних образів у процесі художньої творчості спонукає її поєднувати нові образи предметів зі словом, з набутим досвідом, закріплює їх в уяві, допомагає усвідомлювати ознаки та відношення, надає чіткості й динамічності сприйнятому.

Виняткове значення в процесі виготовлення виробів має здатність *юсереджуватися*. Система образотворчих завдань, які підтримують інтерес, урізноманітнюють продуктивну діяльність, спонукають вихованців переключатися з одного предмета, ознаки на інші, відіграє важливу роль у розвитку їх уваги. Задля усвідомлення впливу художньої праці на розвиток особистості дитини дошкільного віку студенти виконують наступне завдання: “На конкретному прикладі виготовлення виробу розкажіть, як художня праця впливає на розвиток особистості дитини дошкільного віку”.

Художня праця є вагомим засобом естетичного виховання: створюються сприятливі умови для розвитку естетичного сприйняття й емоцій, які поступово переходять в естетичні відчуття, що сприяють формуванню естетичного ставлення до дійсності. Безпосереднє естетичне відчуття, яке виникає при сприйнятті красивого предмета, включає різні складові елементи: відчуття кольору, пропорції, форми. У процесі виготовлення виробу в дитини формуються спостережливість, естетичне сприйняття, художній смак, творчі здібності. Найважливішою умовою розвитку творчості дітей на заняттях з художньої праці є створення загальної атмосфери доброзичливості, свободи, можливості досягти успіху для кожної дитини. Студенти повинні усвідомити, що на заняттях слід створювати таку атмосферу, щоб кожна дитина могла відкрито радіти результатам як власної, так і спільної творчості. Задля усвідомлення цього, опановуючи тему “Методологічні основи художньої праці” майбутні педагоги виконують наступні навчально-дослідницькі завдання: “Зробити фотографічний запис заняття (тривалість кожної частини, активність, зацікавленість дітей, етапи виконання роботи, методи і прийоми, які застосовувались вихователем)”. “Проаналізувати заняття з художньої праці в старшій групі ДНЗ відповідно до вимог програми і розробленої методики”. “Підготувати ескізи оформлення групової кімнати до одного зі свят. Один з елементів оформлення свята виготовити”.

Художня праця дошкільників як вид художньої діяльності має емоційно насичений, творчий і непередбачуваний характер. Для майбутнього вихователя ДНЗ важливо уміти забезпечити умови для образного сприйняття дійсності, формування почуття прекрасного, розвитку творчого мислення, оскільки дитина потребує кваліфікованого керівництва з боку дорослого, який натомість має сам володіти знаннями з основ образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва, художньо-конструктивними вміннями та навичками. Тому варто продумати методи транспозицій навчальних ситуацій взаємодії з дітьми (під час лабораторно-практичних занять) у навчально-виховний процес ДНЗ. Цьому сприятимуть аналіз педагогічних ситуацій, проблемні запитання. (Уявіть ситуацію: ви пропонуєте дітям виготовити виріб. Діти працюють. У жодної дитини нічого не виходить. Ваші дії. Проаналізуйте можливі причини виникнення такої ситуації. Запропонуйте шляхи виходу з неї.). Вихователь своїми діями, показує способи виготовлення виробу, відкриває шляхи вирішення проблемних ситуацій. Дитина засвоює досвід діяльності дорослого, який буде використаний у подальшій творчій діяльності, що передбачає

активність дитини у процесі співтворчості. Саме тому взаємодія вихователя з дитиною визначається нами як діалогічна.

Студенти повинні усвідомити, що старший дошкільний вік (5–6 років) – це вік доволі інтенсивного розвитку та збагачення різних видів творчої діяльності, яка вирізняється більшим ступенем усвідомленості, стійкості естетичних почуттів, уявлень, оцінок, переконань. На цьому етапі продовжується активне засвоєння дитиною сенсорного досвіду, вдосконалення вмінь з оволодіння різними засобами виразності та використання вже знайомих матеріалів у створенні власних робіт, а також подальше пізнання краси навколишнього оточення й формування естетичної “картини світу”. У процесі виготовлення різноманітних виробів (з паперу та картону, природних та викидних матеріалів, ниток та тканини) розширюються, поглиблюються знання про предмети та явища навколишнього світу, розвиваються сенсорні здібності. Дитина вчиться аналізувати предмети, порівнювати їх, відокремлювати характерні ознаки, оцінювати власну творчу діяльність. У процесі художньої праці активізуються такі розумові операції, як порівняння, аналіз і синтез, абстрагування, узагальнення; розвиваються уява й мислення, які тісно пов’язані між собою. Майбутні педагоги повинні враховувати, що виняткове значення в процесі конструювання виробів має здатність дитини зосереджуватися, переключати увагу з одного предмета на інші. Під час проведення таких занять виникають сприятливі умови для формування таких якостей особистості, як ініціативність, допитливість, розумова активність, самостійність. Створений власноруч виріб спричинює осмислене засвоєння слова, поняття.

На заняттях із художньої праці розвивається мовлення дітей: засвоєння назв слів-понять, форм, кольорів та їх відтінків, просторових відношень сприяє збагаченню словника; висловлювання в процесі спостережень за предметами та явищами, при обстеженні предметів сприяють збагаченню словникового запасу та розвивають зв’язне мовлення. Спілкування дитини з педагогом та ровесниками в процесі художньо-конструктивної творчої діяльності є постійним джерелом набуття нових знань, умінь і навичок, свідомої регуляції дій, організації самостійної діяльності. Діти називають називають вироби, які виготовляють, їх частини, відзначають їх характерні особливості, коментують свої дії тощо. “Мовний супровід процесу гри, зображення. – зазначає Т. Комарова [6], – дозволяє дитині усвідомити те, що вона малює, ліпить, вирізує й наклеює; зрозуміти й виділити якості зображуваного, послідовно будувати цей процес. Називаючи, що вона малює й що буде зображувати потім, дитина нібито планує свою діяльність, устанавлює послідовність дій зі створення образів”. Такі судження допомагають дошкільнику впорядкувати весь процес художньо-конструктивної діяльності. Майбутньому педагогу варто бути готовим до стимулювання мовлення дитини відповідними запитаннями щодо послідовності виконання виробу, добору необхідних для творчості матеріалів та ін., оскільки висловлювання вихованця про предмет художньої праці, його оцінка, вміння дати характеристику результатам роботи позитивно впливає на розвиток мовлення дошкільників.

Саме тому, під час опанування теми “Вплив художньої праці на всебічний розвиток дитини” студенти виконують наступні навчально-дослідницькі завдання: “Охарактеризувати, в чому проявляється індивідуальний підхід до дітей в процесі занять з художньої праці”. На конкретному виробі пояснити, як впливає художня праця на розвиток дитини (за планом лекційного заняття). Відповідь обґрунтувати”. “Охарактеризувати розвиток сенсомоторики, а саме узгодженості в роботі рухів руки

на конкретному прикладі”. “Скласти конспект заняття за метою: продовжувати вчити дітей формувати практичні вміння та навички працювати з матеріалами та інструментами (розвивальну та виховну мету дібрати самостійно)”. Художня праця тісно пов’язана із сенсорним розвитком. Формування уявлень про предмети вимагає засвоєння знань про їх властивості та якості, форму, колір, величину, розташування в просторі. Діти порівнюють предмети, знаходять схожість і відмінності, що сприяє сенсорному вихованню й розвитку наочно-образного мислення. Суспільна спрямованість художньої праці виявляється в тому, що у своїх výroбах діти виражають своє ставлення до них: створюють подарунки для мами й тата, друзів, близьких людей. У цьому випадку дитина особливо відповідально ставиться до предмета своєї творчої діяльності, змагаючись якнайкраще виконати свою роботу. Значення занять художньою працею задля морального виховання полягає також у тому, що в процесі таких занять у дітей виховуються етично-вольові якості: потреба й вміння доводити почату справу до кінця, допомагати іншим, долати труднощі, доброзичливо ставилися до інших дітей, зважати на їх інтереси, уміти уступати, при необхідності допомагати один одному.

Загальновідомо, що творчі здібності дітей починають розвиватися одночасно з розвитком дрібної моторики руки. Фахівці стверджують, що гри за участі рук і пальців сприяють гармонійному розвитку тіла і розуму, підтримують у належному стані мозкову систему. Дослідження видатних фізіологів підтверджують зв’язок розвитку рук із розвитком мозку [1]. Праці В. Бехтерева довели вплив маніпуляції рук на функції вищої нервової системи, розвиток мовлення. Прості рухи рук знімають напругу не лише із самих рук, але й з губ, знімають розумову втому. Вони здатні поліпшити вимову багатьох звуків, а значить розвивати мову дитини. Завдяки розвитку пальців у мозку формується проєкція “схеми людського тіла”, а мовленнєві реакції перебувають у прямій залежності від тренуваності пальців [1]. Саме тому майбутні вихователі покликані використовувати художню працю дітей для розвитку дрібної моторики руки і, як результат, мають забезпечити психологічне здоров’я та інтелектуальний розвиток дитини. Високий рівень спрямованості дрібної моторики дитячих пальців забезпечує також достатній розвиток пам’яті, уваги, робить руку готовою до письма.

Отже, заняття з художньої праці розвивають дитину в цілому, прилучають її до процесу творчості. Мобілізуючи розумову діяльність, художня праця прискорює процеси розвитку просторового мислення, образного бачення, розвиває розумові здібності, спостережливість дітей, відчуття гармонії. Сам процес виготовлення виробу є засобом підготовки руки дитини до письма, пізнання навколишнього середовища, логіко-математичного розвитку, розвитку психічних процесів, підґрунтям для формування інтелекту та психічного здоров’я дитини, розвитку мовлення. Вирішальним чинником у цих процесах є особистість педагога, його здатність належним чином організувати означену діяльність і здійснювати відповідний педагогічний супровід.

Висновки. Отож “Художня праця та основи дизайну” – це та дисципліна, яка за змістом та характером діяльності значно відрізняється від нормативних навчальних дисциплін професійно-орієнтованого циклу. Вона творча та динамічна і потребує специфічного викладу навчального матеріалу: оптимальна кількість за мінімальний час. Варто добирати такі способи впливу на студентів, які б утримували їх увагу, сприяли продуктивній працездатності, підтримували хороший настрій під час лекційних та практичних занять. Основним завданням педагога в процесі

керівництва художньою працею дітей 5–6-річного віку є: розвиток інтересу до художньо-конструктивної діяльності; ознайомлення із матеріалами й обладнанням для художнього конструювання; ознайомлення з різними техніками й збагачення досвіду творчих дій із різними матеріалами; стимулювання прагнення досягти поставленої мети. Тому включення викладачем ВНЗ елементів моделювання взаємодії з дітьми для кращого розуміння змісту навчального матеріалу сприятиме транспозиції ситуацій педагогічного впливу у навчально-виховний процес ДНЗ. Проведене дослідження не висвітлює порушеної проблеми. Наступними напрямом нашого подальшого дослідження буде теоретичне обґрунтування організаційно-педагогічних умов підготовки майбутніх педагогів до керівництва художньою працею дітей дошкільного віку.

1. Бехтерев В.М. Вопросы воспитания в возрасте первого детства / В. М. Бехтерев. – СПб.: Тип. В.М. Вольфа, 1909. – 39 с.
2. Венгер Н.Ю. Дорога до розвитку творчості // Дошкільне виховання. – 1982. – №11. – С. 32-38.
3. Барташнікова І.А., Барташніков О.О. Розвиток уяви і творчих здібностей у дітей 5-7 років. Тернопіль: Богдан, 1998. – 85 с.
4. Борин Г.В. Розвиток творчого потенціалу особистості в процесі професійної підготовки студента до керівництва художньою працею дітей дошкільного віку / Г.В. Борин // Вісник Прикарпатського національного університету. Педагогіка. – Івано-Франківськ, 2010. – Вип. XXXVIII. – С. 83–87.
5. Гавриш Н. Сучасне заняття: формальні, змістові, та структурні ознаки / Н. Гавриш // Дошкільне виховання. – 2007. – №8. – С. 10–13.
6. Комарова Т. С. Образотворча діяльність в дитячому садку / Т. С. Комарова. Х.: Ранок, 2007. – 176 с.

Psychological-pedagogical aspect of future teacher's training to creative development of preschool children by means of manual work in the conditions of higher educational institution is analyzed the article. The main focus is on the fact that the decisive factor in this process is the teacher's personality, his ability to organize this activity properly and to implement appropriate pedagogical support.

Key words: creative development, children of preschool age, manual work, educational environment.

doi:10.15330/esu.9.50-56

УДК 37.036 : 378.22 : 372

ББК 74.1.п

Олександра Ємчик

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАГІСТРІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті окреслено необхідність змін у процесі професійної підготовки магістрів дошкільної освіти, котра викликана недостатньою підготовкою випускників до вирішення проблем у цій галузі, низьким рівнем розвитку творчого потенціалу і, як наслідок, неготовністю до здійснення творчої педагогічної діяльності. Представлено основні шляхи удосконалення змісту та педагогічних умов розвитку творчого потенціалу магістрів дошкільної освіти у процесі професійної підготовки: удосконалення змісту науково-теоретичної підготовки магістра, вивчення передового педагогічного досвіду; вивчення професійно-педагогічних дисциплін з опорою на творчі завдання проблемно-пошукового характеру; впровадження у навчально-виховний процес магістратури вищого навчального закладу на спеціальності "Дошкільна освіта"

спекурсу "Основи розвитку творчого потенціалу педагога"; залучення студентів до творчої педагогічної практики; організація та управління процесом творчості студентів з боку викладачів. Визначено перспективи розв'язання проблеми розвитку творчих якостей особистості педагога під час фахової підготовки у вищому навчальному закладі. Впровадження вказаних шляхів у навчально-виховний процес вищої школи сприятиме підвищенню готовності випускників вищих навчальних закладів здійснювати педагогічну діяльність на творчому рівні, саморозвиток та самовдосконалення власної особистості.

Ключові слова: творчий потенціал магістра дошкільної освіти, професійна підготовка, шляхи удосконалення змісту професійної підготовки.

Постановка проблеми. Сучасні тенденції суспільного розвитку все очевидніше показують, що самоцінність та індивідуальність особистості, її унікальність та неповторність повинні культивуватись в усіх суспільних інститутах. І роль в цьому процесі системи освіти важко переоцінити. Проте і в розвитку цієї галузі існують певні протиріччя, передусім між творчим характером педагогічної діяльності та технологізацією процесів навчання та виховання. Вимоги сучасності визначаються не лише необхідністю отримати певний об'єм знань, а й сформувати постійну готовність особистості до змін, готовність до творчості [2, с. 3].

Для того, щоб сформувати творчо активну особистість, необхідно змінити парадигми освіти, пов'язані із накопиченням готових знань та створювати умови для самореалізації, саморозвитку творчого потенціалу кожної особистості в процесі професійної підготовки і подальшої педагогічної діяльності [2, с. 4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування творчої особистості та її якостей, а також розвитку творчого потенціалу, як складової частини особистості педагога, розглядалася Г. Альтшуллером, Б. Ананьєвим, В. Андреевим, Д. Богоявленською, А. Брушлинським, Л. Вигогським, Н. Вишняковою, Дж. Гілфордом, В. Дружиніним, В. Загвязинським, І. Зязюном, Н. Кузьміною, О. Кульчицькою, А. Луком, О. Матюшкіним, В. Моляко, Я. Пономарьовим, М. Поташиком, В. Рибалкою, К. Роджерсом, О. Романовським, В. Роменцем, С. Рубінштейном, С. Сисоевою, В. Сластьоніним, А. Спіркіним, Т. Сущенко, Б. Тепловим, П. Торренсом, М. Ярошевським та іншими.

Педагогічні умови творчого розвитку фахівця в галузі освіти досліджували Г. Балл, В. Беспалько, Н. Бордовська, С. Годнік, Д. Гришин, І. Зязюн, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, В. Марігодов, О. Морозов, С. Нікітчина, М. Поташнік, М. Сметанський, Л. Спірін, М. Фрідман, А. Чернишов та іншими.

Наукові дослідження свідчать, що визначення педагогічних умов розвитку творчої особистості фахівця та шляхів їх впровадження у навчальний процес вищого навчального закладу забезпечить підвищення ефективності професійної підготовки магістрів до творчої педагогічної діяльності.

Мета статті полягає у визначенні основних шляхів удосконалення змісту та педагогічних умов професійної підготовки магістра дошкільної освіти у контексті розвитку його творчого потенціалу.

Виклад основного матеріалу. Рівень розвитку творчої особистості залежить від ступеня її самостійності у здійсненні певної діяльності. Так, забезпечуючи високий ступінь свободи вибору різних підходів до виконання роботи в процесі розумової діяльності, оптимальних шляхів виконання поставленого завдання, котрий студент повинен обрати самостійно, розглядаючи різні можливі варіанти і зупинитися на найдоцільнішому, на нашу думку, можна значно підвищити рівень

розвитку творчого потенціалу майбутнього фахівця в галузі дошкільної освіти. Отже, за таких обставин однією з основних умов розвитку творчого потенціалу магістрів дошкільної освіти є забезпечення можливостей для самостійного вибору форм, методів і способів педагогічної діяльності під час розв'язання навчальних завдань у процесі професійної підготовки.

Крім названої, можна визначити ще ряд педагогічних умов розвитку творчого потенціалу магістра дошкільної освіти:

- індивідуально-диференційований та особистісно-орієнтований підхід до студентів у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу;
- створення творчого освітнього середовища вищого навчального закладу;
- забезпечення мотивації до самостійної навчально-виховної, і, як наслідок, творчої педагогічної діяльності;
- активізація науково-дослідної та пошуково-інноваційної діяльності.

Реалізація програми розвитку творчого потенціалу передбачає створення вказаних умов у вищому навчальному закладі у процесі професійної підготовки магістрів дошкільної освіти.

У процесі дослідження нами були визначені наступні основні шляхи удосконалення змісту та організаційно-педагогічних умов підготовки магістра дошкільної освіти у контексті розвитку його творчого потенціалу:

1. удосконалення змісту науково-теоретичної підготовки магістра, вивчення передового педагогічного досвіду;
2. вивчення професійно-педагогічних дисциплін з опорою на творчі завдання проблемно-пошукового характеру, навчально-ігрові методи та моделюючу діяльність, організація різних видів творчості студентів під час навчання;
3. впровадження у навчально-виховний процес магістратури вищого навчального закладу на спеціальності “Дошкільна освіта” спецкурсу “Основи розвитку творчого потенціалу педагога”;
4. залучення студентів до творчої педагогічної практики;
5. організація та управління процесом творчості студентів з боку викладачів.

Реалізація розроблених нами шляхів удосконалення змісту та організаційно-педагогічних умов підготовки магістра дошкільної освіти передбачає створення дослідницького простору, особистісно-творчої системи професійного навчання, коли на першому місці опиняється самотворча діяльність та особистість, котра усвідомлює та готова персонально нести відповідальність за результати власної професійної педагогічної діяльності.

Розглянемо детальніше кожен із шляхів.

1. Зміст науково-теоретичної підготовки магістра – це система наукових знань, умінь і навичок, способів діяльності оволодіння якими забезпечує відповідну професійно-педагогічну підготовку фахівця до практичної діяльності, тобто формування необхідних професійних якостей його особистості, формування наукового світогляду, ідей та поведінки, досвіду творчої діяльності [1, с. 137].

Теоретичні знання, котрі виражаються у поняттях, судженнях, умовиводах, концепціях, теоріях, виступають основою будь-яких умінь та навичок особистості, підґрунтям будь-якої діяльності особистості, умовою розвитку здібностей та нахилів [1, с. 137]. Отже можна зробити висновок, що системні знання про сутність педагогічної творчості постають як базис майбутньої творчої педагогічної діяльності магістра дошкільної освіти. Це породжує у свою чергу чіткі вимоги до змісту навчального матеріалу, поданого студентам у процесі професійної підготовки:

- відповідність соціальному замовленню – формування та розвиток творчої особистості фахівця дошкільної освіти;
- високе наукове та практичне значення навчального матеріалу, відображення у змісті основних теорій, законів та понять педагогічної творчості, особистісна значущість матеріалу для кожного студента зокрема;
- врахування реальних можливостей навчального процесу у вищій школі – наявність найінформативніших елементів змісту, відповідність обсягу змісту навчального матеріалу часу і термінам професійної підготовки;
- взаємозв'язок та єдність у змісті всіх навчальних дисциплін професійно-практичної підготовки магістрантів у контексті формування творчих якостей їх особистості.

Теоретичний аналіз наявних документів підготовки магістра спеціальності “Дошкільна освіта” виявив невідповідність змісту освітньо-професійних програм вказаним вимогам, що свідчить про негайну потребу у їх удосконаленні – перегляді змісту, оновленні застарілої інформації, збагачення змісту сучасними досягненнями педагогічної науки у контексті розвитку особистості магістра дошкільної освіти, удосконалення педагогічної майстерності студентів, і, як наслідок – підвищення рівня розвитку внутрішніх ресурсів та можливостей їх творчого потенціалу.

2. Одним із найперспективніших підходів до розвитку творчого потенціалу у процесі професійної підготовки, на нашу думку, є використання активних методів навчання. Для формування не просто кваліфікованого фахівця, а творчої особистості магістра дошкільної освіти, тобто педагога із високим рівнем творчого потенціалу, необхідно надати студенту можливості для самореалізації, самоорганізації, самовиховання та саморозвитку у тому числі. Такі можливості з'являються переважно у навчанні, де створюється “простір” можливих цілей діяльності та шляхів їх досягнення, із яких студент обирає ті, що відповідають його індивідуальності.

Саме тому, у процесі вивчення професійно-педагогічних дисциплін ми пропонуємо не обмежуватись стандартними методами, засобами та формами, а трансформувати існуючий навчальний матеріал використовуючи завдання:

- на конструювання та комбінування декількох педагогічних ідей одночасно, спрямованих на реформування освітнього середовища;
- на розвиток креативного внутрішнього діалогу із самим собою, що дозволяє уникнути обмежень, викликаних упередженнями типу “у мене не вийде”, “боюсь виявити та продемонструвати власну некомпетентність” і т. ін.;
- ситуації аналізу педагогічних проблем, де кожному надається змога висловити власну точку зору та відстояти її у боротьбі з опонентами;
- конструювання різних варіантів проблемних ситуацій;
- завдання на конструювання різних варіантів поведінки у непередбачуваних проблемних педагогічних ситуаціях;
- завдання, що дозволяють продумати наслідки гіпотетичної педагогічної ситуації;
- завдання тренінгового характеру, де студенти можуть потренуватись у розв'язанні проблем нестандартним способом.

3. Розвиток творчого потенціалу магістрів дошкільної освіти, на нашу думку, неможливий без розробки спеціалізованого навчального курсу та його впровадження у навчально-виховний процес магістратури вищого навчального закладу на спеціальності “Дошкільна освіта”. Це зумовлено тим, що, проаналізувавши

навчальні плани підготовки магістрів Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки вказаної спеціальності, нами не було знайдено жодної навчальної дисципліни, зміст якої був би спрямований саме на розвиток творчих якостей особистості та давав чіткі роз'яснення про сутність творчого процесу у роботі педагога, механізми саморозвитку та самовдосконалення його особистості. Крім того, досить мала кількість навчальних дисциплін спрямовані на вивчення особистості самого педагога, механізмів та програм само зміни та саморозвитку його психолого-педагогічних характеристик.

Не варто забувати і про те, що асистентська практика в магістратурі відбувається паралельно із вивченням навчальних дисциплін, тобто вивчення такого курсу дозволило б ще ефективніше поєднувати теоретичні знання, що стосуються творчості педагога, із практичною реалізацією внутрішніх ресурсів особистості, що неодмінно сприятиме розвитку творчого потенціалу магістра дошкільної освіти, не тільки у контексті підготовки до професійно-практичної діяльності, а й у контексті розвитку його власної особистості.

4. У процесі дослідження нами було виявлено також ефективність нерозривного поєднання теоретичних знань із негайною практичною діяльністю не тільки на практичних заняттях, а й в польових умовах педагогічної практики. Тому, у нашому дослідженні одним із найосновніших шляхів розвитку творчого потенціалу магістрів дошкільної освіти у процесі професійної підготовки ми вважаємо неперервну педагогічну практику.

Педагогічна практика є одним із найважливіших компонентів професійно-педагогічної підготовки у вищому навчальному закладі, оскільки дозволяє трансформувати теоретичні знання у практичні. Тобто, саме у процесі практичної діяльності студенти усвідомлюють нерозривний зв'язок теорії та практики, активно використовуючи набутий багаж теоретичних знань про сутність, підходи, теорії, методи, засоби, форми та технології педагогічної творчості, вдосконалюючи сформовані вміння та навички у застосуванні різноманітних алгоритмів у процесі реалізації творчого потенціалу.

Практика у магістратурі виступає як спеціально організована діяльність, спрямована на формування у студентів професійно значимих якостей особистості у процесі розв'язання реальних педагогічних завдань.

Тому, на нашу думку, включення студентів до педагогічної практики дозволяє цілеспрямовано та системно формувати не тільки професійно-педагогічні вміння та навички, а й особистість магістра дошкільної освіти в цілому із стійким інтересом та любов'ю до професії, із потребою у педагогічній самоосвіті та творчим, дослідницьким підходом до педагогічної діяльності, котрий є однією з ознак високого рівня розвитку творчого потенціалу.

Успішність та результативність практики студентів магістратури спеціальності "Дошкільна освіта" залежить від єдності індивідуальних особливостей кожного студента та вимог і завдань педагогічної практики; поетапного ускладнення та наступності кожної з практик; єдності та взаємодії у процесі практики теоретичних, методичних знань та практично-педагогічних умінь студентів. Тобто, для підвищення рівня розвитку творчого потенціалу магістрів дошкільної освіти необхідно переглянути завдання педагогічної практики, трансформувавши їх у напрямку застосування творчих та інноваційних методів, засобів, форм, технологій у педагогічній діяльності, а також саморозвитку та самовдосконалення власної особистості.

5. Успішність та результативність розвитку творчого потенціалу магістрів дошкільної освіти у процесі професійної підготовки також залежить від розумного поєднання самостійності студентів та педагогічного керівництва з боку викладачів вищого навчального закладу, керівників практики.

Така вимога обумовлюється результатами аналізу роботи викладачів магістратури спеціальності "Дошкільна освіта", котрі показали значні недоліки на думку студентів. Так більшість викладачів здійснюють дещо формалізований підхід до розвитку творчих якостей особистості магістрів дошкільної освіти, оскільки не усвідомлюють важливості формування творчої особистості випускника магістратури, його готовності до роботи у мінливих умовах загострення проблем в галузі дошкільної освіти. Умова взаємодії викладача та студента у процесі професійної підготовки до творчої педагогічної діяльності є, на нашу думку, необхідною, оскільки кваліфікація майбутнього магістра дозволить йому у майбутньому здійснювати власну професійну діяльність в умовах вищого навчального закладу, тобто організація навчання у процесі його професійної підготовки виступає безпосереднім прикладом майбутнього професійного середовища. Так, студент, на якого спрямовані зусилля викладачів у процесі професійної підготовки, після закінчення вищої школи імовірно перетвориться на суб'єкта впливу на наступні покоління студентів. Отже важливим у цьому випадку є дати змогу відчувати себе суб'єктом процесу навчання уже в процесі професійної підготовки під опосередкованим керівництвом викладачів, що дасть змогу проектувати та прогнозувати свою педагогічну діяльність у майбутньому, аналізувати її та вдосконалювати, реалізуючи розвинутий творчий потенціал.

Висновки. Проблема розвитку творчої особистості, особливо фахівців освітньої сфери набуває все більшої актуальності в умовах постійних змін у вимогах суспільства до особистості. Необхідність змін у процесі професійної підготовки магістрів дошкільної освіти викликана недостатньою підготовкою випускників до вирішення проблем у цій галузі, низьким рівнем розвитку творчого потенціалу і, як наслідок, неготовністю до здійснення творчої педагогічної діяльності.

Визначення основних педагогічних умов та шляхів удосконалення змісту професійної підготовки магістрів дошкільної освіти у контексті розвитку їх творчого потенціалу та їх впровадження у навчально-виховний процес вищої школи сприятиме підвищенню готовності випускників вищих навчальних закладів здійснювати педагогічну діяльність на творчому рівні, саморозвиток та самовдосконалення власної особистості.

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко; гол. ред. С. Головка. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.
2. Малахова И.А. Развитие личности. Способность к творчеству, одаренность, талант : пособие для педагогов, кл. рук., психологов общеобразоват. шк., педагогов-организаторов внешк. учреждений: В 2 ч. Ч. 1 / И. А. Малахова. – Мн. : Бел. наука, 2002. – 158 с.
3. Семенов О. С. Творчо спрямована особистість в онтогенезі та її психолого-педагогічний супровід / О. С. Семенов // Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал: Матеріали звіт. наук.-практ. конф. Ін-ту проблем виховання НАПН України за 2013 рік. – І.-Франківськ: НАПН, 2014. – Вип. 4. – С.226-228.
4. Сисоева С. О. Творчий розвиток фахівців в умовах магістратури : монографія / Світлана Сисоева ; Нац. акад. пед. наук України, Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка. – Київ : Едельвейс, 2014. – 399 с.
5. Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество : Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ю. Г. Фокин – М. : Издательский центр "Академия", 2002. – 224 с.

The necessity of changes in the process of professional preparation of master of preschool education, which is caused by insufficient preparation of graduates to solve problems in this field, low level of creative potential and, as the consequence, unavailability to realization creative pedagogical activity is outlined in the article. The main ways of improvement of content and pedagogical conditions of development of creative potential of master of preschool education in the process of professional preparation are presented: the improvement of content of scientific theoretical preparation of master, studying of progressive pedagogical experience; learning of professional pedagogical disciplines with the reliance to creative tasks with problem search nature; implementation to the educational process of magistracy of institution of higher education on the specialty "Preschool education" of special course "The foundations of development of creative potential of pedagogue"; attraction of students to the creative pedagogical practice; organization and management of students creative process from the side of teachers. There are also identified the perspectives of solution of the problem of development of creative abilities of personality of pedagogue during the professional preparation in the institution of higher education. The implementation of these ways to the educational process will contribute the increasing the readiness of graduates of institutions of higher education to realize pedagogical activity on the creative level, self-development and self-improvement of their personality.

Key words: *creative potential of master of preschool education, the professional preparation, the ways of improvement of content of professional preparation.*

doi:10.15330/esu.9.56-62

УДК 378 14:37.013 74:801

ББК 74.480:7463

Марина Іконнікова

ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ У СУЧАСНОМУ НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ

У статті досліджено філософські, психолого-педагогічні та соціолінгвістичні проєкції професійної підготовки майбутніх філологів. Визначено, що вони передбачають створення оптимальних умов для навчання мови, літератури, перекладу тощо; стимулювання мовленнєво-розумової активності студентів; розвитку їхнього критичного мислення, мовної особистості, множинного інтелекту, здатності до концептуального моделювання інформації; розширення знаннєвого простору з урахуванням індивідуальних стилів і навчальних стратегій студентів. Зазначено, що в зарубіжному науковому дискурсі вчені концентрують увагу на проблемі підготовки фахівців інтегративного типу в галузі філології, яке можливе за умови науково обґрунтованої методології, що базована на вагомих здобутках філософії, психології, педагогіки, лінгводидактики, соціолінгвістики й культурології, а також орієнтована на загальноєвропейські вимоги до мовної освіти, позитивний зарубіжний досвід і національні традиції.

Ключові слова: *майбутні філологи, професійна підготовка, філологічна освіта, філологія, науковий дискурс.*

Постановка проблеми. Сучасним напрямом розвитку філологічної освіти є докорінне оновлення її змісту відповідно до вимог чинних стандартів, орієнтованих на підвищення якості підготовки філологів, які повинні мати ґрунтовні професійні знання, вміти поповнювати їх самостійно і бути конкурентоздатними на ринку філологічних послуг. Суспільство третього тисячоліття потребує фахівця-філолога

нової генерації, здатного інтегрувати знання та динамічно перебудовувати зміст своєї професійної діяльності. Філолог може реалізовувати свої знання та уміння в науковій, літературно-видавничій та освітній галузях, засобах масової інформації, PR-технологіях, у різноманітних фондах, спілках, фундаціях гуманітарного спрямування, музеях, мистецьких і культурних центрах тощо. Об'єктами вивчення та професійної діяльності філологів є мови (у теоретичному, практичному, синхронному, діахронному, діалектологічному, стилістичному, соціокультурному аспектах), українська і зарубіжна художня література, усна народна творчість, стилістика, переклад, міжособистісна та міжкультурна комунікація в усній і письмовій формі. Зауважимо, що усталені моделі професійної підготовки майбутніх філологів мають яскраво виражений предметно-центрований характер і є малопродуктивними, оскільки орієнтовані переважно на педагогічну площину.

Мета статті – дослідити стан дослідженості проблеми професійної підготовки філологів у сучасному науковому дискурсі.

Аналіз останніх публікацій. Проблема професійної підготовки фахівців у галузі філології охоплює широке коло питань і є актуальною для вітчизняних та зарубіжних дослідників, відповідно поставала предметом багатьох сучасних досліджень. З метою детального аналізу порушеної проблеми здійснено систематизацію сучасних психолого-педагогічних, філософських, соціолінгвістичних досліджень за такими основними напрямками:

- формування сучасної філософії освіти та її вплив на становлення та розвиток системи філологічної освіти, діалогу культур (С. Аверинцев, В. Андрущенко, М. Бахтін, Н. Бердяєв, В. Біблер, Е. Гентцлер, В. Гумбольдт, Д. Девідсон, І. Ільїн, В. Квайя, Л. Коган, В. Кремень, В. Кудін, П. Ньюмарк, К. Поппер, Дж. Сьорл, П. Флоренський, Г. Штейнталь, К. Ясперс та ін.);
- педагогічні умови формування й розвитку професійної компетентності та готовності філологів до професійної діяльності, самовдосконалення, професійного розвитку (І. Алексєєва, Н. Власенко, О. Вовк, В. Демидова, Н. Колесниченко, М. Севастюк, О. Семенов, Т. Семенюк, Т. Симоненко, В. Стрельников, Т. Стеченко, Д. Хемфрі та ін.);
- загальнопсихологічні аспекти формування філолога як професіонала та творчої мовної особистості, учасника суспільних відносин (М. Алтухова, Я. Альтман, Г. Андрєєва, М. Арнаудов, Л. Бабенко, С. Баснет-Макгайр, Л. Виготський, Н. Гальскова, Н. Жинкин, Л. Засєкіна, О. Куцевол, С. Рубінштейн, І. Соколова, Н. Хомський);
- лінгводидактичні та соціолінгвістичні засади професійної підготовки філологів (Л. Базиль, О. Бігич, С. Данилюк, М. Вашуленко, Т. Ганічева, Т. Донченко, Н. Елліс, Ж. Дарбельне, І. Задорожна, Л. Мацько, Л. Морська, С. Ніколаєва, Л. Паламар, М. Пентилук, Ю. Рибінська, Г. Тоурі, Д. Хаймз, О. Хорошковська, Л. Черноватий та ін.);
- організація освітнього процесу професійної підготовки філологів у зарубіжному досвіді (Н. Бідюк, Н. Журавська, О. Зіноватна, В. Корнієнко, О. Мартинюк, І. Пасинкова, О. Сергєєва, Ж. Таланова, Л. Черній та ін.).

Виклад основного змісту матеріалу. Система вищої філологічної освіти України повинна відповідати сучасному рівню розвитку суспільних відносин, а тому потребує постійного вдосконалення. Прагнення України до євроінтеграції зумовлює необхідність розв'язання комплексу завдань, пов'язаних з підвищенням якості

професійної підготовки фахівців для різноманітних сфер суспільної діяльності, зокрема філологічної.

Розглядаючи проблему філологічної освіти в контексті філософського осмислення констатуємо той факт, що філософія протягом усієї своєї історії не тільки займалася теоретичними проблемами, а й перебувала в пошуках соціальної істини, прагнула знайти кращі шляхи облаштування суспільства, його морального вдосконалення. Водночас пошук сенсу й істини є метою літератури. Століттями філософія і література зберігали найкращі гуманістичні традиції. Відтак синтез філософії та філології набуває сьогодні особливої гостроти у зв'язку з небезпекою втрати основного сенсу "Слова" та його животворчої сили. Глибинний зміст слів кодується нашою підсвідомістю в певних системах образів. Вибір філософських координат для сучасної філологічної освіти не може бути похідним або абстрактним. Він повинен враховувати проблематику Східної та Європейської філософії, але першу чергу вітчизняної [6]. Філософським стрижнем змісту філологічної освіти повинна бути домінанта духовності в усіх проявах, зокрема Ідеалу, Істини, Абсолютного. Саме це, на наш погляд, об'єднує філософію і мистецтво слова як два вчення про людину. Визначаючи цілі філологічної освіти, вважаємо за необхідне наголосити на доцільності ознайомлення студентів з класичними зразками світової словесної культури, що віддзеркалюють життєву правду, загальногуманістичні ідеали, виховують високі моральні цінності, почуття, Питання, які вирішуються філософами і художниками слова, мають багато спільного, однак те, як вони інтерпретуються конкретними вченими – філософами, письменниками, лінгвістами залежить від світогляду кожного з них. Зазначимо, що обидві науки – це форми суспільної свідомості, які за допомогою пізнання навколишнього світу розкривають закони буття людини. Людина і буття – категорії, які є об'єктом пильної уваги філософії та філології. Формування світогляду як системи поглядів на життя, природу, суспільство передбачає усвідомлення людиною свого місця в навколишньому світі. Історія і теорія літератури, критика і публіцистика, лінгвістика, перекладознавство, стилістика, інтерпретація художнього твору – ці та інші дисципліни вивчаються студентами більш глибоко і усвідомлено за умови синтезування філософських, лінгвістичних і літературних знань.

Науковець С. Аверинцев переконливо охарактеризував філологічний простір як співдружність гуманітарних дисциплін – лінгвістичної, літературознавчої, історичної та інших, що вивчають історію і сутність духовної культури людства через мовний і стилістичний аналіз писемних текстів. Дослідник указував, що "філологія вбирає у свій кругозір всю ширину і глибину людського буття, перш за все, буття духовного, допомагає зрозуміти іншу людину (іншу культуру, іншу епоху)" Термін "філологічна освіта" вчений пояснює як систему підготовки фахівців з мов та літератур – лінгвістів, літературознавців, викладачів, учителів, перекладачів, метою якої є озброєння студентів систематичними спеціальними знаннями, практичними навичками й уміннями роботи з текстом. [1; 2].

Теорія конструктивізму як складова сучасної філософії освіти є виявом людиноцентричного підходу до організації освітнього процесу. Т. Равчина відокремлює її головні положення в контексті навчання студентів у вищій школі (знання не можна повністю передати іншій людині або відтворити, оскільки вона набуває їх у процесі пізнавальної діяльності; особистість самостійно творить суб'єктивний образ об'єктивної реальності, конструює знання шляхом пошуку власного розуміння, визначення значення реальних об'єктів, надання їм

особистісного сенсу; особистість конструює знання на підставі набутого досвіду, власних когнітивних схем; особистість пізнає реальні, а не абстрактні об'єкти внаслідок взаємодії з ними, вирішення автентичних проблем, пов'язаних з реальним життям; особистість конструює власні знання у процесі взаємодії з іншими, обміну власним досвідом, своїми інтерпретаціями) [8, с. 12–14].

У педагогічній науці проблема мовної особистості виникла на концептуальному рівні (М. Вашуленко, Л. Мацько, О. Сидоренко), а далі почала досліджуватися вченими-лінгводидактами і поступово реалізовуватися у практиці вчителів філологічних спеціальностей та викладачів вищої школи. Так, Л. Паламар вперше в українській лінгводидактиці визначає теоретичні засади розвитку мовної особистості студента. Підготовка вчителів філологічних спеціальностей, на думку М. Пентилука, потребує нових підходів і стратегій, що відповідають запитам сучасного суспільства. Виховати в молодого покоління повагу і любов до української мови як рідної і державної, забезпечити якісне володіння нею в усіх сферах суспільного життя – завдання, що потребує нових підходів до сприйняття й розуміння ролі мови в суспільстві, оновлення й розбудови методики її навчання у всіх типах освітніх закладів. Завдання вищої школи – надання можливості саморозвитку особистості, сприяння пошуку власної індивідуальності, самореалізації, що є головним у мовній освіті і професійній підготовці педагогічних кадрів. Сучасний навчально-виховний процес у середній та вищій школі ставить за мету опанувати вербальне спілкування, а предметна методика прагне визначити орієнтири, підходи, встановити закономірності, методи, прийоми й засоби навчання мови. У лінгводидактиці розробляються технології, методи і прийоми навчання основних аспектів мови (особистісно орієнтованого, компетентнісного, когнітивно-комунікативного, діяльнісного) та видів мовленнєвої діяльності (рецептивного й продуктивного мовлення) тощо [7, с. 2].

З ряду сучасних наукових досліджень, що стосуються професійної підготовки вчителів-словесників, на особливу увагу заслуговують праці відомої української дослідниці О. Семенов, яка вперше здійснила ретроспективний аналіз національного досвіду професійної підготовки педагогів-філологів, зробила спробу оновлення методології змісту й технологій підготовки компетентних фахівців цієї спеціальності, розробивши власну модель системи професійної підготовки вчителів-словесників з урахуванням компетентнісно орієнтованого підходу. Під професійною підготовкою майбутніх учителів української мови та літератури дослідниця розуміє сукупність психологічних і моральних якостей особистості, знань, умінь, навичок, оволодіння якими дає можливість словесникам викладати відповідні предмети в загальноосвітніх закладах різних типів [9, с. 28]. Ефективну підготовку вчителя української мови й літератури вчена вбачає у єдності компетентного фахівця-дослідника та культуромовної особистості, у якого сформовані потребнісно-мотиваційна, інформаційна, операційна готовність до творчої філологічної, наукової та самоосвітньої діяльності. Нею виокремлено та докладно розглянуто компетенції вчителя-словесника: лінгвістична, мовна, комунікативна, фольклорна, літературна, культурознавча, педагогічна, психологічна, методична, інформаційна та дослідна, котрими студенти оволодівають під час вивчення відповідних дисциплін. Створення високоефективної системи неперервної професійної освіти вчителя-філолога можливе за умови формування мотиваційно-ціннісної спрямованості на неперервне професійно-педагогічне самовдосконалення [9, с. 8].

Найбільш повний аналіз професійної підготовки філологів знаходимо в працях В. Семиченко, яка обґрунтовує правомірність розуміння її як: процесу професійного становлення майбутніх філологів; мети й результату освітньої діяльності ВНЗ; сенсу залучення студента до освітньої діяльності. Дослідниця стверджує, що вчитель-словесник – це насамперед психолог, який допомагає дитині засобами рідного слова розібратися у труднощах сьогодення, готує до вступу в життя суспільства, детермінує вагу ґрунтовних знань загальної, вікової, філологічної, когнітивної психології, лінгвопсихології, психології спілкування і стосунків, психології особистості, етнопсихології, умінь визначати рівень розвитку особистості, виховувати ціннісне ставлення до пізнавальної діяльності тощо [10, с. 227]. Відповідно дослідниця пропонує удосконалити технологічний компонент професійної підготовки майбутніх вчителів-словесників шляхом використання особистісно зорієнтованих розвивальних технологій навчання.

Низка науковців (Н. Білоус, О. Вовк, В. Демидова, Л. Мірошніченко, М. Севастюк, Т. Семенюк, І. Соколова, В. Стрельников) присвятили свої дослідження проблемі формування професійної компетентності, готовності майбутніх філологів до професійної діяльності, професійного самовдосконалення та розвитку, формуванню інтеграційних знань та прогностичних умінь. Проблема професійного самовдосконалення майбутніх учителів української мови і літератури з позицій системного підходу висвітлена в наукових розвідках Л. Бабенко. Дослідниця зазначає, що процес професійного самовдосконалення вчителя-філолога є складним та багатограним: з одного боку, він детермінується внутрішніми установками педагога, його мотивами, потребами, цінностями, його власними вимогами до самого себе, а з іншого – диктується певними вимогами суспільства та професії до особистості педагога. Професійне самовдосконалення вчителя української мови та літератури дослідниця вбачає у розвитку особистісних якостей та здібностей, які прогнозують успіх у професійній діяльності, створенні умов для підвищення рівня професійних знань і вмінь відповідно до сучасних суспільних вимог, а також забезпеченні поінформованості щодо новітніх досягнень у галузі спеціальності та науки загалом [3].

Теоретичну і практичну цінність становлять авторські моделі формування професійної компетентності майбутніх філологів. Зокрема функціональна модель формування комунікативно-когнітивної компетентності філологів, розроблена українською дослідницею О. Вовк, реалізує спіральний шлях пізнання: полімодальне знайомство з новим матеріалом, його первинне відтворення, когнітивне осмислення, яке сприяє активізації знанневих схем, наявних у ментальному контексті суб'єктів пізнання, виведення нового знання, поглиблене опрацювання інформації та її використання у продуктивному мовленні. Останній етап створює когнітивну й мовленнєву готовність студентів для наступного витка спіралі у процесі нового циклу когнітивно-комунікативного процесу. Логічним продовженням розробленої функціональної моделі формування комунікативно-когнітивної компетентності є запропоновані шляхи організації та опрацювання навчального матеріалу, які ілюструють логіку перебігу когнітивних і комунікативних процесів у сприйнятті інформаційних об'єктів на перцептивному, лінгвістичному, психологічному й концептуальному рівнях. Зміст освітніх програм для майбутніх філологів має відображати принципові положення компетентнісного й комунікативно-когнітивного підходів до навчання мови, що сприятиме формуванню високого рівня професійної компетентності студентів і забезпечить їхню готовність до фахової

діяльності. Науковець наголошує на необхідності врахування у процесі навчання індивідуальних стилів, навчальних стратегій і способів пізнання студентів-філологів, а також доцільності раціонального поєднання в освітньому процесі компетентнісного, комунікативного, когнітивного, культурологічного, аксіологічного, особистісно орієнтованого й герменевтичного підходів, що вможливило системність навчання, паралельний мовленнєвий і когнітивний розвиток студентів, формування їхнього множинного інтелекту, картини світу, мовної особистості, ментального та знаннєвого простору [5, с. 6–7]. На переконання дослідниці, високий рівень сформованості професійної компетентності як інтегративної здатності детермінує готовність суб'єктів пізнання до самоактуалізації в майбутній фаховій діяльності.

Заслуговує на увагу розроблена І. Соколовою компетентнісна модель учителя-філолога з визначенням його кваліфікаційного, компетентнісного та особистісного профілів. Кваліфікаційний профіль відображає здатність учителя-філолога до подвійної кваліфікації, до виконання виробничих функцій та видів педагогічної діяльності. Особистісний профіль визначає особистий результат майбутнього вчителя-філолога щодо професійної підготовки у вищому навчальному закладі, спрямований на креативний розвиток особистості людини і включає компетенції особистості (аксіологічну та акмеологічну), потреби (професійні, особистісні, творчого розвитку й удосконалення), мотиви педагогічної діяльності, властивості майбутнього вчителя. Компетентнісний профіль – структура та зміст професійної компетентності вчителя-філолога в сукупності компетенцій (загальні, загально-професійні, професійно-предметні), що зумовлюють успішність його професійної діяльності у предметних полях першої та другої спеціальностей. Загальні компетенції (соціально-політична, загальнокультурна, самоосвітня, інформаційна, допрофесійна) визначають стратегію існування людини в суспільстві, тактику дій особи в різних сферах діяльності, детермінують набуття нею нового соціального досвіду, навичок практичної діяльності, забезпечують учителю-філологу здатність самовизначитися в полікультурному середовищі. Загальнопрофесійні (психолого-педагогічні, філологічні, управлінські, професійно-комунікативні) визначають стратегії професійної педагогічної діяльності, відображають специфіку діяльності філолога, кваліфікаційний профіль учителя-філолога, його здатність акумулювати знання професійного “ядра” основної та другої спеціальності [11, с. 195–203]. Особливість моделі полягає в тому, що вона дає уявлення про узгодженість основних компонентів системи (управлінського, технологічно-процесуального, акмеологічно-аксіологічного), сприяє встановленню адекватності принципів, функцій управління професійною підготовкою у ВНЗ за певними критеріями і параметрами якості [11, с. 206–219].

У контексті дослідження заслуговують на увагу результати наукових пошуків учених-компаративістів, у працях яких розглядаються особливості професійної підготовки фахівців філологічного профілю (вчителів іноземної мови, перекладачів, прикладних лінгвістів) у зарубіжному досвіді (переважно досвіді США). Наприклад, окремі аспекти професійної підготовки фахівців з іноземної мови у педагогічному досвіді США стали предметом досліджень І. Пасинкової (професійна підготовка бакалаврів гуманітарних наук з іноземної мови), О. Мартинюк (професійна підготовка магістрів технічного перекладу), О. Зіноватної (підготовка філологів магістерського рівня), В. Корнієнко (підготовка бакалаврів гуманітарних наук з прикладної лінгвістики), Л. Черній (компетентнісний підхід у фаховій підготовці вчителів іноземної мови) та ін. Науковцями розглянуто сучасні тенденції розвитку

філології у контексті інтеграції наукових галузей; загальну характеристику підготовки фахівців-філологів в університетах США; досліджено структурно-змістові, процесуальні, навчально-методичні, нормативно-правові аспекти організації освітнього процесу в американському досвіді; проведено порівняльно-педагогічний аналіз моделей професійної підготовки фахівців в університетах США та України та обґрунтовано можливості творчого використання прогресивних ідей досвіду США в освітньому просторі України [4, с. 106].

Висновки. Філософські, психолого-педагогічні та соціолінгвістичні проєкції професійної підготовки майбутніх філологів, досліджені українськими та зарубіжними вченими, передбачають створення оптимальних умов для навчання мови, літератури, перекладу тощо; стимулювання мовленнєво-розумової активності студентів; розвитку їхнього критичного мислення, мовної особистості, множинного інтелекту, здатності до концептуального моделювання інформації; розширення знанневого простору з урахуванням індивідуальних стилів і навчальних стратегій студентів. Водночас переважна більшість наукових розвідок в українському педагогічному дискурсі присвячена різним аспектам підготовки вчителів-філологів. У зарубіжному науковому дискурсі учені концентрують увагу на проблемі підготовки фахівців інтегративного типу в галузі філології. Переконані, що забезпечення якісної професійної підготовки майбутніх філологів можливе за умови науково обґрунтованої методології, що базована на вагомих здобутках філософії, психології, педагогіки, лінгводидактики, соціолінгвістики й культурології, а також орієнтована на загальноєвропейські вимоги до мовної освіти, позитивний зарубіжний досвід і національні традиції.

1. Аверинцев С. "Похвальное слово филологии": филология и философия / С. Аверинцев [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://ru-philosophy.livejournal.com/1506151.html>.
2. Аверинцев С. Филология / С. Аверинцев // Краткая литературная энциклопедия. – М. : Сов. энцикл., 1972. – Т. 7. – С. 973–979.
3. Бабенко Л. Сутність та зміст підготовки майбутнього вчителя-філолога до професійного / Л. Бабенко // Науковий вісник Чернівецького університету. Серія: Педагогіка і психологія : зб. наук. пр. – Чернівці : Рута, 2005. – Вип. 278. – С. 13–20.
4. Бідюк Н. М. Концептуальні засади професійної підготовки фахівців з прикладної лінгвістики у США / Н. М. Бідюк // Порівняльна професійна педагогіка – 2013. – Вип. 2. – С. 105–116.
5. Вовк О. І. Комунікативно-когнітивна компетентність майбутніх філологів: нова парадигма сучасної освіти / О. І. Вовк. – Черкаси : Видавець Чабаненко Ю. А., 2013. – 500 с.
6. Наумова Т. А. Синтез философии и литературы как принцип вузовского филологического образования / Т. А. Наумова // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 1. – С. 79–80.
7. Пентилюк М. І. Стратегічні орієнтири підготовки майбутнього вчителя-словесника / М. І. Пентилюк // Дивослово. – 2014. – № 11. – С. 2–6.
8. Равчина Т. Діяльність викладача вищої школи у контексті сучасної філософії освіти / Т. Равчина // Вісник Львівського університету. Серія: Педагогічні науки. 2003. – Вип. 25. – Ч. 3. – С. 11–22.
9. Семенов О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : монографія / О. М. Семенов. – Суми : ВВІ Мрія-1 ТОВ, 2005. – 404 с.
10. Семиченко В. А. Концепция целостности и её реализация в профессиональной подготовке будущих учителей : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / В. А. Семиченко. – К, 1992. – 43 с.
11. Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями : [монографія] [Текст] / І. В. Соколова; за ред. С. О. Сисоевої. – Маріуполь: Дніпропетровськ : АРТ-ПРЕС, 2008. – 400 с.

Philosophical, psychological-pedagogical and sociolinguistic projections of future philologists' professional training have been studied in the paper. It has been defined that they provide for creating optimal conditions for learning language, literature, translation, etc.; stimulating speech and mental activity of students; developing their critical thinking skills, linguistic personality, multiple intellect, the ability to model conceptual information; widening knowledge-based space taking into account individual styles and strategies for student learning. It has been indicated that within foreign scientific discourse scholars focus on the problem of training philologists of the integrated type that is possible provided the methodology is scientifically justified, based on the significant achievements of philosophy, psychology, pedagogy, linguodidactics, sociolinguistics and culturology, oriented toward European requirements to language education, positive foreign experience and national traditions.

Key words: future philologists, professional training, philological education, philology, scientific discourse.

doi:10.15330/esu.9.62-69

УДК 37.047 : 371.134 372 : 792.8

ББК 74 р

Петро Коваль

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ З РИТМІКИ І ХОРЕОГРАФІЇ ДЛЯ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ГАЛУЗІ ОСВІТИ

У статті розкрито важливість підготовки вчителів дошкільної та початкової освіти з ритміки і хореографії, охарактеризовано значення хореографічного мистецтва у гармонійному розвитку дитини та підготовку майбутнього вчителя до таких занять, визначено основні складові занять з ритміки і хореографії.

Ключові слова: професійна підготовка, гармонійний розвиток, хореографічне мистецтво, ритміка і хореографія.

Постановка проблеми. Професійна підготовка майбутніх фахівців різних напрямів діяльності за допомогою різних видів мистецтв сьогодні набуває все більшого визнання і поширення. На сучасному етапі розвитку освіти мистецтво набуває більш тісних зв'язків із соціальними, економічними, екологічними, духовно-моральними, естетичними, загальнокультурними питаннями життя народу. Як важлива складова суспільного життя народне мистецтво розглядається в системі: "людина – природа – культура". Надаючи мистецтву важливого значення щодо формування і гармонійного розвитку особистості Н. Акімова говорить про те, що мистецтво є засобом спілкування між людьми. Це друга мова, якою можна про важливі речі сказати краще, ніж звичайною мовою [3].

В. Андрущенко, Л. Безмоздін, Ю. Борсяков, В. Бутенко, В. Верховинець, І. Зязюн, О. Отич, О. Рудницька та інші на прикладі використання засобів мистецтва доводять, що розвиток і формування людини відбувається значно краще із активним залученням її до мистецько-творчої діяльності, де вона проявляє себе як індивідуальність. Адже саме мистецтво стоїть в основі гармонійного розвитку особистості, оскільки поєднує практично всі напрями як професійної, так і будь-якої іншої індивідуальної та загальносуспільної діяльності. Будь-яка виконана робота на високому професійному рівні, вже є мистецтвом, яким захоплюються люди.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Виявленню впливу мистецтва на формування гармонійно розвинутої особистості майбутнього фахівця присвятили

свої праці (В. Абрамян, В. Бутенко, О. Костюк, О. Мелік-Пашаєв, С. Мельничук, Н. Миропольська, О. Олексюк, В. Орлов, Г. Падалка, Т. Рейзенкінд, О. Ростовський, О. Федій, О. Шевнюк, Г. Шевченко, О. Щолокова та ін.).

Метою статті є проаналізувати зміст підготовки вчителів початкової та дошкільної освіти та визначити основні складові занять з ритміки та хореографії.

Виклад основного матеріалу. У всі періоди розвитку суспільства мистецтво завжди було важливою складовою гармонійного розвитку особистості. Тому, воно і сьогодні відіграє важливу роль у житті людини. Більше того, воно займає ключове місце у духовному розвитку людини. О. Пономарьов пропонує посилити вивчення мистецтва, що дасть змогу особистості підвищити не лише свій загальноосвітній та культурний рівень, але й виробити в собі здоровий практицизм, та винахідливість. За допомогою мистецтва та їх засобів відбувається активізація розумової та емоційно-вольової сфер особистості. Тобто, мистецтво виступає як важливий чинник у вирішенні означеної проблеми, формуванні морально-етичних цінностей молодого покоління. Підґрунтям для створення таких цінностей без використання мистецтва та його засобів у професійній підготовці майбутніх вчителів дошкільної та початкової освіти практично є неповноцінною, оскільки мистецтво, здатне відкрити людині сутність буття, дозволити вийти за межі повсякденних емоцій, отримати найвищу насолоду від професійної діяльності, водночас перевірити свої морально-духовні цінності через відповідні психологічні стани в час спілкування з мистецтвом. “Мистецтво удосконалює здатність бачити, відчувати, споглядати. Мистецькі твори пропонують художні образи, що безпосередньо звернені до сенсорної сфери, емоцій та почуттів людини і спрямовані на те, щоб “захопити” її, примусити співчувати та співпереживати. ...Адже живопис, музика, театр, кіно, хореографія створюють такий комплекс засобів виразності, який дає свободу грі фантазії, уявлення, прояву інтуїції та пошукової ініціативи, нагадують про гармонію, недосяжну для системного аналізу. Але оскільки ці процеси не можуть мати принципово іншої психічної основи, вони збагачують розвиток універсальних якостей особистості” [7, с. 38].

З педагогічної точки зору мистецтво розглядається, як певна соціально-педагогічна система, що функціонує в умовах вільного часу й спрямована на виховання молодого покоління шляхом залучення їх до безпосередньої активної-творчої художньої практики; в аспекті теорії культури – як складова частина духовної культури суспільства, що служить їй збагаченню і демократизації, а також формуванню й утвердженню певної системи виробництва та поширенню естетичних цінностей. Як зазначає А. Каргін, художня творчість постає як складне, культуро відповідне культурно-історичне явище, що розвивається за своїми внутрішніми законами [4, с. 51]. В. Сухомлинський мистецтво визначає як “час і простір, в якому живе краса людського духу” [9].

О. Рудницька мистецтво визначає як одну із важливих складових у вихованні молоді людини: “Мистецтво є універсальним каналом соціалізації людини, зокрема молоді, від того, яким художнім явищам віддають перевагу молоді люди, значною мірою залежить не тільки рівень їхнього розвитку, а й рівень розвитку культури суспільства в цілому. Тому проблема “молодь і мистецтво” є злгоденною. Преса, радіо, телебачення покликані допомогти молодому читачеві, слухачеві, глядачеві повніше використати широкі можливості мистецтва, навчити правильно орієнтуватися у відборі й оцінці явищ художньої творчості” [8, с. 60–66].

Професійна підготовка майбутніх вчителів дошкільної та початкової освіти передбачає застосування мистецтва у формуванні його як особистості, котра в майбутньому могла б забезпечити як високий культурний рівень професійної діяльності, так і визначитися в духовно-ціннісних орієнтирах. К. Ушинський визначав, що будь-яка практична діяльність, спрямована на задоволення духовних потреб людини, є великим мистецтвом, а педагогіка як наука – вище мистецтво, оскільки задовольняє найбільшу з потреб людини і людства в цілому – їхнє прагнення до вдосконалення. Заслуга К. Ушинського полягає в тому, що він розглядав педагогіку не тільки як науку і мистецтво, а й у їхньому гармонійному поєднанні фізичного, розумового й морального вдосконалення. “Педагогіка не наука, а мистецтво – найбільше, найскладніше, найвище й найнеобхідніше з усіх мистецтв. Мистецтво виховання спирається на науку. Як мистецтво складне й багатогранне, воно спирається на велику кількість обширних і складних наук (три найголовніші з них – фізіологія, психологія та логіка); як мистецтво, воно, крім знань, потребує здібностей і нахилів; і, як мистецтво ж, воно прагне до ідеалу, якого вічно намагаються досягти і який цілковито ніколи недосяжний: до ідеалу досконалої людини” [10, с. 192]. “Ви навчаєте дитину яким-небудь п’яти невідомим їй словам і бачите, що вона мучиться над ними довго і даремно, але зв’яжіть з малюнками двадцять таких слів – і дитина засвоїть їх швидко”. У помислах видатного педагога ми знаходимо підтвердження того, що вмиле використання засобів мистецтва в навчально-виховному процесі допомагає учням краще засвоїти знання та пізнати навколишній світ – природу і життя людини.

Заняття з ритміки і хореографії дітей дошкільної та початкової освіти сприяють розвитку та задоволенню їх художніх запитів та інтересів, зростанню суспільної свідомості, організованості та дисциплінованості, підвищенню загальнокультурного рівня розвитку, компенсації малорухливого способу навчання, зміцненню здоров’я та загальному фізичному розвитку. Саме такі якості є важливими у гармонійному розвитку дитини на перших етапах становлення її як майбутньої особистості. Тому хореографічне мистецтво є тим визначальним, що здатне забезпечити розвиток такі якостей.

Основним завданням ритміки і хореографії у дошкільних та початкових навчальних закладах, як одного з перспективних та обов’язкових навчальних предметів є зміцнення здоров’я дитини, формування кістково-м’язового апарату, креативного розвитку, творчої активності, колективізму, формування культури взаємовідносин хлопчика та дівчинки, музичного розвитку.

В зв’язку із вирішенням такого важливого завдання стає питання щодо підготовки майбутніх вчителів дошкільної та початкової освіти з хореографії. Систематична орієнтація вчителя на особистість учня, його національні та загальнолюдські цінності, формування національної духовності неможливе без національних педагогічних кадрів які безпосередньо не опановують мистецькі дисципліни, зокрема хореографічні. Від рівня підготовки майбутнього вчителя хореографії, від його високого професіоналізму в прямій залежності перебувають стан і перспективи духовного розвитку дітей та всього народу. Адже за своїм покликанням педагог нині є головною постаттю національно-культурного і освітнього відродження України.

Виходячи із цього, підготовка вчителів хореографії для дошкільної та початкової освіти є тим життєво творчим процесом який забезпечує основу державності її духовність та здоров’я нації.

Однак і по сьогодні підготовка вчителя з хореографії здійснюється за принципом, вивчати танцювальні рухи тільки для того, щоб в подальшому їх використати під час постановки танцювального номеру. При цьому для виконання танцювальної постановки вибираються діти з кращою хореографічною підготовкою, а всі інші залишаються поза увагою вчителя. Це вкрай неправильний підхід щодо гармонійного розвитку молодого покоління.

Такий підхід передбачає тільки виконавську майстерність яка спрямована на підготовку танцювальних колективів до оглядів, конкурсів, концертних виступів тощо.

Зовсім інша мета повинна стояти перед вчителями хореографії у дошкільних та початкових навчальних закладах.

На уроках з ритміки і хореографії необхідно охоплювати всіх дітей, за винятком діти які є хворими на час занять. Адже першочерговим завданням вчителя є формування здоров'я дитини через музично-ритмічні вправи які сприяють формуванню правильної постави, ходи, зменшенню плоскостопості, уникнення розвитку сколіозу та ряду інших фізично важливих складових для здорового розвитку організму. Власне на такому підході наголошував видатний хірург Е. Слізаров.

В той же час сам рух, який є основою хореографічного мистецтва, необхідно направляти на правильний розвиток дитини. Хореографічне мистецтво завжди привертало до себе увагу дітей. Воно набуло широкого поширення в дошкільних установах, загальноосвітніх школах, що дає можливість забезпечувати більш повний розвиток індивідуальних здібностей дітей.

Хореографічне мистецтво є багатофункціональне і тому вчителю з ритміки і хореографії обов'язково необхідно враховувати всі важливі складові як зовнішнього так і внутрішнього характеру.

Зовнішня краса дитини завжди була привабливою як для батьків так і для оточуючих. Саме заняття хореографічним мистецтвом вміло поєднує гармонійність у вихованні зовнішньої та внутрішньої краси дитини [5].

Дитячий танець – найбільш захоплююче видовище для глядачів незалежно від їхнього віку. Під час виконання дитячих танців відбувається найвище емоційне піднесення під час якого, здійснюється той невидимий зв'язок між глядацькою аудиторією та виконавцями в якому формується висока сфера духовності та відчуття прекрасного у житті людини [1].

Народний одяг завжди був окрасою будь якого свята, особливо це вражає під час релігійних свят та виступів дітей чи дорослих з концертними номерами. Залучення дітей до хореографічного мистецтва, де народний костюм є найвищою окрасою танцювального номера, прищеплює їм любов до народного мистецтва, яке передається від покоління до покоління саме через мистецтво. Хореографічне мистецтво є одним із провідних у прищепленні любові дітей до мистецтва свого народу [6].

Форма для занять з ритміки і хореографії для дітей є завжди захоплюючим елементом. І тому їй слід приділяти неабияку увагу. Адже саме від того, як себе дитина почуває в репетиційному одязі і буде залежатиме її подальше відношення до заняття.

У дітей молодшого шкільного віку сприйняття і мислення в основному носять конкретно-образний характер. Тому танець повинен бути пов'язаний не тільки з музикою, але і з іншими засобами художньої виразності; художнім словом, піснею.

малюнком, пантомімою. Організацію заняття з ритміки і хореографії необхідно побудувати так, щоб відбувалося поєднання фізичної та розумової діяльності, в процесі якої діти могли б висловити свої враження, настрої, почуття, ставлення до чого-небудь, а також застосовувати отримані на уроках знання з інших предметів (мова література, математичні предмети, природознавство та інші.)

Однак, в основному викладачі з ритміки і хореографії, заради своєї творчої самореалізації або на вимогу керівництва та батьків ставлять за мету створення танців для показових виступів. Такий підхід є вкрай негативний, оскільки школярі являються як відбіркового своєрідного матеріалу, а їхні уроки передбачають вивчення складних рухів, що спричиняє до отримання дітьми великого фізичного навантаження та психологічного напруження. Що можуть дати дітям такі заняття і який розвиток вони можуть отримати? На ці та інші питання можна дати відповідь в процесі правильного підходу щодо підготовки майбутніх вчителів з ритміки і хореографії.

Вчителю з ритміки і хореографії необхідно враховувати індивідуальні психологічні особливості розвитку кожної дитини, їхні фізичні можливості. Адже в цей період у дітей спостерігаються недостатньо виражені фізичні здібності, координація рухів, музичний розвиток, що є основою занять з ритміки і хореографії. Тому на початкових етапах необхідно особливу увагу приділяти музично-ритмічним вправам, що дасть можливість формувати та розвивати м'язеву систему, виробляти правильну поставу та розвивати музичний слух.

Тому, музично-ритмічні вправи, це саме те, що дасть можливість виконати ці завдання. Водночас, виконанням даних вправ не слід занадто захоплюватись, оскільки вони можуть відштовхнути дітей від занять з ритміки і хореографії. Такі вправи можуть тривати не більше 10–15 хвилин, а після цього переходити до інших завдань, – розвитку творчих здібностей школярів. Для цього необхідно залучати дітей до інсценізацій дитячих казок, пісень (“Колобок”, “Ріпка”, “Два півники” та ін.). За допомогою таких завдань діти пригадують казку чи пісеньку. Якщо вони не знають такої казки чи пісеньки то необхідно їх ознайомити із її змістом. Дати характеристику героям про яких йдеться в пісні чи в казочці. Після цього приступати до образного відтворення їх [2]. Саме образне мислення дасть можливість дитині формуватися на зразках кращих героїв сьогодення.

Тому, заняття з ритміки та хореографії та підготовка майбутніх вчителів неухильно зростає, адже саме це слугує тим каталізатором який здатний внести серйозні корективи у виробленні таких якостей як сили волі, характеру, стійкості до різного роду дешевих спокус, оскільки протистояти явищам бездуховності, зневаги до мистецьких надбань людства можна лише шляхом удосконалення творчих потенцій суспільства, усвідомлення пріоритету загальнолюдських цінностей і розуміння перспективи гуманітарного розвитку культури. Формування цих якостей необхідно закладати саме в дошкільному та молодшому шкільному віці.

Створена мистецтвом ідеальна краса в дитячі роки народжує в людині благородні наміри до самовдосконалення.

Висновки. Заняття з ритміки і хореографії сприяють розвитку координації рухів, просторовому орієнтуванню. Діти фізично розвиваються та оздоровлюються і підвищують життєвий тонус, багато дошкільнят долають сором'язливість, оскільки вони вчаться танцювати в парі з дівчинкою, вчаться співпрацювати у колективі. Саме танець допомагає дитині розкритися, а часом утвердитися в

середовищі однолітків. Тому підготовка вчителів з ритміки і хореографії є дуже важливою, оскільки саме вони закладають подальший розвиток дитини.

1. Василенко К.Ю. Українські народні танці для дітей / Л.А. Бондаренко. – К.: Музична Україна, 1985.
2. Верховинець В. М. Весняночка: ігри з піснями для дітей дошк. і мол. шк. в. / В. М. Верховинець. – [5-те вид.]. – К.: Муз. Україна, 1989. – 343 с.
3. Влияние искусства на психоэмоциональную сферу человека [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://otherreferats.allbest.ru/psychology/00119773_0.html
4. Каргин А. С. Самодетельное художественное творчество. Теория. Практика : [учеб. пособ.] / А. С. Каргин. – М.: Высш. шк., 1988. – 271 с.
5. Кричівець М.Д. На шкільному святі / М.Д. Кричівець. – К.: Мистецтво, 1973. – 130 с.
6. Матейко К.І. Український народний одяг / К.І. Матейко. – К.: Наукова думка, 1977.
7. Миропольська Н. Е. Развитие эстетической активности в процессе воспитания театральной культуры школьников : [пособ. для учителей] / Миропольська Н. Е.; [под. ред. В. Г. Бутенко]. – К.: Вища шк., 1992. – 175 с.
8. Рудницька О. П. Основи викладання мистецьких дисциплін : [навч. посіб.] / О. П. Рудницька. – К.: Експрес, 1998. – 183 с.
9. Сухомлинский В. А. Как воспитать настоящего человека / В. А. Сухомлинский. – К., 1975. – 288 с.
10. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання / К. Д. Ушинський // Вибрані педагогічні твори : у 2 т. – К.: Рад. школа, 1983. – С. 192–471.

The article reveals the importance of training teachers of preschool and primary education by the rhythm and choreography, described the importance of choreographic art in the harmonious development of the child and the training of future teachers to such activities, the main components of rhythmic classes and choreography.

Key words: professional training, harmonious development, choreography, rhythm and choreography

doi:10.15330/esu.9.69-74

УДК 378.12 : 0015 : 378 (477)

ББК 74.580.058.50

Алла Коломієць, Наталія Лазаренко, Євген Громов

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА

У статті визначено основні концептуальні засади організації наукової діяльності педагогічних університетів, проблеми і завдання, що стоять перед ними. З'ясовано, що невирішеними проблемами залишаються: імплементація найсучасніших наукових досягнень у зміст підготовки вчителів-предметників; популяризація і маркетинг науково-педагогічних здобутків; посилення наукових зв'язків з іноземними ВНЗ; розширення участі в міжнародних наукових проектах тощо.

Визначені основні принципи і пріоритетні напрями наукового забезпечення підготовки висококваліфікованих педагогічних і науково-педагогічних кадрів. Проаналізовані практичні результати організації наукової роботи в педагогічному університеті з урахуванням визначених концептуальних засад.

Ключові слова: моніторинг наукової діяльності, наукова активність, наукова продуктивність, наукова співпраця, організація наукової діяльності, педагогічний університет.

Постановка проблеми. Роль університетів у генерації, розповсюдженні та використанні знань за останні десятиліття посилилася в усьому світі. Університети стають не лише виробниками нових знань, а й активними учасниками їх поширення та використання. Сучасні університети розв'язують такі важливі завдання: організація і проведення фундаментальних і прикладних наукових досліджень; генерація нових знань і формування інноваційного інтелектуального середовища; прогнозування науково-технологічного розвитку; залучення молодих фахівців до наукових досліджень; імплементація наукових досягнень у зміст навчальних дисциплін [2, с. 79]. Проте, як справедливо зазначає О. Мещанінов, жоден університет не в змозі досягти повноти наукового знання, оскільки наука постійно розвивається. І тому найголовнішим завданням університету науковець визначає підтримку продуктивної взаємодії дослідників з усіх гілок знань [4, с. 131].

Розв'язання цих завдань є складовою частиною стратегії розвитку сучасних університетів і спрямоване на організацію освіти з урахуванням досягнень науки з метою підвищення якості підготовки фахівців, наукових і науково-педагогічних кадрів, а також активізацію діяльності підрозділів університетів у вирішенні соціокультурних і соціально-економічних проблем регіону.

Аналіз наявних досліджень проблеми. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні представлені в монографії О. Мещанінова, де вказується на особливу роль наукової діяльності у функціонуванні університету [4]. Особливості наукової діяльності вищого навчального закладу (ВНЗ) описані в монографії Ю. Козловського [2]. Автор визначив загальнонаукові підходи, філософсько-методологічні та педагогічно-організаційні основи моделювання наукової діяльності ВНЗ, а також концептуальні засади математичного моделювання такого виду діяльності. Теорія і практика організації науково-дослідної роботи у вищих закладах освіти України в ХІХ ст. описана в дисертації О. Микитюка [5].

Проте педагогічні університети мають свою специфіку. Результати їх наукової діяльності дають переважно не економічний чи технічний, а соціальний ефект. Віддаленість цього результату в часі потрібно враховувати під час організації наукової діяльності викладачів, аспірантів і студентів.

На необхідність підвищення значення дослідництва в освітніх програмах майбутніх педагогів вказує Р. Вернидуб. Науковець наголошує, що в педагогічних ВНЗ потрібно створювати середовище, яке включало б різні проблемні й дослідницькі програми для підготовки громадян з інноваційним і пошуковим мисленням [1, с. 137].

Невирішені аспекти проблеми. Невирішеними проблемами залишаються: імплементація найсучасніших наукових досягнень у зміст підготовки вчителів-предметників; популяризація і маркетинг науково-педагогічних здобутків; посилення наукових зв'язків з іноземними ВНЗ; розширення участі в міжнародних наукових проектах тощо. Для підвищення ефективності наукової діяльності педагогічних університетів має бути розроблена відповідна концепція, яка враховувала б спрямованість України на інтеграцію в Європейський освітній і науковий простір.

Мета статті – визначити основні концептуальні засади організації наукової діяльності педагогічних університетів, проблеми і завдання, що стоять перед ними; проаналізувати практичні результати організації наукової роботи в педагогічному університеті з урахуванням визначених концептуальних засад.

Виклад основного матеріалу дослідження. Нині в університетах України здійснено перехід на рівневу систему вищої освіти і впроваджуються освітні стандарти наступного покоління. Одночасно переглядаються принципи організації науково-дослідницької діяльності університетів, зокрема й педагогічних. Наукова (науково-дослідна) діяльність педагогічного університету – це основа фундаменталізації освіти, невід’ємна складова частина підготовки педагогічних і науково-педагогічних кадрів.

Принциповими відмінностями науково-дослідної діяльності сучасного педагогічного університету від цих самих університетів кінця ХХ є:

- реальна участь більшості викладачів у науково-дослідній діяльності;
- освоєння студентами базових компетентцій науково-дослідницької діяльності;
- міждисциплінарність досліджень і розробок;
- тісна співпраця з органами державної влади та місцевого самоврядування;
- інтернаціоналізація наукової діяльності та формування міжнародних дослідницьких колективів;
- проведення стажувань у зарубіжних наукових центрах;
- публікації результатів наукових досліджень у провідних зарубіжних журналах.

Основною метою науково-дослідної діяльності в педагогічному університеті є забезпечення високої якості підготовки педагогічних, наукових і науково-педагогічних кадрів, ефективне використання освітнього та наукового потенціалу педагогічного університету для модернізації системи освіти регіону та розв’язання його соціокультурних і соціально-економічних проблем.

Для досягнення поставленої мети колектив університету розв’язує такі завдання:

- пріоритетний розвиток наукових досліджень, спрямованих на вдосконалення навчального процесу, впровадження нових освітніх технологій, удосконалення науково-методичного забезпечення, поліпшення якості підготовки та підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів;
- розвиток партнерських відносин з господарюючими суб’єктами, а також органами державної влади та місцевого самоврядування;
- залучення додаткових позабюджетних фінансових коштів;
- розширення міжнародної інтеграції, створення умов для залучення іноземних інвестицій.

Наукова діяльність в університеті здійснюється на основі дотримання таких принципів:

- єдність наукового та освітнього процесів;
- розвиток фундаментальної та прикладної науки;
- концентрація ресурсів на пріоритетних напрямках розвитку науки, розробка й створення нових педагогічних технологій і методик;
- підтримка провідних науковців і науково-педагогічних колективів, які забезпечують високий рівень наукових досліджень і освіти;
- формування тематичних планів на конкурсній основі;
- розвиток наукової творчості молоді;
- підтримка підприємницької діяльності в науковій сфері;
- інтеграція в міжнародне наукове співтовариство.

Напрями наукових досліджень педагогічного університету узгоджені з пріоритетами державної наукової, науково-технічної та інноваційної політики з урахуванням специфіки системи педагогічної освіти. Пріоритетними напрямами у

сфері наукового забезпечення підготовки висококваліфікованих педагогічних і науково-педагогічних кадрів визначаємо:

- розвиток наукового потенціалу університету, розширення взаємозв’язку науки та освіти в нових соціально-економічних умовах;
- створення різних моделей інтеграції науки і вищої освіти;
- розвиток фундаментальних і прикладних наукових досліджень, спрямованих на вдосконалення системи освіти всіх її рівнів, широке використання інноваційних педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), удосконалення науково-методичного забезпечення навчального процесу, поліпшення якості підготовки педагогічних і науково-педагогічних кадрів;
- створення сприятливих умов для наукової діяльності кафедр педагогічного університету;
- створення умов для залучення й закріплення талановитої молоді у сфері науки, включаючи вдосконалення практики стажування за кордоном;
- стимулювання організації наукових лабораторій, центрів, науково-освітніх і науково-виробничих структурних підрозділів університету, зокрема, для створення умов з активного просування на світовий ринок вітчизняної наукової продукції шляхом експорту результатів науково-освітньої діяльності;
- стимулювання взаємодії з вищими навчальними закладами-партнерами, зайнятими науковою, науково-технічною та інноваційною діяльністю за кордоном, активне залучення їх до реалізації наукових програм і проєктів;
- відновлення та розвиток міжнародних наукових і науково-технічних зв’язків;
- розвиток системи спеціалізованих учених рад із захисту дисертацій.

Саме в цих напрямках і організовує наукову діяльність Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського (ВДПУ). Напрями наукової діяльності ВДПУ й тематика НДР постійно розширюються, зростає число виконавців, до участі у виконанні наукових робіт активно залучаються студенти. Наукове керівництво роботами здійснюють 1 академік Національної академії педагогічних наук (НАПН) України, 32 доктори й понад 300 кандидатів наук. Науково-дослідна діяльність планується, безперервно удосконалюється та реалізується з урахуванням нових завдань, що стоять перед педагогічними ВНЗ.

Станом на кінець 2016 року ВДПУ уклав 28 угод з іноземними ВНЗ і науковими установами та понад 90 угод з вищими навчальними, професійно-технічними і загальноосвітніми навчальними закладами, установами й організаціями України. Продовжується співробітництво з науковими установами України, зокрема на базі університету плідно працюють спільні лабораторії з Інститутом української мови НАН України, Науково-дослідним інститутом українознавства МОН України, Інститутом інформаційних технологій і засобів навчання, Інститутом педагогічної освіти і освіти дорослих та Інститутом професійно-технічної освіти НАПН України.

На кожній кафедрі ВДПУ виконується як мінімум одна науково-дослідна робота, участь у якій беруть практично всі науково-педагогічні працівники. Науковці ВДПУ розробляють теми, пов’язані зі створенням освітнього середовища для підготовки педагогів засобами інформаційно-комунікаційних технологій, вивченням актуальних проблем культурології, антропогенного ландшафтознавства, історії, підготовкою вчителя до навчально-виховної роботи з дітьми, оновленням змісту та удосконаленням методів вивчення дисциплін тощо.

Науковцями факультету математики, фізики і технологій розроблені механізми самооцінювання і система показників наукової активності та наукової

продуктивності викладачів педагогічного університету, за якою кожного року здійснюється моніторинг наукової діяльності [3; 6].

На кінець 2016 року всі викладачі створили власний бібліометричний профіль у наукометричній базі Google Scholar. Наразі маємо рейтингову картину викладачів ВДПУ за величиною індексу Гірша в Google Scholar із зазначенням індексу цитувань у базі Scopus. Індивідуальний профіль кожного науковця дає змогу відстежувати цитування своїх праць, отримати список публікацій, упорядкований за кількістю цитувань, дізнатися, хто посилається на наші праці, а також побачити діаграму цитувань, порівняти свої показники з результатами колег ВДПУ та інших ВНЗ України.

Створення профілю ВДПУ в Google Scholar дало змогу визначити місце університету в рейтингу наукових колективів за індексом Гірша (на кінець 2016 року маємо $h = 26$). Наразі у ВДПУ продовжується робота зі створення наукових профілів фахових видань і кафедр. Бібліометричні профілі викладачів, кафедр і фахових видань відображають наукову продуктивність ВДПУ в цілому і дають досить об'єктивну рейтингову картину, оскільки рейтинг визначається комп'ютерною програмою. Тому надалі вважаємо за доцільне розширити систему показників наукової діяльності викладачів і структурних підрозділів ВДПУ саме показниками з Google Scholar.

Одним із показників ефективності наукової діяльності університетів МОН України визначає співпрацю з міськими та обласними органами державної влади. Вважаємо, що для педагогічного університету така співпраця особливо важлива, оскільки дає можливість реалізувати науковий і педагогічний потенціал факультетів, кафедр і окремих науковців, а також заробити для ВНЗ певні кошти.

У межах реалізації програми Вінницької обласної ради "Розробка та впровадження інформаційних, телекомунікаційних, інноваційних технологій в управлінську діяльність і навчально-виховний процес, науково-пошукову роботу для забезпечення входження в сучасний європейський простір та реалізацію основних програмних заходів по енергозбереженню в навчальних закладах" викладачами кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті був отриманий грант у розмірі 40 000 грн. на виконання проекту "Віртуальний університет: проблеми створення і функціонування" (науковий керівник проекту – акад. Гуревич Р.С.).

Вінницький державний педагогічний університет не полишає активної співпраці з місцевими органами виконавчої влади, виконуючи актуальні з наукової і важливі із соціальної точки зору НДР. Так, упродовж одинадцяти років науковці факультету історії, етнології і права виконують науково-дослідну роботу з написання "Зводу пам'яток історії та культури Вінницької області" (керівник – проф. Зінько Ю.А.). Обсяг фінансування у 2016 р. склав 13 000 грн.

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського долучився до участі у розробці проекту "Інтегрований розвиток міст в Україні", основною метою якого є стимулювання та посилення потенціалу основних суб'єктів у містах у плануванні та реалізації інтегрованих стратегій розвитку міст. Долучення до цього проекту надає додаткові можливості розвитку наукових ініціатив університету в прикладній дослідницькій діяльності.

Основними успіхами ВДПУ в організації наукової діяльності визначаємо поступове збільшення: відсотка викладачів з науковими ступеннями; кількості аспірантів і докторантів; кількості наукових публікацій у журналах, що входять до

міжнародних наукометричних баз, і числа їх цитувань; кількості переможців і призерів студентських Всеукраїнських олімпіад і конкурсів тощо.

Висновок. Отже, як показала наша практика, реалізація вищезазначених концептуальних засад організації наукової діяльності в педагогічному університеті забезпечує:

- посилення інтеграції науки та освіти, більш тісний контакт педагогічного університету з науковими установами Міністерства освіти і науки України та Національної академії педагогічних наук України;
- розширення освітніх функцій аспірантури, поліпшення планування навчального процесу та формування контингенту аспірантів і докторантів;
- участь у науково-дослідній роботі всіх суб'єктів освітнього процесу: студентів, аспірантів, докторантів, професорсько-викладацького складу;
- участь науковців університету в цільових програмах, наукових, науково-технічних, інноваційних програмах і конкурсах грантів, які декларуються Міністерством освіти і науки України, іншими відомствами, державними науковими фондами;
- розвиток партнерства з підприємствами та іншими господарюючими суб'єктами регіону;
- участь університету в реалізації науково-технічної політики на регіональному рівні;
- розширення участі науковців університету в міжнародних наукових і освітніх програмах, створення умов для залучення іноземних інвестицій.

До напрямів подальших досліджень проблем організації НДР у педагогічних університетах відносимо:

- забезпечення наукової основи підготовки педагогічних і науково-педагогічних кадрів на рівні європейських і світових вимог;
- розроблення механізму формування, оновлення та реалізації пріоритетів наукової діяльності, розв'язання пріоритетних проблем розвитку системи освіти та організації наукових досліджень як основи фундаменталізації педагогічної освіти;
- визначення основних компонентів системи наукових програм, спрямованих на вирішення проблем розвитку освіти;
- розроблення організаційно-фінансового механізму підтримки науково-дослідної роботи студентів, аспірантів і молодих вчених;
- забезпечення ширшої участі науковців у міжнародних наукових і освітніх програмах;
- вдосконалення системи показників наукової активності та наукової продуктивності викладачів педагогічного університету.

1. Вернидуб Р. М. Модернізація університетської педагогічної освіти в умовах розгортання інформаційного суспільства: потенціал дослідництва / Р. М. Вернидуб // Європейські педагогічні студії / Асоціація ректорів педагогічних університетів Європи; ред. кол. В. П. Андрущенко та ін. – Вип.5-6. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – 224 с.
2. Козловський Ю. М. Моделювання наукової діяльності вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект : монографія / Ю. М. Козловський. – Львів : СПОЛОМ, 2012. – 484 с.
3. Коломієць А. М. Механізми самооцінювання наукової активності та наукової продуктивності викладачів вищої школи / А. М. Коломієць // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб.наук.праць. – Випуск 47. – Вінниця: ТОВ "Нілан ЛТД", 2016. – С.14-18.

4. Мещанінов О. П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні: Монографія О. П. Мещанінов. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім.Петра Могили, 2005. – 460 с.
5. Микитюк О. М. Теорія і практика організації науково-дослідної роботи у вищих закладах освіти України в ХІХ ст. : дис.... доктора пед.наук : 13.00.01 / О. М. Микитюк. – Х., 2003. 405 с.
6. Моніторинг наукової діяльності у Вінницькому державному педагогічному університеті Михайла Коцюбинського за 2016 рік / С. В. Подолянчук, Н. І. Лазаренко, В. Є. Громов. – Вінниця: Вінницький державний педагогічний університет, 2017. – 111 с.

Basic conceptual fundamentals of a Pedagogical University's scientific research work organization as well as corresponding problems and assignments have been determined in the article. It's been ascertained that some important problems remain unsettled, for instance, implementation of current scientific achievements in the contents of subject teachers' training; popularization and marketing of scientific pedagogical achievements; intensification of scientific cooperation with foreign educational institutions; expansion of participation in joint scientific projects etc.

Cardinal principals and priority directions of scientific maintenance of high-skilled teachers' training have been defined. Practical results of a Pedagogical University's scientific research work organization taking into consideration the determined conceptual fundamentals have been also analyzed.

Key words: scientific research work monitoring, scientific activity, scientific productivity, scientific cooperation, scientific work organization, Pedagogical University.

doi:10.15330/esu.9.74-80

УДК [378.6:33]:003.336.2

ББК 74.58

Ольга Лисак

УПРОВАДЖЕННЯ ПОДКАСТІВ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

Сформована іншомовна компетентність дозволяє студентам брати участь у програмах академічного обміну та надає кращі можливості працевлаштування спеціаліста. У статті розглянуто особливості використання подкастів на заняттях іноземної мови професійного спрямування. Запропоновано інтерактивні методи перевірки розуміння подкастів на слух. Надано огляд найбільш прийнятних ресурсів для використання при формуванні іншомовної комунікативної компетентності майбутніх економістів. Розглянуто шляхи використання подкастів на занятті з метою розвитку навичок аудіювання, говоріння, а також засвоєння лексичного та граматичного матеріалу. У статті надається роз'яснення можливостям самостійної роботи студентів над подкастами.

Ключові слова: подкаст, навички аудіювання, комунікативна компетентність, сприйняття на слух

Постановка проблеми. Навички аудіювання є важливою складовою іншомовної комунікативної компетентності майбутніх економістів. Загалом, аудіювання є першим етапом засвоєння як рідної, так і іноземної мови. Незважаючи на це, аудіюванню на заняттях іноземної мови за професійним спрямуванням нерідко приділяють менше уваги, ніж іншим аспектам мови. Більшість підручників англійської мови за професійним спрямуванням, виданих в Україні, не містить

жодних завдань на формування навичок аудіювання. Цю проблему можна вирішити застосовуючи додаткові джерела, наприклад підручники британських видавництв (Cambridge, Oxford). Тим не менш, викладачу часто не вистачає годин на комбінування декількох підручників, та і технічні засоби (CD-програвачі, комп'ютерні аудиторії) не завжди доступні. Таким чином, виникає необхідність у легкому та відносно доступному методі тренування навичок аудіювання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дані свідчать, що питання використання інтренет-технологій, та зокрема подкастів, у викладанні іноземних мов цікавить українських вчених. Тематика досліджень в основному зосереджується на технологіях впровадження подкастів у навчальний процес та цікавить таких вчених, як Коваленко О., Парашук В., Дробіт І., Черпак О., Шиян Т., Матвійів-Лозинська Ю.

Цілі статті. Стаття має на меті:

1) проаналізувати особливості використання подкастів на заняттях іноземної мови за професійним спрямуванням та надати огляд ресурсів, що доцільно впроваджувати саме при викладанні англійської мови студентам економічних спеціальностей;

2) розглянути переваги подкастів як джерела для аудіювання;

3) запропонувати шляхи впровадження використання подкастів на занятті.

Виклад основного матеріалу. Перш за все, подкаст – аудіо запис або цифровий аудіо файл – це контамінація, що походить від двох слів: “broadcast (передача в ефір)” і “IPOD”. Але це не означає, що потрібен саме iPod, щоб прослухати подкаст. Багато подкастів доступні онлайн на веб-сайтах або можуть бути завантажені на мобільний телефон, планшет або комп'ютер [6].

Подкасти надають можливість прослуховування контенту тоді, коли це влаштовує користувача: на занятті, під час обідньої перерви, в тренажерному залі, в автобусі або в ліжку. Більш того, якщо підписатися на улюблені канали з подкастами, вони будуть автоматично завантажені на пристрій, як тільки був створений новий епізод, що значно економить час. Саме тому подкасти стають надзвичайно популярними серед викладачів англійської мови та студентів. Серед багатьох переваг, подкасти пропонують аутентичні матеріали і можливості практикувати інтонацію, ритм і вимову, поліпшувати розуміння на слух і багато іншого.

Розглянемо переваги цього джерела вдосконалення навичок аудіювання:

1. доступність – подкасти доступні будь-якому викладачу та студенту, який має Інтернет;
2. легкість у використанні – не потрібно ніякого технічного обладнання, окрім мобільного телефону;
3. різноманітність – зараз можна знайти подкасти, що класифікуються за тематикою та рівнями, окремо увагу викладачів університетів слід звернути на бізнес-подкасти;
4. студенти можуть створювати свої власні подкасти, щоб поділитися своїм досвідом навчання один з одним, а також з іншими студентами;
5. створення подкасту дозволяє студентам розвивати кілька важливих навичок, таких як дослідницькі навички, письмо, тайм-менеджмент.

Використання подкастів у викладанні іноземної мови за професійним спрямуванням вирішує дві проблеми. По-перше, вітчизняні підручники часто містять лише лексичний, граматичний матеріал та тексти для читання і обговорення. Таким чином, студенти позбавлені можливості сприйняття іноземної мови на слух, окрім

мовлення вчителя або однокласників. Технічне забезпечення аудиторій часто є недостатнім – нестача комп'ютерних аудиторій, програвачів змушують викладача відмовитись від аудіювання на заняттях з англійської мови професійного спрямування. По-друге, було підраховано, що навіть за умов використання зарубіжних підручників підручників, час, проведений безпосередньо слухаючи іноземну мову, не є значним [2, с. 6]. При проведенні традиційного заняття з аудіювання виконання усіх завдань до, під час та після прослуховування може займати 20–30 хвилин, з яких безпосередньо аудіюванню буде присвячено 2–4 хвилини за умови прослуховування одного запису двічі. До того ж, завдання для зняття лексичних труднощів, обговорення теми аудіювання, можливо, допомагають розумінню, але не є аудіюванням.

Розглянемо, яким чином використання подкастів може вирішити вказані проблеми. Подкасти є легкими у використанні, адже не потрібні ні касети, ні диски, лише ноутбук з підключенням до мережі. За умов відсутності цього, подкаст можна просто скачати на мобільний телефон, до того ж готувати подкасти можуть не лише викладачі, а й студенти. Вважаємо, що використання подкастів дозволяє збільшити час відведений безпосередньо на аудіювання на занятті. Наприклад, один подкаст тривалістю 4–5 хвилин можна розбити на декілька частин. Прослуховуючи кожен частину навіть 2 рази, ми збільшуємо безпосередній час аудіювання до 10 хвилин [4].

При традиційному підході до організації аудіювання кожен фрагмент прослуховується один раз для виконання одного завдання, при прослуховуванні другий раз завдання змінюється. Нажаль, не всі студенти, що мають достатні розмовні навички або знання граматики, демонструють такі ж розвинені навички аудіювання. Таким чином, вони не встигають отримати всі відповіді з прослуханого фрагменту, що призводить до фрустрації та небажання займатися аудіюванням. В той же час, надаючи студентам можливість прослухати фрагмент декілька разів можна дозволити знайти відповіді на запитання, що не були отримані з першого разу. У разі роботи вдома або індивідуального прослуховування на парі (наприклад, з мобільного телефону), можна навіть заохочувати прослуховувати окреме речення/частину речення стільки разів, скільки це необхідно. Це допомагає вибудувати впевненість у собі, адже навіть більш слабкі студенти можуть з декількох спроб почути відповіді майже на всі запитання.

К. МакКої пропонує цікаві методи перевірки розуміння почутого матеріалу. Зазвичай, використовуючи фронтальний метод перевірки розуміння почутого, викладач отримує відповідь на кожне запитання лише від одного студента. Може скластися хибне враження, що якщо один студент знає відповідь на запитання, його знають і всі інші. Далеко не завжди це буває саме так. Отже, існує потреба в більш інтерактивних методах перевірки правильності виконаних вправ. Одним із шляхів є під час виконання True/False (Yes/No) вправ, а також при виконанні завдань multiple choice роздати у класі квадратні папірці різних кольорів, що будуть позначати різні типи відповідей, наприклад червоний – False, зелений – True, жовтий – не знаю/не впевнений; або кожен колір відповідатиме відповіді а, б, в. Вчитель зачитує вголос завдання, а слухачі демонструють свою відповідь підняттям квадрату необхідного кольору. Це дозволить бачити одночасно відповіді усіх учасників та робити висновки щодо якості виконання завдання та необхідності прослухати аудіо ще раз. В разі високого рівня технологічного забезпечення аудиторій, а саме проектора та

наявності у учасників смартфонів з підключеним до мережі Інтернет, можливо створювати інтерактивні опитування за допомогою системи Kahoot.

Стратегії роботи з подкастами можуть різнитися в залежності від поставлених цілей та рівня групи, їх можна розділити на стратегії роботи для викладача та студента. Викладач може використовувати подкасти на початку заняття в якості вступу до нової теми, джерела для подальшого обговорення та переходу до читання тексту або опрацювання нових лексичних одиниць. Для більш детального опрацювання можна заздалегідь підготувати основні фрази та словосполучення з метою полегшення розуміння під час аудіювання, також ці фрази можна після прослуховування використати для переказу [5]. У таблиці 1 розглянуті найбільш корисні бази подкастів.

Таблиця 1.

Подкасти для використання на заняттях із студентами-економістами

Ресурс	Сайт	Опис
<i>Listen a minute</i>	http://www.listenaminute.com/	Хвилинні подкасти для початкового рівня.
<i>Podcasts in English</i>	http://www.podcastsinenglish.com/	Подкасти трьох рівнів складності та бізнес-покасти.
<i>British Council listen&watch</i>	http://learnenglish.britishcouncil.org/en/listen-and-watch	Подкасти за різними темами: британська культура, хобі та окремі подкасти для елементарного рівня.
<i>IDEA</i>	http://dialectsarchive.com/	Архів англійських діалектів та акцентів.
<i>VOA</i>	http://learningenglish.voanews.com/programindex.html	Подкасти про американську історію та культуру, а також актуальні новини, науку.
<i>BBC Podcasts</i>	http://www.bbc.co.uk/programmes/p02pc9zn/episodes/downloads	Подкасти з аналізом британських ідіом та сленгу.
<i>Practical money skills</i>	http://www.practicalmoneyskills.com/resources/podcast.php	Подкасти вищого рівня про фінанси та грошові відносини.
<i>Podomatic</i>	http://splendid-speaking.podomatic.com/	Подкасти з порадами щодо підготовки до міжнародного екзамену IELTS.

В якості самостійної роботи студенти можуть опрацьовувати певний подкаст вдома, розуміння якого буде перевірено на занятті. Також доцільним видом роботи може бути презентація студентом певного подкасту перед усією групою. Тобто, студент вдома повністю опрацьовує матеріал та виписує невідомі слова, готує запитання на перевірку розуміння.

Окремо слід розглянути певні недоліки використання подкастів при формуванні навичок аудіювання. Тривалість подкасту, як правило, 3 хвилини та більше, що робить його важким для сприйняття студентами з невисоким рівнем

знань. Також, для зняття лексичних труднощів необхідна додаткова робота викладача з підготовки вокабуляру до кожного подкасту.

Висновки. Використання подкастів на заняттях іноземної мови за професійним спрямуванням дозволяє збільшити час, присвячений безпосередньо аудіюванню. В контексті формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх економістів подкасти допомагають практикувати сприйняття на слух мовлення, відмінного від мовлення викладача. Існує значне різноманіття тематик та типів подкастів, завдяки чому їх можна впроваджувати на різних етапах вивчення мови.

Подальшими сферами досліджень можуть стати можливості створення подкастів викладачами/студентами та використання цих аудіоматеріалів для вивчення іноземної мови.

1. Guthrie R., Soe I. Teaching tip: educational podcasting // Journal of Informatics Education Research. – 2007. – Spring/Summer. – Volume 9. – № 1. – P. 181 – 195.
2. McCaughey K. Practical Tips for Increasing Listening Practice Time // Forum Magazine. – 2015. – № 2. – P. 2-12.
3. Podcast Applications in Language Learning: A Review of Recent Studies [Електронний ресурс] / English language teaching 2013. – Режим доступу: <http://www.ecsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/23820>
4. 6 best English learning podcasts [Електронний ресурс] / Verbling. – 2015. – Режим доступу: <https://www.verbling.com/articles/6-best-english-learning-podcasts/>
5. 12 English Podcasts Every English Learner Should Listen To [Електронний ресурс] / FluentU. – 2015. – Режим доступу: <http://www.fluentu.com/english/blog/esl-english-podcasts/>
6. Подкаст [Електронний ресурс] / Вікіпедія// Вільна енциклопедія. – 2014. – Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D0%BE%D0%B4%D0%BA%D0%B0%D1%81%D1%82>

Developed foreign language competence allows students to participate in academic exchange programs and provides the best possible employment for the specialist. The article reviews the features of using podcasts during the classes of English for specific purposes. Are analyzed interactive methods of checking listening comprehension. An overview of the most suitable resources for use in the formation of foreign language communicative competence of future economists is provided. Are described the ways of using podcasts in class in order to develop the skills of listening, speaking, mastering lexical and grammatical material. The article provides an explanation of students' independent work on podcasts.

Key words: *podcast, listening skills, communicative competence, listening comprehension*

doi:10.15330/esu.9.80-84

УДК 371.13 : 372 : 378 (477)

ББК 74.580.052.6

Неллі Лисенко

СУЧАСНІ СТРАТЕГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ДОШКІЛЬНОЇ ГАЛУЗІ ОСВІТИ У ВНЗ УКРАЇНИ

У статті проаналізовано актуальні погляди на професійну підготовку майбутніх педагогів ДНЗ з т.з. пошуків шляхів її удосконалення в руслі реформування змісту освіти України на шляху до європейської спільноти.

Ключові слова: *професіоналізм, стратегія, освіта, підготовка, дитина, педагог.*

Актуальність порушеної теми. яку представлено у назві статті убачасмо у тому, що інтегрування освіти України в європейський простір, намагання її модернізувати на усіх щаблях – від дошкілля і аж до вищих навчальних закладів педагогічного спрямування зосереджені на активних пошуках нових пріоритетів. Методологію тактики і стратегії модернізації освіти широко задекларовано в сучасних державних документах: Національній доктрині розвитку освіти в Україні в ХХІ ст.; Законах “Про освіту”, “Про дошкільну освіту”; Базовому компоненті дошкільної освіти (2012). Їх спрямовано на формування особистості готової до життєвого самовизначення, самореалізації, життєтворчості та ін. Відповідно слід переглянути ставлення до якості фахової підготовки педагога, який повинен забезпечити формування особистості майбутнього, проаналізувати не лише вимоги до нього, а й соціальні гарантії, які мотивуватимуть кожного випускника ВНЗ до ціложиттєвого самоудосконалення. Джерела постійного збагачення професіоналізму, які перебувають у площині соціальної моделі нашого суспільства стрімко виснажуються і, нажалі, не детермінують особистісне “само” кожного педагога до перманентного розвитку. У статті запропоновано окремі погляди на порушену проблему і часткові поради щодо її вирішення. Канвою для аналізу означених стратегій фахової підготовки слугуватиме у статті одна з найочевидніших і найоб’єктивніших суперечностей: між вимогами, які ставить сучасна соціальна ситуація розвитку української освіти до особистості загалом і в дошкільному віці, зокрема та неспроможністю закладів освіти реалізувати свої соціально-педагогічні функції, які покладаються на них згідно ідей нової філософії освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми увиразнення стратегії фахової підготовки майбутніх педагогів посідають чільне місце в наукових розвідках учених різних років. Актуальними для обґрунтування авторського погляду на заявлений аспект розглядаємо праці Л. Артемової, І. Беха, А. Зязюна, О. Кононко, І. Кона, Н. Ничкало, С. Сисоєвої та ін.

Виклад основного матеріалу. ХХ століття повинно було стати століттям дитини, про що мріяла свого часу Елен Кей. Очевидно тому, що саме у ці роки було визнано дитину і водночас із нею – особистість педагога. Однак, попереднє століття ознаменоване як період парадоксів і суперечностей.

Щодо ХХІ століття – вже із перших років актуалізується усвідомлення того, що реанімація людськості у людині є вкрай необхідною задля порятунку цивілізації, яка перебуває під очевидною загрозою. Сучасна людина дійшла до етапу, коли інвестування у засоби існування перестали бути значущими, оскільки сама людина, як їхній користувач, деградує і зачораз є занедбанішою. Освіта постає зняряддям зміни світу, а у її змісті людяність посідає визначальне місце.

Сьогодні земляни у різних країнах світу є свідками чималих соціокультурних змін і перетворень, які спрямовані на задоволення очікувань від навчання і виховання, що забезпечує своєю діяльністю фаховий педагог. У ХХІ сторіччі чітко окреслились новітні напрями і зміст освіти, сформульовані її оновлені цілі, окреслені домінуючі підходи не лише до навчання, а й до самонавчання, увиразнено нову його якість і якість компетентностей педагога; оновлені завдання перед закладами освіти і відповідно ті, що постають надалі перед педагогами, оскільки їхня діяльність спрямована на задоволення очікувань соціуму, у т.ч. батьків дітей об’єднує спільна домінанта – глибокі переконання у необхідності удосконалення професійної підготовки фахівців для освітніх інституцій усіх рівнів: ДНЗ – ВНЗ.

Відтак, слід по-іншому розглядати механізми цілепокладання професійної підготовки вихователів для сучасних ДНЗ різного типу, як і для ЗОШ I ступеня, оскільки саме у цьому віковому періоді закладаються підвалини людяності кожного громадянина, всієї нації. Слушними з цього приводу є слова Івана Франка про те, що "... якою є молодь, таким є і майбутнє народу". Отже канвою для нової стратегії будемо розглядати безперервність процесу фахового самоудосконалення кожного педагога відповідно до актуальних викликів часу. Іншими словами – мовиться про уміння педагога інтерпретувати особистісний загальноосвітній рівень професійної готовності до якісної фахової діяльності в руслі концепції самоосвіти впродовж усього життя. Педагог XXI століття зобов'язаний різносторонньо орієнтуватися у тих науках і галузях наукового пізнання, у т.ч. й у педагогіці, психології, соціології, філософії, культурології та ін., які творять його як творчу і рефлексивну особистість.

У сучасних дослідженнях учених у галузі професійного навчання фахівців для дошкільної та початкової освітніх ланок (Л. Артемова, А. Беленька, А. Богуш, І. Дичківська, Л. Зданевич, Т. Поніманська, Т. Степанова, Н. Щербакова та ін.) увиразнюються погляди щодо посилення відповідальності педагогів за підготовку молодого покоління до активної життєдіяльності. Однак, цілком очевидно, що таку відповідальність зобов'язане взяти на себе водночас із педагогами якщо не все суспільство, то бодай його окремі інституції. Не завжди виправдано зміст фахової підготовки у ВНЗ ускладнюється зашораз складнішими завданнями, які покладатимуться на педагогів понад їхні безпосередні обов'язки: вчити і виховувати.

Професійна діяльність педагога сповнена відповідальністю за людину, її розвиток, її майбутнє і майбутнє всього суспільства. Оскільки кожна окрема людина є елементом усієї системи, то її особистісні зміни зумовлюють вплив на мінливість цієї системи загалом. Відповідно і цілком об'єктивно перед кожним педагогом постає завдання професійного саморозвитку і самоудосконалення.

Згідно із твердженнями учених (І. Бех, О. Главацька, І. Зязюн, Н. Ничкало, В. Семиченко, С. Сисоева та ін.) професійний розвиток розглядаємо як цілеспрямований процес забезпечення змін (якісні та кількісні), що обумовлюють досягнення особистісних і суспільних очікувань, які стимулюють не лише самоудосконалення, а й свого матеріального та соціокультурного оточення. Унаслідок фахової підготовки у ВНЗ забезпечується перманентний перехід із нижчого до вищого рівня професіоналізму і, відтак, опанування основами педагогічної творчості. Невід'ємним компонентом розвитку й удосконалення фаховості постає професійно-педагогічна спрямованість особистості. Її тлумачимо як синтез чинників, які впливають на формування очікуваних індивідуальних якостей майбутнього педагога, що формуються не лише в умовах вузівського навчання, а й під впливом безпосередньої практичної діяльності. Вона забезпечує взаємодію із усіма структурними компонентами соціуму, активний контакт із матеріальним, культурним і освітянським середовищем, сприяє творчому розвитку потенціальних можливостей. Саме такий особистісний розвиток педагога свідчить про його готовність до професійного самовдосконалення. Слід звернути увагу (у контексті зазначеного вище) на те, що розвиток особистості триває упродовж усього життя: його цілепокладання визначається не лише професійним спрямуванням, а й готовністю невтомно розкривати свої потенційні можливості (нахили, здібності), збагачувати особистісний і фаховий, і життєвий досвід, активізувати процеси самопізнання, увиразнюючи способи самореалізації у різних сферах життєдіяльності. Розвиток і удосконалення професіоналізму є тривалим процесом формування не

лише фахових компетентностей, а й загального особистісного поступу; збагачення не лише знань, умінь і навичок, а й ціннісних орієнтацій.

Розглянемо розвиток професіоналізму майбутнього педагога у кількох перспективних напрямках: зовнішньому і внутрішньому. По цьому, до зовнішнього віднесемо біографічний, до внутрішнього – саморегульований.

Згідно першого напрямку передбачаємо поетапне опанування формальними кваліфікаціями згідно спеціальності у руслі обраної галузі знань, тобто у нашому випадку – це освіта (дошкільна освіта; початкова освіта); стаж роботи згідно фаху. Щодо другого – розвиток індивідуального стилю професійної діяльності – це формування професійних компетентностей у руслі професійного самовизначення і творчості у діяльності.

У перспективі зовнішнього напрямку вирізняємо низку детальних і послідовних етапів фахової діяльності педагога зважаючи на те, що його професійний і особистісний розвиток не завжди співпадають у часі. Відповідно, увиразнюється тенденція щодо оцінювання професійного розвитку на основі очевидних якісних показників сформованості компетенцій і рівнів фахового самоусвідомлення. Актуальними для його характеристики можуть слугувати й виміри: самоусвідомлення себе як особистості; самоусвідомлення своєї ролі; самоусвідомлення автономності свого "Я". Ці виміри корелюють із професійним саморозвитком, опираючись на удосконалення двох фахових компетенцій – практично-моральної і методичної (технологічної). А саме:

I-й – допрофесійний, тобто входження у професію. Домінуючими є ознаки наслідування педагогів, за чією діяльністю вдалося поспостерігати задля того, щоб уникнути зауважень і негативних оцінок. Педагог ще не сповна усвідомлює діяльність, якою опанував, намагається пристосуватись до колег, їхніх традицій, стилю. Такі характеристики притаманні початківцям.

II-й – адаптаційний – педагог адаптується до ролі професіонала; це період усвідомлення професійної діяльності, коли унаслідок удосконалення компетенцій педагог усвідомлює їхню значущість. Поступово, опановуючи зашораз сильнішою впевненістю у своїх можливостях, педагог вже аналізує і співвідносить результати своєї діяльності із досягненнями інших. Готовий впроваджувати інновації на рівні інструментально-методичного супроводу (забезпечення) навчально-виховного процесу.

III-й – творче осмислення професійної діяльності, досягнення певного рівня розвитку практично-моральної компетенції, завдяки якій педагог спроможний критично послуговуватися знаннями, самостійно їх інтерпретувати. Його діяльність вирізняється креативністю, долає межі певних стандартів, демонструє його неповторний стиль. Власне зазначені характеристики слід розглядати як очевидні досягнення належного рівня професійного розвитку, коли педагог усвідомлює свою самодостатність як професійну незалежність і автономність діяльності.

Нажаль, не всім педагогам вдається успішно подолати цей бар'єр на шляху удосконалення професіоналізму, хоча кожен із них повинен прагнути до цього. Абсолютно слушним зазначене є у досить простій думці про те, що педагог ніколи не є вже, однак він завжди ним може стати, якщо удосконалюватиметься.

Педагогом може стати лише той, хто готовий постійно переробляти самого себе, свій досвід, свої погляди, творчо інтерпретувати ситуації, шукати різні варіанти вирішення проблем. Стати педагогом можна шляхом входження у складний процес самонавчання не лише під час перебування у ВНЗ, навпаки – впродовж усього життя

задля того, щоб досягти гідного рівня професіоналізму – досконалості, яка спирається на високі пізнавальні, діяльнісні та морально-етичні стандарти.

Очевидно, що досягнення зазначеного вище уможлиблюється особистісним розвитком педагога, набуття ним уміння опанувати освітнє середовище, налагоджувати позитивні взаємовідносини з дітьми, колегами, батьками вихованців і, водночас, усувати негативні риси, які утруднюють професійну діяльність. Зрозуміло, що особистісний розвиток педагога, зазвичай, зорієнтований на певний ідеальний образ, досягнення якого є омріяною ціллю. У збірному образі ідеалу, до якого прагне педагог очевидний пріоритет належить такому компоненту, як всебічна обізнаність із інформацією з усіх сфер життєдіяльності сучасної людини з їхньою проекцією на людину майбутнього. Загалом, це доводить значущість відповідальності за професійну підготовку майбутнього педагога та формування його готовності до фахового самоудосконалення і самовиховання. За Аристотелем – коріння виховання гірке, а його плоди – солодкі. Отож акцентувати слід на очікуваннях, не драматизуючи невдачі на етапі вузівського навчання. Упродовж п'яти – семи років професійної діяльності очікувані успіхи стануть очевидною реальністю. Відтак, і набуті компетенції об'єктивно будуть змінюватися крок за кроком, адже кожен новий етап зумовлюватиме актуалізацію не лише практичних умінь і навичок, а, передусім – теоретичних знань.

Такий підхід ініціює дещо інший погляд і на зміст дошкільної освіти дітей – сучасні знання, якими вони опановують у дитячому садку не є тією основою їхньої обізнаності і творення картини світу, які вони використовуватимуть упродовж усього життя як незмінні. Свої знання кожна дитина буде зобов'язана актуалізувати вже на етапі переходу в школу і надалі у всі вікові періоди. Отож педагог мусить глибоко усвідомити, що освіта дітей, як і їхня підготовка до опанування її змістом, повинна бути адаптована до когнітивної цивілізації, спонукаючи людину до збагачення знань та їхньої актуалізації не лише в умовах навчального закладу, а, насамперед, під час самоосвіти. Власне самонавчання, самовиховання, саморозвиток слід розглядати пріоритетними рушіями ефективного інтегрування (не пристосування!) в об'єктивну реальність, яка стрімко змінюється.

Квінтіліан, якого правомірно визнати фундатором професійної педагогіки, вирізняє дві категорії обов'язків педагога: щодо себе і щодо свого підопічного. Згідно його тверджень, перша категорія повинна охоплювати знання, моральні засади, фізичну досконалість і придатність до навчання й виховання дітей, поважливе ставлення до обраного фаху, дидактичні уміння; друга – толерантність, доступність, опікунські прагнення щодо дитини без приниження її особистості.

Придатність до навчання і виховання дітей потрактована філософом як самоповага і визнання своїх морально-етичних цінностей як достатніх для виховання, захисту і обстоювання інтересів кожної дитини. Навчати і виховувати може лише той, хто вирізняється гідністю, особистісним самоусвідомленням, моральною довершеністю, що, загалом, дозволяє прищеплювати такі цінності своїм підопічним. Натомість безвідповідальне життя карається втратою власної гідності та самоповаги.

На сучасному етапі в освіті дітей особливої значущості набувають зазначені вище якості, отож украй необхідно формувати такого педагога, який неухильно додержуватиметься кодексу загальнолюдських цінностей і вирізнятиметься любов'ю до ближнього, його повагою, визнанням гідності кожного вихованця та ін.

Педагогіка серця, педагогіка добра, яку активно обстоював І. Зязюн у своїх однойменних працях наголошує на тому, що любов потрібна усім. Із моменту початку життя вона є найважливішою потребою людини, а її нестача може призвести до визнання гідності смерті. Заклик до визнання гідності кожної дитини, особистої самодостатності, спонукає не лише педагогів, а й батьків, усе суспільство до утвердження гуманізму, права кожної дитини на повагу незалежно від досягнень і поступу у житті. Почуття власної гідності, самодостатності слід плекати змалку і зміцнювати впродовж усього життя вихованців.

Згідно Е. Фромма, представника радикального гуманізму, мистецтво виховання водночас є мистецтвом любові. Відповідно, причини жорстокості та насильства автор убачає у неспроможності людини любити інших. Відтак постулат – розвивати у кожній дитині (людині) орієнтації на ближнього, основою яких є любов і визнання цінності життя. Така орієнтація спрямовує людину до охорони життя, до радості, до відвертості та щирості, на протигагу егоїзму та насильству.

Особистісні зміни вихованців можуть відбуватися у двоякий спосіб, залежно від взаємовідносин і спілкування із педагогом. Опираючись на традиційні плумачення дефініції “виховання” можемо стверджувати, що кожен студент пізнає певні цінності, підпорядковуючи і узгоджуючи із ними свої особистісні орієнтації та ставлення. Загалом, такі відносини у процесі виховання між його учасниками обумовлені гуманістичною спрямованістю сучасної педагогіки. Відтак, об'єктивно створюється можливість особистісного взаємозбагачення, увиразнюється сенс людської екзистенції, поглиблюються ситуації для переживання цінностей, пізнання джерел їхнього збагачення і опанування ними. Унаслідок вищезазначеного педагог, як особистість, набуває індивідуальної неповторності та багатогранності. Власне у міжособистісній взаємодії всіх учасників процесу виховання утверджується людяність, як одна із важливих гуманістичних характеристик педагога. Інтерперсональні реляції, що спираються на аутентичні діалоги (полілоги) обумовлюють ситуації безпосередніх зустрічей у процесі виховання таких його учасників, які обстоюють не лише схожі, а, подекуди, цілком відмінні ціннісні орієнтації. Відповідно, у спілкуванні виникають нові запитання і проблеми, а унаслідок їхнього вирішення відбувається особистісне взаємозбагачення.

Зазначимо, що для успішного перебігу міжособистісної взаємодії значущим для педагога є його професійна інтуїція, досвід, бажання до активної діяльності, відвертість і відкритість для інших учасників процесу виховання. Важливо, що сучасний педагог, насамперед, повинен бути для дітей дороговказом, організатором різних видів діяльності, наставником та ін. Задля виконання таких ролей украй необхідно перманентно самоудосконалюватися, адже вимоги до педагога зашораз змінюються і ускладнюються. Відповідно й ієрархія ціннісних пріоритетів змінюється у руслі вимог суспільства та устремлень його громадян. Свідченням такої мінливості розглядаємо компетентнісний підхід та увиразнення компетенцій у структурі кожної компетентності сучасного педагога.

Професія педагога – це не лише виконання службових обов'язків, це – стиль життя, який супроводжується постійним прагненням до розвитку, розкриття власного потенціалу, особистісних пріоритетів. Водночас – це і постійна потреба в позитивній мотивації професійної діяльності, визнанні її соціальної значущості. Педагогові, який прагне до саморозвитку й рефлексії повинні бути притаманними глибокі переконання у необхідності безперервної самоосвіти, тобто набуття нових компетенцій. Опираючись на гуманістичну психологію, згідно якої визначальною

особою у виховному процесі постає педагог. Його професійний саморозвиток повинен бути сконцентрованим на його ж особистісному потенціалі.

Набагато актуальнішим у роботі з дітьми слід розглядати саме такого педагога, який невтомно самоудосконалюється. Моделлю такого процесу може стати розроблений і запропонований нами зразок – схема, що охоплює п'ять етапів. Розглянемо їх детальніше.

I – педагог, який не досить досконало обізнаний із умовами і вимогами соціуму; відчуває нестачу практичних умінь і навичок, отож відповідно у діяльності з дітьми послуговується ситуативними знахідками у методичній літературі; його діяльність вирізняється наслідуванням без елементів творчості, є формальною і обмеженою, контакти із довірцями не налагоджені, взаємодія із вихованцями ситуативна.

Перехід такого педагога на вищий етап уможливорює поступове подолання ним формальних приписів, бюрократичних застережень і напрацювання особистого стилю шляхом оволодіння ефективними методиками професійної діяльності.

II – педагог-початківець, який упевнений у тому, що знає відповіді на всі запитання; демонструє результативність, яка опирається на широку обізнаність із теоретичними матеріалами, однак свідчить про нестачу практичного досвіду. Педагог-початківець здебільшого переконаний у тому, що кожна проблема має щонайменше один спосіб розв'язання, присвячуючи для його пошуків чимало часу.

Подальше удосконалення професіоналізму полягає у стимулюванні такого педагога до саморозвитку, заохоченні до творчих пошуків, спонуканні до саморефлексії, передусім, над власною активністю.

III – компетентний педагог, який вирізняється ґрунтовними аналітичними вміннями, здатністю моделювати власну діяльність, проектувати її на досягнення перспективних цілей, передбачаючи очікувані результати. Педагог аналізує і розуміє ситуації в реальному процесі навчання і виховання дітей, однак його вміння швидко і гнучко реагувати на них сформовані ще недостатньо і потребують індивідуальних вправлень; педагог самостійно впорядковує необхідну інформацію, однак у подальшому йому слід зосередитись на визначенні чітких напрямів самоудосконалення.

IV – педагог із щонайменше п'ятирічним стажем практичної діяльності, який здатний цілісно охопити реальний педагогічний процес і професійно використовувати наукові підходи до його організації; послуговується особистим досвідом, пропонує нові підходи до роботи з дітьми, володіє практичними вміннями і навичками, які дозволяють йому не лише проектувати педагогічні ситуації, а й моделювати їх задля досягнення вищої ефективності освітнього процесу. Самостійно визначає недоліки у своїй діяльності й окреслює шляхи їхнього усунення.

V – педагог-експерт із потужним доробком практичних умінь і навичок, які стимулюють інтуїцію для розуміння ситуацій і пошуку адекватних способів їхнього розв'язання на альтернативних основах, застосовуючи методи педагогічної та психологічної діагностики і моніторингу навчальних досягнень своїх підопічних; практичний досвід систематично збагачує вивченням наукової інформації, послуговується глибокими переконаннями у необхідності її інтегрування в реальний педагогічний процес. Його подальший професійний розвиток полягає у систематичній самоосвіті, поширенні одержаних здобутків, допомозі педагогам-початківцям.

Перехід до кожного наступного етапу професійного розвитку вимагає від кожного педагога певних зусиль, оскільки водночас із безпосередньою участю у

навчально-виховному процесі він активізує особисту ініціативність, йдучи на певні самопожертви у приватному житті. Очевидною необхідністю слід визнати визнання педагогічної професії у суспільстві, оскільки праця педагога все ще не є достатньо пошанованою і матеріально захищеною.

Нова ситуація, яка склалася у сучасному суспільстві щодо педагогічної професії, вимагає, щоб усі заклади освіти – від дошкілля і аж до ВНЗ були визнані тими організаціями, які не лише творять, а й несуть відповідальність за майбутнє держави, її нації, народу загалом.

Висновки. У статті запропоновано схему-модель удосконалення професіоналізму педагога на основі синтезу його теоретичних знань і практичного досвіду. Представлено аналіз актуальних підходів до порушеної проблеми у філософському та психолого-педагогічному вимірах.

1. Артемова Л.В. Концепція дошкільного виховання в Україні. – К. : Освіта, 1993.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1986. – 260 с.
3. Бех І.Д. Виховання підростаючої особистості на засадах нової методології / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1999. – №3. – С. 5–14.
4. Бех І.Д. Принципи сучасної освіти / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2005. – №4. – С. 5–27.
5. Главацька О.Л. Основисамовиховання особистості. – К. : Кондор, 2008. – 226 с.
6. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Наук.-метод. Посібник / І.А. Зязюн. – К. : МАТ, 2000. – 312 с.
7. Кон И.С. Ребенок и общество. – М. : Издательский центр Академия, 2003. – 336 с.
8. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (удошкільному дитинстві) : Навч. посібн. – К. : Освіта, 1998. – 225 с.
9. Фромм Э. Человек для себя / Э. Фромм // Фромм Э. Бегство от свободы. Человек для себя / Э. Фромм ; пер. с англ. Д. Дудинский. – Минск : ООО Попурри. 1998. – 667 с.

The current views on the training of future preschool educational institutions' teachers in terms of finding ways of its improving in line with the reform of educational content of Ukraine towards European community are analyzed in the article.

Key words: professionalism, strategy, education, training, child, teacher.

doi:10.15330/esu.9.84-91

УДК 371.132

ББК 74.58

Тамара Марчій-Дмитраш

ПРОФЕСІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ЗМІСТ, ЗАВДАННЯ, ТВОРЧИСТЬ

У статті актуалізовано і обґрунтовано особливості формування професійного потенціалу майбутніх учителів іноземної мови початкової школи. Проаналізовано підходи вчених щодо визначення специфіки професійного потенціалу. Доведено, що основою творчої професійної діяльності майбутнього педагога є розвиток професійного потенціалу та індивідуальний стиль діяльності, які формуються у ВНЗ.

Ключові слова: професійний потенціал, вчитель іноземної мови, початкова школа, творчість, творча діяльність, індивідуальний стиль, вищий навчальний заклад.

Актуальність дослідження. У зв'язку з освітніми трансформаціями в Україні, зокрема у початковій ланці, акцентовано увагу і на професійній підготовці педагогів, які були б здатні адаптовуватись до змін, ефективно співпрацювати з дітьми, творчо підходити до вирішення навчальних і виховних завдань.

Особливої уваги потребує підготовка майбутніх учителів іноземної мови в початковій школі, оскільки євроінтеграційні процеси актуалізують як вивчення мов міжнародного спілкування (зокрема, англійської), так і необхідність оволодіння ними. Тому використання традиційних засобів і методів навчання у підготовці таких фахівців не завжди ефективні, адже сучасний педагог має бути готовим до прийняття нестандартних рішень, творчих дій. Це можливо, в тому числі, і за умови розвитку його професійного потенціалу. У контексті вищенаведеного дане дослідження бачиться актуальним.

Аналіз досліджень і публікацій. Різні аспекти означеної проблеми досліджено М. Кухтою (специфіка професійного потенціалу педагога), І. Підласим, С. Трипольською (формування професійного потенціалу), Т. Сидоренко (творчість у діяльності вчителя), Є. Теслею (формування професійного інтересу в майбутніх педагогів) та іншими.

Проблемам формування професійного потенціалу вчителя іноземної мови в початковій школі приділяли увагу С. Будак (готовність до професійно-педагогічної діяльності майбутнього вчителя іноземної мови у початкових класах), С. Івашьова (підготовка та підвищення кваліфікації вчителів іноземної мови початкової школи), Т. Зубенко (шляхи удосконалення підготовки вчителів іноземної мови початкових класів), О. Бондаренко та О. Бігич (сучасні тенденції професійної підготовки вчителя іноземної мови для початкової школи), О. Ветохов (психологія навчання іноземних мов), С. Роман (методичні аспекти навчання англійської мови у початковій школі) та інші. Деякі аспекти проблеми творчості у підготовці майбутнього вчителя іноземної мови проаналізовано Н. Соловйовою (методична творчість на практичних заняттях з методики викладання іноземної мови), Л. Саченко (творчий підхід у складанні планів-конспектів уроків), Т. Зубенко (удосконалення системи підготовки майбутніх учителів іноземної мови початкових класів з використанням традиційних, нетрадиційних, активних методів навчання для розкриття творчого потенціалу студентів), І. Гриненко (формування творчого мислення майбутнього вчителя іноземної мови) та інші.

Мета статті – визначити зміст, основні завдання та охарактеризувати особливості творчого підходу у процесі формування професійного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов початкової школи.

Однією з основних характеристик педагога є його професійний потенціал, який базується, зокрема, на творчості, системі підготовки, вмінні адаптуватися до конкретних умов. Розглянемо різні підходи до трактування цього поняття. Так, І. Підласий, С. Трипольська професійний потенціал педагога визначають як сукупність ув'язаних в схему природних та набутих якостей, які визначають його професійну спроможність виконувати професійні обов'язки на певному рівні, а також як базу педагогічних знань та вмінь у єдності з розвинутою здатністю педагога активно мислити, творити, діяти, втілювати свої наміри в життя та домагатися запроєктованих результатів. Педагогічний потенціал складає сукупність педагогічних знань, вмінь, навичок та здатність професіонала творчо реалізовувати цілі навчання [5, с. 5–6].

Окрім того, професійний потенціал педагога розуміють як систему педагогічної майстерності у професійній підготовці і діяльності педагога; як здатність ефективно діяти відповідно до чинних вимог; як цілеспрямованість; як ціннісно-мотиваційну орієнтацію на виконання професійної педагогічної діяльності [4].

Структуру професійного потенціалу (за І. Підласим, С. Трипольською) становлять такі компоненти: професійна позиція, педагогічна підготовка, творчість педагога, його активність, адаптація до умов професійної діяльності, розвиток творчої ініціативи у процесі професійного становлення, розвиток творчої активності, самоосвітня активність, становлення професійно-методичної компетентності, формування творчого підходу до педагогічної діяльності, оволодіння основами індивідуального стилю діяльності, підготовка до інноваційної діяльності [5, с. 5–7].

У контексті нашого дослідження і з урахуванням вищенаведеного професійний потенціал учителів іноземної мови в початковій школі розуміємо як сукупність природних та набутих якостей, що уможливають виконання педагогом професійних функцій. є основою його педагогічних знань, вмінь та навичок у неподільній єдності зі здібністю продуктивно мислити, творити й реалізовувати ідеї для засвоєння дітьми молодшого шкільного віку іншомовних одиниць і зразків.

Беручи до уваги різноманітність педагогічних ситуацій, врахування вікових особливостей дітей молодшого шкільного віку (переважання ігрових інтересів, довільна поведінка, наочно-образне мислення тощо), необхідність динаміки уроків, інтеграції різних видів діяльності, використання ігрових технологій у навчанні іноземної мови вимагають творчих підходів до аналізу та вирішення поставлених завдань, тобто таких, що породжують щось нове, раніше невідоме на основі осмислення набутого досвіду та формування нових комбінацій знань, вмінь, продуктів [7, с. 55], одним із головних завдань вищої школи в наш час є створення виховного і навчального середовища, яке б сприяло розвитку творчого мислення майбутніх педагогів, здатних приймати нестандартні й, головне, ефективні рішення в умовах стрімкого інформаційного і технологічного розвитку суспільства.

Проблему творчості в підготовці майбутнього вчителя зі спеціальністю "Іноземна мова" досліджували І. Гриненко, Т. Зубенко, І. Кукуленко-Лук'янець, Я. Мукатаєва, А. Озерянська, Н. Соловйова, С. Хмельковська та інші. Аналізуючи підготовку майбутнього вчителя іноземної мови в початковій школі до творчої діяльності як компонента професійного потенціалу, розуміємо її як процес створення умов у навчальному закладі для прояву і розвитку здібностей та якостей особистості студентів.

Основними ознаками творчого підходу з метою формування професійного потенціалу в підготовці вчителя іноземної мови є такі (за В. Андрєсвим): існування протиріччя у проблемній ситуації або завданні, наявність об'єктивних (соціальних, матеріальних) та суб'єктивних (мети, знань, вмінь, мотивації тощо) передумов для творчості у процесі вивчення іноземної мови, новизна й оригінальність поглядів на процес і результат навчання. У цьому контексті виокремимо ознаки вчителя як творчої особистості. За Т. Сидоренко ними є: здатність помічати й формулювати альтернативи, піддавати сумніву явне, вміння вникати в суть проблеми, бачити кінцевий результат її розв'язання, вміння відмовитися від теоретичних суджень, відійти від усталеності та рівноваги заради пошуку тощо. На початкових етапах творчий процес проявляється у встановленні нових зв'язків з відомими раніше понять і явищ. Досвіду творчої педагогічної діяльності студенти набувають під час систематичного виконання спеціальних педагогічних вправ, у навчально-педагогічних іграх, а також безпосередньо у практичній діяльності, тобто найбільшою мірою вони формуються у процесі практичних занять [7, с. 55–56].

Серед основних проблем формування у майбутніх учителів іноземних мов початкової школи професійного потенціалу виокремимо, зокрема, недостатню

кількість годин для проведення практичних занять із методики навчання іноземної мови, необхідність моделювання психолого-педагогічних ситуацій. Так, С. Тесля звертає увагу на необхідність розвитку мотиваційної сфери особистості з метою підвищення професійного інтересу, забезпечення практичної взаємодії дисциплін психолого-педагогічного блоку з предметами спеціалізації, формування професійної зацікавленості студентів, стимулювання потреб у набутті знань, вироблення умінь та навичок через максимальне наближення навчального процесу до практики [9, с. 59], що є основою професійного потенціалу.

У процесі трансформації освіти формування творчих навичок у педагогічній діяльності набуває визначального значення. Саме творчі педагоги можуть розв'язати проблеми, що виникають, нетрадиційно підходити до роботи, зацікавлювати дітей навчанням, тобто виробляти індивідуальний стиль діяльності як стійку індивідуально специфічну систему психологічних засобів, прийомів, методів її виконання, що, в свою чергу, уможливить пошук різних шляхів опрацювання навчального матеріалу [1, с. 144].

Завдання професіонала на сучасному етапі полягає у створенні таких умов навчання іноземної мови, щоб забезпечити реалізацію творчих здібностей кожної дитини. Майбутній учитель повинен розуміти, що від нього залежатиме зосередження учнів на засвоєнні певних фактів, самостійному відборі та осмисленні матеріалу. Результати залежатимуть від того, які завдання ставить педагог перед учнями, яким чином допомагатиме їм знайти спосіб їх вирішення, яку роль відіграватиме їх діяльність у процесі навчання.

Творче мислення та формування індивідуального стилю діяльності, на наше переконання, мають виняткове значення для вчителя, особливо у роботі з молодшими школярами. Специфіка роботи з ними потребує нетрадиційних підходів до навчання на уроках і в позаурочний час, для зацікавлення у вивченні іноземної мови, підтримки інтересу задля досягнення високих результатів. Цього може досягти лише творчий педагог.

Варто врахувати, що студентський вік припадає на час інтенсивного розвитку особистості, високої працездатності, активності. Саме цей вік є сприятливим для формування багатьох психічних функцій. Значною мірою від мотивації до опанування обраною професією залежатиме продуктивність і креативність у діяльності майбутнього вчителя.

Разом з тим, здатність творчо діяти залежить і від характеру особистості, соціального та професійного досвіду, психолого-педагогічних та предметних знань, умінь та навичок. Творчими педагогами стають у процесі праці, прагненні до підвищення професійного рівня і майстерності. Це можна реалізувати, як уже було зазначено вище, використовуючи у підготовці студентів навчально-педагогічні ігри, мікровикладання, розв'язання педагогічних ситуацій, моделювання навчальної діяльності. Поступово у майбутнього педагога формується творча позиція як "мобільна усвідомлено-мотиваційна готовність суб'єкта до творчих перетворень, дій у різноманітних ситуаціях" [3, с. 25]. Відповідно вона виявляє себе у таких якостях майбутнього педагога, як ставленні до творчості як до цінності людського буття, потребі у творчій діяльності, креативному ставленні до себе і навколишнього світу, готовності до вибору й перетворень у педагогічній діяльності, прагненні до високих результатів і творчих досягнень, усвідомленні вчительської справи як покликання [3, с. 25].

Творче мислення, творча позиція та формування індивідуального стилю діяльності, на наше переконання, мають виключне значення для вчителя іноземної мови, особливо у початковій школі, вони основою професійного потенціалу.

Слід зауважити, що розвиток індивідуального творчого стилю діяльності майбутнього вчителя іноземної мови залежатиме, в першу чергу, від особистості студента, його індивідуальних особливостей, рівня професійної підготовки, творчих пошуків в обраній сфері знань. С. Сисоева доречно зазначає, що підготовка педагога до педагогічної творчості забезпечує його здатність до формування та розвитку творчої особистості учня і до власного професійного та особистісного саморозвитку. Така підготовка має бути складовою професійної загальнопедагогічної системи навчання студентів, мати свою специфіку із урахуванням особливостей творчого процесу та відображати залежність підготовки від особистісних якостей особистості [8, с. 13].

Висновки. Таким чином, зацікавленість учнів у вивченні іноземної мови значною мірою залежить саме від учителя, його педагогічної і методичної майстерності, артистизму та творчості, врахування ним психологічних та вікових особливостей дітей молодшого шкільного віку, їхніх потреб та інтересів. З цією метою доцільно використовувати методи активного навчання у підготовці студентів (навчально-педагогічні ігри, педагогічні імітації, аукціони методичних знань, трансформування передового досвіду і власного методичного пошуку тощо), які уможливають мотивацію учіння, розкривають творчий потенціал особистості, спонукають до самовдосконалення.

Перспективи дослідження. На нашу думку, потребує подальшого дослідження структура навчальних планів, шляхи удосконалення професійної підготовки, а також практичний аспект підготовки майбутнього творчого вчителя іноземної мови у початковій школі, підвищення та удосконалення рівня викладання навчальних дисциплін, розробка методик, які допоможуть зробити урок іноземної мови продуктивнішим, динамічнішим, цікавішим для учнів, навчання майбутніх вчителів правильно і доцільно використовувати дидактичний матеріал для роботи з молодшими школярами, творчо складати різні за типами плани-конспекти уроків, використовуючи педагогічні інновації, створення комп'ютерних програм для вивчення іноземної мови у початковій школі тощо.

1. Гура О. Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності / Гура О. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 224 с.
2. Эльконин Д. Избранные психологические труды / Эльконин Д. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
3. Куцевол О. Портрет творчого вчителя літератури / О. Куцевол // Дивослово. – 2007. – №1. – С. 24–29.
4. Назарук Н. Професійний потенціал учителя як засіб самореалізації у педагогічній діяльності // file:///C:/Users/%D0%A2%D0%BE%D0%BC%D0%B0/Downloads/Nvdu_2012_2(2)_51.pdf.
5. Підласий І. Формування професійного потенціалу як мета підготовки вчителя / І. Підласий, С. Трипольська // Рідна школа. – 1998. – №1. – С. 3–8.
6. Савченко О. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів / О. Савченко // Освіта України. – 2001. – 21 вер. – С. 6.
7. Сидоренко Т. Творчість у діяльності вчителя / Т. Сидоренко // Рідна школа. – 2001. – №5. – С. 55–57.
8. Сисоева С. Основи педагогічної творчості / Сисоева С. – К. : Міленіум, 2006. – 344 с.
9. Тесля Е. Формирование профессионального интереса у будущих учителей / Е. Тесля // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 58–63.

The features of forming of future primary school foreign language teachers' professional potential are updated and justified in the article. The scientists' approaches to concretize the specific of professional potential are analyzed. It is proved, that the basis of the creative professional activities of a future teacher is the development of professional potential and individual style of activity, which are formed in higher educational institution.

Key words: professional potential, foreign language teacher, primary school, creativity, creative activity, individual style, higher educational institution.

doi:10.15330/esu.9.91-96

УДК 371.15

ББК 74.580.052.6

Наталія Матвеева

ОСОБЛИВОСТІ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

У статті автор розкриває основні завдання щодо формування майбутнього педагога, виокремлює критерії визначення рівня готовності до подальшої професійної діяльності та чинники впливу на ефективність навчання майбутніх спеціалістів; накреслює основні шляхи підвищення якості вищої педагогічної освіти на сучасному етапі.

Ключові слова: мобільність, професіоналізм, критерії, професійна свідомість, саморозвиток, професійна готовність.

Постановка проблеми. Динамізм сучасних економічних перетворень потребує фахівців, які вміють аналізувати мінливі соціально-економічні тенденції, приймати та реалізовувати нестандартні рішення в ситуації ринкової конкуренції. На часі – підготовка кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, опанування та впровадження наукоємних і інформаційних технологій. Відтак серед основних шляхів відродження національної системи навчання, зазначених у Державній програмі “Освіта”, пріоритетними є постійне духовне самовдосконалення, творча самореалізація, задоволення культурних потреб особистості, підвищення професіоналізму педагогічних кадрів, формування здатності учителів динамічно реагувати на запити громадського життя та виклики часу, оволодіння передовими освітніми технологіями тощо.

Як засвідчив *аналіз актуалізованих джерел з проблеми*, підготовка студента як майбутнього педагога є складним феноменом, який виступає об’єктом багатьох наукових досліджень з філософії, психології та педагогіки, зокрема щодо вивчення питань загально педагогічної підготовки (В.Андрущенко, О.Абдуліної, Є.Барбіної, І.Беха, А.Богуш, Н.Волкової, І.Глазкової, І.Зязюна, Н.Кічук, В.Кременя, Н.Кузьміної, С.Максименка, Н.Ничкало, О.Савченко, С.Сисоєвої, Н.Тализіної, А.Троцько, О.Щербакова), готовності особистості до професійної діяльності (О.Виговська, І.Гавриш, А.Линенко, С.Литвиненко, Б.Теплов, В.Ягупов), професійно-творчого саморозвитку майбутніх фахівців (В.Андрєєв, Д.Богоявленська, Л.Виготський, П.Кравчук, Л.Лазарева, О.Лапицький, Є.Лукіна, О.Лук, А.Маслоу, О.Пехота, Я.Пономарьов, Ю.Фокін, В.Фрицок) та ін.

Так, приміром, П.Чухрай виокремлює проблему підвищення якості професійної підготовки як одну з актуальних на сьогодні та вказує на шляхи її розв’язання, а саме: 1) посилення практичної спрямованості соціально-економічних дисциплін, оптимальне використання їх виховного потенціалу; 2) перегляд

державних вимог до мінімуму змісту й рівня професійної підготовки; 3) підвищення уваги до набуття ключових фахових компетенцій; 4) удосконалення освітніх технологій та урахування потреби у міждисциплінарному характері професійної підготовки. Натомість А.Кузьмінський вважає, що задля кардинального підвищення якості професійної підготовки майбутніх спеціалістів слід докорінно переглянути філософсько-ціннісні джерела та функції освіти в Україні [1, с. 54]. Вчений М.Вачевський наголошує, що якість професійної підготовки майбутніх фахівців тісно пов’язана з інноваційним розвитком шляхом послідовного використання у змісті освіти культури проектування інноваційних освітніх практик тощо. Загалом вчені одностайні у тому, що чим більше ресурсів вкладатиметься у професійну підготовку, тим вищою буде її ефективність у різних площинах.

Основний виклад матеріалу. Важливо, ефективність професійної підготовки з боку держави повинна визначатись через рівень демократичності суспільства, а, отже, навчання у ВНЗ має бути зорієнтованим на формування та розвиток самодостатньої, талановитої, унікальної особистості. Ефективність професійної підготовки щодо особистості виявляється через пристосування останньої до умов життя, що склалися. Зокрема О.Куклін визначає її як граничну індивідуальну, що для кожної окремо взятої особистості може виражатись у задоволенні внутрішніх потреб, підвищенні рівня доходів, соціального статусу [2, с. 198]. Цікавим, на наш погляд, є виокремлення О.Кукліним так званої економічної ефективності професійної підготовки, що дорівнює показнику зростання матеріального добробуту людини та суспільства у цілому. Низка інших вчених (Я.Гавриш, О.Гірна, Н.Чухрай) наголошують на тому, що ефективність слід вимірювати через виконання *цілей* професійної підготовки, а саме: а) *інтелектуальних* (базисні когнітивні навички аналізу й синтезу та передача специфічних професійних знань); б) *політичних* (надають допомогу у асимілюванні на основі законів суспільства); в) *соціальних* (спрямовані на соціалізацію студентів відповідно до їх професійних ролей); г) *економічних* (об’єднують підготовку до майбутньої професійної діяльності та подальше підвищення кваліфікації) тощо. Це дає підстави стверджувати, що професійна підготовка фахівців покликана формувати спеціаліста із випередженням потреб життя та часу.

Важливо, на сучасному етапі зміст фундаментальної підготовки фахівців базується на основних положеннях “Галузевої концепції розвитку неперервної педагогічної освіти”, що своєю чергою передбачає:

1) приведення змісту фундаментальної, психолого-педагогічної, методичної, інформаційної, комунікаційної, практичної та соціально-гуманітарної підготовки педагогічних і науково-педагогічних працівників до вимог інформаційного суспільства та змін, що відбуваються у соціально-економічній, духовній та гуманітарній сфері, у дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних, професійно-технічних навчальних закладах;

2) модернізація навчальної діяльності вищих педагогічних навчальних закладів, що здійснюють підготовку педагогічних і науково-педагогічних працівників, на основі інтеграції традиційних та новітніх технологій навчання, а також створення нового покоління підручників, навчальних посібників і дидактичних засобів;

3) запровадження двоциклової підготовки педагогічних працівників за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра і магістра та забезпечення мобільності у Європейському просторі вищої освіти;

4) вдосконалення системи відбору молоді на педагогічні спеціальності, розширення цільового прийому та запровадження підготовки педагогічних кадрів на основі тристоронніх договорів;

5) оптимізація мережі вищих навчальних закладів та закладів післядипломної освіти з метою створення умов для неперервної освіти педагогічних працівників;

6) створення у структурі вищих навчальних закладів дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних навчальних закладів – лабораторій, центрів практичної підготовки студентів, тренінгових центрів та центрів педагогічних інновацій;

7) першочергове забезпечення педагогічних навчальних закладів новітнім програмним забезпеченням, комп'ютерною та мультимедійною технікою, поліграфічним та лабораторним обладнанням і шкільними підручниками тощо.

Необхідність та потреба вищих навчальних закладів у формуванні особистості майбутнього вчителя, здатного реалізувати вище зазначені шляхи відродження освіти; до самоаналізу й самокритики, самооцінки та самовдосконалення є першочерговими завданнями сучасної педагогічної освіти. Натомість у програмному документі ЮНЕСКО “Реформа і розвиток вищої освіти” визначено основні тенденції, спільні для систем і навчальних закладів всього світу – кількісне зростання контингенту студентів та збереження нерівності на міждержавному та міжрегіональному рівні стосовно доступу до освіти; диверсифікація інституціональних структур і форм освіти; фінансові труднощі у діяльності закладів освіти. Відтак при вивченні тенденцій розвитку вищої освіти країн Європи виокремлюємо загальні напрями її розвитку, до яких належать: доступність вищої освіти для всіх верств населення; упровадження нових технологій в освітній галузі, відкриття нових спеціальностей; модернізація методів і засобів навчання; тенденція до неперервного набуття нових знань (професійне зростання); упровадження дистанційної форми навчання; демократичне управління освітою; автономія університетів; підвищення статусу вищої освіти як інституції неперервної освіти; підвищення системи моніторингу і ефективного забезпечення якості вищої педагогічної освіти; тенденція зростання мобільності студентів, викладачів та науковців тощо.

Загалом ці та інші фактори є стрижневими у процесі удосконалення усієї професійної структури суспільства, зміні професійних пріоритетів та переваг на даному етапі. Зокрема основними показниками творчої особистості майбутнього фахівця є творчі здібності, характерологічні особливості (активність, ініціативність, упевненість, наполегливість, цілеспрямованість, працездатність, комунікативність, самостійність) та ін. Важливо, одним із чинників впливу на формування творчої особистості майбутнього учителя є неперервність та послідовність, цілеспрямованість процесу професійної підготовки, що своєю чергою виступає стрижневим у подальшій готовності до творчої самореалізації в обраній професії. Творчість майбутніх учителів розглядаємо як властивість до зміни, створення нового продукту, слідування власним запитам та інтересам. А тому у процесі навчання слід ураховувати індивідуальні особливості та риси як-от: спрямованість на самореалізацію; бажання досягнути; самостійність і незалежність думок; відкритість і щирість, аутентичність особистості; оригінальність вирішення проблеми, гнучкість і ініціативність; віру у власні сили і їх адекватну оцінку; високий рівень рефлексії, самокритичність і критичність у судженнях; відкритість досвіду; сприйняття незвичайного, нового, оригінального у навколишньому світі й передачу власного

ставлення до світу тощо. З іншого боку, формування професійних умінь і навичок у процесі навчання у виші є пріоритетним напрямом ефективного професійного і особистого становлення кожного, що своєю чергою визначає морально-духовний саморозвиток, ступінь конкурентоздатності, характер професійного зростання тощо. Зрозуміло, майбутні фахівці у процесі навчання повинні оволодіти високим рівнем професійних знань, досвідом їх удосконалення та самостійного оволодіння; сформувати готовність до оперативного відбору та реалізації оптимальних способів вирішення проблем, що виникають у практичній діяльності, з опорою на передовий педагогічний досвід та світові освітні тенденції; здобути навички орієнтації в кон'юнктурі ринку праці тощо.

Професіоналізм як найвищий ступінь трудової діяльності людини є не лише потребою тієї сфери, у якій намагається себе реалізувати фахівець, а й покликаний стати основною його властивістю. Загалом виокремлюємо професіоналізм як цілісну інтегративну характеристику суб'єкта професійної діяльності, що виявляється у досконалому здійсненні та стабільних високих результатах цієї діяльності, здатності до професійної самоорганізації, самоактуалізації, самозміни та професійного саморозвитку. Його формування передбачає розробку дидактичних і навчально-методичних матеріалів; упровадження і використання предметних педагогічних програмових засобів із мультимедійною підтримкою; забезпечення моніторингу знань студентів; підтримки і супроводу дистанційної форми навчання; забезпечення обміну думками засобами інтерактивних освітніх телеконференцій; накопичення бази даних та інше.

В умовах сьогодення стає очевидним, що повільна реакція системи освіти на проблему розвитку професійної мобільності незмінно приводить до зниження конкурентоспроможності фахівців. Зокрема так звана “професійна мобільність” майбутніх педагогів включає три компоненти: соціологічний; психологічний; педагогічний, що своєю чергою складаються з властивостей (здібності, уміння та навички, знання та ін.), передбачених освітньо-кваліфікаційною характеристикою, якостей та рис, необхідних для продовження педагогічної діяльності. Характерно, важливою педагогічною умовою, що впливає на формування професійної мобільності є створення позитивної мотиваційної настанови на професійну мобільність; організація фізичної підготовки майбутніх педагогів і формування у них готовності до здорового способу життя; розвиток індивідуальних здібностей студентів як найбільшої цінності навчально-виховного процесу тощо. Ці та інші якості слугують формуванню у молодих людей професійного самовизначення та професійної мобільності.

Отже, на сучасному етапі розвитку освітньої галузі необхідно реформувати навчально-виховний процес вищого навчального закладу, підвищити якість навчання студентів, створити науково-педагогічні умови, які б своєю чергою забезпечили високу ефективність підготовки високо кваліфікованих, комунікативних, професійно мобільних фахівців. А тому слід звернутися до критеріїв професійного рівня майбутніх учителів, основними з-поміж яких є: рівень професійних знань і якостей; “надпрофесійних” знань та сформованих якостей; сформованості позитивної “Я-концепції”; прагнення до професійного та кар'єрного зростання [6, с. 32]. Зокрема, визначаючи рівень підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності, варто використовувати такі підходи: критеріально-орієнтований підхід, що спрямований на оцінку відповідності професійної підготовки майбутніх учителів освітнім стандартам (відображеним у ОКХ і ОПП спеціальностей); нормативно-орієнтований,

який визначається на основі статистичних норм, пригаманних групі (академічній, професійній) та індивідуально-орієнтований, який спрямований на фіксацію та порівняння конкретного рівня навчальної успішності студента протягом певного періоду.

У дослідженнях С.Єрмакової, методологічна основа педагогічного моніторингу якої визначається “установленням причинно-наслідкових зв'язків явища, що спостерігається, на основі інформаційних даних, отриманих через моніторингові індикатори”, виокремлюються основні складові ідеальної моделі сучасного випускника ВНЗ за такими критеріями :

I. Мотиваційний:

- ставлення до навчання
- розвиток пізнавальних інтересів
- глибина та свідомість професійного вибору
- розуміння необхідності оволодіння навчальними та професійними знаннями, вміннями
- наявність системи цілей оволодіння професією
- потреба професійного зростання

II. Когнітивний:

- рівень навчальної успішності
- рівень якості знань
- систематичність відвідування занять
- виконання навчальних завдань
- рівень володіння пізнавальними вміннями й навичками

III. Гносеологічний:

- научаність; рівень навчальної адаптованості
- активна пізнавальна діяльність
- участь у науково-дослідницькій роботі вишу
- гнучкість мислення, темп навчання

Варто зазначити, на сучасному етапі у професійну модель випускника навчального закладу закладено ідею всебічної підготовки і виховання індивіда не лише як спеціаліста, професіонала своєї справи, а й як особистості, а, отже, заклад потребує такого викладача та студента, який у своїй професійній діяльності орієнтувався б на досягнення науки, неперервно досліджував систему роботи, конструктивно приймав нові ідеї, володів системним мисленням та вміннями визначати подальшу перспективу професійного зростання. Відтак інструментом модернізації освіти стає компетентнісний підхід, який покликаний забезпечити підготовку фахівців, що відповідають потребам ринку праці з урахуванням глобалізаційних процесів. Згідно тлумачення у довідниках поняття “компетентний” (від лат. *competes*, від *compete* – належний, здатний) трактується як “той, що володіє знаннями, який має право за своїми знаннями і повноваженнями робити або вирішувати що-небудь, судити про що-небудь”, а, отже, компетентність виступає здатністю виконувати поставлені завдання, включаючи поняття якісних особистісних характеристик людини (мобільності, ініціативності, креативності тощо). Натомість у працях дослідниці А.Маркової компетентність розглядається як прояв професіоналізму, пов'язаний з подальшою оцінкою чи вимірюванням кінцевого результату діяльності фахівця. Зокрема науковець співвідносить професіоналізм із різними аспектами зростання спеціаліста, виокремлюючи: 1) спеціальну компетентність (володіння професійною діяльністю на високому рівні, здатність проектувати подальший професійний розвиток та кар'єрне зростання);

2) соціальну компетентність (оволодіння спільною професійною діяльністю, співпрацею та прийомами професійного спілкування відповідно до обраної професії); 3) особистісну компетентність (оволодіння особистісним самовираженням, саморозвитком); 4) індивідуальну компетентність (оволодіння прийомами саморегуляції й розвитку індивідуальності в рамках професії, готовність до професійного зростання, уміння організувати раціонально власну працю) та ін. [3, с. 34].

Отже, у контексті нової освітньої парадигми професійна компетентність визначається не лише як загальна культура, суспільно-економічна поінформованість чи система знань, умінь і навичок, а уміння мобілізувати отримані знання та досвід у необхідне русло вирішення завдань, нестандартних ситуацій. Такі особисті риси як упевненість у власних силах, віра в успіх, відповідальність та ініціативність, працьовитість й цілеспрямованість вважаються окремими науковцями ключовими аспектами професійної компетентності. Зокрема оновлення системи підготовки фахівців нової формації передбачає наявність у працівників освіти конкурентно придатного рівня кваліфікації, що допомагає особистості адаптуватись у динаміці сучасних реалій життя та спрямований на постійну оптимізацію розвитку школярів, а, отже, задля формування готовності до подальшої професійної діяльності, необхідно формувати емоційно-вольові якості, уміння самостійно здобувати нові знання, прагнення систематично вдосконалюватись, що у майбутньому впливатиме на створення власного іміджу, стилю роботи. За такого підходу слід переглянути науково-дослідну роботу студентів з використанням різноманітних технологій, що є невід'ємною складовою освітньої діяльності і здійснюється з метою інтеграції наукової, навчальної і практичної роботи і в результаті слугує формуванню творчого підходу до професії, використання нетрадиційних форм роботи, досягненню високого рівня готовності щодо подальшої самореалізації у професійній діяльності. Натомість важливими є принципи, що відповідають пріоритетним стратегіям у професійній підготовці майбутнього вчителя, спрямованої на саморозвиток та конкурентоздатність (принцип єдності аксіологічного й культурологічного підходів до організації професійного навчання майбутніх педагогів; принцип взаємодії концептуального й технологічного рівнів у процесі професійної підготовки студентів; принцип активізації процесів самопізнання, самооцінки, самовизначення, самоврядування, самокорекції, максимальної самореалізації; принцип орієнтації на оволодіння сучасними прийомами педагогічної діяльності; принцип співтворчості педагога-майстра і студента – майбутнього учителя; поєднання індивідуальної та колективної форми навчальної діяльності та ін.).

Цілком зрозуміло, що задля досягнення високих результатів у процесі формування особистості майбутнього учителя особливе місце посідають різноманітні технології та їх використання (психологічні тренінги, рольові і ігрові методики, захист проектів, участь у створенні дидактичних матеріалів, КТС; вивчення передового педагогічного досвіду, розробка планів-конспектів проведення нестандартних уроків; робота у наукових, пошукових гуртках і проблемних групах; участь у науково-практичних конференціях, інтернет-конференціях, семінарах, олімпіадах і конкурсах на кращу наукову роботу, підготовка публікацій тощо. Загалом ці та інші види діяльності студентів формують їх ставлення до навчального предмета і педагогічного процесу у цілому як засобу самореалізації, що своєю чергою слугує створенню підґрунтя для професійного саморозвитку; креативності, мовленнєвої культури, комунікативності; формуванню умінь передбачати реакцію

партнерів; виробленню та розширенню стратегії педагогічної поведінки; активізації особистої позиції майбутніх педагогів.

Важливою складовою підготовки у вищій школі є формування професійної свідомості майбутніх фахівців – категорії, що відображає сутність процесу професійного становлення й розвитку фахівця. Слід зауважити, що у процесі навчання майбутні педагоги повинні здійснювати професійне самовдосконалення – свідоме та цілеспрямоване підвищення рівня професійної компетенції і розвитку професійно важливих рис та якостей відповідно до соціальних вимог, умов професійної діяльності і власної програми розвитку. Пауло Фрейре писав: “Як учитель я повинен знати, що я не можу ані навчати, ані навчатися, якщо мною не рухає, не тривожить і не примушує мене до пошуку та енергія, що вносить допитливість у моє існування. Задоволення допитливості закликає до уяви, емоцій і здатності узагальнювати й порівнювати при дослідженні пізнавального об’єкта, а також його суті...” [4, с. 45]. Отже, особливого значення у процесі формування особистості майбутнього педагога відіграє пізнавальний інтерес та активність, які виступають рушійною силою самовдосконалення, самоосвіти та самореалізації.

Висновок. Сьогодні особлива увага акцентується на формуванні фахівця вищого гатунку; культивуванні пізнавальних цінностей, усвідомленні власної потреби в розвитку та самовдосконаленні, формуванні здатності до самопізнання, самоаналізу, самоуправління власної траєкторії розвитку, що своєю чергою позитивно впливають на підвищення рівня готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності, самореалізації, самовдосконалення. Відтак результатом професійної підготовки фахівця має стати формування його конкурентоспроможності як показника сукупності знань, умінь, навичок, компетенцій; якостей і властивостей, що забезпечують спрямованість на успішну професійну діяльність та обумовлюють задоволення ним особистісних і суспільних потреб у професійному становленні й розвитку в умовах ринку праці. З іншого боку, навчання у вищому навчальному закладі має слугувати формуванню зрілої особистості, готової до здійснення власних досягнень на професійній ниві, ерудованої, здібної до інноваційної діяльності, загальнокультурної, компетентної у багатьох галузях, духовно багатой та фізично здорової особистості.

1. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи: Навч. посібник. – 2-ге вид., стер./А.І.Кузьмінський. – К.: Знання, 2011. – 486 с.
2. Куклін О.В. Економічні аспекти вищої освіти: Монографія/О.В.Куклін. – К.: Знання України, 2008. – 331 с.
3. Маркова А. Психологія професіоналізму/А.Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд “Знание”. – 34 с.
4. Пауло Фрейре. Педагогіка Свободи: етика, демократія і громадянська мужність/Перекл. з англ. О.Демянчука. – К.: Вид. Дім “КМ Академія”, 2004. – 124 с.
5. Романець В.А. Психологія творчості: Навч. пос. 2-ге вид, доп./В.А.Романець. – К.: Либідь, 2001. – 288 с.
6. Товканець Г.В. Університетська освіта: Навч.-метод. пос./Уклад. Товканець Г.В. – К.: Кондор, 2011. – 182 с.

The article reveals the basic task of forming future teachers; singles out the criteria for determining the level of preparedness for future professional activities and the factors that influence the effectiveness of training for professionals; outlines the main ways of improving the quality of education degree today.

Key words: *mobility, professionalism, criteria and professional awareness, self-improvement, professional readiness.*

doi:10.15330/esu.9.96-102

УДК37 : 373.61 : 371.13 : 378.22 : 372

ББК 74.1р

Маріанна Матішак

ПЕДАГОГІЧНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ У ЗМІСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті узагальнено особливості підготовки майбутніх магістрів дошкільної освіти до здійснення педагогічного менеджменту, з’ясовано його роль у професійному становленні фахівців. Виокремлено й проаналізовано змістове наповнення різних аспектів педагогічного менеджменту, а саме: когнітивно-змістового, діяльнісного, рефлексивного та ціннісно-мотиваційного.

Ключові слова: *педагогічний менеджмент, майбутні магістри, дошкільна освіта, управлінська компетентність.*

Постановка проблеми. Розвиток і вдосконалення сучасного дошкільного навчального закладу ґрунтується на методах і технологіях, які має використовувати керівник для організації роботи закладу. Проте в освіті досі нерідко оперують такими поняттями як “цілеспрямований вплив”, “впровадження”, “керівництво” тощо. Натомість сучасне управління освітнім закладом потребує орієнтації на взаємодію, співробітництво, рефлексивне управління, наукове обґрунтування та зміну філософії освіти. Відповідно у структурі професійної-педагогічної підготовки вагоме значення має формування управлінської компетентності педагогів, зокрема, майбутніх магістрів дошкільної освіти.

Аналіз останніх досліджень. Результати аналізу сучасних наукових досліджень свідчать про актуальність проблеми професійної підготовки магістрантів дошкільної освіти у сучасних вищих навчальних закладах. У роботах Г.Беленької, К.Крутій, Н.Лисенко, Л.Машкіної, І.Улюкасової та ін. розкрито особливості професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців спеціальності “Дошкільна освіта”.

Наукові розвідки щодо підготовки майбутніх магістрів дошкільної освіти зорієнтовані в основному на аналізі та узагальненні зарубіжного досвіду. Зокрема. Л.Глушок, Л.Зданевич, Н.Мельник, М.Олійник досліджують різні аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти у країнах Європи, США, Австралії. В.Берека, О.Бутенко, О.Гура, Г.Закорченна, В.Кушнір, Н.Мачинська зосередилися на проблемі організаційно-методичного забезпечення підготовки майбутніх магістрів у вітчизняних вищих навчальних закладах.

Попри велику кількість публікацій, заслуговує на увагу проблема дослідження особливостей підготовки майбутніх магістрів дошкільної освіти до здійснення педагогічного менеджменту в професійній діяльності.

Метою статті є аналіз змісту професійної підготовки майбутніх магістрів дошкільної освіти і окреслення основних напрямів його удосконалення у контексті вивчення основ педагогічного менеджменту.

Виклад основного матеріалу. Професійна підготовка майбутніх магістрів різних галузей передбачає формування висококваліфікованих фахівців нової генерації, здатних до наукового пошуку, практичної інноваційної діяльності, швидкого й науково обґрунтованого вирішення професійних проблем, саморозвитку та самовдосконалення. Отож, зростають вимоги до якості такої підготовки. Н.Мачинська зазначає: “Магістрант повинен бути здатний інтегрувати знання й долати труднощі та формулювати судження на основі неповної або обмеженої

інформації, з огляду на етичну та соціальну відповідальність за їх застосування” [3, с. 85]. Для досягнення такого результату необхідне оновлення змісту освіти, який є одним з визначальних компонентів професійної підготовки майбутніх магістрів. Зміст освіти забезпечує відповідність професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах сучасним тенденціям соціально-економічного та культурного розвитку суспільства.

Зміст освіти у вищій школі – це наукова інформація, необхідна для вивчення, яка є педагогічно обґрунтованою, логічно оформленою, відображеною у навчальній документації, яка регулює процес навчання у будь-якому вищому навчальному закладі [5, с. 345].

У педагогічній науці існують численні підходи до трактування поняття “зміст освіти”. А саме: когнітивний, культурологічний, особистісно орієнтований, компетентнісний та ін.

Представники когнітивного підходу розуміють зміст освіти як сукупність знань про навколишній світ, умінь та навичок, які забезпечують різнобічний розвиток особистості, готовність молоді до життя у суспільстві (Ю.Бабанський, М.Ярмаченко).

Зміст освіти, відповідно до культурологічного підходу, – це педагогічно адаптована система знань, умінь і навичок, досвіду творчої діяльності й емоційно-ціннісного ставлення до світу із забезпеченням єдності загальнолюдського, національного і особистісно-культурного компонентів (І.Зязюн, С.Сисоева, В.Сластьонін).

Особистісно орієнтований підхід забезпечується положенням про те, що в центрі навчально-виховного процесу є особистість, її самобутність і самоцінність, особистий досвід (І.Гавриш, А.Хуторський, І.Якиманська). Відповідно, зміст освіти, методики та освітні технології співвідносяться із суб’єктивним досвідом та закономірностями професійного становлення особистості [4, с. 536].

В освітньому просторі сучасної вищої школи набув поширення компетентнісний підхід (І.Зимня, Г.Селевко, Ю.Татур). Зміст навчально-виховного процесу підсилює практичну орієнтацію освіти, орієнтований на результативний компонент, який реалізується в набутих особистістю компетентностях (ключових і професійних).

Результати аналізу й узагальнення розглянутих підходів свідчать про те, що в основі змісту професійної підготовки майбутніх магістрів мають бути науково обґрунтовані, актуальні, професійно значущі знання, а також практичні уміння і навички, які забезпечують готовність фахівця певної галузі до виконання професійних функцій. При цьому вагомим аспектом змісту освіти є його вплив на формування особистісних якостей майбутніх педагогів, як от: креативність, здатність приймати рішення і швидко діяти у непередбачуваних ситуаціях, відкритість до інновацій, здатність до педагогічної рефлексії й самовдосконалення, а також сформованість ціннісних орієнтирів, внутрішньої мотивації особистості. Отож, професійну підготовку магістрів доцільно розглядати як систему педагогічно впорядкованих навчально-виховних заходів, спрямовану на оволодіння магістрантом сукупності необхідних компетентностей, які визначатимуть його готовність до виконання професійних обов’язків відповідно до статусу магістра та професійного самовдосконалення упродовж життя [3, с. 28].

В ринкових умовах розвитку суспільства для успішної самореалізації майбутніх магістрів педагогічних спеціальностей вагоме значення мають знання з

менеджменту, розуміння економічних та психологічних основ ефективного управління освітніми системами, педагогічним колективом та самоуправління. У контексті проблеми В.Берека обґрунтовує причини, які спонукають до включення в зміст магістерської підготовки педагогічного менеджменту. А саме: необхідність пошуку ефективних шляхів підвищення освітнього рівня магістрантів, підготовки їх до управлінської діяльності; відсутність сучасного загально визнаного обґрунтування теоретико-методичних основ здійснення магістерської підготовки майбутніх фахівців різних галузей; необхідність удосконалення діючої системи принципів навчально-виховної діяльності магістратур відповідно до вимог сучасних педагогічних технологій; розробка і впровадження у навчально-виховний процес магістратури нових форм та особистісно-орієнтованих методик навчання; значне розширення інформаційного простору [1, с. 24].

У дисертаційному дослідженні Г.Закорченної зазначено: “Педагогічний менеджмент у дошкільній освіті – це специфічний вид інтелектуальної діяльності, що реалізується через систему дій особистості та впливу на об’єкт управління шляхом науково обґрунтованого аналізу, прогнозування, планування, організації, контролю і оцінки якості їх функціонування з метою досягнення високої ефективності соціально-значущих освітньо-виховних результатів” [2, с. 18]. Відтак існує потреба цілеспрямованої підготовки магістрантів дошкільної освіти до педагогічного менеджменту в майбутній професійній діяльності з урахуванням взаємозв’язку когнітивно-змістового, діяльнісного, рефлексивного та ціннісно-мотиваційного аспектів.

Розглянемо змістове наповнення перелічених аспектів підготовки у контексті вивчення дисципліни “Педагогічний менеджмент”. А саме:

- *Когнітивно-змістовий аспект* забезпечується системою наукових знань про сутність основних категорій, особливості управління сучасними закладами дошкільної освіти, законодавче забезпечення та повноваження органів управління дошкільних навчальних закладів, напрями оновлення дошкільної освіти, функції, методи і технології менеджменту в освіті, соціально-психологічні механізми управлінської діяльності тощо.
- *Діяльнісний аспект* передбачає формування у майбутніх магістрів здатності використовувати педагогічно та економічно доцільні методи управління освітнім процесом, реалізовувати на практиці функції педагогічного менеджменту (цілепокладання, планування, організація, контроль), створювати позитивний імідж дошкільного навчального закладу, сприятливий психологічний клімат в педагогічному колективі. Також звертаємо увагу на формування навичок самоменеджменту, самомаркетингу, ефективної побудови ділової кар’єри тощо.
- *Рефлексивний аспект* реалізується через самопізнання й осмислення магістрантом власних дій і станів, міжособистісних стосунків і спілкування з іншими. У контексті педагогічного менеджменту майбутній фахівець пізнає власні можливості щодо здійснення управлінської діяльності, рівень розвитку лідерських, комунікативних якостей, аналізує особливості, які можуть перешкоджати самореалізації. Відповідно особистість може спроектувати власну траєкторію саморозвитку й самовдосконалення.
- *Ціннісно-мотиваційний аспект* забезпечується усвідомленням магістрантами значущості основ педагогічного менеджменту для професійної самореалізації, урахуванням гуманістичних принципів управління освітнім процесом

дошкільного навчального закладу (уваги і довіри до людини, співробітництва, соціальної справедливості, індивідуального підходу в управлінні, збагачення педагогічної діяльності, особистісного стимулювання, колективного прийняття рішень, горизонтальних зв'язків, автономізації управління, постійного оновлення), а також ціннісними орієнтирами особистості. Також дедалі частіше науковці звертають увагу на соціально-психологічну складову управлінської діяльності, комунікативні навички керівника, здатність до сприймання і реалізації інновацій, мобільність особистості та вміння раціонально використовувати особистісні ресурси.

Для реалізації виокремлених аспектів змісту необхідно використовувати відповідні технології, форми і методи навчання. У сучасній системі підготовки майбутніх фахівців до педагогічного менеджменту, як зазначено у низці наукових праць (В.Берека, О.Бутенко, Н.Мачинська, С.Сисоева та інші), актуальним є інноваційний підхід. Поряд з традиційними методами навчання пропонується оновлення й удосконалення освітніх технологій, науково-методичних розробок, засобів. Погоджуємося з думкою Н.Мачинської про те, що "...система активних (інтерактивних) методів навчання відповідає критеріям інноваційності та сприяє активному розвитку особистості в умовах магістратури, формує у майбутніх магістрів здатність проектувати та організовувати свою діяльність, готовність працювати в умовах, що постійно змінюються" [3, с.308].

Використання інтерактивних методів і технологій у процесі вивчення педагогічного менеджменту сприяє формуванню у магістрантів критичного мислення, уміння моделювати і аналізувати педагогічні ситуації, навичок взаємодії і організації роботи в групі тощо. Отож, традиційну систему навчання доцільно доповнювати такими інтерактивними методами, як дебати, "акваріум", "мозковий штурм", метод проєктів, проблемний метод, складання портфоліо. "асоціативний куш", "мікрофон" та ін. При цьому важливо добирати професійно значущий навчальний матеріал, близький до реальних умов майбутньої професійної діяльності магістрів дошкільної освіти.

Висновки. Отож, результатом вивчення предмету "Педагогічний менеджмент" повинна бути сукупність знань, умінь, навичок, професійних цінностей, особистісної мотивації магістрантів, які є основою для формування їх управлінської компетентності. Однією з умов ефективної професійної підготовки фахівців у вищому навчальному закладі вважаємо обґрунтоване поєднання традиційних та інноваційних методів і технологій навчання.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в детальному аналізі сучасних технологій формування управлінської компетентності майбутніх магістрів дошкільної освіти у вищому навчальному закладі, використання засад педагогічного менеджменту під час організації виробничої практики магістрантів тощо.

1. Берека В. Є. Погляд М.М.Дарманського на сутність принципів менеджменту в освіті та їх трансформація на магістерську підготовку майбутніх управлінців / В. Є. Берека // Педагогічний дискурс : зб. наукових праць; гол. ред. А. Й. Сиротенко. – Хмельницький: ХГПА, 2008. – Вип. 3. – 216 с. – С. 23–30.
2. Закорченна Г.М. Підготовка студентів до педагогічного менеджменту в дошкільній освіті : автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Г.М.Закорченна. – Одеса, 2000. – 20 с.
3. Мачинська Н. І. Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю : монографія / Н. І. Мачинська ; за ред. докт. пед. наук, проф., член-кор. НАПН України С. О. Сисоевої. – Львів : ЛьвДУВС, 2013. – 416 с.

4. Машкіна Л.А. Теоретичні засади особистісно орієнтованого навчання у вищій школі / Л.А.Машкіна // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – Випуск 28 (81). – 2013. – С.535 – 540.
5. Ситаров В.А. Дидактика: [учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений] / В.А.Ситаров, под ред. В.А.Сластенина.– М.:Академия, 2002. – 368 с.

This article summarizes the features of the training of future masters in Pre-school Education to implement educational management, clarified its role in the professional development specialists. Thesis there is determined and analyzed the semantic content of the various aspects of educational management, namely cognitive-semantic, active, reflective and motivational value.

Key words: pedagogical management, future masters, pre-school education, managerial competence.

doi:10.15330/esu.9.103-107

УДК 378.14:[81'276.6=111:341.63]

ББК 81.2 Англ –025.7 +67.910.821

Ольга Назорна

ПОНЯТТЯ "МІЖНАРОДНИЙ АРБІТРАЖ" У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ АРБІТРАЖНИХ ЮРИСТІВ

Міжнародний арбітраж є ефективним альтернативним механізмом вирішення спору між договірними сторонами в умовах глобалізації. Наразі існує потреба в організації оптимальної системи навчання та підготовки кадрів, здатних здійснювати арбітражну практику на міжнародній арені. Професійна підготовка майбутніх арбітражних юристів здійснюється на базі інституту магістратури. Окрім фахових дисциплін, навчальний план передбачає вивчення ділової іноземної мови як компоненту професійної компетентності майбутніх арбітражних юристів та інструменту їх професійної взаємодії. Щоб створити надійні умови для якісної іноземної підготовки, викладач повинен оволодіти певними знаннями іншої галузі, зокрема зрозуміти суть поняття "міжнародний арбітраж".

Ключові слова: міжнародний арбітраж, професійна підготовка, майбутній арбітражний юрист, магістратура, ділова іноземна мова.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Функціонування транснаціональних корпорацій як основної рушійної сили економічної глобалізації ускладнюється фінансовими, політичними, соціокультурними та іншими чинниками, що робить ведення міжнародного бізнесу особливо ризикованою формою підприємницької діяльності [5, с. 9].

Міжнародний арбітраж як альтернативний (до традиційного судового розгляду) спосіб вирішення конфліктів (ADR), який ще інколи називають "діловим способом врегулювання конфліктів" [12], вважається дуже дієвим та надійним механізмом вирішення будь-якого спору між договірними сторонами.

Зрозуміло, що лише висококваліфіковані, компетентні арбітри можуть забезпечити ефективний арбітражний розгляд на міжнародному рівні. Це, у свою чергу, актуалізує потребу в організації оптимальної системи навчання та підготовки таких кадрів. Хмельницький університет управління та права успішно здійснює підготовку магістрів за спеціалізацією "Міжнародне економічне право та альтернативне вирішення спорів", задовільняючи кадровий дефіцит у фахівцях з ґрунтовними теоретичними знаннями та практичними навичками в міжнародних

аспектах правового регулювання економічних і господарських спорів. Окрім фахових дисциплін, навчальний план передбачає вивчення ділової англійської мови як інструменту професійної взаємодії в умовах сучасних глобалізаційних процесів. Для того, щоб бути здатним створити надійні умови для якісної іншомовної підготовки як засобу формування професійної компетентності майбутніх арбітражних суддів, викладач повинен оволодіти певними знаннями іншої галузі, зрозуміти зміст ключових понять, пов'язаних зі сферою міжнародного арбітражу.

Аналіз досліджень і публікацій. Поняття міжнародного арбітражу є складним і багатоаспектним явищем, яке завжди привертало увагу провідних юристів-практиків та теоретиків права. У своїх працях науковці розкривають сутність та види міжнародного арбітражу (В. Гуменюк, Л. Містеліс, І. Побірченко, Ю. Притика, С. Стронг); досліджують юридичну природу арбітражної угоди як підстави виникнення компетенції міжнародного комерційного арбітражу (В. Ануров, Г. Бори, О. Волошук, С. Ніколюкін, Г. Цірат); аналізують порядок розгляду спорів таким органом та шляхи взаємодії міжнародних комерційних арбітражів з державними судами (Л. Винокурова, С. Курочкін, Дж. Лью, М. Морозов, Я. Паулсон); встановлюють процедуру визнання та виконання арбітражних рішень (С. Бессон, Т. Захарченко, Б. Корабельніков, М. Теплюк, Д. Фаваллі); вивчають проблему ефективності арбітражних забезпечувальних заходів (С. Кравцов, М. Мальський, Ю. Притика, Г. Цірат) тощо.

Однак, варто пам'ятати, що в умовах сьогодення формується нова парадигма правничої науки, яка характеризується міждисциплінарністю, а відтак її базові поняття слід розглядати не ізольовано, а в аспекті інших наук – соціології, філософії, педагогіки, економіки, політології тощо [11, с. 18].

Так, станом на сьогодні, відсутній принаймні загальний аналіз поняття “міжнародний арбітраж” зроблений не фахівцем у галузі права, що і обумовлює актуальність цього дослідження.

Формулювання цілей статті. Мета цього дослідження – розглянути сутність поняття “міжнародний арбітраж” крізь призму неюридичних спеціальностей, долаючи традиційні дисциплінарні межі.

Виклад основного матеріалу. Отже, термін “міжнародний арбітраж” (“*international arbitration*”) може вживатись у двох значеннях: 1) особлива процедура розгляду і врегулювання міжнародних суперечок; консенсуальний, приватний процес з винесенням обов'язкового для сторін спору рішення, яке приймається одним або більше приватними, незалежними особами – арбітрами (арбітражними судьями), обраними сторонами на основі їх професійних та особистих якостей [9]; і 2) постійно діючий або тимчасовий спеціально утворений за згодою сторін спору третейський орган чи арбітражна організація для розгляду окремого спору [3, с. 7–8].

Визначення міжнародного арбітражу, передбачене в Типовому Законі ЮНСІТРАЛ, ґрунтується на змішаному підході, коли акцент робиться не на одному критерії, а на поєднанні різних факторів. Отже, відповідно до ст. 1.3 Типового Закону арбітраж вважається міжнародним, якщо:

- а) включає сторони, які мають комерційні підприємства в різних країнах,
- б) розглядає спори, які виникають із зобов'язань, що підлягають виконанню в іншій від місця ведення бізнесу країні,
- в) сторони чітко домовилися про те, що предмет арбітражної угоди підпадає під юрисдикцію більш ніж однієї країни [7].

Процедура проведення арбітражного процесу обумовлюється сукупністю правил арбітражних установ, національних законів та низкою міжнародних договорів. В цілому, арбітражу в порівнянні з судовим розглядом притаманна більша свобода щодо процедурних питань: процесу формування складу арбітражного суду, визначення його компетенції, вимог до позовної заяви тощо. На відміну від Міжнародного Суду ООН, де сторонами можуть бути тільки держави, арбітражну процедуру можуть використовувати і міжнародні організації [1, с. 29]. Виникає необхідність більш детально зупинитись на основних етапах процедури арбітражного розгляду.

По-перше, детально продумане та чітко сформульоване арбітражне застереження (*arbitration clause*) як одна з найважливіших складових міжнародного комерційного контракту або укладена приватна угода (*private agreement*) є підставою виникнення компетенції міжнародного арбітражу [2].

Арбітражна угода виконує три основні функції:

- 1) слугує підтвердженням згоди сторін щодо врегулювання спору шляхом арбітражу. Після того як сторони досягли угоди про арбітраж, таке рішення стає обов'язковим для них – сторони погоджуються передати свій спір до арбітражного суду, виключити юрисдикцію державних судів і підкоритися рішенням цього суду. Отже, згода на арбітраж не може бути відкликана в односторонньому порядку;
- 2) є основним джерелом повноважень арбітражного суду. Як правило, арбітражний суд може здійснювати лише ті повноваження, якими його наділили сторони спільно з додатковими або допоміжними повноваженнями, передбаченими законом (законами), що регулюють арбітраж.
- 3) встановлює компетенції арбітражного суду. В звичайному судовому процесі (*litigation*) виконання правосуддя визначається кількома критеріями, де угода сторін є одним з багатьох інших. В арбітражному ж процесі, угода сторін є єдиним джерелом визначення юрисдикції суду [8].

Важливим етапом у процедурі арбітражного розгляду є *формування складу арбітрів* (*appointment of arbitrators*), коли визначається кількість арбітрів, умови їх призначення і відводу тощо. Так, кандидатури арбітражних суддів можуть бути обрані безпосередньо сторонами конфлікту на основі їх спільного рішення; грапляється, що кожна сторона пропонує власну кандидатуру, а вже обрані арбітражні судді, в свою чергу, самостійно долучають третього члена до свого складу; інколи арбітри призначаються зовнішньою стороною (наприклад, судом або окремою особою або організацією, обраною сторонами) [12].

Вибір арбітра залежить від характеру справи та здійснюється за порадою арбітражних експертів-практиків, які володіють необхідною інформацією про рівень професійності та репутацію різних кандидатів. Важливими параметрами при виборі арбітра є освіта, кваліфікація, знання мов, національність і місце проживання. Зазвичай для вирішення більшості спорів залучають одного арбітражного суддю, проте для врегулювання складних конфліктів очевидна перевага участі трьох арбітрів.

Не менш значимим кроком є *проведення попередньої зустрічі* (*preliminary meeting*) арбітрів і сторін, щоб ознайомитися з предметом спору, більш скрупульозно обговорити деталі процедури арбітражного розгляду, зокрема місце проведення арбітражу, мова арбітражного провадження, строк розгляду справи, обрання застосованого права, правила ведення арбітражного розгляду справи, порядок надання доказів по справі, порядок винесення арбітражного рішення, підстави

припинення арбітражного розгляду, розмір і порядок сплати арбітражного збору, розподіл арбітражних витрат.

Багато чинників впливають на вибір місця проведення арбітражу (*seat/place/venue of arbitration*), проте основним тут є визначити чи є пропонувана країна стороною Нью-Йоркської Конвенції та встановити особливості правової системи цієї країни, що має безпосередній вплив на проведення арбітражу. Так звана “Велика четвірка”, зокрема Велика Британія, Франція, Швейцарія та США складають рейтинг найпопулярніших місць проведення міжнародного арбітражу.

Мова арбітражного розгляду визначається в арбітражному застереженні або в приватній угоді. Як правило, перевага надається англійській мові не лише як мові міжнародного спілкування, але й як мові, на якій розмовляють в країнах, що належать до англо-саксонської правової сім’ї (Велика Британія та США).

Позовна заява і заява-відповідь (statement of claim and response) укладається на етапі, коли позивач готує короткий опис предмету спору без надання доказів, таким чином повідомляючи відповідача про необхідність зреагувати на ситуацію, визнаючи чи спростуючи перераховані твердження. Відповідач може підготувати зустрічний позов, що в свою чергу вимагає відповіді від позивача.

На етапі *збору і дослідження доказів (discovery and inspection)* представники сторін відшуковують ревантну інформацію, аналізуються всі документи, які пов’язані з предметом спору.

Наступним кроком є *обмін доказами (interchange of evidence)*, коли свідчення у письмовому вигляді передаються арбітру для ознайомлення та аналізу.

На етапі *слухання (hearing)* справи арбітр вислуховує усні заяви сторін, допитує свідків, уточнює інформацію. Варто зауважити, що арбітр не може змусити свідка з’явитися на засіданні, що є відповідальністю сторін. Етап слухання можна уникнути у разі, якщо спор вдається вирішити виключно на основі представлених документів.

Заяви сторін (legal submissions) усно під час арбітражного слухання або письмово після його закінчення надаються арбітру адвокатами, де пропонується перелік доказів та фіксується застосовне законодавство [10].

На фінальному етапі розгляду спору основним завданням арбітражного судді є прийняття остаточного та обов’язкового *рішення (award)* по справі.

Можна виокремити чотири види арбітражних рішень:

- 1) проміжні (*interim*) – вирішують проблему на тимчасовій основі і можуть бути переглянуті згодом. Наприклад, попереднє рішення може запобігти стороні реалізувати активи, які є предметом спору, до винесення остаточного рішення;
- 2) часткові (*partial*) – стосуються остаточного вирішення одного або кількох аспектів спору. Наприклад, арбітражний суд може винести часткове рішення про визначення застосовного права або врегулювання питання про юрисдикцію. Крім того, складний конфлікт може бути поділений на кілька етапів з винесенням окремих рішень для кожного з них;
- 3) остаточні (*final*) – врегульовують усі нюанси спору та носять безапеляційний характер;
- 4) погоджувальні (*by consent*) – укладаються, коли сторони дійшли згоди і просять зафіксувати свій намір офіційно у вигляді арбітражного рішення, яке також підлягає виконанню відповідно до Нью-Йоркської Конвенції [4, с. 12].

Після укладення арбітражного рішення здійснюється перевірка (*correction*) на грамотність, усуваються правописні, лексичні, граматичні, стилістичні помилки чи

описки, інтерпретуються та пояснюються деякі положення арбітражного рішення відповідно до чинних правил або законів.

Якщо одна із сторін відмовляється здійснювати виконання (*enforcement*) своїх зобов’язань, що випливають з міжнародного арбітражного рішення, то його можна виконати не лише на місці проведення арбітражного розгляду, але й в будь-якій іншій країні-учасниці Нью-Йоркської Конвенції (146 членів).

Ст. 3 Нью-Йоркської Конвенції стосується правозастосувальної практики, і всі країні-учасниці повинні визнавати іноземні арбітражні рішення як обов’язкові та приводити їх у виконання згідно з місцевими правилами процедури. На відміну від судового розгляду, рішення буде визнано та приведено у виконання навіть, якщо арбітражним судом було допущено помилку у факті чи праві. Лише обмежені підстави прописані в Нью-Йоркській Конвенції можуть стати перешкодою для визнання арбітражного рішення. До них, у першу чергу, відносяться: недійсність арбітражної угоди, відсутність юрисдикції, порушення арбітражного процесу, невідповідний склад арбітражного суду. Арбітражне рішення також може бути визнано недійсним, якщо предмет спору не є предметом арбітражного розгляду, або якщо визнання і приведення у виконання цього рішення суперечитиме громадському порядку.

Кількість підстав для оскарження арбітражного рішення обмежена. У країнах, де прийнятий Типовий закон ЮНСІТРАЛ про міжнародний комерційний арбітраж, рішення може бути скасованим лише на місці його прийняття. Проте у разі, якщо рішення буде все ж анульовано, це не стане перешкодою його виконання в іншій країні.

Висновки. На основі вищесказаного можна дійти таких висновків:

- 1) викладачу для ефективного викладання ділової іноземної мови магістрам, які навчаються за спеціальністю “Міжнародне економічне право та альтернативне вирішення спорів”, необхідно опанувати базовими поняттями, пов’язаними зі сферою міжнародного арбітражу;
- 2) з аналізованої літератури зрозуміло, що сторони, добровільно обираючи арбітражний спосіб вирішення конфлікту, прагнуть отримати справедливе, обов’язкове для виконання рішення за допомогою третьої неупередженої сторони, уникнувши зайвих витрат чи зволікання. Варто також зазначити, що, незважаючи на гнучкість арбітражного розгляду, існують певні чіткі правила арбітражної процедури.

Перспективу подальших розвідок вбачаємо в аналізі сучасного стану професійної підготовки магістрів міжнародного арбітражу в Україні.

1. Бирюков П. Н. Международное право : учебн. пособие / П. Н. Бирюков. – [2-е изд.] – М.: Юристъ, 1999. – 416 с.
2. Шиб Т. Правові засади автономності арбітражного застереження / Т. Шиб // Віче. – 2011. – №12. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.viche.info/journal/2611/>
3. Энтин М. Л. Международные судебные учреждения. Роль международных арбитражных и судебных органов в разрешении межгосударственных споров / М. Л. Энтин. – М.: Международные отношения, 1984. – 176 с.
4. A Guide to International Arbitration [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.claytonutz.com
5. Bühring-Uhle C. Arbitration and Mediation in International Business / C. Bühring-Uhle. – [2-d edit.]. – Kluwer Law International, 2006. – 304 p.
6. Cotterrell R. The Sociology of Law: An Introduction / R. Cotterrell. – Oxford University Press, 1992. – 398 p.

7. Goode R. Transnational Commercial Law: Text, Cases, and Materials /R. Goode, H. Kronke, E. McKendrick. – Oxford University Press, 2007. – 629 p.
8. Guide to International Arbitration [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.lw.com/thoughtleadership/guide-to-international-arbitration-2014>
9. Lookofsky J. M. Transnational Litigation and Commercial Arbitration : A Comparative Analysis of American, European and International Law. / J. M. Lookofsky. – N.Y. : Transnational Juris Publications, Inc., Ardsley-on-Hudson, 1992. – 782 p.
10. Mediate.com [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mediate.com/articles/grant.cfm>
11. Twining W. Reviving General Jurisprudence / W. Twining // Transnational Legal Processes / ed. Likosky M. – London: Butterworth, 2002. – P. 3–22.
12. What is Arbitration? [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mediate.com/articles/grant.cfm>

International arbitration is an effective alternative mechanism for dispute resolution between the parties to the treaty in the context of globalization. Nowadays there is a demand for optimal organization of education and training specialists, capable to realize arbitration practice in the international arena. Professional training of future arbitration lawyers is carried out within master programs. In addition to professional disciplines, the curriculum includes the study of Business English as a component of professional competence of future arbitration lawyers and a tool for their professional interaction. To create reliable conditions for high-quality foreign language training, a lecturer has to obtain certain another sphere knowledge, in particular to understand the essence of the concept "international arbitration".

Key words: international arbitration, professional training, future arbitration lawyer, master program, Business English.

doi:10.15330/esu.9.107-112

УДК 371.15(4)
ББК 74.03(4/8)

Кишиніоф Ющак

KOMPETENCJE ZAWODOWE NAUCZYCIELI W UNII EUROPEJSKIEJ

Jakość oświaty nie zależy głównie od systemów edukacyjnych, metod nauczania, podręczników i innych pomocy naukowych, chociaż wszystkie one są ważne. Najważniejszym, niezastąpionym warunkiem realizacji oświaty dobrej jakości jest dobrze wykwalfikowany i dobrze umotywowany do pracy nauczyciel.

(WCOTP, b.d.)

У статті йдеться про суспільно-урядові зміни кінця ХХ початку ХХІ століття.

Наголошується, що подібні явища мають місце у країнах європейського союзу.

Такі процеси спостерігаються у навчально-виховному процесі сучасної школи, вимагаючи перебудову процесу мислення, усвідомлення нової реальності, нових завдань і функцій суспільства.

Ключові слова: європейський союз, професійні компетенції, цивілізація, навчально-виховний процес.

Spółeczno-ustrojowe przemiany, jakie wystąpiły w ostatnich dekadach XX wieku w wielu regionach świata, a także charakterystyczne zjawiska cywilizacyjno-kulturowe nowego wieku, w tym integracja europejska, wywołują zasadnicze zmiany w zakresie potrzeb i wymagań współczesnego człowieka oraz wymuszają potrzebę przebudowy sposobu myślenia i postrzegania rzeczywistości. Nakłada to na współczesną szkołę nowe zadania i funkcje, tak społeczne, jak i cywilizacyjne. Priorytetem jest przekazanie

społeczeństwu odpowiedniego zasobu wiedzy oraz wychowanie Europejczyka, który będzie przygotowany do życia w nowym, zmieniającym się politycznie, gospodarczo i społecznie świecie, Europejczyka, który będzie nie tylko obywatelem swojego kraju, ale i obywatelem świata twórczo uczestniczącym w procesie jego rozwoju. Dlatego w rozważaniach poświęconych edukacji bardzo ważne są kwestie dotyczące zapewnienia nauczycielom przygotowania i doskonalenia zawodowego najwyższej jakości oraz dbałość o takie ukształtowanie statusu tego zawodu, by był on atrakcyjną propozycją kariery zawodowej.

Nie istnieją, jak dotąd, wspólne międzynarodowe ustalenia dotyczące edukacji nauczycieli. Poszczególne kraje czynią to w oparciu o własne doświadczenia. Unia Europejska, w pełni uznając odpowiedzialność Państw Członkowskich za treść nauczania i organizację systemów edukacyjnych, przyczynia się jednak do rozwoju edukacji o wysokiej jakości i jej ujednoczenia poprzez ukształtowanie wspólnych zasad odnoszących się do zawodu nauczycielskiego. W myśl propozycji Komisji Europejskiej zasadami tymi są [8]:

- legitymowanie się wyższym wykształceniem, gwarantującym posiadanie wiedzy z zakresu: wykładanego przedmiotu kierunkowego, pedagogiki i psychologii, umiejętności i kompetencji niezbędnych do właściwego ukierunkowania oraz wspierania uczniów, znajomości i rozumienia procesów społecznych oraz kulturowych wymiarów edukacji;
- aktywne uczestnictwo w rozwoju zawodowym, który powinien trwać przez całe życie zawodowe oraz zaangażowanie w proces, w którym młodzi ludzie i dorośli uczący się stają się bardziej autonomiczni w uczeniu się przez całe życie;
- mobilność, zarówno geograficzna (polegająca na przemieszczaniu się pomiędzy państwami UE w celu znalezienia bardziej satysfakcjonujących warunków zatrudnienia i możliwości rozwoju), jak i zawodowa (tożsama z przemieszczaniem się w obrębie systemu edukacji, umożliwiającą nabycie nowych kwalifikacji i kompetencji oraz doskonalenie już posiadanych umiejętności);
- współpraca instytucji kształcących nauczycieli z szeroko pojętymi partnerami – ze szkołami, przemysłem i instytucjami umożliwiającymi odbycie praktyk oraz włączenie w program nauczania najnowszych osiągnięć praktycznych.

Już pierwszy wymóg, odnoszący się do posiadania wykształcenia wyższego, zmusza do postawienia pytania o pożądane kwalifikacje nauczycieli.

Kwalifikacje zawodowe, ogólnie ujmując, określają zakres i jakość przygotowania niezbędnego do wykonywania jakiegoś zawodu. Składają się na nie takie czynniki, jak: poziom wykształcenia ogólnego, wiedza zawodowa, umiejętności zawodowe, a zwłaszcza stopień wprawy oraz umiejętności organizowania i usprawniania pracy, uzdolnienia i zainteresowania zawodowe [6, s. 211].

W odniesieniu do zawodu nauczyciela definicja kwalifikacji zawodowych najczęściej koncentruje się na układach umiejętności i wiedzy, które dają nauczycielom możliwość kierowania procesami nauczania i wychowania.

Według Cz. Plewki kwalifikacje zawodowe nauczycieli to „układy postaw, warunków psychofizycznych oraz struktur sensomotorycznych praktycznych i umysłowych, umożliwiających skuteczne rozwiązywanie zadań zawodowych wynikających z wykonywania zawodu nauczyciela-wychowawcy, a także troski o własny zawodowy rozwój” [7, s. 59].

B. Kwiatkowska-Kowal z kolei kwalifikacje pedagogiczne określa jako poziom i jakość przygotowania zawodowego organizatorów i realizatorów procesu edukacji do

świadomej i celowej pracy dydaktyczno-wychowawczej ukierunkowanej na rozwijanie i doskonalenie osobowości wychowanków w trzech sferach:

- poznawczej – oczekiwania wobec świata,
- czynnościowej – sposób zachowania wobec osób i samego siebie, wobec sytuacji oraz przedmiotów,
- motywacyjnej – potrzeby, wartości i cele życiowe [4, s. 141–142].

Kwalifikacje wyrażają zatem poziom merytorycznego przygotowania do prawidłowego wykonywania zawodu. Tymczasem, jak pisze R. Kwaśnica, „(...) nie można bezgranicznie zaufać posiadanej już wiedzy zawodowej, choćby była potwierdzona dyplomami wszelkich możliwych instytucji kształcących nauczycieli. Nie przekreślając jej wartości, trzeba założyć, że w mniejszym bądź większym stopniu okaże się niewystarczająca. Musi tak być, ponieważ doświadczenie zawodowe nauczyciela, nawet najbardziej bogate, okazuje się zawsze prowizoryczne i niepełne w obliczu faktu, że każdy uczeń jest inny i że każdy z osobna z dnia na dzień staje się kimś innym, zmieniając się, rozwijając (...) [3, s. 295]”. Dlatego też, w rozważaniach dotyczących profesji nauczycielskiej coraz powszechniej stosowaną kategorią są kompetencje.

Jak podaje J. Prucha przez pojęcie kompetencje nauczyciela należy rozumieć „zbiór profesjonalnych umiejętności, wiedzy, wartości oraz postaw, którymi musi dysponować każdy nauczyciel, aby mógł efektywnie wykonywać swoją pracę” [9, s. 306]. Autor skupia się na dwóch podstawowych grupach kompetencji: kompetencjach osobowościowych (odnoszących się do umiejętności, dojrzałości moralnej i społecznej, reakcji emocjonalnych i postaw) oraz kompetencjach zawodowych (odnoszących się do umiejętności dydaktycznych, relacji interpersonalnych) [9, s. 306].

W myśl koncepcji R. Kwaśnicy kompetencje nauczyciela można podzielić na dwie kategorie: praktyczno-moralne i techniczne. Przy czym, będąc przekonanym o konieczności prymatu pierwszej grupy, czyli kompetencji praktyczno-moralnych – nad technicznymi, autor głosi tezę, że podstawową wadą polskich nauczycieli jest właśnie sytuacja przeciwna – prymat kompetencji technicznych (rozumianych zresztą wąsko, jako metodyczno-realizacyjne) [3, s. 309–313].

Do zakresu kompetencji praktyczno-moralnych nauczyciela autor zalicza:

Kompetencje interpretacyjne – to zdolność do rozumiejącego odnoszenia się do świata (rzeczy, ludzi i do siebie w drodze samorefleksji). Kompetencje te umożliwiają zadawanie pytań, dzięki którym poznawanie świata staje się niekończącym się zadaniem. Pytania te (o sens tego co dzieje się wokół nas i co dzieje się z nami) podążają wciąż za zmianami, jakie zachodzą w naszej sytuacji i w nas samych.

Kompetencje moralne – wyrażają się w znajomości powinności etycznych wobec innych ludzi, w pytaniach o moralną prawomocność postępowania, w zdolności do pogłębionej refleksji przy ocenie swojego postępowania. Autorefleksja ta powinna rodzić pytania: jaki powinienem być i w jaki sposób powinienem postępować, by z jednej strony dochować wierności sobie i nie ulec duchowemu zubożeniu, a drugiej – by swym postępowaniem nie ograniczać innych ludzi w ich prawach do wewnętrznej wolności i podmiotowości i w prawie do wyboru własnej drogi.

Kompetencje komunikacyjne – to zdolność do dialogowego sposobu bycia z innymi i z sobą samym. Dialog w użytych tu znaczeniu, to rozmowa z innymi przelamująca anonimowość wypowiedzi i będąca próbą rozumienia siebie oraz tego, co nas wspólnie ogarnia. Do kompetencji tych należą: (1) zdolność empatycznego rozumienia i bezwarunkowej akceptacji drugiej osoby, (2) zdolność do krytyki pojętej nie jako deprecjonowanie czegoś, lecz jako poszukiwanie ukrytych przesłanek cudzych i własnych

poglądów, przekonań, zachowań. (3) postawa niedyrektywna, pozwalająca prezentować własny punkt widzenia jako ofertę myślową, jako jedną z możliwych i prowizorycznych odpowiedzi, nie zaś jako dopowiedź zamkniętą.

Do grupy kompetencji technicznych należą:

Kompetencje postulacyjne (normatywne) – to umiejętność opowiadania się za instrumentalnie pojętymi celami oraz identyfikowania się z nimi. Kompetencje te, w zależności od zaawansowania w rozwoju, są pomocne w odtwarzaniu celów osiągniętych przez innych, w wyborze celów zgodnych z zaakceptowaną rolą, bądź w ustanawianiu celów indywidualnych.

Kompetencje metodyczne – wyrażają się w umiejętności działania według reguł określających optymalny porządek czynności. Treścią owych reguł jest przepis działania mówiący, co i w jakiej kolejności należy wykonywać, jakimi metodami się posłużyć, by osiągnąć zamierzony cel. Kompetencje te, podobnie jak postulacyjne, w zależności od zaawansowania w rozwoju mogą być rezultatem naśladownictwa, efektem świadomego przestrzegania wyuczonych reguł działania bądź własnym oryginalnym i twórczym pomysłem.

Kompetencje realizacyjne – to umiejętność doboru środków i tworzenia warunków sprzyjających osiągnięciu celów. Kompetencje te są pomocne w stwarzaniu takich warunków działania, jakich wymaga metoda, którą się posługujemy. Każda metoda stawia bowiem określone wymagania realizacyjne, a jej skuteczność zależy od tego, czy uda się je spełnić.

Rozwój kompetencji, jak pisze R. Kwaśnica, przebiega trój etapowo [3, s. 307–308]: od etapu wchodzenia w rolę społeczno-zawodową (stadium przedkonwencjonalne), poprzez etap pełnej adaptacji zawodowej (stadium konwencjonalne), ku fazie twórczego przekraczania roli zawodowej (stadium postkonwencjonalne).

W fazie wchodzenia w rolę zawodową zarówno problemy praktyczno-moralne, jak i techniczne rozwiązywane są przede wszystkim poprzez naśladowanie tych wzorów zachowania, które uchodzą za typowe w otoczeniu nauczyciela, zasadą jest powielanie konwencji bez świadomości jej istoty oraz unikanie ryzyka.

W fazie pełnej adaptacji w roli zawodowej nauczyciel rozumie wzorce interpretacyjne i realizacyjne oraz jest świadom ich uzasadnień. Jest to faza sprawnego posługiwania się wiedzą i umiejętnościami w sposób odtwórczy, lecz mający odzwierciedlenie w rezultatach pracy. Nauczyciel ma pełną świadomość praw i obowiązków oraz istoty i specyfiki własnej roli społeczno-zawodowej.

W fazie twórczego przekraczania roli zawodowej postkonwencjonalne formy rozumienia i działania wiążą się z krytycznym posługiwaniem się wiedzą, co uwidacznia się w rewidowaniu instytucjonalnie zdefiniowanej roli zawodowej. Dokonuje się zrównanie powinności zawodowych z zobowiązaniami moralnymi, jakie człowiek sam ma wobec siebie.

Próbie klasyfikacji kompetencji zawodowych nauczyciela podejmuje również S. Dylak. Jako kryterium ich podziału przyjmuje hierarchię ich istotności oraz konieczności ich osiągania przez nauczyciela w procesie rozwoju zawodowego. Autor wyróżnia:

- kompetencje bazowe, które określają konieczny stopień profesjonalizmu intelektualno-moralnego nauczyciela oraz optymalny zasób wiedzy pedagogicznej i praktycznej,
- kompetencje konieczne, stanowią zespół umiejętności umożliwiających konstruktywne działania nauczyciela,

- kompetencje pożądane, to umiejętności, zdolności, zainteresowania nauczyciela, które wprawdzie nie są konieczne dla właściwej realizacji zadań edukacyjnych, aczkolwiek ich posiadanie może być pomocne [1, s. 37].

Swoje zainteresowanie S. Dylak ogranicza tylko do kompetencji koniecznych. Zalicza do nich:

- kompetencje interpretacyjne, które odnoszą się do umiejętności właściwej interpretacji otaczającej rzeczywistości, co pozwala na trafny wybór odpowiednich zachowań,
- kompetencje autokreacyjne, których podstawą jest samowiedza, świadomość istoty relacji łączących nauczyciela z innymi podmiotami, co umożliwia kreowanie własnej sylwetki zawodowej,
- kompetencje realizacyjne, które obejmują wachlarz umiejętności nauczyciela (o różnym charakterze oraz poziomie zorganizowania) decydujących o możliwości realizacji przypisanych tej profesji zadań [1, s. 38–42].

Wyłonienie tych trzech rodzajów kompetencji koniecznych wynika „(...) z przyjętych założeń o nauczycielu jako animatorze procesu kształcenia i intelektualistę dokonującym samodzielnych wyborów, twórcy osobistej wiedzy pedagogicznej i własnej sylwetki zawodowej oraz sprawcy pożądanych efektów kształcenia” [2, s. 559].

Opracowane przez większość krajów członkowskich UE standardy kompetencji nauczycieli są opisem umiejętności, jakie powinien posiadać nauczyciel. Obejmują one takie obszary, jak wiedza merytoryczna w zakresie określonego przedmiotu nauczania oraz pedagogiki, umiejętności oceny, umiejętności społeczne i interpersonalne, świadomość kwestii związanych z różnorodnością grupy uczniowskiej, a także umiejętności organizacyjne i przywódcze.

Unia Europejska, stojąc na stanowisku, że znaczna część krajów członkowskich w dokumentach dotyczących systemów nauczania posiada definicję kompetencji, nie podała jednoznacznego wyjaśnienia tego pojęcia. Wprowadziła jednak kompetencje kluczowe, które powinny odpowiadać potrzebom całej społeczności niezależnie od płci, rasy, pozycji społecznej, pochodzenia, kultury i języka. Podzielone zostały one na kompetencje związane z procesem uczenia się / nauczania i kształtowania postaw uczniowskich.

W zakresie uczenia się / nauczania do kompetencji nauczyciela w Unii Europejskiej należą:

- umiejętność pracy w wielokulturowej i zróżnicowanej społecznie klasie,
- umiejętność stworzenia dogodnych warunków do uczenia się (organizowanie procesu uczenia się, czynienie ze swoich uczniów badaczy, tworzenie programów nauczania, stałe szkolenie i doskonalenie, usprawnianie swojej pracy oraz działalność w różnego rodzaju stowarzyszeniach i organizacjach),
- umiejętność włączenia technologii informacyjno-komunikacyjnej do codziennego funkcjonowania uczniów,
- umiejętność pracy w różnym zespole bezpośrednio zaangażowanym w uczenie się tej samej grupy uczniów,
- umiejętność współpracy przy tworzeniu programów nauczania, organizacji procesu kształcenia i oceniania,
- umiejętność współpracy z osobami ze środowiska lokalnego i z rodzicami,
- umiejętność dostrzegania i rozwiązywania problemów,
- umiejętność stałego poszerzania swojej wiedzy i doskonalenia swoich umiejętności.

Kompetencje związane z kształtowaniem postaw uczniowskich to:

- umiejętność wykształcenia w uczniach postawy obywatelskiej i społecznej.
- umiejętność promowania takiego rozwoju kompetencji uczniowskich, które pozwolą im, jako pełnoprawnym obywatelom danego państwa, na funkcjonowanie w społeczeństwie wiedzy (motywacja do nauki, nie tylko formalnej objętej obowiązkiem szkolnym, nauczanie uczenia się, krytyczne przetwarzanie informacji, posługiwanie się komputerem i korzystanie z wszelkich urządzeń cyfrowych, twórczość i innowacyjność, rozwiązywanie problemów, przedsiębiorczość, współpraca z innymi, łatwość w komunikacji z innymi, umiejętność poruszania się w kulturze wizualnej),
- umiejętność łączenia kształtowania wymaganych kompetencji z nauczaniem/uczeniem się danego przedmiotu [11, s. 16–17].

Z powyższego zakresu wynika, że rolą nauczyciela w pierwszym rzędzie jest przygotowanie młodych ludzi do uczenia się przez całe życie, nieustannego zdobywania wiedzy oraz umiejętności, zdolności współpracy z innymi, rozwiązywania problemów.

W Polsce w opracowanych w 2012 r. [10] standardach kształcenia nauczycieli określono, że celem edukacji nauczycieli jest przygotowanie do kompleksowej realizacji dydaktycznych, wychowawczych, i opiekuńczych zadań szkoły. Osiągnięciu tego celu służy obowiązek zrealizowania trzech modułów:

- pierwszego, obejmującego przygotowanie w zakresie merytorycznym do nauczania pierwszego przedmiotu (prowadzenia zajęć);
- drugiego, związanego z przygotowaniem pedagogiczno-psychologicznym uwzględniającym poszczególne etapy edukacyjne oraz obowiązek przygotowania się do pracy z uczniami o szczególnych potrzebach,
- trzeciego, dotyczącego dydaktyki (ogólnej oraz przedmiotowej).

Podjęcie to przewiduje też dwa moduły fakultatywne obejmujące przygotowanie do nauczania kolejnego przedmiotu – moduł 4, oraz przygotowanie w zakresie pedagogiki specjalnej – moduł 5. Przy czym, realizacja każdego z modułów, zarówno na studiach pierwszego i drugiego stopnia, jak i studiach podyplomowych ma prowadzić do uzyskania takich samych efektów kształcenia.

Regulacja wskazuje też, że studenci już od najwcześniejszych etapów studiów powinni mieć bezpośredni kontakt z uczniami, powinni obserwować lekcje i sami je prowadzić. Określa również szczegółowe efekty kształcenia w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych absolwenta, jego przygotowania językowego i w zakresie stosowania technologii informacyjnej.

Z badań Instytutu Spraw Publicznych wynika jednak, że przygotowanie do zawodu nauczyciela często nie spełnia wymaganych standardów. Na studiach przekazywana jest przede wszystkim wiedza merytoryczna w nauczanej dyscyplinie, natomiast przygotowanie metodyczne i pedagogiczno-psychologiczne jest bardzo skromne.

Biorąc pod uwagę ten kontekst, należy zmierzać do tego, aby współczesny model kształcenia nauczycieli miał charakter sprofesjonalizowany, ale jednocześnie otwarty na wszelkie zmiany oraz był zorientowany na wiedzę o otaczającym świecie, o relacjach ja – świat oraz o samym sobie.

Na wiedzę o świecie składają się między innymi kulturowe, antropologiczne, filozoficzne, socjologiczne opisy współczesności, cele i funkcjonowanie instytucji państwowych, społecznych (także instytucji edukacyjnych), typy i rola ideologii w życiu społecznym (zwłaszcza rola i znaczenie ideologii edukacyjnych), charakterystyka oraz specyfika, ułożenie społeczne, blokady rozwojowe i możliwości różnych grup

społecznych, obszary oraz wymiary kryzysu teraźniejszości oraz teraźniejszości jako czasu kryzysu. Na wiedzę o relacjach ja – świat składają się zagadnienia dotyczące rozumienia procesów wychowania i edukacji we współczesnym świecie, roli jaką pełni edukacja w życiu społeczeństw i jednostek, typów relacji międzyludzkich oraz procesów rządzących tymi relacjami, teorii komunikacji społecznej i wywierania wpływu na ludzi, współczesnych nurtów wychowania i nauczania oraz rozwoju kultury masowej. Na wiedzę o sobie samym składa się między innymi wiedza i umiejętność rozpoznawania, nazywania i opanowania własnych emocji, lęków, zaspokajania potrzeb, rozpoznanie motywacji i celów życiowych, ujawnianie intencji podczas działania pedagogicznego, umiejętność dokonywania analizy własnej sytuacji [5, s. 136–137].

W każdym z powyższych obszarów wiedzy mieszczą się dwa jej typy: wiedza techniczna, instrumentalna oraz wiedza emancypacyjna, praktyczno-moralna.

Wiedza techniczna, to doświadczenie ukazujące świat rzeczy, innych ludzi i nas samych jako przedmiot naszych sprawczych oddziaływań. Intencją tej wiedzy jest pytanie o możliwość osiągania ustanawianych przez człowieka celów. Wiedza ta okazuje się być użyteczna w trojaki sposób: po pierwsze – wskazuje cele, które należy osiągnąć (cele rozumiane są przez tę wiedzę w sposób techniczny – jako zamierzone skutki działania), po drugie – dostarcza wiadomości o metodach, rozumianych jako sprawdzone i powtarzalne sposoby osiągania celów, po trzecie – określa środki i warunki, od których zależy możliwość osiągnięcia celów. Wiedza praktyczno-moralna to ten rodzaj doświadczenia, z którego człowiek czerpie całościowe wizje świata, dzięki którym rozumie świat jako całość uporządkowaną i mającą sens, potrafi określić reguły i zasady moralne wobec siebie i innych, jest zdolny do dialogu ze sobą i innymi ludźmi [3, s. 299].

Ukazane rodzaje wiedzy zawierają to wszystko, co niezbędne jest współczesnemu nauczycielowi dla tworzenia dojrzałej, satysfakcjonującej i prorozwojowej relacji pedagogicznej, relacji w jakie wchodzi on sam a także wszyscy uczestnicy praktyki edukacyjnej, rozumienia siebie samego, swoich możliwości i ograniczeń oraz interpretacji rzeczywistości i własnego doświadczenia [5, s. 139].

Uświadomienie sobie spektrum zadań stojących przed szkołą i nauczycielem upoważnia do stwierdzenia, że w tworzeniu standardów kształcenia nauczycieli uwzględnić należy wiele czynników. Chodzi zarówno o swoistość wiedzy przedmiotowej, jak i prawidłowe następstwo w czasie subdyscyplin przygotowania zawodowego. Istotne jest, jak podaje R. Kwaśnica, aby przygotowanie do zawodu nauczyciela rozumieć całościowo i procesualnie. „Całościowo – ponieważ przygotowanie to obejmuje całą osobowość nauczyciela albo inaczej – wymaga od nauczyciela nie tylko rozwijania takich czy innych zawodowych umiejętności, ale przede wszystkim rozwoju prowadzącego ku byciu osobą. Procesualnie – ponieważ rozwój osoby jest nieustającym procesem, jest stawaniem się człowiekiem, które nigdy nie ma końca. Nikt z nas nie jest osobą dokończoną w swym stawaniu się. Być osobą – to nie cel, który wcześniej czy później osiągamy, lecz niespełnialne ostatecznie, ale stale obecne w naszym życiu zadanie” [6, s. 297].

1. Dylak S., Wizualizacja w kształceniu nauczycieli, Wydawnictwo Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 1995.
2. Dylak S., Nauczyciel – kompetencje i kształcenie zawodowe, (w:) Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Tom III, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004.
3. Kwaśnica R., Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu, (w:) Pedagogika. Podręcznik akademicki, Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

4. Kwiatkowska – Kowal B., Koncepcja zadaniowa kształcenia nauczycieli w uniwersytetach, (w:) Kwiatkowska H., Kotusiewicz A. (red.), Nauczyciele nauczycieli. Z teorii i praktyki kształcenia nauczycieli, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa-Lódź 1992.
5. Nowak-Dziemianowicz M., Wielki Przegrany Współczesności. Polski nauczyciel jako podmiot i przedmiot Kształcenia, (w:) Rudnicki P., Kutrowska B., Nowak-Dziemianowicz M. (red.), Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2008.
6. Okoń W., Nowy słownik pedagogiczny, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004.
7. Plewka Cz., Uwarunkowania zawodowego rozwoju nauczycieli, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2009.
8. Poprawa jakości kształcenia nauczycieli, Komunikat Komisji Rady i Parlamentu Europejskiego, Bruksela, 3.8.2007.
9. Prucha J., Pedeutologia, (w:) Pedagogika. Tom II. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych, Śliwerski B. (red.), Wydawnictwo GWP, Gdańsk 2006.
10. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela.
11. Sielatycki M., Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej, (w:) Sujak – Lesz K. (red.), Kształcenie nauczycieli w szkole wyższej. Wybrane zagadnienia, Oficyna Wydawnicza Atut, Wrocław 2008.

The article deals with the social and governmental changes of the late XXth – beginning XXIst century.

It is noted that similar phenomena occur in the European Union's countries.

Such processes are observed in the educational process in modern school, demanding restructuring process of thinking, awareness of the new reality, new tasks and functions of society.

Key words: *European union, professional competences, civilization, the educational process.*

doi:10.15330/esu.9.112-119

УДК 37.015.311

ББК 60.524.251

Надія Яшин

АКТУАЛЬНІСТЬ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ

Стаття присвячена вивченню питання актуальності формування толерантності у студентів-юристів. Здійснено аналіз науково-педагогічної літератури відповідно до теми дослідження. Висвітлено значення поняття "толерантність". Визначено чинники, які впливають на формування толерантної особистості. Зроблено акцент на необхідності та ефективності виховання толерантності у період навчання у вищому навчальному закладі. Розглянуто особливості студентського віку, який є найсприятливішим періодом для становлення особистості студента та його світогляду. Охарактеризовано роль юриста у суспільстві. З'ясовано місце толерантності в системі гуманістичних цінностей правника. Обґрунтовано важливість цієї якості для його професійної діяльності. Подано приклади нетолерантної поведінки представників юридичної професії. Виокремлено завдання та вміння юриста, необхідні для ефективної юридичної практики.

Ключові слова: *толерантність, толерантна особистість, студентський вік, вища освіта, юрист, виховання.*

XXI століття – це період загострення конфліктів, зумовлених національними, расовими, культурними відмінностями між людьми, розмаїттям релігійних і політичних поглядів. У суспільстві помітна тривожна тенденція щодо недотримання культурно-етичних норм спілкування й людського ставлення один до одного. Зростання агресії та насильства, злочинності та тероризму, втрата моральних орієнтирів поведінки та розгортання міжособистісної ворожнечі в останні десятиліття заставляють людство звернутись до загальнолюдських цінностей, до яких, в тому числі, відноситься й толерантність.

Сьогодні необхідно подолати перешкоди, які розділяють людей, зміцнити між ними взаємини, що базуються на засадах гуманізму та взаєморозуміння, шукати ефективні механізми виховання студентів у дусі толерантності, поваги до прав і свобод інших незалежно від їхнього світосприйняття і способів мислення. Відтак проблема виховання молодого покоління на ідеях толерантності набуває все більшої актуальності та постає одним з пріоритетних завдань сучасної вищої освіти.

Толерантність як науковий феномен дискутується як на теренах України, так і поза її межами. У педагогічному контексті толерантність розглядалася у працях таких авторів, як М. Карандаш, Л. Завірюха, М. Боритко, О. Байбаков, П. Комогоров, Ю. Тодорцева, Т. Білоус, Я. Довгополова, В. Калошин, В. Рахматшаєва та інших. Теоретичні основи толерантності подано у працях С. Щеколдіної, М. Міріманової, О. Асмолова, В. Бабкіна, В. Горбатенко, А. Зимбулі, В. Золотухіна, Н. Круглової, І. Оніщенко, В. Лекторського. Проблеми толерантності молоді досліджували О. Хижняк, О. Зарівна, І. Жданова, О. Грива, О. Батуріна, Ю. Грачова, О. Рибак, П. Степанов, О. Пугачова, О. Волошина, О. Ісаєва, О. Цируль, О. Желнович. Свій внесок у розкриття проблем співвідношення толерантності та права зробили такі вчені, як В. Толпикін, В. Шалін, В. Павлов, О. Шукін, І. Галицький, Н. Колесніченко, Д. Чернушенко, О. Тарасишина.

Однак в Україні кількість наукових досліджень, присвячених проблемі виховання толерантності, не є достатньою, оскільки поняття “толерантність” порівняно нове у науковому дискусійному полі України. Зокрема, ґрунтовних досліджень, пов’язаних із проблемою формування толерантності студентів вищих навчальних закладів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу, на даний момент у нас немає.

Мета статті – дослідити актуальність формування толерантності в студентів-юристів, що, ймовірно, дасть згодом змогу використати результати даних наукових розвідок для дослідження питання виховання толерантності студентів вищих навчальних закладів у процесі гуманітарної підготовки.

Розглянемо трактування поняття “толерантність”. Толерантність означає повагу, прийняття і правильне розуміння багатого різноманіття культур нашого світу, наших форм самовираження і способів прояву людської індивідуальності. Їй сприяють знання, відкритість, спілкування і свобода думки, совісті і переконань. Толерантність – це гармонія у різноманітті. Це чеснота, яка робить можливим досягнення миру і сприяє заміні культури війни культурою миру [4, с. 177].

Аналізуючи поняття толерантності у правовому контексті, О. Тарасишина визначає толерантність як “одну із чеснот і високих цінностей, що передбачає пошану і визнання рівності, що виражається у придушенні відчуття неприйняття, викликаного всім тим, що знаменує в іншому “інше”, при цьому припускаючи настроєність на порозуміння і діалог з іншим, визнання його прав на відмінність, відмову від зведення різноманіття до одноманітності або переважання будь-якої

однієї точки зору, а також від домінування і насильницьких дій проти іншого через визнання різних людських культур, норм поведінки й прав” [5, с. 17]. Дослідниця розглядає толерантність як поняття, наближене за своєю суттю до понять “свобода” та “справедливість”. Важливість цієї проблеми зумовлена тим, що поняття справедливості та толерантності нерозривно пов’язані із застосуванням права. формами його реалізації, здійсненням юридичної діяльності, а також забезпеченням прав і законних інтересів особи [5, с. 3].

Ми розглядаємо толерантність як показник вихованості особистості та свідому лінію поведінки, в основі якої лежить повага до іншої людини, шанобливе й стримане ставлення до неї, що допомагає запобігти, уникнути чи вирішити будь-які конфлікти. Зважаючи на це, толерантність є запорукою “подолання соціальної напруги та необхідною умовою забезпечення миру, безпеки, сталого соціально-економічного розвитку та гуманних взаємин” [7, с. 106].

Толерантність не притаманна людині від самого народження. Її потрібно прищеплювати поки вона не стане однією з якостей людини, свого роду спонтанним рефлексом. Від природи у характері кожного індивіда закладені добрі і погані спадкові риси: милосердя та жорстокість, альтруїзм та егоїзм, схильність до агресії, насильства та здатність прощати й створювати дружню атмосферу. Жодну із цих рис неможливо викоринити. Але кожна можна, більшою чи меншою мірою, розвинути чи, навпаки, призупинити її подальший розвиток. Це потребує спеціальної емоційної та інтелектуальної праці, формування стереотипів та самосвідомості, що забезпечується процесом виховання, яке є цілеспрямованим і систематичним формуванням особистості, що відбувається під впливом багатьох чинників. Виховання толерантності розпочинається в сім’ї. Значну роль в цьому відіграють також держава, релігія, культура, література, засоби масової інформації та навчальні заклади.

Виховання толерантності охоплює: формування негативного ставлення до насильства та агресії; виховання пошани до інших людей, їхньої культури та звичай й традицій; розвиток здібностей до толерантного спілкування, незалежно від світогляду інших. Результатом виховання толерантності є отримання особистості, у якій присутні дух партнерства, позитивне ставлення до людської гідності, вміння взаємодіяти з людьми, не залежно від їхньої національної, політичної, соціальної, релігійної приналежності та поглядів.

Виховання толерантності виступає необхідністю, насамперед, для такої категорії населення, як студентство, адже саме від них залежить майбутнє як нашої держави, так і усієї планети. Вища освіта повинна сприяти тому, щоб молоді люди усвідомили й перейняли ті моральні цінності, які б дозволили їм діяти максимально корисно для суспільства, які б вони пронесли крізь усе своє життя, а згодом змогли б передати наступним поколінням.

Простежимо, як період навчання у вищих навчальних закладах може впливати на виховання толерантності і формування усієї системи цінностей сучасного студентства. У напрямку вирішення даної проблеми варто акцентувати увагу на особливостях студентського віку. Сучасні студенти – це, насамперед, молоді люди у віці 17–25 років. Молодь як соціально-вікова категорія є цікавою для дослідження з точки зору вивчення її поведінки, інтересів, факторів й передумов її виховання. Студентський вік має свою специфіку, яка проявляється, в першу чергу, в особливостях діяльності студентів. ВНЗ надають їм можливість спілкуватися з різними людьми та спостерігати за безліччю різних способів життя. Водночас,

здобуття вищої освіти – це центральний період становлення людини як особистості в цілому, що стосується і психологічних, і фізіологічних, і соціальних показників. тому студентські роки є надзвичайно сприятливими у контексті питання формування толерантності як цінності.

Г. Блімлінг називає студентів у віці від 18 до 24 років “молодими дорослими”. На його думку, “саме у цей час молоді люди починають інтегрувати свою ідентичність, підвищувати свій інтелектуальний розвиток і засвоювати особистий ряд переконань і цінностей” [8, с. 135]. “Цей період дозволяє краще усвідомити поняття “рівність” та “особисті права”, зрозуміти, що таке колективне функціонування людства й покращити знання про об’єктивні критерії моральних суджень” [8, с. 151].

А. Горянська зазначає, що у зв’язку з професіоналізацією студентам властива перебудова мотивації всієї системи ціннісних орієнтацій, інтенсивне формування спеціальних здібностей, становлення та стабілізація характеру, подальше вдосконалення інтелекту, активний розвиток моральних та естетичних почуттів, оволодіння повним комплексом соціальних ролей дорослої людини: громадянських, сімейних, професійно-трудова тощо. На фоні підвищеного інтересу до себе, свого власного світу, розвиненої рефлексії формується особистісна та життєва позиція молодої людини, котра прагне не лише відстоювати власну думку, але й починає відчувати відповідальність за свою особистість та оволодіває умінням приймати іншого у нових обставинах [1, с. 84].

Схожого погляду дотримується і В. Чопей, стверджуючи, що “саме на студентські роки припадає процес самоутвердження молодої людини”. На переконання автора, “навіть якщо студент до вступу до ВНЗ не був особливим прибічником толерантного ставлення, то ця його позиція може бути змінена у процесі навчання” [6, с. 53–54].

Я. Довгополова зауважує, що “у молодих людей активно накопичується життєвий досвід, формується самооцінка і здатність до об’єктивного оцінювання інших людей” [2, с. 70]. У молодому віці, за словами дослідниці, “особливо важливо виробити механізм формування толерантності, взаєморозуміння, здатності зважати на різні й навіть протилежні точки зору, зіставляти їх зі своєю позицією, виходити з перспектив взаємодії різних осіб (груп) за “одночасної координації” цих перспектив у системі життєвих стосунків молодих людей, їх світогляду” [2, с. 50].

Підтримуючи думки вчених, Л. Кавун також вважає “студентський вік важливим періодом у психосоціальному розвитку людини, оскільки він пов’язаний із формуванням системи цінностей стосовно себе й світу в цілому”. Тому у рамках університетської освіти, з точки зору науковця, необхідно “створювати умови для формування у свідомості студентів установок ціннісного толерантного ставлення до інших людей та життя загалом” [3, с. 160].

Таким чином, роки навчання у ВНЗ є справді найсприятливішим періодом для становлення особистості студента, формування його світогляду й системи цінностей. у якій толерантність посідає особливе місце. У цьому питанні важливу роль відіграє те, що головними напрямками життєдіяльності студентів є не лише професійне навчання, але й особистісне зростання й самоствердження, розвиток інтелектуального потенціалу, духовне збагачення й фізичне самовдосконалення.

Юристові відводиться вагома у суспільстві роль, яка полягає в утвердженні ідеалів справедливості та рівності. До працівників юридичної професії ставлять підвищені моральні вимоги, що пояснюється особливою довірою людей до них.

адже вони здійснюють захист прав та інтересів громадян, вирішують їхні долі. Потрібно забезпечити правоохоронні органи й установи компетентними кадрами, які не лише володіють відмінними знаннями у сфері права, але й наділені такими професійними якостями, які відповідають моральним нормам та загальнолюдським цінностям. Високопрофесійна діяльність юриста значно залежить від його особистісних характеристик, одна з яких – толерантність.

Після закінчення університету випускники юридичного факультету можуть працювати на посадах судді, слідчого, юрисконсульта, адвоката, нотаріуса тощо. Вони повинні бути здатними виконувати такі завдання, як: складання юридичних документів, забезпечення законності, захисту і безпеки громадян, надання консультацій з питань права, здійснення правового виховання правопорушників, винесення вироку підсудним. Специфіка професійної діяльності юристів полягає в тому, що у своїй роботі вони стикаються з особливими моральними ситуаціями, які зазвичай не зустрічаються в інших професіях. Тому, щоб виконувати усі ці функції, юристам потрібно володіти цілим рядом особистісних моральних якостей, щоб стати справжнім професіоналом у своїй справі.

Юридична діяльність передбачає роботу з різними категоріями людей, тому етично-моральні аспекти є вельми істотні у повсякденній практиці. Міжособистісна комунікація займає значний відсоток роботи юристів. Вона включає бесіди з правопорушниками, допити, переговори, виступи в суді, консультування. Така діяльність потребує вміння толерантно взаємодіяти та співпрацювати з іншими, створювати навколо себе мікроклімат духовності. Юристові необхідно мати широкий кругозір і високий рівень громадянської свідомості, бути уважним до потреб підлеглих і клієнтів.

Сьогодні у правовій сфері можна спостерігати такі прояви відсутності толерантності, як брутальність, різкість, нетактовність з боку слідчого, прокурора, судді, адвоката по відношенню до певних категорій людей. Прокурор і адвокат іноді втрачають самовладання під час дебатів у суді. Вирок судді часом залежить від його упередженості стосовно деяких осіб. Нотаріуси та юристи іноді демонструють нетерпимість та неповагу в спілкуванні з клієнтами. Таким чином, юристам особливо необхідний високий рівень толерантності, оскільки ігнорування ними правових цінностей та норм моралі може призвести до порушень законності, зловживання владою та службовим становищем, вседозволеності й несправедливості. Від культури їхньої поведінки в чималій мірі залежить розкриття скоєних злочинних діянь і встановлення істини в кримінальній та цивільній справах.

У зв’язку з цим юрист повинен: захищати права і свободи громадян; визначати та розуміти головні причини ситуації клієнта, які спричинили необхідність правозахисної діяльності; вміти спілкуватися на належному рівні та налагоджувати відносини з представниками різних когорт населення; вміти вести переговори, встановлювати продуктивний особистісно-діловий контакт з клієнтом, планувати тактику розвитку міжособистісної взаємодії; враховувати вікові, етнічні, соціальні, конфесійні та інші особливості клієнта при взаємодії з ним; вміти працювати в команді, співпрацювати з іншими фахівцями; чітко визначати стратегію і тактику необхідної поведінки з клієнтом для позитивного вирішення правової проблеми; володіти методикою роботи з неповнолітніми правопорушниками і дітьми, які залишились без батьків; контролювати свої дії в конфліктних ситуаціях; виносити справедливе судові рішення; виявляти повагу до колег та всіх учасників юридичного процесу; виключати у своїй роботі дискримінацію за расовими, національними.

майновими чи іншими ознаками; дотримуватися принципів етики юриста; володіти культурою поведінки та мовлення; поважати честь і гідність кожної особи; вміти усунути непорозуміння, вийти із конфліктної ситуації; вислухати співрозмовника, хоч би якої важливості не була його проблема; стежити за дотриманням законів і морально-етичних норм суспільства; виключити зі своєї поведінки грубість, зарозумілість, зневагу; висловлювати толерантно суть своєї позиції, достойно відстоювати й обґрунтовувати свою точку зору; тримати у таємниці всю інформацію, що стосується клієнта, за винятком тих випадків, коли розголошення інформації дозволяється або вимагається нормами професійної поведінки чи законом; виявляти небайдужість до біди, нещастя інших людей, у тому числі і до таких, які через збіг складних життєвих обставин опинилися серед правопорушників.

Отже, наявність толерантності як особистісної якості слідчого, судді, прокурора, адвоката чи нотаріуса в певній мірі характеризує їх духовно-моральний образ. Необхідно, щоб толерантність перетворилася на одну з обов'язкових якостей випускника юридичного факультету. В професійній свідомості юристів має існувати повага до права, закону і він повинен діяти відповідно до професійної етики. Таким чином, виховання толерантності – це шлях до гуманізації суспільства й проголошення курсу на гуманізацію вищої освіти є дійсно нагальною потребою для України.

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

1. Горянська А.М. Психологічні особливості розвитку толерантності майбутніх учителів / А.М. Горянська // Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В.О. Сухомлинського. – 2011. – Т.2, Вип. 7. – С. 84-88.
2. Довгополова Я.В. Формування толерантних відносин студентів у полікультурному середовищі вищого навчального закладу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Довгополова Яна Володимирівна. – Харків, 2007. – 209 с.
3. Кавун Л.В. Толерантність в структурі личностних свойств студентів вузів / Л.В. Кавун // Вестник ТГП. – 2010. – Вип. 12 (102). – С.160-165.
4. Міграція і толерантність в Україні: [зб. ст. / за ред. Ярослава Пилипинського]. – К.: Стилюс, 2007. – 191 с.
5. Тарасишина О.М. Справедливість і толерантність у сучасному праві України: автореф. дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.01 / О.М. Тарасишина. – Одеса, 2008. – 21 с.
6. Чопей В.С. Толерантність як принцип і основа світоглядної парадигми сучасних студентів / В.С. Чопей // Соціальна робота та управління: соціологія, психологія, педагогіка, соціальна робота. – 2011. – Вип. 1. – С.48-59.
7. Яшин Н. Формування толерантності студентів в умовах полікультурного середовища вищого навчального закладу / Надія Яшин // Обрії: науково-педагогічний журнал. – 2014. – № 1(38). – С. 105-109.
8. Blimling G. The Resident Assistant / Gregory Blimling. – Dubuque: Kendall Hunt, 2010. – 494 p.
9. Horińska A.M. Psychologiczne osobliwosci rozvytku tolerancnosti maibutnykh uchyteliv / A.M. Horińska // Naukovyi visnyk Mykolaivskoho derzhavnoho universytetu im. V.O. Sukhomlynskoho. – 2011. – Т.2, Вип. 7. – С. 84-88.
10. Dovhopolova Ya.V. Formuvannia tolerantnykh vidnosyn studentiv u polikulturnomu seredovyschi vyschoho navchalnoho zakladu: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.05 / Dovhopolova Yana Volodymyrivna. – Kharkiv, 2007. – 209 s.
11. Kavun L.V. Tolerantnost v strukture lychnostnykh svoistv studentov vuzov / L.V. Kavun // Vestnyk TNP. – 2010. – Vyp. 12 (102). – S.160-165.
12. Mihratsiia i tolerantnist v Ukraini: [zb. st. / za red. Yaroslava Pylypynskoho]. – K.: Stylos, 2007. – 191 s.

13. Tarasyshyna O.M. Spravedlyvist i tolerantnist u suchasnomu pravi Ukrainy: avto-ref. dys. ... kand. yuryd. nauk: 12.00.01 / O.M. Tarasyshyna. – Odessa, 2008. – 21 s.
14. Chopei V.S. Tolerantnist yak pryntsyp i osnova svitohliadnoi paradyhmy suchasnykh studentiv / V.S. Chopei // Sotsialna robota ta upravlinnia: sotsiologhiia, psykholohiia, pedahohika, sotsialna robota. – 2011. – Vyp. 1. – S.48-59.
15. Yashyn N. Formuvannia tolerantnosti studentiv v umovakh polikulturnoho seredovyscha vyschoho navchalnoho zakladu / Nadiia Yashyn // Obrii: naukovopedahohichniy zhurnal. – 2014. – № 1(38). – S. 105-109.
16. Blimling G. The Resident Assistant / Gregory Blimling. – Dubuque: Kendall Hunt, 2010. – 494 p.

The article is devoted to the study of the relevance of tolerance formation of law students. The analysis of the scientific and pedagogical literature on the problem is conducted. The article examines the meaning of the concept of "tolerance". The factors influencing the formation of a tolerant personality are identified. The author emphasizes the need for and efficacy of fostering tolerance in the process of studying at higher educational institutions. The student age is considered to be the most favourable period for the development of the student's personality and his worldview. The paper characterizes the role of lawyers in the society. The place of tolerance in the system of humanistic values of a lawyer is discussed. The importance of this quality for his professional activity is justified. The examples of intolerant behaviour of legal professionals are shown. The tasks and skills of a lawyer necessary for the effective legal practice are determined.

Key words: tolerance, tolerant personality, student age, higher education, lawyer, education.

doi:10.15330/esu.9.119-125

МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ НАРОДНОЇ ПЕДАГОГІКИ

У статті висвітлюється питання про мету, зміст і засоби морального виховання в народній педагогіці. Подається теоретичний аналіз наукової літератури.

Ключові слова: моральне виховання, народна педагогіка, дошкільники.

Постановка проблеми. Моральне виховання завжди було одним із найважливіших завдань освітніх систем у всі часи і у всіх народів. На його здійснення спрямовували свої зусилля і народна мудрість, і різні галузі науки, насамперед психологія та педагогіка. Крім того, жодна із педагогічних проблем не набула такого важливого значення, жодна не викликає стільки дискусій і навіть непорозумінь, як проблема морального виховання. Поясненням цьому до певної міри може бути твердження К. Ушинського про те, що “моральне виховання становить головне завдання виховання, значно важливіше, ніж розвиток розуму взагалі, наповнення голови знаннями і роз’яснення кожному його особистих інтересів”.

Особливо актуалізується проблема морального виховання у дошкільному віці – найважливішому періоді людського життя, адже від того, яке було дитинство, яке було виховання дошкільника – значною мірою залежить якою він стане людиною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основні напрями наукової розробки різних аспектів морального висвітлено в працях А.Макаренка, І.Огієнка, С.Русової, І.Стешенка, В.Сухомлинського, С.Шацького та ін.

Теоретичні основи виховання у школярів моральних якостей, з’ясування їх суті й умов формування знайшли висвітлення в працях І.Беха, Л.Божович, О.Киричука, Г.Костюка, О.Скрипченка та ін.

Вагомий внесок у розв’язання проблеми морального виховання особистості зробили Б.Кобзар, В.Котирло, М.Красовицький, Ю.Приходько, Ю.Руденко та ін.

Формулювання цілей статті. Мета статті. Разом з тим залишаються осторонь питання морального виховання засобами народної педагогіки, тому мета статті – проаналізувати зміст народної педагогіки, її форми, методи і засоби, виявити можливості та шляхи їхнього використання в навчанні і вихованні старших дошкільників в умовах сучасної дошкільної закладу.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Щоб відродити втрачені у минулому національні духовні та моральні цінності постала необхідність звернутися до народних витоків, на яких виховувалося не одне покоління українців, таких як: Любов (до Бога, людей, Батьківщини), Віра, Надія, Чесність, Гуманнізм, Шанобливе ставлення до людини, Справедливість, Милосердя. Спостерігається відчутний інтерес до педагогічного досвіду українського народу, що пояснюється багатьма чинниками: доступністю народно-педагогічного змісту для широкого суспільного загалу, зокрема й для дошкільників; його прикладним спрямуванням; співзвучністю з повсякденними

духовними потребами та інтересами батьків і дітей; невичерпним виховним потенціалом.

Переорієнтація виховного процесу на національну основу зумовила прийняття цілої низки документів, які, на теоретичному рівні висвітлюють дану проблему. Чимало науковців та практиків шукають оптимальний варіант педагогічного впливу на формування особистості, яка б відповідала ідеалу українця. Вважаємо, що розв’язання даної проблеми можливе з урахуванням педагогічного досвіду попередніх поколінь у справі навчання й виховання нової генерації.

Для нашого дослідження велике значення мають фундаментальні праці визначних українських педагогів різних епох Г.Сковороди, Г.Ващенка, В.Сухомлинського, М. Стельмаховича та ін.

В історії вітчизняної педагогіки одним із перших спробу теоретично обґрунтувати специфіку морального виховання, його завдання і цілі зробив відомий педагог і філософ Г.Сковорода. Суть морального виховання він вбачав у розвитку і зміцненні добродетності. На його думку, цінувати людину треба не за її матеріальне багатство, чин, посаду, зовнішній вигляд, становище “в світі”, а за її внутрішню красу, за її розум і моральні якості. Г. Ващенко розглядав виховання людини на засадах християнської моралі і на здобутках духовності українського народу. Свій підручник “Виховний ідеал” він завершує словами: “Плекаючи свої кращі традиції, борючись за свою самостійну державу, українська молодь разом з тим мусить не тільки плекати загальнолюдські ідеали, а й активно боротись за них” [1, с. 182].

Одним із головних чинників у формування особистості народна педагогіка вважає спадковість. Багаторічні спостереження переконують, що спадково передаються не лише певні фізичні ознаки (не випадково кажуть: “*викапаний батько*” чи “*викапана мати*”, тобто “*такий, як батько*”, “*такий, як мати*”), природні задатки якихось здібностей або властивостей, але і деякі риси характеру (*Яке зіллячко, таке й сім’ячко; Яка гребля, такий млин: який батько, такий син; Який куц, така й калина, яка мати, така й дитина*). Однак більшість рис особистості не успадковується, а набувається, зокрема у процесі виховання.

Ішим важливим чинником впливу на особистість народна педагогіка вважає середовище – стан взаємин у сім’ї (*Як у сім’ї згідливе життя, то й виросте дитя до пуття; Нащо й клад, коли в сім’ї лад; Батькова та матчина молитва і з моря викидає, а прокльони в калюжі топлять*), побут (*З ким поведешся, від того й наберешся; Кожна пташка свою пісню співає і своє гніздечко має*), звичаї і традиції (*Що край, то звичай, що сторона, то новина*), матеріальний стан (*Кожному свій куточок милий; Най буде не пишно, аби затишно; Вдома добра постіль і солома*), житлові умови (*Добре там дітей пестити, де піч велика і є кому варити*), соціальне оточення дитини (*Громада – великий чоловік*) та ін.

Чітко визначається у народних уявленнях і такий могутній чинник формування особистості як виховання (*Не ті батьки, що породили, а ті, що виховали; Камінь шліфують, а людину виховують*). Усі названі чинники розглядаються народною педагогікою як однаково важливі, проте в різних ситуаціях кожний з них може стати вирішальним [6, с. 38–39].

Ретроспективний аналіз джерельної бази засвідчує, що в центрі уваги української народної педагогіки завжди була дитина, а народна педагогіка ніколи не схвалювала бездітність, бо “*в доброго тата дітей повна хата*”. Кредо народної педагогіки – евідемонізм: природне право кожної людини на життя, на реалізацію своїх здібностей, на щастя – долю (“*Було мені, моя мати, тих брив не давати. Було*

мені, моя мати, щастя-долю дати!"). Завдяки самобутній педагогічній системі кожен народ відтворює і продовжує себе, свою духовну культуру, побут і виробничий досвід у дітях. Усе це, як і багато інших факторів, дає повне право вважати народну педагогіку провідним джерелом розвитку високодуховної системи родинно-громадського виховання і педагогічної науки, а з ними й національного дошкільного закладу та демократичного громадянського суспільства, яке розбудовує нині наша держава.

Розглядаючи виховання як процес підготовки підростаючого покоління до життя, народна педагогіка на перше місце ставила моральне виховання. Підтвердженням даної думки є ряд прислів'їв: *Чужа душа – темний ліс; Мораль чиста – краще всякого намиста; Не чини другому того, що тобі не мило; Попереду людей не біжи, а від людей не відставай; Чесним будь, себе не хвали, інших не гудь* та ін. Праця, у свою чергу, розглядалася як засіб, а також і метод морального виховання: *Труд чоловіка кормить; Праця годує, а лінь – марнує; Праця в горі втішає; Щастя не в хмарах ховається, а працею здобувається* та ін. Саме тому С. Сявавко наголошувала, що “високоморальною в народному розумінні може бути тільки та людина, яка живе зі своєї праці. Тільки працьовитій людині властиві всі інші якості високоморальної людини: чесність, правдивість, щирість” [8, с. 88].

Дана думка, до речі, постійно утверджується в українському фольклорі. У численних казках про дідову і бабину дочку (“Морозко”, “Про бабину і дідову дочку”, “Чарівна сопілка”, “Дідова дочка і золота яблунька”, “Золотий черевичок”) показується, як через лінощі, небажання працювати бабина дочка вдається до хитрощів, обману. Власне, фольклорні зразки, стверджує С. Ільїн, якраз і “спонукали мене ставити і вирішувати на всіх уроках літератури тему праці як моральну, адже “душа зобов’язана трудитись” [3, с. 43].

Перші моральні норми дитина, за традиціями народної педагогіки, повинна була пізнати в сім’ї. Саме тут дітей з найменшого віку навчали: поважай старшого, в усьому віддавай йому першість, шануй старість, не нехтуй порадами старших. Етнографи відзначають у побуті великих сімей своєрідну субординацію. Так, коли всі сідали за стіл і їли з однієї миски, то першим набирав страву найстарший член сім’ї, потім усі інші, віддаючи першість старшому за віком. Коли хтось із дітей намагався порушити це правило, він тут же за столом карався (старша дитина била його ложкою по голові). Батька, матір, старших членів родини і взагалі старших за віком людей в українців прийнято називати на “Ви”. Діти повинні чемно вітатися із старшими, вклонятися при зустрічі, а хлопчики повинні зняти головний убір. Такий життєвий лад мав величезний позитивний вплив на формування моральності дітей. Як зазначає С. Сявавко, в таких умовах “дитина привчалась до думки, що в суспільстві більшу винагороду одержує той, чия участь у суспільно корисній праці більша, хто може більше зробити для інших, у кого більший досвід” [8, с. 87]. Саме на цю особливість народної педагогіки варто звертати більше уваги і в сучасному вихованні, зокрема, старшого дошкільника, адже нині діти дістають усе найкраще, і то в першу чергу. Це, як не прикро, розвиває дитячий егоїзм, який у старшому віці іноді дає небажані наслідки.

Моральне виховання підростаючих поколінь народна педагогіка здійснює за допомогою певних засобів, під якими, за словами М. Стельмаховича, “варто розуміти той вид діяльності, явище чи предмет, які можуть впливати на особистість у певному напрямку” [6, с. 50].

На думку В. Мосіяшенка, провідними серед засобів народної педагогіки є:

“рідна мова, усна народна творчість, національна міфологія і символіка, народне мистецтво, національні традиції, звичаї і обряди, народні ігри, іграшки, ритуали та урочистості, безпосередня особиста праця, природа, колискова пісня, скоромовки, оповідання, казки, частівки, утішки, забавлянки, закликанки, атмосфера рідної домівки, приклад старших, дитяча самодіяльність, народні афоризми, прислів’я, приказки” [4, с. 15]. У цих засобах втілені народна мораль, норми співжиття, дотримуючись яких і передаючи які від покоління до покоління, українці виробляли в собі риси національного характеру, національну вдачу, що слугували основою їхньої життєдіяльності впродовж віків.

Серед вищевказаних засобів саме усна народна творчість, зокрема дитячий фольклор, відзначається надзвичайно великим виховним та розвивальним потенціалом. “Традиційний дитячий фольклор, – зазначає Г. Довженок, – як ніяка інша ділянка народної творчості, мав яскраво виявлене ужиткове значення, становлячи невід’ємну частину практичної народної педагогіки. Він сприяв здійсненню основних функцій виховання в цілому: турботі про фізичне й моральне здоров’я підростаючого покоління, розвитку розумових здібностей і підготовці до корисної діяльності юних членів, трудящих груп суспільства” [2, 4].

Мета застосування фольклору полягає в тому, щоб збагатити мовлення дошкільників, підготувати їх до кращого сприймання художніх творів, розширити коло їхніх інтересів, залучити молоде покоління до витоків народних традицій, сформувати вміння вчитися, створювати умови для свідомого вибору майбутньої професії та життєвого шляху, збагачувати духовний світ молодшої людини.

Для сучасного етапу розвитку фольклору характерні такі основні риси, як яскраво виражена регіональна приналежність та історична конкретність; тісний взаємозв’язок із історією; самобутність та актуальність; високий виховний потенціал.

Ураховуючи вищезазначені риси фольклору, маємо підстави стверджувати, що саме їхня значимість спонукає педагогів до практичного використання в сучасному навчально-виховному процесі невичерпних багатств усної народної творчості. Нині художня цінність народнопоетичних творів визнана багатьма вченими, освітньо-виховне значення будь-якого фольклорного жанру давно оцінене видатними педагогами минулого та провідними методистами сучасності, що підтверджується включенням їх у книги для читання, використанням у дошкільній практиці, дитячому дозвіллі.

Особливо високий виховний потенціал характерний для колискових пісень, потішок, скоромовок, лічилок, загадок, темою яких виступає єдність людини з природою, побажання дитині вирости доброю людиною, красунею-майстринею, жити в праці і знайти щастя в сім’ї.

Дослідження Н. Сивачук підтверджують, що колискову пісню можна назвати “першою енциклопедією українознавства, оскільки вона ознайомлює дитину зі світом рідного етносу, його мовою, релігією, історією, культурою, мораллю, звичаєвістю, через неї дитина отримує перші уявлення про народні ідеали, про добро та зло” [5, с. 53], про те, що “можна” і “не можна”. На думку дослідників, особливу інформативність про моральні закони українського суспільства вміщують колискові, в яких багато епізодів пов’язані з тваринами, близькими дитині (образ бичка, мишки, блжілки, котика, ката-воркота, ката сіренького), через оцінку вчинків, у яких висловлюється повчання.

В українській народній творчості велике місце займає сатира і гумор. З

гумористичними творами ми зустрічаємося уже в дитячому фольклорі. Такою є пісенька “Журавель”, що не має кінця, бо повторює те саме, чим починалася: пісенька про “Сороку-білобоку”, яка діткам кашу варила і давала, але не дала каші лінивому й недбайливому сороченяті та ін.

У дитячому фольклорі набув поширення і такий жанр, як небилиці, в яких розповідаються неправдоподібні історії, і це зміцнює у дітей розуміння того, що справді може бути в житті, а що вигадане. Наводимо, для прикладу, одну з таких небилиць: “Пішов я трусить груші на вербах. Струсив, понадали карасі, понесли на базар, продали десяток меду, набрав на свиту, пошив чоботи та й досі ношу їх”. Вона, на нашу думку, сприяє формуванню у дошкільників правдомовності та щирості.

Українські прислів'я та приказки в образній формі висловлюють основні принципи й норми народного життя (“Добре там живеться, де гуртом сіється й ореться”, “Краще добре робити, ніж добре говорити” та ін.), тому їх називають народним моральним кодексом. Крім того, в них акумульована висока мудрість народу (висновки із спостережень, моральна оцінка дій та вчинків, заохочення добра і покарання зла). На відміну від інших видів усної народної творчості, прислів'я та приказки якнайчастіше пов'язані із щоденним побутом, доступні найширшим верствам і не потребують особливих обставин і широкої аудиторії. Недарма сама назва вказує на те, що прислів'я вживаються “при слові”, при нагоді, тобто тоді, коли треба наголосити, підкреслити, виділити основну думку з усього сказаного раніше і завжди мають практичне значення, слугують готовими формулами і правилами, кінцева мета яких – виховання відповідних вчинків і дій людини, її характеру. Своєрідним кодексом моральної поведінки, в якому можна знайти пораду, підтримку, осуд, якраз і слугує даний жанр (“*Любиш кататися, люби й саночки возити*”; “*Колос повний до землі гнеться, а пустий вгору дереться*”: “*Бджола жалить жалом, а людина – словом*”).

Підкреслимо, що в народній педагогіці не було виховних засобів, далеких від реального життя, а тому вимоги, що висувалися у прислів'ях до духовного і фізичного стану особистості, висловлювали ідеал моральної вихованості, її кінцеву мету. Власне, це й дає підстави для їхнього найбільш активного використання як засобу в моральному вихованні дітей (“*Мораль чиста – краще всякого намиста*”).

Безперечно, казка – найбільше диво, що має можливість оперувати великим виховним потенціалом у моральному спрямуванні юного слухача або читача. У казці, як правило, закладена певна моральна ідея – засудження зла, перемога добра, возвеличення праці, справедливості, подвигу. До того ж утвердження моральних законів життя – її головна ідея. У ній яскраво відображаються моральні норми і принципи, етичні та естетичні ідеали народу.

В. Сухомлинський теоретично обґрунтував і підтвердив практикою, що “казка невіддільна від краси, сприяє розвитку естетичних почуттів, без яких немислима благородність душі, сердечна чуйність до людського нещастя, горя, страждання. Завдяки казці дитина пізнає світ не тільки розумом, але й серцем” [7, с. 43]. На його думку, казка – благодатне і нічим незамінне джерело виховання любові до Батьківщини. Виховний потенціал казки зумовлений і її багатомовною: вона співуча, поетична, насичена метафорами і порівняннями, прислів'ями та приказками, дуже влучними й повчальними. Усе це робить казку ефективним засобом виховання і навчання дітей різного віку, зокрема й старших дошкільників. Прикметною ознакою казки є і те, що вона може у захоплюючій формі та доступними для

сприйняття художніми засобами змалювати навколишній світ людей, їхні вчинки і долі, а також за короткий час показати, до чого веде той чи інший вчинок героя, дає можливість за 15–20 хвилин приміряти до себе і пережити чужу долю, чужі почуття, радість і горе. Це унікальна можливість сприйняти, “програти” життєві ситуації без шкоди власному здоров'ю і долі ставить казку в один ряд із найефективнішими засобами навчально-виховної роботи зі старшими дошкільниками

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Отже, народна педагогіка характеризується привабливими знахідками, сильна не так теорією, як результатом виховання, тобто в ній домінує практичний виховний момент, а з практицизмом тісно пов'язана інша риса – емпіризм, конкретним виявом якого є розрізненість педагогічних ідей народу, їх різноманітне виявлення в традиціях, звичаях, жанрах народної творчості, у матеріальній і духовній культурі, у різних сферах господарської, громадської діяльності людини.

Подальші перспективи вирішення проблем морального виховання, як засвідчує аналіз, вимагає пошуку нових найбільш ефективних шляхів або переосмислення уже відомих та найбільш ефективних народно-педагогічних засобів.

1. Ващенко Г. Виховний ідеал: Підручник для педагогів, вихованців, молоді і батьків / Г.Ващенко. – Полтава: Полтавський вісник, 1994. – 192 с.
2. Довженко Г. Український дитячий фольклор / Г.В.Довженко. – К.: Наук. думка, 1981. – 171 с.
3. Ильин Е. Герой нашего урока / Е.Ильин. – М.: Педагогика, 1991. – 288 с.
4. Мосіяшенко В.А. Українська етнопедагогіка: Навч. посіб. – Суми: ВТД “Університетська книга”, 2005. – 176 с.
5. Сивачук Н. Виховний потенціал українських народних колицьких пісень / Н.Сивачук // Початкова школа. – 2006. – № 1. – С. 51–55.
6. Стельмахович М. Українська народна педагогіка / М.Стельмахович. – К.: ІЗІН, 1997. – 232 с.
7. Сухомлинский В. Духовный мир школьника / В.А.Сухомлинский. – М.: Учпедгиз, 1961. – 223 с.
8. Сявавко Є. Українська етнопедагогіка: Навчально-методичний посібник / Є.І.Сявавко. – Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2002. – 159 с.

In the article a question lights up about a purpose, maintenance and facilities of moral education in folk pedagogics. The theoretical analysis of scientific literature is given

Key words: moral education, ethnic pedagogy, pre-school children.

doi:10.15330/esu.9.126-131

УДК 37.013.42 : 061.27 : 376.54

ББК 74.202.21

Галина Лемко, Богдан Ковбас

ВПЛИВ СОЦІАЛЬНИХ ІНСТИТУЦІЙ НА РОЗВИТОК ОБДАРОВАНОСТІ ДИТИНИ

У статті виокремлено види обдарованості й обґрунтовано вплив на розвиток обдарованості дитини таких соціальних інституцій, як сім'я, дошкільні заклади, школа і позашкільні освітньо-виховні заклади.

Ключові слова: обдарованість, сім'я, дошкільні заклади, школа, позашкільні освітньо-виховні заклади.

Постановка проблеми. Глобальні соціально-економічні перетворення у нашому суспільстві виявили потребу в людях творчих, активних, не ординарно

мислячих, які здатні нестандартно вирішувати поставлені завдання та на основі критичного аналізу ситуації формулювати нові перспективні задачі.

Проблема раннього виявлення та навчання талановитої молоді пріоритетна в сучасній освіті. Від її вирішення залежить інтелектуальний та економічний потенціал держави. В сучасних умовах навчально-виховного процесу вивчення і використання індивідуальних особливостей дітей набувають все більшого значення. Сьогодні завдання освіти більше спрямовані не на оволодіння все зростаючою сумою знань, а на розвиток здібностей і пізнавальних інтересів школярів, підвищення їх активності в пізнавальній і практичній діяльності.

Аналіз досліджень і публікацій. Предметом спеціального наукового пошуку вчених освіта обдарованих дітей виступила з середини ХХ століття, коли радянські психологи (Б.Ананьєв, Л.Виготський, С.Рубінштейн) почали її розглядати як особливий і невід'ємний компонент опосередкованого розвитку психіки дитини.

Природу здібностей, інтелектуальної й творчої обдарованості досліджували З.Калмикова, Г.Костюк, В.Моляко, О.Проскура та ін.; навчання обдарованих дітей, вплив індивідуалізації та диференціації на них в умовах навчально-виховного процесу вивчали Ю.Гільбух, В.Давидов, Л.Занков, О.Савченко та ін.; діагностування обдарованості й розробка дотичних навчальних програм і методичного супроводу процесів розвитку творчих здібностей опановували О.Братанич, Л.Жовтан, В.Коваленко, О.Хлівна, В.Шубинський та ін.; формування готовності майбутніх учителів до роботи з обдарованими школярами досліджували І.Зверева, В.Коваленко, В.Тесленко, М.Федорова та ін.

В останнє десятиліття ХХ й на початку ХХІ століття дослідження різних аспектів проблеми обдарованості є підставою для виокремлення низки наукових пріоритетів: особистісні та вікові особливості розвитку обдарованих дітей (О.Дьяченко, Я.Пономарьов, М.Шевченко); методи забезпечення розвитку здібностей у різних видах діяльності (О.Губенко, О.Кульчицька, В.Рибалко, І.Снітко); специфіка роботи нових типів шкіл – центрів різнобічного спрямування (В.Алфімов, М.Босенко, В.Ільченко, Г.Коломієць, В.Паламарчук); методи підтримки та психологічної корекції розвитку обдарованих дітей (І.Зверева, С.Сисоева, А.Фурман); підготовка педагогічних кадрів до роботи в закладах освіти різного типу (В.Моляко); методичні й дидактичні аспекти розвитку обдарованості (І.Волощук, О.Дусавицький, В.Клименко, О.Савченко, В.Тесленко); формування обдарованої особистості в системі виховної роботи (А.Богущ, І.Іванов, В.Кузь, Г.Підкурманна, Т.Сущенко та ін.).

Мета статті – визначити вплив соціальних інститутів на розвиток обдарованої дитини.

Виклад основного матеріалу. Проблема дитячої обдарованості в усі часи викликала великий інтерес у суспільстві. Зацікавленість урядовців, фахівців, батьків зрозуміла – адже йдеться не лише про долі окремих особистостей, а й про майбутнє країни.

Обдарованість – це високий рівень здібностей людини, що дозволяє їй досягти особливих успіхів у певній галузі діяльності. Вітчизняні психологи Б.Ананьєв, Н.Лейтес, С.Рубінштейн, Б.Теплов виокремлюють такі види обдарованості:

1. Загальна обдарованість (стосується всіх сторін психічного життя дитини).
2. Спеціальна обдарованість (виявляється в якій-небудь спеціальній діяльності).
3. Актуальна або явна обдарованість (показники успішності, що вже є в наявності).

4. Потенційна або прихована обдарованість (показники можливості реалізації якихось здібностей при дотриманні певних умов).

Спеціальна обдарованість в свою чергу має декілька характерних типів: академічно-інтелектуальна, соціальна, спортивно-фізична, творчо-художня обдарованість [3, с. 253–254].

Така класифікація дозволяє побачити й розвинути спеціальну обдарованість в кожній дитині.

Усі обдаровані діти мають потребу в знаннях, яскраво виражений інтерес до певної галузі знань. Немає потреби примушувати їх вчитися, вони самі шукають собі роботу, частіше складну інтелектуальну, із задоволенням нею займаються, присвячуючи їй увесь свій вільний час. Обдаровані діти вільно і швидко оволодівають відповідними вміннями і навичками. Вони показують високий рівень досягнень.

Обдаровані діти, а особливо геніальні чи талановиті, виділяються з-поміж своїх однолітків високим творчим потенціалом, інтелектуальною розкутістю, схильністю до нестандартного розв'язання проблем, неординарністю сприйняття світу, небагато. Вони завжди найкраще запам'ятовуються, бо вимагають від оточення напруження всіх зусиль, уміння піднятися до розуміння незвичайності, прагнення сприяти розвитку особистості, бажання довести її індивідуальні досягнення до максимального рівня. Необхідно підкреслити, що за рішенням Всесвітньої організації охорони здоров'я, такі діти входять у "групу ризику".

Вже з раннього дитинства в людини проявляються здібності до навчання, музики, малювання, спорту, лідерства тощо. Батьки, вчителі, вихователі, соціальний педагог, психолог повинні вчасно виявити та допомогти дитині реалізувати природні нахили і не проминути моменту зародження обдарованості.

Обдарована дитина в сім'ї – її гордість. Але часто вона залишається непоміченою, саме коли це перша дитина або коли всі діти однаково талановиті. Проте не всі батьки пишаються своєю дитиною. Часто вони не хочуть, щоб дитина чимось відрізнялась від інших. Таких батьків драгує обдарованість дитини, і вони намагаються не помічати її талант.

Фахівці давно відмітили, що обдаровані діти часто виростають в інтелігентних сім'ях, і справа тут зовсім не в особливих генах геніальності, а справа в сімейній атмосфері, в системі сімейних цінностей.

Взагалі батьки заохочують і бажали б розвивати в своїй дитині пізнавальні потреби та різні здібності, але роблять вони це по-різному. Деякі батьки прагнуть до того, щоб дитина запам'ятала більше фактів, назв, подій, відчувала гордість за свої знання.

Психологічні дослідження показують, що пізнавальна мотивація виявляється у формі дослідницької, пошукової активності, чутливості до нового, новизни ситуацій, знаходження нового у звичайному.

Для виявлення обдарованості використовують різні методи: від найпростішого батьківського спостереження до спеціально розроблених стандартизованих та тестових завдань.

Батьки використовують виховні стратегії: стратегія прямого виховного впливу, де вони постійно пропонують дітям якісь розвиваючі ігри, вправи. Інколи ця стратегія дає результати, але дуже часто в дитини виникає внутрішня протидія. Друга категорія батьків вважає, що вивчати та розвивати їхню дитину повинні

фахівці. Але не потрібно повністю перекладати всі турботи на плечі інших, а самим знаходитись осторонь.

Третя стратегія – коли батьки дають вибір своїй дитині й намагаються підібрати гарну школу, не контролюючи розвиток здібностей.

Найголовніше в таких сім'ях – атмосфера пізнавальних інтересів самих батьків (самі читають, ходять на виставки, не нав'язуючи свого інтересу). Така стратегія саморозвитку виявилась найефективнішою.

Властивістю таланту є свідомий, поглиблений, всебічний розвиток обдарованості. У кожній дитині закладені певні здібності, тільки в одних вони виявляються дуже яскраво й виразно, а інших залишаються дрімати всередині. Здібності можуть виявлятися і в ранньому дитинстві, і в зрілому віці. Від народження всі діти здібні, однак такі рівні здібностей, як обдарування, талант і геніальність притаманні далеко не кожному. Батьки повинні добре знати, що обдаровані діти швидше за інших виконують завдання, прагнуть до самостійності, до розв'язання завдань проблемного характеру або таких, які вимагають кмітливості, різних способів розв'язання, творчості.

Але буває й інша ситуація, коли батьки “вимучують” дитину, намагаючись розвинути незначні здібності або навіть відсутні. Цим самим вони “вбивають дитинство”, витрачаючи здоров'я і духовні сили, свої і дитини.

Батьки відзначають талант дитини першими, помічаючи вживання складних слів, ранню мову, раннє засвоєння рахунку або читання, міцну пам'ять і велику допитливість. Але інколи ці особливості яскраво не проявляються.

Завдання батьків полягає в тому, щоб вчасно помітити ранній розвиток таких дітей, виявити обдарованість у цей час і надати можливості для її розвитку. Для сім'ї важливо не тільки відкрити своєрідність таких дітей, але й правильно ставитись до них. Не можна виривати їх із дитячого середовища, бо це може зумовити негативну реакцію з їхнього боку [5, с. 43].

Талановиті діти дуже чутливі, тому їх потрібно оберігати від надмірних стресових ситуацій, але слід робити це обережно, щоб не притупити сприйняття дитиною навколишнього світу, не позбавити її радощів самостійного пізнання.

У високообдарованих дітей 2–3-річного віку виявляється надмірна впертість у сфері інтересів. Кожну справу такі діти доводять до досконалості. Батьки у цій ситуації не повинні стимулювати розвиток цієї наполегливості, бо в дитини сформується прагнення отримати якнайбільше батьківської уваги й похвали.

Геніальні діти часто занадто емоційні, вони нестримані, легко збуджувані у дрібницях. Але це не примхи, а прояв багатства їхньої натури. Творчі діти рідко бувають урівноваженими, вони часто страждають через винятковість. Але багатьох із них рятує схильність до гумору. Якщо вони не жартують, то цінують хороший настрій, люблять слухати і захоплюватись. У них особлива мова, моторика і сприймання, що відрізняє їх від інших дітей.

Відповідальність у роботі з талановитими дітьми покладається не тільки на сім'ю, а й на вихователів дитячих садків, учителів, психологів і соціальних педагогів. Одна з проблем обдарованих дітей – шкільна освіта. Часто талановиті діти, щоб не звертати на себе уваги вчителів і не спричиняти негативного ставлення однокласників, навчаються гірше своїх можливостей і здібностей, що заважає педагогам виявити таких дітей. За таких обставин їхні потенційні можливості не розвиваються.

Але навіть, якщо учитель помітив здібності дитини, йому не вистачає часу займатися з нею на уроці. Таку дитину він запитує рідше, ніж решту учнів, оскільки впевнений, що вона знає урок. Такий учень сам по собі, але ніби на особливому рахунку. Як наслідок, така дитина починає уникати учнівської групи, у неї формуються негативні риси характеру, знижується успішність. Освіту, необхідну талановитій дитині, можна забезпечити тільки гнучкими методами навчання.

У ряді шкіл практикують переведення обдарованих дітей у старші класи, але тут виникає наука проблем. Вони потрапляють у клас, де з учнями рівні за розумовим розвитком, але фізично і соціально перебувають ще у своєму віці. Звідси – неврози, відірваність від побуту, життєвих проблем. Саме тут важливу роль мають відігравати соціальні педагоги [4, с. 211].

Якщо вчитель радить перевести дитину в старший клас, соціальний педагог повинен уважно ознайомитись із такою дитиною, проконсультуватись з психологом, і тільки після цього батьки зважуються навантажувати таку дитину.

Закон України “Про освіту” передбачає, що для розвитку здібностей, обдарувань і таланту дітей створюються профільні класи (з поглибленим вивченням окремих предметів або початкової допрофесійної підготовки), спеціалізовані школи, гімназії, ліцеї, колежіуми, а також різні типи навчально-виховних об'єднань [1]. Саме тут дітям ставлять завдання, вирішуючи які, вони розвиваються відповідно до своїх нахилів і здібностей. У цих школах працюють учителі, які, знають і враховують можливості кожної обдарованої дитини.

Невичерпні можливості щодо створення найбільш сприятливих умов для розвитку індивідуальності, розкриття її здібностей, задоволення багатогранних особистісних потреб у процесі творчої діяльності мають позашкільні освітньо-виховні заклади: будинки творчості дітей та юнацтва, палаци учнівської молоді, центри дитячої творчості, клуби за місцем проживання, станції юних техніків, дитячі туристичні станції, станції юних натуралістів тощо. Одним із головних завдань цих закладів є пошук, розвиток, підтримка юних талантів і обдарувань для формування творчої та наукової еліти в різних галузях суспільного життя.

Важлива роль у підтримці інтелектуально здібної дитини, здатної до наукової творчості, належить Малій академії наук України. При МАН України працюють наукові гуртки, в яких ведеться робота щодо творчої самореалізації школярів, професійного самовизначення обдарованих учнів, формування креативної культури обдарованої молоді тощо.

Крім батьків і вчителів із обдарованими дітьми працюють соціальні педагоги і психологи, завдання яких – пошук таких дітей, діагностика, визначення показників обдарованості. Соціальний педагог, працюючи з обдарованими дітьми повинен виконувати такі функції:

- виявлення, навчання і розвиток обдарованих дітей;
- психолого-педагогічний супровід і підтримка авторських й інноваційних навчальних програм освітніх технологій, що застосовуються в роботі з обдарованими дітьми;
- участь у проектуванні й реалізації освітнього середовища, яке сприяє розкриттю творчих здібностей учнів;
- вивчення вікових та індивідуальних особливостей обдарованої дитини;
- робота з сім'єю з проблеми навчання й розвитку обдарованої дитини;
- використання позашкільного освітнього середовища для навчання й розвитку обдарованих дітей;

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

У статті окреслено низку підходів до формування ціннісних орієнтацій молодших школярів на сучасному етапі. Одним із найважливіших завдань школи в умовах національного відродження України постає виховання гармонійної, духовно багатой та національно свідомої особистості. Виховання сучасного покоління потребує серйозного оновлення змісту освіти, розробки широкого спектра проблем, пов'язаних з формуванням світоглядних орієнтацій особистості, розвитком її активності, самостійності, свідомості, самосвідомості. Розв'язання означеної проблеми можливо за умови оптимізації управління процесом виховання за допомогою гуманізації освіти, що має забезпечити утвердження пріоритету загальнолюдських цінностей у суспільстві.

Ключові слова: цінності, ціннісні орієнтації, навчання і виховання, молодші школярі, патріотичні почуття, самосвідомість, гідність, мужність, обов'язок, відповідальність, толерантність

Глибокі зміни, які відбуваються на всьому європейському континенті і в Україні зокрема, призвели до того, що ми частіше стали замислюватися над реаліями, які нас оточують, переоцінювати свої погляди і позиції. Демонтуються старі ідеологічні схеми, переосмислюються цінності.

В нашій країні прагнення до демократичних цінностей та радикальні зміни, багато в чому знаходяться в різних площинах виміру. Отож, прагнучи до демократичного суспільства, доцільно встановити, який зміст ми вкладаємо в це поняття, які ціннісні орієнтації повинні бути у громадянина демократичного суспільства, чи може бути визначена парадигма демократичних цінностей.

Практична реалізація цінностей в житті відбувається з перетворенням їх на норми, відтак мова може йти не про цінності, а про нормативно-ціннісну систему, яка має свою ієрархію і характеризується найвищою цінністю. Цінності мають справжній сенс лише тоді, коли вони є включенням до такої системи [1, с. 29–30]. З огляду на сказане, стає цілком очевидною нагальна необхідність створити нову систему цінностей, яка б слугувала орієнтиром у вихованні молодого покоління, починаючи з молодшого шкільного віку. Таким чином, вибір цінностей є основним питанням при визначенні змісту виховання особистості.

З урахуванням об'єктивних та суб'єктивних умов виникає потреба побудови нової системи виховання в площині поєднання освіти, культури, духовності із збереженням ціннісних орієнтацій та критеріїв. Необхідність ціннісного підходу до навчально-виховного процесу початкової школи найшла своє відображення в основних положеннях законів України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, Національної доктрини розвитку освіти XXI століття та ін. У змісті нормативно-правових документах зазначено, що суспільство потребує відповідальної, активної особистості із сформованими громадянськими, моральними, патріотичними якостями, високим професіоналізмом, гуманістичним світоглядом [2, 3, 5].

Впродовж своєї історії людство виробило систему цінностей, які мають неперехідне значення для багатьох поколінь людей: істина, добро, краса, свобода, честь, гідність, справедливість, правда та ін. У різні епохи зміст і значення означених цінностей трактувалися по-різному, але саме в них відображено прагнення людей до свободи й незалежності, до щасливого й гідного життя, вміщено вимогу перебудови

- проведення діагностики (розкриття причин появи тих чи інших соціальних або психологічних “перепон” розвитку обдарованої особистості);
- прогнозування (передбачення можливих наслідків розвитку);
- розробка педагогічних рекомендацій, які сприяють оптимальному навчанню і розвитку обдарованої дитини [2, с. 303–304].

Дитяча обдарованість піддається розвитку, тому, як підтверджують дослідники, рання її діагностика і створення умов для індивідуалізації навчання, допомога дитині розвинути бажання більше знати, зрозуміти і зробити буде практичною реалізацією розвитку творчої дитини.

Попит на таланти у всьому світі зростає, в багатьох країнах на пошуки вундеркіндів кинуті краші сили педагогічної науки. Подекуди є навіть спеціальні служби, які за допомогою різних тестів і анкет “виловлюють” майбутніх Ейнштейнів, Едісонів і Гейтсів, а потім вживають всіх заходів, щоб їх талант не загаснув.

Поза сумнівом, що поступ суспільства цілком залежить від надзвичайно обдарованих людей. Скільки б їх не було, їх завжди не вистачає. Тому проблема талановитих дітей так цікавить науковців і практиків. На сьогодні актуальним питанням дослідження обдарованості залишається розробка адекватних засобів її діагностики і підтримки розвитку на різних етапах вікового становлення особистості. Отже, робота з геніальними дітьми повинна бути комплексною. Це єдність педагогічних і психологічних наук, спільна діяльність вихователів, вчителів, соціальних педагогів, залучення батьків до підтримки обдарованих дітей, створення відповідних умов для їхнього творчого розвитку.

Висновки. Отож обдарована дитина – це дитина, яка виділяється з-посеред своїх ровесників (однолітків) яскравими успіхами в досягненні результатів на якісно вищому рівні, що перевищує певний умовний “середній” рівень. На розвиток обдарованості дитини мають вплив такі соціальні інститути: сім'я, дошкільні заклади, шкільні та позашкільні освітньо-виховні заклади. Виховання й навчання таких дітей – важке і широкомасштабне завдання, яке включає відповідне виховання і освіту батьків, належну підготовку вчителів, соціальних педагогів, психологів і медиків.

1. Закон України “Про освіту” // *Голос України*. – 1996. – 25 квітня.
2. Різник Л. Проблема обдарованості дітей в сучасних умовах / Л. Різник // *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*. – 2014. – № 1. – С. 124–128.
3. Пенішкевич Д. Соціальна педагогіка : модульна технологія навчального курсу / Д. Пенішкевич, Л. Тимчук. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2010. – 496 с.
4. Соціальна робота: технологічний аспект : навч. посібник / За ред. А. Капської. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 351 с.
5. Чудновский В., Одарённость : дар или испытание / В. Чудновский, В. Юркевич. – М.: Знание, 1990. – 75 с.

In the article the types of gift are distinguished and influence is grounded on development of gift of child of such social institutes as seed, preschool establishments, school and out-of-school educationally-educator establishments.

Key words: gift, child, family preschool establishments, general educational establishments, out-of-school educationally-educator establishments.

doi:10.15330/esu.9.131-136

суспільства на принципах гуманізму та справедливості, гармонійного поєднання особистісних і суспільних інтересів.

Сформувані належні цінності в сучасних умовах досить важко, оскільки продукування “конфліктної культури” у вигляді “сильної”, досить агресивної особистості-супермена, яка культивується в зарубіжних засобах масової інформації і з їхньої подачі в Україні – призводить до втрати моральних ідеалів [1, с. 28].

Загальновідомо, що риси ціннісного світу дитини найбільш інтенсивно формуються на переході старшого дошкільного-молодшого шкільного віку, що доведено у працях багатьох учених: О.Дем’янчука, Л.Виготського, А.Запорожия, Н.Лисенко, Н.Луйтеса, Т.Поніманської, О.Савченко та ін..

Саме у цей період життя дитина засвоює основи систематичних знань, формується фундамент її характеру, волі, світогляду, ідеалів, моральних цінностей поглядів та переконань. Оскільки загальноприйнятою серед педагогів є думка про те, що виховання на основі цінностей – це провідний шлях формування особистості, її духовного світу, то в сучасних умовах постає питання не лише про ціннісне виховання, але й про ціннісне навчання, тобто навчання, яке має своїм кінцевим результатом формування “аксіологічного світогляду, який оперує ціннісними категоріями”[4].

Відповідно, цінності є тим феноменом, котрий найтісніше пов’язаний зі сферою потреб людини, в яких і здійснюється оволодіння цінностями, їх поступове перетворення з явища “зовнішнього” у явище “для себе”, тобто відбувається переорієнтація цінностей суспільних в цінності суб’єктивно значущі для самого індивіда [1, с. 31].

На сучасному етапі досить помітне місце в нашому житті посіли так звані предметні цінності, які притаманними були лише капіталістичному суспільству та досить інтенсивно й успішно розроблялися на Заході. Це – особистий інтерес, корисливість, раціональність, прибуток тощо. У нашому суспільстві саме означені прагматичні раціональні цінності набувають дедалі більшого значення, особливо для молоді, тому не можуть не виступати проблемою для педагогів, зокрема для вчителів молодших класів.

В розбудові держави значну роль відіграють як національні цінності (демократія, свобода, добробут, соціальний захист), так і духовно-моральні (принципи, погляди, моральні норми, добро, взаємодопомога, честь, гідність тощо). Здебільшого вони мають загальнолюдський характер, хоча й багато у чому специфічні, бо залежать від світосприйняття, світорозуміння та інших особливостей нації. Відповідно означені цінності відіграють важливу роль в процесі виховання майбутніх громадян України. Виховувати у дітей вміння робити власні висновки, оцінки, щодо різних життєвих ситуацій та подій, щодо самих людей та сенсу життя і завдяки цьому протистояти механічному та експансивному нав’язуванню ззовні готових, часто сумнівного змісту і походження еталонів та орієнтирів – це основне завдання початкової ланки освіти та сім’ї.

Не менш важливою рисою справжнього громадянина повинно бути бездоганне володіння державною мовою, тому необхідно активне сприяння її функціонуванню в усіх сферах суспільного життя на всій території держави.

Повертаючись до проблеми формування в молодших школярів комплексу ціннісних орієнтацій, серед яких важливими виокремлюємо: почуття обов’язку, відповідальності, гідності, толерантності, громадянської самосвідомості, честі, свободи, патріотизму, діловитості та ін.

Отож, закладаючи означені поняття молодшому школяреві, пам’ятаємо, що найперше формуємо певні обов’язки перед самим собою і перед іншими, в т.ч. і перед своєю Батьківщиною. Завдання педагогів полягає в тому, щоб у школярів

громадянський обов’язок проявлявся в активному, зацікавленому засвоєнні знань, оскільки, саме на їх основі можлива плідна діяльність громадян на ниві державотворення.

З почуттям громадянського обов’язку формується почуття відповідальності. Якщо обов’язок громадянина полягає в тому, щоб усвідомити державні, національні вимоги, трансформувати власні завдання та здійснювати їх, то якою мірою ці завдання виконуються, чи ні – питання особистої відповідальності. Почуття відповідальності – це переживання відповідності наслідків власної діяльності громадянському обов’язку.

Відповідно, громадська самосвідомість – це розумове осягнення і внутрішнє прийняття людиною того факту, що вона належить до певного соціуму.

До якостей майбутнього громадянина, на які педагогам слід звернути належну увагу, відносимо і громадянську гідність – здатність долати страх вольовими зусиллями. Звідси низка синонімічних понять: сміливість, безстрашність, самовідданість, хоробрість, відвага тощо. Почуття громадської гідності – це повага до самого себе, своєї сім’ї, роду, мови, держави.

Впродовж останніх років кардинально змінилася ситуація в державі щодо економічного та соціального розвитку. В такій ситуації не можливо уникнути виховання громадянської діловитості. Формуємо цю рису, починаючи з початкової ланки освіти, де в навчально-виховний процес введено елементи економічного виховання. Звідси, виховання громадянської діловитості повинно протистояти байдужості та безмірному користолюбству. Щоб вивести людину зі стану індивідуальності та сліпоті, по відношенню до всього державного, необхідно включити її в державний організм, спрямувати на ту відповідальність, яка з цим пов’язана і на ті обов’язки, які з цього випливають.

Повертаючись до вище окреслених якостей виховання в майбутніх громадян нашої держави не можливо не згадати таку рису, як громадянська толерантність. Вона виявляється як установка і повинна мати характер індивідуального добровільного вибору, формуватися шляхом засвоєння інформації та набуття власного життєвого досвіду. Педагогіка толерантності має навчити молодших школярів аналізувати ситуацію середовища в школі, сім’ї, класі, розвивати здатність до критичного самоаналізу тощо.

В умовах сьогодення належна і чи не найголовніша роль належить вихованню патріотичних почуттів. Слід наголошувати учням, що в нинішніх умовах патріотизм повинен виявлятися у мужності, рішучості, готовності відстоювати незалежність своєї держави. Майбутні громадяни повинні любити свою державу, пишатися нею, дбати про неї.

Підсумовуючи, зазначимо, що формування ціннісних орієнтацій у молодших школярів включає такі основні чинники:

- патріотична самосвідомість, громадянська відповідальність і мужність, суспільна ініціативність й активність, готовність трудитися на благо Батьківщини, захищати її;
- повага до Конституції, законів української держави, прийнятих в ній правових норм, потреба в їх дотриманні, висока правосвідомість;
- досконале знання державної мови, постійна турбота про піднесення її престижу і функціонування в усіх сферах суспільного життя і побуту;
- повага до батьків, роду, до традицій та історії рідного народу, усвідомлення своєї незалежності;

– дисциплінованість, працьовитість, творчість, піклування, моральна чистота, відповідальність, гуманність, висока культура спілкування (толерантність та полікультурність).

Означені та інші якості повинні формуватися в процесі засвоєння молодшими школярами духовних надбань рідного народу, цілеспрямованого національного виховання, як систем ідей поглядів, переконань, традицій та інших форм навчання й виховання. Зрозуміло, що ці якості потрібно виховувати такими методами, засобами та прийомами, які вироблені народом впродовж його всього історико-культурного розвитку, органічно поєднуючи їх з новітніми надбаннями європейського та світового культурно-педагогічного досвіду.

1. Бутковська Т.В. Проблема цінностей у соціалізації особистості // Цінності освіти і виховання : Науково-метод. зб. / О.М. Павліченко (упор.); за ред. О.В. Сухомлинської, П.Р. Ігнатенко, Р.П.Скульського.- К. , 1997.- С.27-31.
2. Закон України “Про освіту” // В кн. : Виховна робота в закладах освіти України. Випуск II. Збірник нормативних документів та методичних рекомендацій.- К. : ІЗМН, 1998.- С.43-75.
3. Закон України “Про загальну середню освіту” // Відомості Верховної Ради Укрораїни.- 1999.- №28 від 16 липня 1999р.- С. 547-562.
4. Костюк В.В. Творче самовиявлення особистості школяра у навчально-виховному процесі.- Запоріжжя, 2000.- 156с.
5. Національна доктрина розвитку освіти України XXI столітті // Педагогічна газета.- 2001.- №7(85), липень.

A number of approaches to the formation of value orientations of primary school children today is outlined in the article. One of the most important tasks of the school in terms of national revival of Ukraine appears education of harmonious, spiritually rich and nationally conscious personality. Educating of the current generation needs serious updating of educational content, development of a wide spectrum of problems associated with the formation of ideological orientations of a personality, development and activity, independence, consciousness, self-consciousness. The solution of the abovementioned problem is possible subject to optimize management of process education through the humanization of education that will ensure the establishment of priority of human values in society.

Key words: values, value orientations, training and education, junior pupils, patriotism, identity, dignity, courage, duty, responsibility, tolerance.

doi:10.15330/esu.9.137-140

УДК 37.037: 392. 3

ББК 74.900. 3

Богдан Мисак, Богдан Ковбас

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДОПРИЗОВНИКІВ –ЗАХИСНИКІВ ВІТЧИЗНИ

У статті розкривається питання впливу креативності на формування якостей військово-патріотичної культури допризовників, необхідних для захисту Вітчизни.

Ключові слова: військово-патріотична культура, захист Вітчизни, військово-патріотичні якості, допризовники, креативність, формування.

Актуальність статті. Автор робить спробу розкрити проблему креативності у формуванні військово-патріотичної культури у допризовників до захисту Вітчизни

Мета статті. Теоретично обґрунтувати педагогічні умови креативності у формуванні військово-патріотичної культури у допризовників до захисту Вітчизни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання розвитку креативного мислення в громадянсько-патріотичній культурі, формування готовності самовіддано захищати Вітчизну досліджували такі світочі вітчизняної педагогічної думки, як Г. Ващенко, О. Духнович, А. Макаренко, В. Пачовський, В. Сухомлинський, О. Тисовський, І. Франко та ін.

Розвитком творчих здібностей учнів присвятили свої праці І. Бех, М. Боришевський, В. Гонський, В. Кузь, В. Костів, Л. Міщиха, П. Онищук, Р. Петровський, Р. Скульський, О. Сухомлинська, В. Сухомлинський, М. Чепіль, В. Шевченко та ін.

Дослідники Д. Векслер, Г. Айзенк, Р. Стернберг розглядають інтелект (креативність), як єдину людську здатність вищого плану.

Педагогічні проблеми креативності учнівської молоді військово-патріотичної культури вивчали В. Івашковський, Г. П'янковський, М. Томчук, В. Ягулов; підготовку юнаків до служби в Збройних силах України на основі творчої діяльності у процесі вивчення предмету “Захист Вітчизни” досліджували Г. Єдинак, О. Кириченко, Я. Конотопенко, В. Третяков; розвиток професійних креативних військово-патріотичних якостей, якостей прикладної фізичної підготовки у школярів, здорового способу життя розкрили в наукових працях Б. Ведмеденко, О. Винничук, О. Дубогай, М. Зубалій, Г. Терещук, А. Цьось, Б. Шиян; формування учнівської молоді висвітлили в своїх працях О. Аксьонова, А. Артюшенко, М. Варій, А. Злотніков та ін.

Виклад основного матеріалу дослідження. Завдяки креативності допризовна молодь проявляє себе, реалізує соціальні потреби, а з часом проявляється в досягненнях у військовій справі, успіху, самовираженні. Протягом життя, завдяки розвитку військово-професійних, вольових, фізичних навичок та ін. збільшенню досвіду, проблем, з якими вона стикається, і безліччю інших всіляких ситуативних, об'єктивних і суб'єктивних чинників, креативність розвивається та проявляється по-різному. Існує взаємозв'язок поведінки і креативності. Завдяки творчості людина виражає власний внутрішній світ та змінює зовнішній, а продукти творчості спонукають її розвиватися далі.

У період створення в Україні контрактної армії стоїть завдання формування в молоді креативної військово-патріотичної культури, необхідних для захисту Вітчизни. Адже здатність до будь-якого виду діяльності (навчальна, наукова, військова) має забезпечуватися, передусім, високими значеннями загального інтелекту, креативністю.

Креативність розглядається нами як здатність допризовників до конструктивного, нестандартного мислення і поведінки, а також усвідомлення та прагнення подальшого набуття військового досвіду, здійснення творчої діяльності; креативність – це творчі можливості захисника України, які виявляються не тільки в мисленні, але і в спілкуванні, почуттях, емоціях; креативність характеризується творчою активністю особистості. Креативність у вузькому сенсі слова – це дивергентне мислення, базовою особливістю якого є різноспрямованість і варіативність пошуку оригінальних, нестандартних розв'язань будь-якої проблеми чи завданню. Креативність у широкому сенсі слова – це творчі інтелектуальні здібності, в тому числі – здатність привносити в досвід щось нове, оригінальне.

Креативність – новітній термін, яким окреслюються “творчі здібності індивіда, що характеризуються здатністю до продукування принципово нових ідей, що входять у структуру обдарованості в якості незалежного чинника” [1, с. 215].

Креативність – це здатність адаптивно реагувати на потребу нових підходів. Креативність втілюється в продуктах творчості, новизни. Коли допризовник виражає власну унікальність через креативність, то відчуває повноту життя, усвідомлює його сенс.

Креативними орієнтаціями навчальної діяльності допризовників є спрямованість викладачів на вироблення потреби в досягненні знань із громадянсько-патріотичної, військово-професійної, фізичної, соціально-психологічної готовності, бо потреба в досягненні поставленої мети діалектично пов'язана з розвитком інтелекту.

Тому розробка програм, систем навчання для обдарованих і талановитих учнів як майбутньої творчої військової еліти саме зараз набуває особливої значущості.

Завдання викладачів із предмету “Захист Вітчизни” – виявлення креативних природних здібностей у юнаків. У галузі військової справи, при допомозі наукових методів дослідження визначати потенційні природні можливості і здібності допризовників до професійних, фізичних навантажень, психологічних та ін., що в майбутньому сприятиме підготовці до виконання військових завдань, а на наступному етапі – готовності до захисту Вітчизни.

Стверджуємо, що педагогічна творчість працівників загальноосвітньої школи є важливою умовою розвитку креативності майбутнього фахівця. Ставлення педагога до власної творчості і креативність допризовників залежить від загальної мотивації педагогів, до педагогічної діяльності й творчості у тому числі. Вона виражена в бажанні самим створювати нове не тільки для себе, але і для допризовників, і для творчого середовища, працюючи індивідуально творчо і в співтворчості з допризовною молоддю. Але для творчості педагога основною умовою є зацікавленість учнів, активний зустрічний рух до співтворчості. Черговою умовою для розвитку креативності педагога є існуюча система навчально-виховної діяльності навчального закладу, в якій творчість як цінність займає одне з провідних місць, тому що творчість забезпечує вирішення завдань у різних сферах діяльності педагогів і допризовної молоді.

Таким чином, виникає необхідність формування в молоді креативних, високих військово-патріотичних якостей, які складають основу громадянства, почуття відданості та відповідальності за долю Вітчизни.

Для нашого дослідження важливим є виокремлення креативних якостей допризовників: впевненості у собі, почуття безстрашності, здатності відстоювати свою думку в екстремальних умовах, енергійності, здатності до ризику, прагнення бути завжди першим у бою, віри у свої сили, емоційної стійкості, наполегливості, працелюбності, автономності особистості, незалежності військових суджень.

Іншими словами, батьки та вчителі мають намагатися виявити, до яких видів занять юнак має здібності, щоб сформовані на їх основі потреби дали б йому змогу в дорослому житті самоствердитись і самореалізуватись у відповідних соціальних (військових) інституціях і тим самим принести найбільшу користь суспільству в процесі підготовки до захисту Вітчизни.

Згідно з Концепцією національно-патріотичного виховання дітей та молоді складовою частиною патріотичного виховання, а в часи воєнної загрози – пріоритетною, є військово-патріотичне виховання, зорієнтоване на формування креативної особистості для захисту Вітчизни, розвиток бажання здобувати військові професії, проходити службу в Збройних Силах України як особливому виді державної служби [2, с. 5].

Його зміст визначається національними інтересами України і покликаний забезпечити активну участь громадян у підготовці молоді до захисту України, у збереженні її безпеки від зовнішньої загрози. Тому робота з формування креативних військово-патріотичних якостей учнівської молоді має проводитися комплексно, в єдності всіх його складників спільними зусиллями органів державного управління, а також освітніх закладів, сім'ї, громадських організацій та об'єднань, Збройних Сил України, інших силових структур.

Таким чином, формування креативних якостей військово-патріотичної культури повинно конкретизуватися через систему таких напрямів:

- утвердження в свідомості молоді почуття особистості військово-патріотичних цінностей, переконань і поваги до культурного та історичного минулого України;
- виховання високої поваги до Конституції України, законів України, державної символіки;
- підвищення престижу військової служби, а звідси – культивування ставлення до солдата-контрактника як до захисника Вітчизни, героя;
- сприяння набуттю молоддю військово-патріотичного досвіду на основі готовності до участі захисту України, в процесах державотворення, уміння визначати форми та способи своєї участі в формуванні військово-патріотичних якостей, життєдіяльності громадянського суспільства.;
- формування толерантного ставлення до інших народів, культур і військових традицій;
- культивування кращих рис української ментальності – захист Вітчизни понад усе, безстрашності, свободи, справедливості, доброти, чесності;
- формування мовленнєвої культури;
- спонукання креативної особистості до активної протидії українофобству, аморальності, державної зради, сепаратизму, шовінізму, фашизму.

Тому на практиці для виявлення й вивчення креативності в юнаків використовують цілий комплекс методів, важливими з яких є: аналіз процесу розв'язання так званих “малих творчих задач” або задач на кмітливість, наприклад, під час проведення змагань з орієнтування на місцевості, що вимагають, як правило, переформулювання завдання або виходу за межі тих обмежень, які суб'єкт сам на себе накладає; використання навідних завдань, що містять підказку до основного завдання.

Із вищевикладеного, креативна готовність допризовників може включати в себе: творчі та інтелектуальні здібності засвоєння військової справи, інтелект, творчу унікальність, комунікативні знання, вміння і навички формування психічних процесів (мислення, уява), емоції, почуття, різні види творчості. В психології існують багато різноманітних методик, опитувальників, вправ, ігор, методів, тестів, які мають використовувати психологи, викладачі у своїй практиці для формування креативної, креативно-комунікативної готовності розв'язання військових проблем.

Виховання креативного ставлення до дійсності, розвиток уміння знаходити оригінальне рішення в нестандартній ситуації – такі завдання мають вирішувати психологи і педагоги.

Щоб домогтися від вихованців глибокого і свідомого захоплення предметом “Фізичної культури і здоров'я” чи іншим видом творчої діяльності, учителю необхідно уже з перших днів роботи з учнем стимулювати мотивацію до предмета,

ставити собі найрізноманітніші запитання, прагнути самостійно оцінювати ситуацію, пояснювати фізичні явища. “Фізичні якості – це розвинуті у процесі виховання і цілеспрямованої підготовки рухові задатки людини, які визначають її можливості успішно виконувати певну рухову діяльність” [3, с. 168].

Висновки. Формування креативних якостей у військово-патріотичній діяльності необхідно здійснювати, спираючись на неординарне мислення, узагальнення та поширення передового, творчого досвіду військово-патріотичної роботи, упровадження інноваційних підходів та технологій, що сприяють формуванню високих військово-патріотичних якостей та високої патріотичної свідомості, вірності Вітчизні, готовності до виконання конституційних обов’язків.

Креативність як властивість особистості має інтегративний, комплексний характер. Вона характеризується процесом і результатом розвитку у допризовника своїм стратегічним мисленням, але не як самоцілі, а як необхідної умови для накопичення та реалізації власного військового задуму в нових умовах, наприклад, в ході проведення вогневої підготовки на військовому полігоні.

1. Литвиненко С. Креативність як загальна здібність до творчості: сучасні підходи / С. Литвиненко // Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету імені В. Короленка. – Серія “Педагогічні науки”. – Вип. 3 (50). – Полтава, 2006. – С. 215–219.
2. Концепція національно-патріотичного виховання // Основи захисту Вітчизни. – 2015. – № 7. – С. 5.
3. Шиян Б. Теорія і методика фізичного виховання школярів / Б. Шиян. – Тернопіль : Богдан, 2006. – Ч. 1. – 272 с.

The article reveals the impact of creativity to the formation of a military-patriotic culture of the future recruits to defense of the Fatherland.

Key words: military-patriotic culture, the defense of the Fatherland, military-patriotic qualities, future recruits, creativity, formation.

doi:10.15330/esu.9.140-144

УДК 371.13:37.011.32:331.556

ББК 74 р

Наталія Сабат

АДАПТАЦІЯ ДІТЕЙ МІГРАНТІВ ДО НОВОГО СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТОРУ: ПЕДАГОГІЧНА ДОПОМОГА І ПІДТРИМКА

У статті обґрунтовано значення педагогічної допомоги та підтримки в адаптації дітей мігрантів до нових умов соціокультурного простору. Охарактеризовано основні потреби означеної категорії дітей, задоволення яких сприятиме успішній адаптації. Розкрито сутність інформаційної, інструментальної емоційної підтримки. Доведено, що важливим середовищем для проведення такої діяльності виступає школа як звичне оточення, в якому дитина з сім’ї мігрантів перебуває, спілкується, відчуває себе комфортно. Наголошено на потребі співпраці вчителів, вихователів, соціального педагога та психолога, адміністрації у наданні допомоги дітям мігрантів у процесі адаптації до нового соціокультурного простору.

Ключові слова: діти мігрантів, адаптація, педагогічна допомога, педагогічна підтримка, соціокультурний простір.

Постановка проблеми. Діти складають значну частину від загальної кількості мігрантів в Україні. Вони є найуразливішою категорією, адже найгостріше відчувають відсутність адекватних засобів та механізмів інтеграції у різних сферах

суспільного життя. У цьогорічному Посланні на Всесвітній День мігранта і біженця (15 січня) Папа Франциск закликає дбати про дітей, які втричі вразливіші, бо є неповнолітніми, чужинцями та беззахисними, коли з різних причин змушені жити далеко від батьківщини, відокремлені від любові родини [18]. За даними Міжнародної організації з міграції, в Україні понад 200 тисяч дітей із сімей трудових мігрантів. Вони становлять близько третини від загальної кількості дітей в окремих районах Закарпаття, Буковини. У зв’язку з цим загострилася необхідність активізувати діяльність різних соціальних інституцій, які могли б реалізувати опікунсько-виховну діяльність з ДТМ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняній педагогіці традиційно сформувалися різні наукові підходи щодо підтримки й захисту дитини в руслі гуманістичної педагогіки: соціально-педагогічний (Т. Алексеєнко [1]), особисто орієнтований (І. Бех, Т. Гуменникова, О. Пехота, А. Старева та ін. [2; 6; 15]).

З кінця 90-х років ХХ ст. у вітчизняній педагогіці активізуються дослідження процесу адаптації, соціалізації дітей мігрантів. Так, К. Бориченко, К. Ковязіна розробляють питання соціального захисту дітей, у т.ч. із сімей мігрантів [3; 10]; І. Лизун досліджує соціальні потреби дітей ТМ [12]; Г. Ляльчук – батьківсько-дитячі стосунки та їх відновлення в сім’ях трудових мігрантів [13]; Л. Завацька вивчає соціальні потреби дітей трудових мігрантів у новому соціально-освітньому середовищі [7]; Н. Гевчук розроблено організацію виховної роботи з ДТМ в умовах загальноосвітнього навчального закладу [5]; І. Тарасюк описала процес адаптації ДТМ та їхніх сімей в іншомовному культурному просторі [20], А. Таранова – механізми їхньої соціальної адаптації [19]. Технології діяльності з дітьми мігрантів, а саме форми, засоби, методи тощо розробляють К. Левченко, В. Панок, В. Пігіда, І. Трубавіна [16; 18]).

Мета статті – охарактеризувати зміст педагогічної допомоги та підтримки в адаптації дітей мігрантів до нового соціокультурного простору.

Виклад основного матеріалу дослідження. Освітнянський простір не може залишатися осторонь цих глобальних перетворень, оскільки саме освіта має найактивніше реагувати на зміни в суспільстві. ЗНЗ повинен стати організатором і координатором цієї роботи. Школа є важливим соціальним інститутом, який допомагає дітям мігрантів успішно адаптуватися й соціалізуватися. Педагоги, психологи, представники шкільної адміністрації повинні шукати оптимальні шляхи для взаємної адаптації дітей корінного населення та дітей із сімей мігрантів задля створення сприятливих умов освітнього середовища для одних та других. Школа – це модель суспільства у мініатюрі, адже саме тут відбувається формування особистості дитини та її поведінки. Освіта забезпечує відтворення та засвоєння соціального досвіду, знань і цінностей, необхідних для соціальної практики; формує навички соціальних відносин. Водночас школа є сферою духовного росту дитини [4, с. 28]. Відсутність систематичної опікунсько-виховної діяльності з ними може спричинити ряд негативних явищ: зниження рівня успішності, девіації, суїцидальні настрої тощо. У ситуації безконтрольності інтеграція дітей мігрантів у середовище загальноосвітньої школи та загалом у соціум швидше можуть мати деструктивний потенціал, аніж конструктивний. Тому впровадження системи опікунсько-виховної діяльності з означеною категорією дітей для України є нагальною потребою.

Для ефективної роботи з дітьми мігрантів, здійснення індивідуального підходу майбутні вчителі повинні знати їхні вікові, індивідуальні, соціально-психологічні особливості, труднощі, умови проживання тощо.

Діти мігрантів – це здебільшого вихідці з малозабезпечених сімей, діти вимушених переселенців. Результати досліджень науковців свідчать, що психологічний стан більшості дітей мігрантів є нестійким: у них низький рівень стресостійкості та схильності до дезадаптації у стресових ситуаціях, високий рівень тривожності, надмірна агресивність, невпевненість у собі та у власних силах [16, с. 129]. Діти мігрантів соціально незахищені, вони важче, ніж дорослі, переносять труднощі нових умов та обставин. Науковці оперують терміном “синдром емігранта”, що дефініюється як “хвороба, яка характеризується виступанням станів депресії, які можуть вести навіть до самогубства, частими приступами плачу...” [14, с. 146].

Учителям доводиться працювати також із дітьми з сімей, які переміщуються з тимчасово окупованих територій та районів проведення АТО. На новому місці проживання вимушено переміщені особи стикаються з низкою проблем, які впливають на успішність та поведінку дітей. Громадськими організаціями, фондами сьогодні реалізується ряд проєктів, спрямованих на підтримку сімей мігрантів. Так, Європейським Союзом і Фондом Томсона в Україні реалізується проєкт “Голос місцевих ЗМІ”, який спрямований на зменшення соціальної напруги в суспільстві, викликаній конфліктом на Сході країни. Водночас не існує єдиної програми чи концепції, спрямованої на захист дітей із сімей мігрантів, що значно утруднює підготовку майбутніх педагогів до опікунсько-виховної діяльності з ними.

Діти, що переїхали в Україну, опиняються серед представників іншого культурного середовища, відповідно, в них виникають труднощі у соціальній адаптації. Особливо це стосується адаптації до соціально-освітнього середовища [9, с. 42]. Оцінка потреб дитини мігрантів дасть можливість узагальнити й проаналізувати інформацію щодо стану та життєвих обставин сім'ї цієї дитини з метою визначення необхідних видів послуг, а також вивчити їхній вплив у ході адаптації дитини мігрантів до нового соціально-освітнього середовища. На успішність соціальної адаптації дітей мігрантів впливає рівень задоволення їхніх потреб. Л. Завацькою виділено чотири блоки потреб дітей мігрантів, рівень задоволення яких сприятиме успішнішій адаптації до умов соціально-освітнього середовища: освіта, емоційний розвиток, сімейні та соціальні стосунки, соціальна презентація [7, с. 75].

Найтипівіші труднощі дітей із сімей мігрантів – це потреба формування нових рольових відносин; завоювання нового статусу серед ровесників та вчителів; відмінність програм навчання у новій школі; тривалі перерви у навчанні; незнання мови, цінностей, традицій іншої країни; нетолерантне, а подекуди і зневажливе ставлення з боку дітей корінного населення та ін.

До найпоширеніших проблем, із якими стикаються діти мігрантів, відносимо: неприйняття однокласниками – від небажання спілкуватися аж до фізичного та психологічного насильства; зниження рівня самооцінки, самоповаги; тривожність, агресивність, замкнутість, невпевненість, недовіра до дій учительського збору та шкільної адміністрації; зниження рівня інтелектуальної, вольової, мотиваційної активності; сформовані негативні стереотипи. Це значно ускладнює процес адаптації в новому колективі та соціалізації. Причинами девіантної поведінки дітей мігрантів часто виступає неправильна позиція батьків – від гіперопіки до всюдозволеності, приділення дітям недостатньо часу та зусиль. Також серед дітей мігрантів певний відсоток – із невисоким рівнем підготовки, тому ця категорія автоматично попадає у групу відстаючих, порушників дисципліни, а це призводить до негативних наслідків, які ускладнюють і так непрості стосунки з оточуючими. Часто батьки зловживають

своїм статусом, а труднощі дитини в навчанні пояснюють не педагогічною занедбаністю, а ущемленням прав мігрантів, що також породжує ряд конфліктів. Типовими є спроби батьків маніпулювати вчителями, використовуючи свій статус мігранта, вимушено переміщеної особи тощо.

Збройний конфлікт на Сході України загострив труднощі дітей мігрантів (поширення соціально небезпечних та інфекційних хвороб, скорочення програм імунізації, загострення жорстокості та насильства щодо дітей та у дитячому середовищі, погіршення доступу до послуг освіти, охорони здоров'я та соціальної сфери). Підвищився ризик зростання соціального сирітства. Чоловіки, які підтримують “ДНР” та “ЛНР”, перешкоджають дружинам, у т.ч. із малими дітьми, покинути зону конфлікту. Додатково бойовики забороняють переміщати дітей за межі контрольованих ними територій Луганської та Донецької областей, крім РФ. Наявні приклади трудової та сексуальної експлуатації дітей, у т.ч. малолітніх. Жертви насильства, зазвичай, залишаються поза досяжністю заходів зі звільнення, реінтеграції та надання правової допомоги, хоча потребують доступу до правосуддя та послуг реабілітації та соціальної інтеграції. З'явилася нова категорія дітей, щодо якої Україна не має досвіду – діти-комбатанти, які мають досвід участі у збройних конфліктах та використання зброї [21].

До психологічних проблем у дітей із сімей іммігрантів додається незнання чи недостатньо повне володіння українською мовою, у процесі інтеграції вони стикаються із загрозою втрати мовних особливостей своєї культури. Мовний бар'єр часто стає причиною повільної адаптації дитини до нового середовища, заважає встановити стосунки з однолітками, адаптуватися до соціокультурних умов нового регіону. За результатами проведеного Л. Завацькою дослідження, 70 % респондентів найбільшою проблемою в навчанні та спілкуванні з однолітками визначають недосконалий рівень знання мови спілкування, і цей фактор провокує зниження інтересу дітей мігрантів до навчання та відвідування школи [7, с. 75]. Вивчення другої мови сприяє накопиченню дітьми мовного й культурного досвіду, який допомагає їм успішно адаптуватися до іншої культури й соціального оточення. Водночас значна частина дітей мігрантів – вимушені переселенці, вихідці з неблагополучних сімей, тому виявляють небажання навчатися ні рідною мовою, ні мовою нової країни. Це гальмує процес отримання ними якісних освітніх послуг. Завдання вчителя у цій ситуації – знайти індивідуальний підхід до кожного учня, сприяти у вирішенні мовних проблем, адже від їх позитивного вирішення залежить і успішна соціалізація дітей мігрантів в умовах нового освітнього середовища та нової культури загалом. Крім того, 67 % дітей мігрантів проявляють низьку активність щодо участі у виховних заходах, які проводяться у школі; 84 % дітей даної категорії не відвідують різноманітні секції та гуртки через недостатню поінформованість про них [Там само]. Тому одним із завдань учителя початкових класів є залучення дітей мігрантів до позашкільної діяльності.

Однією з найважливіших складових у системі уявлень людини про себе виступає етнічна ідентичність. Досягнення позитивної етноідентичності необхідне як для повноцінного розвитку дитини, так і для формування етнотолерантності. У новому етнокультурному світі особи-мігранти демонструють, з одного боку, етнічне прагнення повної ізоляції, що часто супроводжується агресивністю, апатією, та прагнення до асиміляції з іншого, що призводить до втрати національної самоідентичності. Такі крайні форми негативно впливають на становлення особистості дитини. Для означення конфлікту старих та нових культурних норм і

орієнтацій на рівні індивідуальної свідомості вчені апелюють до поняття “культурний шок”. К. Оберг виділяє такі його аспекти: напруженість, яка спричинена зусиллями, необхідними для досягнення психологічної адаптації, відчуття втрати – друзів, власного статусу, професії тощо; відчуття несприйняття з боку представників нової культури чи несприймання їх самих; невиправдання рольових очікувань, цінностей, почуттів та самоідентифікації; неочікувана тривога, злість у результаті усвідомлення культурних відмінностей; відчуття меншовартості, породжене неспроможністю пристосуватися до нового середовища [22, с. 178]. Дослідники в галузі міграції доводять, що кожна культура має безліч вербальних та невербальних символів, за допомогою яких ми діємо у різних ситуаціях. Багато з цих сигналів працюють на рівні підсвідомості. Коли дитина попадає в інше культурне середовище, виявляється, що її попередній досвід не є єдиним і абсолютним, інші живуть за своїми моделями й поглядами. Тому дитина переживає справжнє потрясіння.

Наукові дослідження свідчать, що зміна культури, з якою безпосередньо починає контактувати мігрант, є стресовим ситуаціям та нерідко супроводжується порушеннями психічного здоров'я особистості. Досвід нової культури часто стає для дітей неприємним або шокним, тому що він несподіваний та може призвести до негативної оцінки власної культури.

Діти мігрантів знаходяться у складній ситуації, стикаючись щодня з новою культурою більшості оточуючих. Тому їм особливо потрібна педагогічна підтримка і допомога у виборі форм розвитку етнічної ідентичності. Залучення дітей до позашкільної діяльності, включення до змісту шкільної освіти різних культурних архетипів сприяє процесу спілкування між дітьми домінуючої та культури мігрантів. Для біженців та осіб, які потребують додаткового захисту, МОН України розроблено стандарти з української мови як іноземної; навчальну програму з вивчення курсу історії, культури, державного устрою України, основ законодавства з питань праці, освіти, охорони здоров'я, соціального забезпечення; методичні рекомендації щодо особливостей навчання в дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах дітей-біженців і дітей, яких визнано особами, які потребують додаткового захисту, зокрема тих, що розлучені із сім'єю; робочий зошит для біженців та шукачів притулку. Все це сприяє інтеграції дитини в нову культуру, попереджуючи небезпеку девіацій, маргіналізації. Водночас знайомство з казками, піснями, іграми нових країн розширює знання дітей домінуючої культури, сприяє налагодженню спілкування між дітьми домінуючої культури та культури дітей мігрантів.

Завдання створення для дітей мігрантів відповідних умов та задоволення основних потреб у першу чергу повинні виконувати загальноосвітні навчальні заклади, де діти мігрантів здобувають освіту [7, с. 75]. Завдання вчителя – допомогти дітям мігрантів знайти позитивні моменти у міжкультурному співіснуванні, вибудувати модель позитивного психологічного контакту. Така модель базується на інтеграції – принципі сумісності, за яким різні культурні групи, зберігаючи свою притаманну їм індивідуальність, об'єднуються в іншу спільну групу.

Для дітей мігрантів важливими є різні види підтримки. Соціальні аспекти підтримки й захисту особистості дитини розробляли зарубіжні та українські вчені І. Кон, К. Бориченко та ін. Н. Завацька розглядає соціальну підтримку як важливу інтерперсональну складову адаптаційного потенціалу особистості. Спершу дітям мігрантів може бути потрібнішою інформаційна підтримка, потім – інструментальна, згодом – емоційна [8, с. 73]. При наданні емоційної підтримки особливо важливо

дотримуватися принципу конфіденційності, нерозголошення інформації. Емоційна підтримка може проявлятися у груповій чи індивідуальній формах і базуватися на співчутті, співпереживанні, емпатії. Однак, хоча емоційна підтримка і стимулює самоповагу та високу самооцінку, однак у різних ситуаціях можуть бути ефективнішими інші види підтримки. Так, мета інформаційної підтримки полягає у зборі інформації про ДМ, умови їхнього проживання, відносини з батьками, однокласниками тощо. Такі відомості допоможуть згодом уникнути дезадаптації та девіантних відхилень. Тому вчителю важливо знати дітей, їхні потреби, переживання, щоби вчасно надати допомогу у стресових ситуаціях.

Характерною ознакою педагогічної підтримки є її гуманістична сутність. Науковці, розвиваючи ідеї К. Роджерса про допоміжні взаємини, зазначають, що найважливішою умовою успішної реалізації педагогічної підтримки є наявність у педагога гуманістичної позиції щодо ставлення до дитини. Це значно допомагає у формуванні відкритих, довірливих стосунків з учнем, які є передумовою професійних дій педагога. Гуманістична позиція вчителя відображається як у його професійній діяльності з огляду на проблеми дитини, так і в емоційному ставленні до учня [11, с. 59–60]. Педагогічна підтримка дітей мігрантів може виступати також як спосіб організації взаємодії педагога й вихованця щодо виявлення, аналізу реальних або потенційних проблем дитини, сумісному проектуванню можливого виходу з них. У цій ситуації педагог виступає транслятором культурної норми відкритих, довірливих партнерських взаємин між дорослим і дитиною. Водночас він професійно допомагає дитині розвивати здатність до рефлексії як механізму пізнання себе й ставлення до себе, формувати відповідальність за власні вчинки і власне життя. Знання особливостей ДМ дозволяє вчителю діяти адекватно реальній ситуації, але розвивати її в потрібному напрямі, виявляючи й ураховуючи справжні інтереси дитини, співвіднести їх з вимогами, що виникають у процесі її навчання і виховання. Підтримка виникає з реальних потреб, які дитина відчуває в умовах нового культурного й освітнього середовища, але через низку обставин не може самостійно задовольнити. Тому їй необхідна допомога й підтримка вчителя.

У підлітків існує велика емоційна залежність від соціального схвалення: хочеться подобатися, бути популярним, мати певні речі, бути статусним. Дітям мігрантів важко цього добитися на новому місці проживання: нове оточення; друзі залишилися далеко; батьки, зайняті власними проблемами, дистанціюються, відсторонюються від дитини. До вікових криз додаються інші негативні фактори, спричинені частими переїздами, зміною місця проживання, неоднозначним ставленням суспільства. Тому діти мігрантів, шукаючи співпереживання, розуміння, часто стикаються з маніпуляторами, зустрічають псевдорозуміння (наприклад, соціальні мережі “Тихий дім”, “Синій кит”, “Розбуди мене о 4.20” тощо). Тому суспільство повинно докласти максимум зусиль щодо створення умов для подолання соціально-психологічного напруження, страху, почуття безвихідності та інших стресових станів дітей мігрантів.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Стаття не розкриває усіх аспектів означеної проблеми. Дальшого вивчення потребують питання зарубіжного досвіду роботи з дітьми мігрантами, професійної підготовки майбутніх педагогів до роботи з дітьми мігрантами.

1. Алексєєнко Т. Соціально-педагогічна підтримка дітей групи ризику / Т. Алексєєнко // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2005. – № 1. – С. 56-60.

2. Бех І. Д. Вибрані наукові праці. Виховання особистості / І. Д. Бех // Вибрані наукові праці: у 2 тт.: Т. 1 / Іван Дмитрович Бех. – Чернівці: Букрек, 2015. – 840 с. – (Серія “Школа майбутнього”).
3. Бориченко К. В. Соціальний захист сімей з дітьми за законодавством України: монографія / К. В. Бориченко. – Одеса: Фенікс, 2015. – 302 с.
4. Булавенко С. Д. Шляхи формування соціально-адаптованої особистості в загальноосвітній школі / С. Д. Булавенко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія “Педагогічні науки”. – Чернігів: Вид-во ЧНПУ імені Т. Г. Шевченка, 2012. – Вип. 96. – С. 28–30.
5. Гевчук Н. С. Організація виховної роботи з дітьми трудових мігрантів в умовах загальноосвітнього навчального закладу: навч.-метод. посібн. / за ред. проф. Р. Х. Вайноли / Н. С. Гевчук. – Кам’янець-Подільський, 2011. – 128 с.
6. Гуменникова Т. Р. Теоретико-методичні засади підготовки майбутнього педагога до особистісно орієнтованого виховання молодших школярів в умовах ступеневої освіти: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Т. Р. Гуменникова; Ін-т вищ. освіти НАПН України. – К., 2011. – 36 с.
7. Завацька Л. М. Дослідження соціальних потреб дітей трудових мігрантів у новому соціально-освітньому середовищі / Л. М. Завацька // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2014. – № 2. – С. 73–76.
8. Завацька Н. С. Соціальна підтримка як інтерперсональна складова адаптаційного потенціалу особистості / Н. С. Завацька // XVI Науково-практична конференція “Університет і регіон: проблеми сучасної освіти”. Збірник наукових праць. – Луганськ, 2010. – С. 73–74.
9. Кавалеров А. І. Соціальна адаптація: феномен і прояви: монографія / А. І. Кавалеров, А. М. Бондаревська. – Одеса: Астропринт, 2005. – 112 с.
10. Ковязіна К. О. Соціальний захист дітей трудових мігрантів: концептуальні основи та державна політика / К. О. Ковязіна // Стратегічні пріоритети. – 2013. – № 4. – С. 50–56.
11. Криштоф С. Д. Гуманістична сутність педагогічної підтримки / С. Д. Криштоф // Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Засоби навчальної та науково-дослідної роботи. – 2011. – Вип. 35. – С. 55–60.
12. Лизун І. Ф. Соціальні потреби дітей трудових мігрантів / І. Ф. Лизун // Педагогічний альманах. – 2011. – № 11. – С. 244–248.
13. Ляльчук Г. Д. Батьківсько-дитячі стосунки та їх відновлення в сім’ях трудових мігрантів / Г. Д. Ляльчук // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2015. – № 3-4. – С. 93–97.
14. Міграція – виклик ХХІ ст. / за ред. Мацея Ст. Земби. – Люблін, 2008. – 156 с.
15. Пехота О. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя: монографія / О. М. Пехота, А. М. Старєва. – Миколаїв: Іліон, 2007. – 272 с.
16. Пігіда В. М. Форми й методи соціально-педагогічної підтримки дітей трудових мігрантів у системі взаємодії соціальних служб та навчальних закладів / В. М. Пігіда // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2012. – № 16. – С. 129–137.
17. Послання Святішого Отця Франциска до Всесвітнього дня мігрантів та біженців 2017 року [15 січня 2017] “Малолітні мігранти, вразливі і безголосі” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://svitua.com.ua/article/201701/2064-dity-paybilsh-vrazlyvoyu-grupoju-sered-migrantiv-papa>
18. Соціально-педагогічна та психологічна допомога сім’ям з дітьми в період військового конфлікту: навч.-метод. посіб. / [заг. ред.: К. Левченко, В. Панок, І. Трубавіна]. – К.: Агентство “Україна”, 2015. – 176 с.
19. Таранова А. О. Діти трудових мігрантів: пошук механізмів соціальної адаптації / А. О. Таранова // Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент. – 2012. – Вип. 11. – С. 143–152.
20. Тарасюк І. В. Психологічні особливості мовленнєвої адаптації дітей мігрантів до іншомовного середовища: дис. ... канд. психолог. наук: 19.00.07 / Тарасюк Інна Василівна. – Луцьк, 2013. – 228 с.
21. Щодо дотримання Україною міжнародних стандартів захисту прав дітей у збройних конфліктах: аналітична записка [Електронний ресурс] / О. Кочемировська // Національний інститут стратегічних досліджень. № 11. Серія “Соціальна політика”. – Режим доступу: <http://www.niss.gov.ua/articles/1660/>

22. Oberg K. Culture Shock: Adjustment to New Cultural Environments / K. Oberg // Practical Anthropology. – 1960. – Vol. 7. – P. 177–182.

The article substantiates the value of the pedagogic help and support in the adaptation of migrants to the new circumstances of social and cultural space. The basic needs of the children from the specified category are characterized, and if we meet these needs will have the successful adaptation. The essence of information, instrumental emotional support was revealed. It was proven that the school serves the important medium to conduct such activities as the usual environment where a child with a family of migrants stays, talks, feels comfortable. The necessity of the cooperation between the teachers, educators, social educator and psychologist, administration is emphasized in helping the children of migrant workers in the process of adapting to the new social and cultural space.

Key words: children of migrants, adaptation, educational help, pedagogic support, social and cultural space.

doi:10.15330/esu.9.144-151

УДК372.36 : 371.71

ББК 74.100.55

Надія Труш

ЗДОРОВИЙ СПОСІБ ЖИТТЯ У СИСТЕМІ ЧИННИКІВ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розглянуто вплив способу життя людини на її здоров'я та самопочуття. Основою формування навичок здорового способу життя в дошкільників стануть знання про будову тіла, засоби збереження та зміцнення здоров'я людини, необхідність дбайливого ставлення до власного здоров'я.

Ключові слова: здоров'я, здоровий спосіб життя, діти дошкільного віку, культура здоров'я.

Людське життя є найвищою суспільною цінністю, а здоров'я кожного – складовою суспільного багатства, отож формування, збереження та зміцнення здоров'я дитини вважаємо обов'язком кожної матері, батька, педагога перед дитиною, родиною та суспільством загалом.

Щорічне погіршення стану здоров'я людей викликає почуття тривоги за майбутнє наших дітей та онуків, нації та людства. Незважаючи на те, що природа заклала в людині величезний потенціал сили і міцності, кількість хвороб, які руйнують її фізичні та психічні сили, постійно зростає.

Всі ми хочемо бачити людину майбутнього розумною, сильною, доброю, просто здоровою, однак за останні десятиріччя світова наука зарахувала проблему здоров'я до кола глобальних проблем, вирішення яких обумовлює не лише кількісні та якісні характеристики майбутнього розвитку людства, а й сам факт його подальшого існування як біологічного виду. Після Чорнобильської трагедії загальний стан здоров'я дорослого населення і дітей України погіршився, під загрозою знаходиться майбутнє генофонду нації.

Хоча зовні доросла людина майже незмінна, насправді ж схожа на складну будівлю, в якій увесь час замінюються старі цеглинки на нові. І навіть за таких умов ми продовжуємо хворіти, про що свідчить постійне зниження рівня здоров'я населення.

Людина народжується для щасливого повноцінного життя, проте не завжди може насолоджуватися ним повною мірою. Аналізуючи проблеми здоров'я, науковці

стверджують, що незадовільний стан здоров'я людства пов'язаний з трьома пороками, які притаманні стилю життя людини початку XXI століття, а саме: накопичення негативних емоцій, переїдання та недостатня рухова активність.

Погіршення стану здоров'я дітей відбувається на фоні напруженої санітарно-епідемічної ситуації в країні, забруднення довкілля, зниження життєвого рівня більшості сімей, недостатньої медичної допомоги, нездорового індивідуального способу життя. Низький рівень здоров'я дітей значною мірою обумовлений відсутністю свідомого ставлення до власного здоров'я, розуміння його значення для себе та свого майбутнього.

Формування основ здорового способу життя вимагає:

- осмислення себе, як представника біологічного виду, здатного до оцінки свого фізичного стану, прогнозування власного здоров'я, збереження його і формування;
- забезпечення соціальної та психологічної захищеності, душевного комфорту, життєрадісного світосприймання, високих моральних та естетичних почуттів, вміння знаходити щастя в творчій діяльності;
- адаптація до соціальних умов, високого рівня культури спілкування і комунікативних навичок.

Нині набуває особливої вагомості питання формування основ культури здоров'я молодого покоління. Лише навчивши дітей турбуватися про здоров'я, власними силами його зміцнювати та підтримувати високу працездатність організму, дотримуватися безпечних умов життєдіяльності, можна поліпшити критичний стан здоров'я нації.

Декілька років будь-яких упущень у процесі формування в дітей та молоді відповідальності за власне здоров'я чи за відсутності пошуку ефективних шляхів зміцнення здоров'я може обернутись для нас втратою цілого покоління людей, які не володітимуть достатньою кількістю знань задля власного оздоровлення та в дорослому віці формування, збереження й зміцнення здоров'я зростаючих поколінь.

Чи навчить свою доньку або сина оберігати власний організм, дотримуватися такого стилю поведінки та способу життя, які сприятимуть зміцненню здоров'я, мати, не вмючи, а іноді не вважаючи за потрібне оберігати власний організм від шкідливих впливів? Ні, адже неможливо навчити іншу людину тому, чого не знаєш сам і в чому не вбачаєш потреби.

Миттєве задоволення шкідливими для здоров'я продуктами чи вживання алкоголю, наркотичних речовин і тютюну призводить до доволі важких наслідків – здоров'я людини погіршується і вона стає залежною від вищепереліченого. А діти спостерігають за поведінкою дорослих і переймають її на себе – з'являється бажання спробувати це самому. Один, два, три рази – і це вже залежність...

Вихід із такої ситуації полягає в тому, щоб формувати пріоритети здоров'я, почуття відповідальності за нього і навчати бути здоровими дітей з перших років їхнього життя. Якщо людина стане носієм ідеї здоров'я як основного життєвого пріоритету, то і саме життя буде повноцінним, здоровим та довготривалим і для неї, і для тих, кого вона власним прикладом переконує в необхідності формувати, зберігати і зміцнювати здоров'я.

Невтішні дані про захворюваність дітей, невміння дошкільників і дорослих керувати своїм здоров'ям спонукають науковців до пошуку нових підходів до формування навичок здорового способу життя ще з раннього дитинства, адже цей період є найсприятливішим для оволодіння основними знаннями і навичками з

охорони здоров'я, які згодом перетворяться у важливий компонент загальної культури людини та вплинуть на формування здорового способу життя всього суспільства. Саме в дошкільному віці закладається майбутній потенціал здоров'я, це найсприятливіший час для формування навичок здорового способу життя.

Основним виховним чинником та першою школою життя для дитини, важливою соціально-педагогічною та захисною силою є сім'я. Формування оздоровчого світогляду, здоров'язбережувальної поведінки відбувається, насамперед, у родині. І вагомими тут стають особистісні ідеали, вподобання, мотиви, інтереси та життєві звички, від яких значною мірою залежать якісні й кількісні показники здоров'я. Слід пам'ятати, що поведінка дорослих є прикладом для наслідування дітьми. І якщо дорослі пропагують здоровий спосіб життя, власним прикладом навчають дітей правилам здоров'я, діти сприйматимуть таку поведінку як єдиноправильну.

Першочерговим завданням є виховання в дітей і підлітків потреби у здоров'ї як життєво важливої цінності, свідомого прагнення до ведення здорового способу життя та формування валеологічної культури особистості.

За твердженням Е. Вайнера, валеологічна культура – це усвідомлення людиною цінності здоров'я як життєвого пріоритету, що визначає її бережне ставлення до власного здоров'я і до здоров'я оточуючих. Валеологічна культура відображає ступінь усвідомлення й оволодіння індивідом відповідального ставлення до власного організму, до свого внутрішнього світу, до соціального та природного середовища.

Культура здоров'я, що притаманна певній особистості, тобто стала власним надбанням, спонукає її до реалізації, розвитку та удосконалення своїх можливостей і містить у собі такі аспекти: *фізичний* – здатність керувати своїми рухами, тілом; *психічний* – здатність керувати своїми відчуттями, емоціями, почуттями та думками; *моральний* – здатність керувати власною поведінкою, процесом задоволення потреб відповідно до загальнолюдських норм; *духовний* – здатність керувати власною поведінкою, процесом задоволення потреб відповідно до системи ціннісних орієнтацій та духовної спадщини людства; *соціальний* – здатність керувати взаємовідносинами з соціумом відповідно до морально-етичних та правових норм поведінки.

Крізь призму валеологічної культури здоров'я розглядаємо як інтегративну якість повноцінного людського буття. В науковій та публіцистичній літературі здоров'я характеризують як стан і позицію людини щодо себе, інших людей, довкілля та Космосу впродовж її життя.

Передусім кожному слід усвідомити, що без здоров'я людина не може бути щасливою, повноцінно жити, спілкуватися та взаємодіяти з оточуючими, а від того, як вона вміє зберегти своє здоров'я, залежить і її найближче майбутнє, і якість життя в старості, і його тривалість загалом.

Здоров'я є умовою вільного нормального життя, вплетеною в систему найважливіших людських цінностей. Ціннісна характеристика здоров'я людини проявляється в усіх сферах її життєдіяльності. Саме здоров'я слугує джерелом фізичного та духовного удосконалення, встановлення відносної гармонії природних і соціальних якостей особистості. Здоров'я визначається як стан організму і форма життєдіяльності, що забезпечує достатню тривалість, необхідну якість життя і достатню соціальну дієздатність.

Здоровий спосіб життя – це все в людській діяльності, що стосується збереження і зміцнення здоров'я, все, що сприяє виконанню людиною своїх людських функцій через посередництво діяльності по оздоровленню умов життя – праці, відпочинку, побуту. Таке трактування здорового способу життя зазначено ще на Алма-Атинській Міжнародній конференції охорони здоров'я 1978 р.

Невтішні дані про захворюваність дітей, невміння і дорослих, і малюків керувати своїм здоров'ям спонукають науковців до пошуку нових підходів до формування навичок здорового способу життя ще з раннього дитинства. Дошкільне дитинство є сприятливим періодом для оволодіння знаннями і навичками формування, збереження та зміцнення здоров'я, які згодом перетворюються у важливий компонент загальної культури людини та вплинуть на формування здорового способу життя особистості та суспільства загалом. Саме в дошкільному віці закладається майбутній потенціал здоров'я, а формування основ здорового способу життя дітей 3–6 років забезпечить підґрунтя для утвердження здоров'язбережувальної поведінки як обов'язкової норми.

Щодо дітей дошкільного віку можна визначити такі параметри здорового способу життя: додержання розпорядку дня, належне оволодіння культурно-гігієнічними навичками та їх щоденне застосування, раціональне харчування та культура споживання їжі, руховий та повітряний режим, режим активної діяльності та відпочинку, профілактичні заходи задля збереження здоров'я і душевний комфорт.

Основою формування навичок здорового способу життя в дошкільників стануть знання про будову тіла, засоби збереження та зміцнення здоров'я людини, необхідність дбайливого ставлення до власного здоров'я шляхом їхнього усвідомлення за дотримання таких умов:

- відповідність індивідуальним та віковим можливостям дітей;
- вибір найдоцільніших форм, методів та прийомів організації пізнавальної діяльності та забезпечення науково достовірних знань;
- застосування комплексу педагогічних засобів задля засвоєння дошкільниками знань про основи здоров'я, формування позитивної мотивації до вибору здорового способу життя;
- поєднання пізнавальної та практичної діяльності, що забезпечує формування основ здорового способу життя.

Формування основ здорового способу життя дітей дошкільного віку сприяють відповідна поведінка дорослих з їхнього найближчого оточення, додержання необхідних санітарно-гігієнічних умов у дошкільному закладі й сім'ї, взаємодія вихователів і батьків з означеної проблеми.

Перший етап неперервної валеологічної освіти людини має забезпечити реалізацію таких завдань:

- виховання в дітей свідомості того, що людина – частина природи і суспільства;
- встановлення гармонійних відносин дітей з живою та неживою природою;
- формування особистості дитини;
- виховання навичок особистої гігієни;
- гартування дитини та її рухова активність;
- профілактика та усунення шкідливих звичок;
- здійснення валеологічного моніторингу.

Формування основ здорового способу життя вимагає осмислення себе як представника біологічного виду, здатного до оцінки фізичного стану, прогнозування

власного здоров'я. Його збереження і формування; забезпечення соціальної та психологічної захищеності, душевного комфорту, життєрадісного світосприймання, високих моральних та естетичних почуттів, вміння знаходити задоволення в творчій діяльності; адаптації до соціальних умов, високого рівня культури спілкування і комунікативних навичок.

Слід пам'ятати, що лише єдність вимог щодо здорового способу життя в родині й дошкільному навчальному закладі сприятиме формуванню в дитини свідомого ставлення до власного здоров'я, а, відтак, родина може сприяти поглибленню знань дитини про власне тіло, догляд за ним та шляхи зміцнення здоров'я, а може, навпаки, мати негативний вплив на формування основ здорового способу життя малюка через несвідому позицію відносно здоров'я свого і своєї дитини батька чи матері, а іноді й обидвох батьків, які не мають серед своїх життєвих пріоритетів цінність здоров'я.

Здоров'я людини залежить від тієї спадкової генетики, яку отримує немовля ще при народженні, від середовища, в якому зростає і перебуває впродовж життя, від рівня медичного обслуговування та від способу життя, який кожна людина свідомо обирає для себе сама. Вплив спадковості на здоров'я дітей масмо на меті розглянути надалі.

1. Беленька Г. Здоров'я дитини – від родини // Беленька Г.В., Богиніч О.Л., Мановець М.А., 2006. – 220 с.
2. Лохвицька Л. Про здоров'я треба знати, про здоров'я треба дбати // Дошкільне виховання. – 2003. – № 2. – С. 24 – 27.
3. Організація оздоровчої роботи в ДНЗ / Упорядн. Л.А. Швайка. – Х. : Вид. група "Основа". 2011. – 319 с.
4. Загородня Л.П. Фізичне виховання дітей дошкільного віку / Загородня Л.П., Тітаренко С.А., Барсуковська Г.П.

The article discusses the influence of human lifestyle on his health and well-being. The basis of healthy lifestyle among preschoolers will be the knowledge about the structure of the body, the means of preserving and strengthening human health, the necessity of careful attitude to their own health.

Key words: health, healthy lifestyle, preschool age, culture, health.

doi:10.15330/esu.9.151-155

УДК 316.454.52 : 316.356.2 : 613.954

ББК 74.105

Катерина Лисенко-Гелемб'юк, Мар'яна Шуп'яна

ВИВЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ СПІЛКУВАННЯ У СУЧАСНІЙ СІМ'Ї ТА ЇХ ВПЛИВ НА ОСОБИСТІСНЕ ЗРОСТАННЯ ДОШКІЛЬНИКА

У статті досліджено вплив системи спілкування у сім'ї на становлення особистості, визначено психологічні особливості спілкування сучасної сім'ї в контексті зарубіжної та вітчизняної науки, продемонстровано стилі спілкування і поведінки у міжособистісній взаємодії сім'ї, проаналізовано їх вплив на формування особистісної ідентичності, а також обґрунтовано авторську психолого-педагогічну модель трансформації спілкування у сім'ї в особистісному розвитку дошкільника.

Ключові слова: спілкування, трансформація спілкування, дошкільний вік, розвиток, сензитивний період, становлення особистості, стиль спілкування, “Я-повідомлення”.

Пріоритетною ознакою сучасного етапу розвитку психології і педагогіки в Україні є гостра потреба пошуку тих сутнісних характеристик особистості, які б сприяли конструктивному розв'язанню чисельних проблем у всіх формах її активності. До них, насамперед, належать відповідальність, ініціативність, самоорганізація, самодетермінація, творчість, саморозвиток. Фундаментальною у цьому контексті виступає вивчення психологічних особливостей спілкування сучасної сім'ї, та їх вплив на особистісне зростання дошкільника, оскільки взаємовідносини та спілкування у сім'ї є джерелом формування гармонійної, самодостатньої особистості.

Дошкільне дитинство – особливий час людського життя, названий науковцями “періодом первинного фактичного становлення особистості” (О. Леонтьєв). Саме в цей час виникає дитячий обрис світогляду, закладаються основи особистісної культури, з'являються внутрішні етичні інстанції (зачатки почуття совісті), формується “Я-концепція”, розвивається самосвідомість, створюються передумови для появи елементарних форм відповідального самовизначення [6, с. 10].

Варто зазначити, що на становлення особистості впливає також і спілкування у сім'ї, тому важливо максимально використати цей сприятливий період для того, щоб закласти надійне підґрунтя для формування фундаментальних рис характеру особистості, що розвивається. Актуальними в даному контексті бачаться слова А.А. Бодальова, який зазначає, що “міжособистісне спілкування – необхідна передумова буття людей, без нього неможливе повноцінне формування в людині жодної психічної функції або психічного процесу, жодного блоку психічних властивостей особистості в цілому, а саме темпераменту, характеру, здібностей” [1].

Значення спілкування в сім'ї та його вплив на пізнавальну активність, формування особистості вивчали зарубіжні вчені (А. Адлер, А.А. Бодальов, Ю.Б. Гіппенрейтер, В.С. Грехнев, Х.Дж. Джайнотт) й вітчизняні (Ш.О. Амонашвілі, О.І. Бакін, А.М. Богуш, Л.В. Бурова, Л.С. Виготський, І.В. Комановський, С.Є. Кулачківська, О.О. Леонтьєв, Н.В. Лисенко, М.І. Лісіна, А.В. Мудрик, З.О. Огороднійчук, Т.О. Пироженко, В.О. Сухомлинський) та ін.

Неоціненний вклад у педагогічну теорію і практику зробили видатні педагоги Я.А. Коменський, П.Л. Лесгафт, В.О. Сухомлинський, К.Д. Ушинський, С.Т. Шацький, М.В. Шелгунов та інші. Їхні думки щодо виховної ролі сім'ї актуальні й сьогодні.

Аналіз досліджуваної літератури засвідчує, що людське “Я” формується в спілкуванні з іншими людьми, які є втіленням усього суспільства [7, с. 9]. Ефективне спілкування сприяє вільному виявленню творчих потенцій дитини, розвитку пізнавальної діяльності, стимулює розвиток ініціативності дошкільника, формує моральні уявлень, гуманне ставлення до інших, позитивну емоційну спрямованість на оточуючих, взаєморозуміння, співпереживання (В. Котирло, Ю. Приходько), розвиває творчість, самостійність, ініціативність [6, с. 14]. Також у процесі спілкування дитина набуває навичок мови і мислення, предметних дій, опановує основи людського досвіду, пізнає і засвоює правила людських взаєностосунків, притаманні людям властивості характеру, прагнення, ідеали, оволодіває суспільно-історичним досвідом людства, одержує необхідні соціально-етичні знання: під впливом реакції дорослих на явища дійсності у неї виникають певні емоції,

з'являється можливість виробити вміння, навички та звички поводити себе відповідно до моральних норм, тобто вона набуває певного морального досвіду

Сьогодні з прикрістю доводиться констатувати, що спілкування дорослого з дитиною порушується. Це руйнує глибинні зв'язки дорослого світу і світу дітей, збільшує прірву між ними, дегуманізує свідомість дошкільників, для повноцінного розвитку яких необхідна роль дорослого, передусім як особистості, рівноцінної самій дитині [5, с. 6]. Від неправильного спілкування порушується мовленнєвий розвиток, недостатньо формуються пізнавальні та психічні процеси, самооцінка дошкільника є низькою, вони почуваються невпевненими у собі, своїх силах та можливостях, у них зароджується зневіра. Неправильне спілкування “отрує” психіку дошкільника. “Проблемні”, “важкі”, “неслухняні” діти, так само, як діти “з комплексами” – завжди результат неправильно сформованих відносин у родині [2, с. 6]. Таким чином, ми підкреслюємо той факт, що батьків необхідно вчити правильним способам спілкування з дітьми, що конструюються на принципах гуманістичної психології.

Загальний принцип – безумовно приймати дитину – означає любити її не за те, що вона гарна, розумна, а просто так, просто за те, що вона є. Оптимальною умовою особистісного зростання дошкільника є надання йому психологічної підтримки – це означає зуміти в кожному вчинку дитини виділити позитивні сторони. Підтримка може бути виражена в словах: “Ти можеш це зробити”, “Мені подобається, як ти працюєш”, “Я бачу, що ти стараєшся”. Якщо ж поведінка дитини нам не подобається, потрібно чітко сказати їй, що “хоча я, і не схвалюю твоєї поведінки, я поважаю тебе як особистість”. Віра батьків в сили і здібності дитини додає останньому упевненості в собі.

Важливо пам'ятати про слова, які спрямовують віру в себе: “Я знаю, ти зможеш це зробити”, “Ти робиш це дуже добре” і також про слова, що руйнують віру в себе: “Ти міг би зробити це набагато краще”, “Це тобі не під силу”, які не варто використовувати у спілкуванні з дітьми. Психологи знайшли і дуже аргументовано описали спосіб “Активного слухання” – це шлях встановлення кращого контакту з дитиною, спосіб показати, що ви безумовно її приймаєте з усіма її бідами, переживаннями [2, с. 78].

Активно слухати дитину – означає “повертати” їй в бесіді те, що вона вам розповіла, при цьому позначивши її почуття. Навчитися активно слухати не просто. При активному слуханні доводиться уважно спостерігати, емоційно відгукуватися, швидко схоплювати зміст, володіти мовою і багато іншим [3, с. 173].

По-перше, якщо ви хочете послухати дитину, обов'язково поверніться до неї обличчям. Дуже важливо також, щоб її і ваші очі знаходилися на одному рівні. Ваше положення по відношенню до неї і ваша поза – перші і найсильніші сигнали про те, наскільки ви готові її слухати і почути.

По-друге, якщо ви розмовляєте із засмученою дитиною, не слід ставити їй запитання. Бажано, щоб ваші відповіді звучали в стверджувальній формі.

По-третє, дуже важливо в бесіді “тримати паузу”. Після кожної вашої репліки краще за все помовчати. Пауза допомагає дитині розібратися в своєму переживанні і одночасно відчутти, що ви поруч. Помовчати добре і після її відповіді, можливо вона щось і додасть. Дізнатися про те, що дитина ще не готова почути вашу репліку, можна по її зовнішньому вигляду [2, с. 67].

По-четверте, в вашій відповіді також іноді корисно повторити те, що ви зрозуміли, а потім позначити почуття дошкільника.

Вираження своїх почуттів – не менш важлива сторона спілкування, ніж уміння слухати. Ділячись своїми почуттями, ми даємо можливість дошкільнику дізнатися і зрозуміти нас, особливо якщо вони негативні і сильні, ні в якому разі їх не слід тримати в собі. Коли ви говорите про свої почуття, виступайте від першої особи. Повідомте про себе, своє переживання, свою внутрішню ситуацію. Ці висловлювання називаються “Я-повідомленнями”. Вони містять особисті займенники: я, мені, мене і, як правило, починаються словами: “Я не люблю...”, “Мені важко...”, “Мені дуже боляче...”.

Дуже важливо уникати негативних “Ти-повідомлень”, які містять займенники другої особи: ти, тобі, через тебе. Наприклад: “Чому ти знову влаштував такий безлад!?”

Варто зазначити, що “Я-повідомлення” відтворює ваші почуття, знижує рівень емоційного напруження, сприяє довірливому тону спілкування, дозволяє протистояти тиску і маніпуляціям [3, с. 209].

Таким чином, сучасна наука підносить пріоритет сім’ї у вихованні дитини, підкреслюючи, що спілкування з дорослими є головним фактором психічного розвитку з народження дитини упродовж її життя, тому порушення родинного спілкування є одним із найбільш значущих чинників виникнення негативних тенденцій у розвитку дитини. Для забезпечення успішного розвитку комунікативних умінь та формування культури мовленнєвого спілкування дошкільника необхідно враховувати особливості комунікативно-мовленнєвого розвитку, потреби, які його мотивують, специфіку родинного спілкування.

1. Аметова С.Р. Про значення сім’ї у формуванні вільної особистості дитини / С.Р. Аметова // Педагогіка і психологія. – 2006. – №2. – С. 36.
2. Гиппенрейтер Ю.Б. Общайся с ребенком. Как? / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: АСТ: Астрель; Владимир: ВКТ, 2010. – 238 с.
3. Гиппенрейтер Ю.Б. Продолжаем общаться с ребенком. Так? / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: АСТ: Астрель; Владимир: ВКТ, 2010. – 256 с.
4. Дитина і дорослий: вчимося спілкуватись // Дошкільне виховання. – 2008. – №5. – С. 16-18.
5. Дорослий у становленні особистості дитини. / Т. Поніманська // Дошкільне виховання. – 2009. – №12. – С. 6-8.
6. Кононко О. Дитиноцентризм – лейтмотив Базової програми / О. Кононко // Дитячий садок. – 2009. – № 507. – С. 8-14.
7. Лад С. Родинні джерела духовності / С. Лад // Дошкільне виховання. – 2012. – №5. С.- 9-13.

The article studies the impact of communication system in family on the formation of personality, psychological characteristics of communication in modern family in the context of foreign and home science are defined, communication and behavior styles in interpersonal interactions of a family are demonstrated, their impact on the formation of personal identity is analyzed, and also the author's psychological-pedagogical model of communicative transformation in family in the personal development of preschooler is justified.

Key words: communication, transformation of communication, preschool age, development, sensitive period, incipience of personality, style of communication, “I-message”.

doi:10.15330/esu.9.155-158

ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

УДК 372.874
ББК 74.100.541.2

Ігор Бай

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ НАВЧАННЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Стаття присвячена актуальним проблемам підвищення ефективності професійної діяльності вчителів початкових класів на уроках образотворчого мистецтва, вдосконаленню процесу естетичного виховання молодших школярів. Окреслено проблематику якості викладання та шляхів покращення художньо-творчої діяльності дітей.

Ключові слова: художній образ, інтеграція мистецтв, образотворча діяльність, творчість, зображення.

Постановка проблеми. В умовах стрімкого зростання рівня глобальної інтеграції у світове співтовариство, ефективність процесу розбудови національної науки, освіти і культури України вимагає постійних зусиль для підтримання відповідного рівня підготовки вчителів. Одним із пріоритетних завдань, визначених Національною доктриною розвитку освіти в Україні, є створення передумов для виховання творчої особистості, здатної самостійно мислити, приймати нестандартні рішення, гнучко реагувати на зміни у всіх сферах життєдіяльності суспільства.

Передовий педагогічний досвід, історія педагогічної думки підтверджують необхідність мистецького виховання, одне з головних завдань якого – формування особистості школяра на основі глибокої любові до дитини, розумінні потреб її духовного світу.

Мета статті – визначення шляхів покращення художньо-творчої діяльності учителів молодших класів.

Виклад основного матеріалу. В. Сухомлинський вважав, що одним з найважливіших завдань школи є виховання почуттів учнів. Розпочинається воно з усвідомлення дитиною любові до своєї мами, з розуміння важливості турботи про неї. З почуття любові до матері зростають усі найкращі якості людини. Тому школа повинна виховувати дитину разом із батьками, родиною, сім’єю. Оцінка дитиною власних можливостей, рівня сформованості особистих здібностей обумовлює стан духовного здоров’я індивіда. Сучасні освітні стандарти в цілому зорієнтовані на загальнолюдські цінності, реалізацію завдань гуманізації й гуманітаризації освіти. На чільне місце в освітньому процесі стає розвиток особистості дитини, її неповторність та унікальність. Модернізація загальноосвітньої школи спрямована в першу чергу на вдосконалення структури і змісту навчання, організацію особистісно-орієнтованого підходу у вихованні й навчанні дітей. Цілеспрямований процес розвитку здатності дітей до повноцінного сприйняття і розуміння прекрасного передбачає вироблення у них системи художніх уявлень, поглядів й переконань, формування прагнення утверджувати, продукувати красу за будь-яких умов і обставин.

Відповідно до вимог Державного стандарту початкової загальної освіти головною метою освітньої галузі "Мистецтво" є розвиток у школярів особистісно-ціннісного ставлення до мистецтва, здатності до сприймання, розуміння і творення художніх образів, формуванні потреби в художньо-творчій самореалізації та в духовному самовдосконаленні. Образотворче мистецтво з-поміж інших навчальних дисциплін є унікальним у вирішенні завдань гармонійного виховання, навчання й розвитку дитини. Це пов'язано перш за все з тим, що вже в ранньому віці саме образотворча діяльність стає однією з найбільш доступних форм творчості, яка дозволяє дітям передавати в своїх роботах те, що їх хвилює, викликає емоційне піднесення, захоплює.

Однією з найважливіших проблем школи в галузі викладання образотворчого мистецтва є доволі слабка матеріальна база навчальних закладів, нестача технічного забезпечення, наочних посібників. Більш за все це стосується сільських шкіл. Досвід роботи вихователів дошкільних навчальних закладів, учителів початкових класів показує, що ефективність навчання образотворчому мистецтву визначається як науково-педагогічним рівнем викладання, так і матеріальною базою, зокрема – наявністю відповідно обладнаних кабінетів. Правильне використання обладнання та матеріалів кабінету сприяє зміцненню знань, умінь і навичок у дітей, стимулює їхні творчі здібності, значною мірою допомагає прищеплювати любов до мистецтва. Відповідна матеріальна і методична база дозволяє педагогові творчо підходити до кожного заняття, спонукає до висвітлення у повній мірі кожної теми чи розділу програми.

Головною ланкою в проблематиці художньо-естетичного виховання в загальноосвітній школі є особистість педагога. На перший план виступає творча діяльність учителя, яка повинна опиратись на художньо-педагогічну інтуїцію. Урок образотворчого мистецтва повинен стати результатом творчого процесу. Якщо учитель проявляє себе і як педагог і як митець, заохочує до спілкування на мистецьку тематику поміж учнями, діти йому довіряють й завжди готові до співпраці та співтворчості. Падалка Г. М. визначає педагогічні умови навчання мистецтва як цілеспрямовано створені чи використовувані обставини, що забезпечують можливість досягнення його результативності. Серед першочергових педагогічних умов мистецького навчання:

- створення позитивної атмосфери навчання;
- досягнення діалогових засад взаємодії учителя і учня в навчальному процесі;
- забезпечення пріоритету практичної діяльності.

На уроках мистецтва має панувати заохочення і підтримка найменших спроб учня до самостійних дій, до вираження власної думки, до висловлення свого судження. В арсеналі вчителя має переважати схвалення, а не критика, відзначення кращого, а не гіршого, спрямованість на похвалу, а не на засудження. Учитель, що налаштований на добро, побачить у учнів, перш за все, їх навчальні досягнення, а не невдачі, підкреслить у взаємовідносинах повагу до художніх спроб, до мистецьких успіхів, бодай найменших [2, с. 20].

Художньо-естетичний розвиток дітей безпосередньо пов'язаний із природними, соціально-культурними, історичними, етнопсихологічними факторами. Формування й закріплення у школярів позитивного ставлення до дійсності, мистецтва, різнопланової художньої діяльності допоможе вчителям образотворчого мистецтва втілювати в життя положення регіонального підходу до відбору змісту художньої діяльності – надання переваги насамперед найближчому оточенню, як

природному, так і створеному людиною; знайомство з людьми, які зробили певний внесок у вітчизняну й світову культуру й історію; знання місцевих традицій, звернення в процесі пізнання й творчості до різних видів народного мистецтва [4, с. 20].

Формування у дітей потреби до образотворчої діяльності передбачає наявність таких фундаментальних якостей, як відчуття краси та гармонії, здатність емоційно відгукуватися на різноманітні прояви естетичного у навколишньому світі; вміння підмічати прекрасне у спостережуваних явищах та усвідомлювати його [5, с. 17]. "Мистецтво бачити" не дається людині від народження, його слід постійно розвивати та вдосконалювати. Як підтверджує практика, під час сприймання, вивчення та зображення об'єктів з природи оволодіння відповідними теоретичними знаннями, засвоєння елементарних законів образотворчої грамоти відбувається найефективніше (М.Кириченко). Перебування дітей серед різноманітної та дивовижної природи дозволяє їм накопичувати життєві враження, помічати та осмислювати існуючі в природі закономірності, уявляти, мислити, фантазувати. Все це створює необхідні передумови для більш широкого використання такого виду занять, як малювання з природи, по пам'яті та за уявою; зміщення акцентів із уже звичного репродукування на самостійне створення учнями нових образів.

Введення в практику роботи школярів елементів відомих їм місцевих промислів та ремесел допоможе швидше та набагато якісніше освоїти та зрозуміти специфіку декоративно-ужиткового мистецтва, народної орнаментики (художня вишивка, кераміка, писанкарство, лозоплетіння, килимарство, ліжникарство тощо). Постійне перебування учнів під впливом матеріальної та духовної культури рідного краю сприятиме якнайповнішому розкриттю і вдосконаленню природних здібностей, оскільки саме за таких умов етнопсихологічні особливості дітей певного народу використовуються найдоцільніше (Д.Тхоржевський).

У молодшому шкільному віці яскраво проявляється суперечність між прагненнями учня до самостійності в образотворчій діяльності та його реальними можливостями – уже набутими вміннями, навичками, уподобаннями й нахилами тощо. Пропоновані на уроках образотворчого мистецтва в початкових класах види художньої діяльності доволі різноманітні, за своєю суттю – різнопланові. Проте, на вивчення конкретної художньої техніки в програмі виділяється порівняно небагато часу. Необхідні для засвоєння художньої техніки знання подаються, здебільшого в готовому вигляді, вміння – засвоюються за зразком. Все це не сприяє забезпеченню належного творчого зростання учнів молодших класів.

На думку Б.Неменського "розвиток творчих здібностей вимагає спеціального механізму – своїх навичок, свого тренажу. І вчити цьому необхідно із самого юного віку – коли дитина найбільш до цього схильна. Як відомо, програми з образотворчого мистецтва передбачають творчий підхід учителя у виборі тематики уроків та практичних робіт з урахуванням специфіки контингенту учнів, власного професійного рівня та матеріально-технічного забезпечення. У зв'язку з цим, надзвичайно важливими завданнями вчителя початкових класів є вмільний добір доступних та водночас захоплюючих видів образотворчої діяльності, інтегрування різних видів робіт дітей, підтримання взаємозв'язку пізнавальних та продуктивних видів діяльності.

Перші спроби дитини в образотворенні – конструюванні, аплікуванні, ліпленні, малюванні – це не лише радість, захоплення, емоційне піднесення юного автора, це й експериментування з новими матеріалами та новим обладнанням, це набуття необхідного досвіду в навчанні, вправленні, відтворенні побаченого раніше.

Окрім звичних для навчальних закладів видів зображувальної діяльності слід у більшому обсязі впроваджувати й нетрадиційні художні техніки, нові види робіт з новітніми художніми матеріалами. На нашу думку, дітей дошкільного й молодшого шкільного віку можуть зацікавити роботи у техніках акварелі “по мокрому”, акватипії, графографії, набризку, декупажу, імітації мозаїки, вітражу тощо.

Використання цих художніх технік на заняттях з образотворчого мистецтва дає певні переваги при опрацюванні основних питань кольорознавства, композиції, перспективи; розвиває дрібну моторику м'язів рук, координацію рухів, окомір; удосконалює відчуття характеру силуетної форми; допомагає виховувати охайність, працелюбність, дисциплінованість, наполегливість у роботі. Зокрема набризком можна “доопрацьовувати” не зовсім вдалі роботи практично на всіх видах занять з образотворчого мистецтва (зокрема – на уроках декоративного та тематичного малювання). Незважаючи на схематичність зображень, їхню спрощену силуетність, дитячі роботи у техніці набризку відзначаються своєрідною символічністю, емоційністю, композиційною завершеністю. Ще однією перевагою таких робіт можна вважати певну “технологічність” виконання (завчасно підготовлений комплект шаблонів, дотримання послідовності у діях), що дозволяє більше часу присвятити створенню ескізів майбутньої роботи, організаційним питанням (інструктаж, підготовка інструментів, обладнання, матеріалів тощо).

Висновки. Вважаємо, що учителям початкових класів у своїй практичній діяльності особливу увагу варто надавати інтегративним тенденціям у мистецькій освіті. Необхідно відслідковувати найбільш цікаві та корисні напрями розвитку педагогічної науки і практики, створювати умови для розвитку власної фахової майстерності, творчого ставлення до своєї діяльності; впроваджувати у практику відповідні художні техніки, технології й прийоми ефективної роботи.

1. Демченко І. І., Пічкур М. О. Близнюк Т. О. Творчий розвиток учнів початкової школи засобами образотворчого мистецтва / І. І. Демченко, М. О. Пічкур, Т. О. Близнюк: Монографія. – К.: Оміда, 2009. – 218 с.
2. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.
3. Сухомлинський В. Вибрані твори: У 5 т. / В. Сухомлинський – К.: Радянська школа, 1973. – Т. 3. – 64 с.
4. Комарова Т. Образотворча діяльність у дитячому садку / Т. Комарова: Програма та методичні рекомендації. Для занять з дітьми 2-6 років: Пер. з рос. мови. – Х.: Видавництво “Ранок”, 2007. – 176 с.
5. Полякова Г. та ін. Образотворче мистецтво, 1 – 7 класи / Г. Полякова: Навчально-методичний посібник для вчителів. – Харків: Скорпіон, 2001. – 160 с.

The article deals with the problem of diversity of the content of education, the organizational forms of studies, pedagogical, training methods at the Fine Arts lessons. The problems of teaching quality and the ways of improvement of pupils' artistic activity are exposed in this article.

Key words: artistic image, integration of arts, descriptive activity, creation, image.

doi:10.15330/esu.9.159-162

УДК 37.018 : 372.3

ББК 74.10

Наталія Кирста, Христина Піндус

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФУНКЦІОНУВАННЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В РІЗНОВІКОВИХ ГРУПАХ СУЧАСНИХ ДНЗ

У статті розглянуто особливості організації педагогічного процесу в різновікових групах ДНЗ; визначено принципи комплектування такого об'єднання; охарактеризовано основні підходи та форми навчально – виховної роботи вихователя з дітьми змішаних груп: послідовна, одночасна, паралельна, послідовно-одночасна, одночасно-послідовна та ін.

Ключові слова: різновікова група, педагогічний процес, принципи комплектування, форми навчання, міні- заняття.

Постановка проблеми. Специфічні умови соціально-політичного, економічного та демографічного розвитку України суттєво вплинули на ситуацію в системі дошкільної освіти.

За останні десятиліття, особливо в сільській місцевості, знизилася чисельність дітей, які відвідують дошкільні навчальні заклади, що, зі свого боку, призвело до зменшення кількості дитячих установ та комплектування у них різновікових груп.

Сьогодні кожна шоста дитина виховується у групі, яка об'єднує дітей різного віку. Постійно зростає не тільки кількість різновікових груп, а й істотно змінюється віковий склад дітей у них. Так в одній групі можуть виховуватися діти віком від трьох до семи років [5, с. 3].

Робота у таких групах має певну складність: від вихователя вимагаються такт і майстерність, знання специфіки роботи з різними віковими групами, вміння співвідносити програмові вимоги з індивідуальними особливостями вихованців, здатність розуміти і бачити кожну дитину і всю групу загалом [3, с. 3].

Аналіз актуальних досліджень: Питання переваги різновікових груп для дітей дошкільного віку обговорювалися ще в 20–30 роках ХХ ст. У дослідженнях 80-х років А. Арушановою, В. Гербовою, А. Давидчук, Т.Дороновою, Т.Максевою, В.Стерликовою, С.Якобсон переконливо доведено, що різновікова дошкільна група має значний розвивальний потенціал. Проте він не включається автоматично. Для його реалізації потрібні певні умови.

Вченими (Н.Губанова, Е.Кушнаренко, А.Михайлова) розроблено модель освітньо-виховної роботи у змішаних групах; висвітлено основні форми організації та особливості педагогічного процесу (Н.Диновська, Г.Колосінська, Л.Русан); досліджено окремі аспекти підготовки фахівців до реалізації завдань різних напрямів виховання дітей у різновіковій групі (Т.Демченко, О.Тимофієва, В.Шавровська, Н.Шавровська.); охарактеризовано психолого-педагогічні умови міжособистісного спілкування дошкільників різного віку (І.Підлипняк, Г.Смольникова).

Повернення до практики спільного виховання дітей різного віку в дошкільних навчальних закладах призвело до виникнення низки проблем, з якими стикнулися вихователі, а саме: як правильно комплектувати групи, які підходи, форми та методи найдоцільніше використовувати для гармонійного розвитку дітей.

Метою статті є обґрунтування особливостей організації педагогічного процесу в різновікових групах сучасних ДНЗ України.

Виклад основного матеріалу. У Законі України “Про дошкільну освіту”

відсутні чіткі рекомендації, щодо комплектування різновікових груп. Відсутність чітких рекомендацій засвідчує часткову розробленість проблеми, підтверджує наявність складних та неоднозначних процесів взаємного впливу, що відбуваються між дітьми різного віку, опосередкованих їх віковими особливостями, характером і змістом спільної діяльності, адекватністю здійснення її регулювання педагогічним процесом.

Комплектування різновікових груп на сучасному етапі розвитку дошкільної освіти зумовлено низкою обставин: незначною кількістю дитячого населення у конкретному селі, селищі, хуторі, що унеможливує комплектування окремих вікових груп; кількість дітей сьомого року життя, які не вступили до школи, що не дозволяє створювати окремі групи; відповідно введення таких вихованців до складу групи дітей шостого року життя автоматично надає їй статусу різновікової; брак педагогічних кадрів в окремих дошкільних навчальних закладах; тимчасова відсутність працівників дошкільних навчальних закладів (відпустка, хвороба тощо); тимчасове зменшення кількості дітей на час літніх відпусток батьків, на час шкільних канікул (за наявності у сім'ї школяра збільшується тривалість його спілкування з молодшими братами чи сестрами, канікулярний відпочинок дітей-школярів батьки поширюють і на дошкільника); мінімізована кількість вихованців у приватних закладах; надання послуг дошкільним навчальним закладом відомчого підпорядкування виключно для працівників конкретної організації, підприємства [2, с. 13].

Основною вимогою у процесі створення різновікової групи, як зазначають Г.Колосінська та Л.Русан у методичному посібнику "Різновікова група в дитячому садку", є дотримання принципів комплектування, що базуються на врахуванні вікових ознак, індивідуальних особливостей розвитку, вікових та індивідуальних характеристик, родинних стосунків [6, с. 9].

Так, при комплектуванні на основі вікових ознак утворюються двокомплектні різновікові групи (суміжне комплектування). Змішані різновікові групи близьких за віком дітей (молодша-середня, середня-старша) комплектуються й на підставі врахування вікових та індивідуальних особливостей дошкільників. Відповідно не порушується розпорядок дня і ритм роботи ДНЗ. У групі близьких за віком дітей кількість проблем зменшується, проте залишається актуальним кваліфіковане вивчення індивідуальних особливостей розвитку до початку відвідування дошкільного закладу, під час прийому та адаптації дітей.

Комплектування на засадах врахування індивідуальних особливостей дошкільників (контрастне комплектування) передбачає формування різновікових груп, у яких об'єднуються діти від наймолодшого до найстаршого віку. Відповідно підвищується ефективність здійснення індивідуальної роботи з ними, міцнішають взаємини між дітьми, налагоджується атмосфера психологічного комфорту, відбувається активний взаємообмін дитячим досвідом. Однак, цього можна досягти тільки за умови здійснення комплектування груп на основі законів психологічної сумісності дітей.

Під час комплектування груп на основі родинних стосунків дітям гарантується відчуття захищеності, емоційної безпеки під час адаптації і подальшого відвідування дошкільного закладу. Це сприятливо впливає на різнобічний розвиток дітей. Проблеми стосуються виховання в молодших дітей самостійності та можливостей старших займатися діяльністю і спілкуванням, цікавими саме для цього віку. Міра опіки старших дітей над молодшими має неодмінно братися до уваги вихователями і скеровуватися відповідно до реальних потреб та можливостей дітей [6, с. 10].

Констатуємо, що комплектування різновікових груп на основі родинних стосунків набуває сьогодні дедалі більшого поширення. З одного боку, це уможливує спільне перебування братів, сестер та інших родичів у одній віковій групі; а з іншого – об'єктивує пріоритет морально-духовного розвитку дошкільника над інтелектуальним, окрім того, демонструє готовність педагогів диференційовано здійснювати виховання дітей, залучаючи до спільної діяльності різновікове співтовариство і тим самим формуючи досвід спілкування дітей різного віку.

Наукові розвідки Г.Смольникової доводять, що спілкування дітей різновікової групи зорієнтоване не тільки на віковий потенціал особистості, а й на її соціальний досвід, і може здійснюватися як "на рівних" і до відносно рівних суб'єктів (при цьому паспортний вік може не мати принципового значення) [7, с. 262].

У практиці роботи дошкільних навчальних закладів існують і інші підходи до комплектування груп: за статевими ознаками, інтересами дітей до тієї чи іншої діяльності, фінансовими можливостями батьків тощо) [5, с. 12].

Зауважимо, що усі варіанти комплектування мають свої позитивні і негативні сторони. Так, при комплектуванні на основі вікових ознак утворюються одновікові (гомогенні) групи, в яких полегшується здійснення колективно зорієнтованого навчання. Натомість виникають проблеми щодо врахування індивідуальних особливостей розвитку дітей, побудови гнучкої системи їхнього виховання і навчання. При комплектуванні на основі індивідуальних особливостей розвитку утворюються різновікові групи, в яких об'єднуються діти від наймолодшого до найстаршого віку. У результаті підвищується ефективність здійснення індивідуальної роботи, покращуються взаємини між дітьми та атмосфера психологічного комфорту, відбувається взаємообмін дитячим досвідом. Проблемою комплектування таких груп виступає невідповідність дошкільних працівників до здійснення психологічно грамотного вивчення особливостей індивідуального розвитку, що забезпечує комплектування на основі законів психологічної сумісності. При значній наповнюваності груп (15–20 дітей) ускладнюється процес організації життя дітей (молодші повинні спати, а старші діти – гуляти). Це вимагає перебудови роботи технічного персоналу, що не завжди можливо. Старші діти інколи стають "няньками" для молодших. Це може призвести до формування у молодших дітей несамотійності, у старших – появи авторитаризму. Така ситуація часто турбує батьків. При комплектуванні на основі врахування вікових та індивідуальних особливостей утворюються, різновікові групи дітей суміжного віку (молодша – середня), що сприяє полегшенню процесу індивідуалізації освітньо-виховної роботи, не порушуючи розпорядку життя дітей, ритму роботи дошкільного навчального закладу. Порівняно з попереднім типом кількість проблем зменшується, проте залишається актуальним питання щодо кваліфікованого вивчення індивідуальних особливостей розвитку дітей до початку відвідування ними дошкільного закладу, під час прийому та адаптації. Вважаємо, що комплектування груп дітей суміжного віку необхідно здійснювати на засадах психологічної сумісності з іншими дітьми та їхніми вихователями. При комплектуванні на основі родинних стосунків утворюються різновікові групи, в які об'єднуються брати і сестри. Серед позитивів такого об'єднання є те, що дітям комфортно, вони без проблем адаптуються до умов дошкільного закладу, активно залучаються до навчально-виховної діяльності.

Аналіз та узагальнення сучасного досвіду організації педагогічного процесу у змішаних групах дозволив нам визначити такі основні підходи до організації та проведення занять:

- **послідовна** (заняття проводяться для кожної вікової групи – завершивши роботу з однією підгрупою педагог переходить до іншої);
- **одночасна** (дві підгрупи або одна з підгруп розпочинають фрагмент діяльності та одночасно, чи майже одночасно закінчують. Педагог має майстерно варіювати, комбінувати види діяльності задля збереження інтересу кожної дитини та відповідно продумати навантаження з урахуванням вікових особливостей дітей);
- **паралельна** (кожна підгрупа дітей працює одночасно, проте окремо одна від одної, залучена до різних видів діяльності з різним змістом. Форми, послідовність і способи використання ігрового, дидактичного матеріалів, посібників – різні. Завершує свою діяльність кожна підгрупа в різний час);
- **послідовно-одночасна** форма організації поєднує в собі елементи послідовної та одночасної форм(починають діяльність старші діти, а через деякий час залучаються молодші);
- **одночасно – послідовна** теж поєднує в собі елементи послідовної та одночасної форм(починають діяльність водночас молодші і старші діти, а через деякий час молодші завершують або переривають діяльність, а старші продовжують);
- **тематично – об'єднана**(тематично однакова діяльність дошкільників, але з різними програмовими завданнями для вікових підгруп, що може час від часу переплітатися);
- **за Белль-Ланкастерською системою**(показ, пояснення чи зразок певної дії подає старша дитина, яка діє найвправніше: дитина-монітор). Старша дитина вдосконалює власні знання та навички, а у молодших – “формується почуття захищеності, впевненості у своїх силах” [8, с. 26].

Навчально-виховний процес у різновікових групах здійснюється також з використанням фронтальних, групових та індивідуальних форм організації роботи з дітьми [4, с. 18].

Найбільш раціональною формою організації навчання у змішаних групах є заняття за одним розділом програми з диференціацією навчальних завдань для кожної вікової підгрупи.

Існує й інша форма організації навчання – заняття з віковою підгрупою, що дозволяє врахувати індивідуальні особливості дітей.

Скорочується кількість організаційних моментів, завдяки чому підвищується змістова щільність заняття. Під час роботи з віковою підгрупою у вихователя є можливість спілкуватися з кожною дитиною, тобто здійснювати індивідуальний підхід. Відповідно результативність при груповому навчанні значно вища, ніж при фронтальному [4, с. 19].

Вихователь ретельно продумує програмовий зміст кожного заняття, використовуючи такі форми й методи його організації, які могли б забезпечити достатнє навантаження на дітей кожної вікової підгрупи.

В. Аванесова запропонувала три типи організації дітей на заняттях у різновіковій групі: I – усі діти зайняті одним видом діяльності, наприклад математикою; II – комбіновані заняття; III – заняття з однією підгрупою за загальноприйнятою методикою. Вищезначені типи організації занять забезпечують правильне виконання розпорядку дня у різновіковій групі, глибоке засвоєння знань, сприяють успішному розв'язанню виховних завдань тощо [1, с. 67].

Констатуємо, що спільна діяльність є особливо корисною для молодших дітей. Необхідно дбати, щоб молодші діти були не пасивними спостерігачами, а активними

учасниками процесу. Правильно організоване спілкування дітей глибоко впливає на їхній психічний розвиток, сприяє формуванню товариських взаємин, взаємодопомоги між старшими і молодшими.

Спілкування дітей – важливий чинник мовленнєвого розвитку. У спільній діяльності, у грі формуються нові форми і функції мовлення, розвивається така важлива якість поведінки, як невимушеність, складаються механізми самооцінки та самоконтролю.

Традиційні форми організації педагогічного процесу, дозволяють по-різному будувати взаємини педагога з дітьми та дітей між собою. Фронтальні форми роботи дають педагогові можливість водночас впливати на велику кількість дітей. На перший план виступає взаємодія ” вихователь – група ”.

Проте фронтальне навчання, як правило, породжує авторитарний стиль спілкування, оскільки можливості прямого контакту з дітьми при цьому дуже обмежені.

При груповому навчанні, яке охоплює вісім – дванадцять дітей, між педагогом та вихованцями встановлюється більш тісний зв'язок, що будується на діалозі. Завдання, які пропонуються молодшим дітям, кожна дитина розуміє та сприймає як особисте до неї звернене.

Зрозуміло, що в умовах різновікової групи важко сформулювати навчальне завдання так, щоб воно відповідало рівню всіх дітей. Молодші діти, зазвичай, погано сприймають завдання, не звернені до них безпосередньо, а якщо й сприймають, то не завжди правильно їх розуміють, тому часто тлумачать по-своєму. Отже, практика свідчить, що під час застосування фронтальних форм роботи в різновіковій групі ділові взаємини у педагога встановлюються тільки з найактивнішими й самостійними дітьми. Інші вихованці або наслідують дії своїх товаришів, або підмінюють завдання на свій розсуд .

Також зауважимо, що на фронтальних заняттях доцільніше розв'язувати загальні навчальні завдання, а конкретні – на заняттях з однією підгрупою дітей.

При плануванні вихователями спільних занять, рекомендуємо дотримуватися таких вимог:

1. Одночасно з усіма підгрупами проводити лише такі заняття, на яких забезпечено додержання організаційних та педагогічних вимог до педагогічного процесу.
2. Заняття з навчання грамоти проводити окремо, бо вони потребують постійного керівництва з боку вихователя і повідомлення знань, які чергуються з виконанням вправ.
3. Чітке планування та регламентація кожного етапу заняття.
4. Уникати подання складного для сприймання матеріалу для молодших підгруп. Важливо правильно визначати програмовий матеріал з огляду на сумісність дітей за віком.
5. Матеріал до заняття має містити спільні елементи для дітей усіх підгруп, що дає змогу об'єднати вихованців для проведення ігор, відгадування загадок, виконання певних завдань.
6. Поетапна робота з дітьми різних вікових груп неможлива без організації спільної діяльності на кожному занятті. Якщо одній підгрупі даються і закріплюються знання, то вихованці інших підгруп працюють самостійно.
7. Самостійні завдання продумуються і готуються педагогом заздалегідь і відповідають таким вимогам: активізують розумову діяльність дітей:

розвивають ініціативу; є посильними для дітей та опираються на раніше здобуті знання; забезпечують принцип поступового ускладнення; враховують особливості групи загалом й окремих вихованців; є різноманітними за формою і змістом; містять елементи новизни; мають відповідний ступінь труднощів для дітей кожного віку [4, с. 42].

Організація самостійної роботи дошкільників потребує також наявності великої кількості роздаткового матеріалу з кожного розділу програми.

Вважаємо, що успіх занять у різновікових групах залежить від продуманої структури і доцільної організації дітей. Вихователь повинен добре знати вимоги програми і психологічні особливості дітей всіх вікових груп, вміти поєднувати різний матеріал, задалегідь продумувати, чим займатимуться діти кожної вікової підгрупи.

Недопустимо, щоб діти байдикували, очікуючи, доки дорослий згадає про них і дасть завдання. Досить часто вихователям різновікової групи доводиться одночасно проводити заняття з різних розділів програми.

Також слід зазначити, що серед сучасних підходів до організації навчальної діяльності дітей виокремлюють інтегровані заняття та міні-заняття, які сприятливо впливатимуть на всебічний розвиток дітей. Міні-заняття не завжди потребують залучення до діяльності всієї групи вихованців, а здебільшого орієнтовані на невелику підгрупу дітей, які проявляють інтерес, готовність до конкретного виду діяльності (індивідуально-груповий спосіб організації). Кількість таких занять, змістове їх наповнення зумовлюються віковими особливостями дітей. Упродовж дня можна проводити 5, 10 чи й більше індивідуальних, групових і колективних міні-занять або, іншими словами, фрагментів розвивально-виховної зайнятості дітей: під час яких розкриватиметься запланована тема. Вони вивільняють час для самостійного пізнання, дослідження, вибору часу й місця виконання завдання-пропозиції [5, с. 21].

Міні-заняття можуть бути: спланованими, спонтанними (не запланованими задалегідь, без попередньої підготовки), ситуативними; фіксованими у часі, або ж їх тривалість може визначатися інтересами і бажаннями дітей; індивідуальними, груповими, фронтальними; ініційованими дітьми чи педагогом; синтезованими за видами (розповідання казок, розігрування сюжетів фольклорних форм, описування емоційного змісту ситуації спілкування дійових осіб, характеру персонажів); варійованими у змінності видів діяльності: ігрової, пізнавальної, музичної, театральної, спілкування тощо [5, с. 22].

Щодо видів діяльності, які використовуються на інтегрованому занятті, то відбувається їх поєднання. Прагнучи якнайповніше та якнайглибше розкрити обрану тему, вихователь добирає ті види діяльності й способи педагогічної дії, які найбільше сприятимуть цьому. Стрижневою в інтегрованому занятті є тема-образ, яка розкривається через різні види діяльності.

Висновки. В процесі розгляду даного питання неминуче постає проблема підготовки фахівців дошкільної освіти до роботи в різновікових групах, розробка програм та навчально-методичних комплексів для дітей різновікових об'єднань, що і становить перспективи подальших розвідок у цьому напрямі.

1. Аванесова В.Н. Воспитание и обучение детей в разновозрастной группе / В.Н.Аванесова. – М.: Просвещение, 1979. – 176 с.
2. Гончаренко А.М. Різновікова група та організація діяльності дітей / А.М.Гончаренко. – К., 2009. – 30 с.

3. Давидчук А.М. Заняття в різновіковій групі дитячого садка / А.М.Давидчук. – К.: Рад.шк., 1990. – 144 с.
4. Михайлова А.І. Організація роботи з дітьми різновікових груп: Методичний посібник для вихователів дошкільних закладів / А.І.Михайлова, Е.М.Кушнарченко, Н.В.Губанова. – Харків: Веста: Видавництво “Ранок”, 2008. – 64 с.
5. Пугач О. Організація навчальної діяльності в групах короткотривалого перебування / О.Пугач. – К., 2013. – 36 с.
6. Русан Л. Різновікова група в дитячому садку / Л.Русан, Г.Колосінська. – К.: Шкільний світ, 2007. – 128 с.
7. Смольникова Г. Всі разом і дружать, як долоньки / Г.Смольникова // Дошкільне виховання. – 2000. – №11. – С.10–11.
8. Шавровська В. Белль-Ланкастерська система актуальна й сьогодні / В.Шавровська // Дошкільне виховання. – 2012. – №5. – С. 26–29.

The article deals with the specific features of organization of the pedagogical process in mixed-aged groups in pre-school educational establishments; it illustrates the principles of forming such groups, describes the main approaches and a number of fundamental forms of educational work carried out into practice by a kindergarten teacher with the children of mixed-aged groups (consistent, simultaneous, parallel, consistent – simultaneous, simultaneous – consistent etc.

Key words: mixed-aged group, pedagogical process, principles of forming such groups, educational forms, mini-lessons.

doi:10.15330/esu.9.163-169

УДК 37.04 : 37.064.1

ББК 74.202.237

Люцина Преусс-Кухта

LEPSI I GORSI UCZNIOWIE W KLASIE CZY KLASY LEPSZYCH I GORSZYCH W SZKOLE: DYNAMIKA POTENCJALNYCH REKOMENDACJI NAUCZYCIELI I RODZICÓW

У статті розглядається педагогічний інструментарій освітньої системи. Аналізується принцип поділу учнів на кращих та гірших. Говориться про те, що навіть найгірших учнів слід навчати у такий спосіб, щоб у майбутньому вони могли себе реалізувати. Роздуми такого характеру мають потенційно-гіпотетичну категорію.

Ключові слова: освітня система, хороші учні, погані учні, школа, освітня система.

Tytułem wprowadzenia

Dobór pedagogiczny budzi największe kontrowersje w każdym systemie edukacyjnym. Mówi się często, że podziały uczniów na zawsze usankcjonują dwie podstawowe grupy tych, których stać będzie na wszystko i tych drugich czyli tzw. szkolny odrzut i odpad.

A może takie układy mają edukacyjny sens? Pozwolą uczniom na uczenie się zgodnie z ich poznawczymi zdolnościami.(1) Sprawi, że ci gorsi nie będą spychani na margines, a nauczeni tak, aby w przyszłości począwszy od tej niedalekiej mogli zrobić konkretny użytek ze swojej wiedzy.

Rozważania tego typu należą zawsze do kategorii potencjalnych – hipotetycznych. Nie zwalnia to pedagogów z prowadzenia badań związanych ze szkolnym selekcjonowaniem. Być może okaże się że szkoły będą czerpać z tego doboru pedagogicznego wprowadzając konstruktywne modyfikacje.

Z procedury badawczej

Pierwsza edycja badań z zastosowaniem przedstawionego dalej narzędzia odbyła się w 1997 roku (2). Drugą prawie 20 lat później. Ostateczna analiza przeprowadzona została wg tej samej skali zgodności i miała (w ujęciu procentowym) następujące przedziały: 0 – 19 – poziom niski; 20 – 49 średni; 50 – 74 – dość wysoki; 75 – 100 wysoki. Wspomniana zgodność odnosi się do tej, którą ujawniali nauczyciele i rodzice dzieci. Ostateczna wynikowość została i pokazana jedynie w dwóch zakresach – dość wysokiego i wysokiego poziomu zgodności. Uznano bowiem, że opinie na tym poziomie mogą w przyszłości budować model podziałów i doborów. W obu edycjach badań populację stanowili bowiem nauczyciele uczący w klasach III i IV i rodzice uczniów tych samych poziomów kształcenia. Liczebność grup w obu przypadkach jednolita była – 50 nauczycieli i tylu rodziców w każdej edycji. Wykorzystany kwestionariusz został w dalszej części opracowania przedstawiony w całości. Uzasadnieniem takiej organizacji tekstu jest specyfika – kontrowersyjność tematu. Takie właśnie przedstawienie jest zasadne dla właściwego oglądu możliwości dokonywanych wyborów również przez osoby analizujące treść tekstu.

Dynamiczność opinii wyrażających stosunek do prób – teoretycznych – wewnątrzszkolnego selekcyjonowania.

Pytania kwestionariuszowe wraz z przyporządkowanymi im rezultatami wyborów

Z czym zawsze związane jest wystąpienie pierwszego progu selekcyjnego ?

- a) wyłącznie z jednorazowym przydziałem dzieci o różnych zdolnościach poznawczych do odpowiadających im klas,
- b) ustaleniem określonego standardu wiedzy określonej jako podstawowa – obowiązkowa dla wszystkich,
- c) rozmieszczaniem dzieci do klas, które traktowane jest zawsze jako ruchome – niestałe, a więc umożliwiające dziecku zmianę poziomów nauczania.

Poziom zgodności poglądów N i R w I edycji analizy	Poziom zgodności poglądów N i R w II edycji analizy
1	2

N – nauczyciele
R – rodzice

Poziom zgodności	Poziom zgodności
a) dość wysoki	c) dość wysoki
b) wysoki	d) wysoki

W jakim okresie nauki szkolnej powinien wystąpić pierwszy próg selekcyjny?

- a) po ukończeniu edukacji na etapie kształcenia wczesnoszkolnego,
- b) po ukończeniu edukacji na etapie kształcenia wczesnoszkolnego poszerzonego o obowiązkowe nauczanie dzieci 6-letnich,
- c) po ukończeniu klasy, czyli tak, jak jest to praktykowane obecnie,
- d) po ukończeniu którejsz ze starszych klas, np. 5, 6, 7,

e) bez względu na okres szkolnej nauki dziecka, a wtedy, gdy pojawią się obserwowalne symptomy nieradzenia sobie z materiałem programowym.

1	2
Poziom zgodności	Poziom zgodności
a)dość wysoki	b)dość wysoki
c)wysoki	a)wysoki

Kto powinien decydować o wejściu dziecka w etap określony jako pierwszy próg szkolnego selekcyjonowania?

- a) urzędnicy ministerstwa przygotowujący co pewien czas modyfikację systemu kształcenia,
- b) uczeń – swoim poziomem poznawczym,
- c) nauczyciele i rodzice – znają przecież ucznia i wiedzą co jest najbardziej dla niego korzystne,
- d) uczniowie, nauczyciele i rodzice, gdyż uzyskana wysoka zgodność wypowiedzianych przez nich opinii warunkuje dużą skuteczność działań selekcyjnych.

1	2
Poziom zgodności	Poziom zgodności
b)dość wysoki	b)dość wysoki
d)wysoki	d)wysoki

Czy fakt, że szkoła przyjmie taką strukturę, by umożliwić dziecku „poznawcze awansowanie” wpłynie na to, że uczeń zaakceptuje szkolne selekcyjonowanie?

- a) tak, bo to, że w czymś jest gorszy będzie rekompensowane pokazaniem, w jakim zakresie uczeń jest dobry lub bardzo dobry,
- b) tak, bo ten rodzaj selekcji nie jest równoznaczny z działaniami eliminującymi,
- c) nie, bo „poznawcze awansowanie” możliwe jest tylko w teorii, nigdy nie w praktyce,
- d) nie, bo spowoduje to brak równowagi w ogólnym poziomie wykształcenia. Uczeń będzie przede wszystkim pokazywał w czym jest dobry, kosztem kształcenia się nawet na niższych poziomach w pozostałych dziedzinach, co powodować może zakłócenia w jego rozwoju.

1	2
Poziom zgodności	Poziom zgodności
d)dość wysoki	c)dość wysoki
a)wysoki	a)wysoki

Co oznacza stwierdzenie, że struktura szkoły powinna sprzyjać szkolnemu selekcyjonowaniu:

- a) oznacza to, że w szkole powinna pracować kuratorska komisja badająca na życzenie dziecka, jego rodziców i nauczycieli kompetencje do uczenia się na określonym poziomie,
- b) oznacza to, że decyzje o zmianie poziomu nauczania będą należeć do ucznia i nauczyciela, bez dodatkowych opinii komisji kuratorskich.

c) programy, plany i rozkłady zajęć powinny być tak ułożone, by dziecko mogło uczyć się na więcej niż jednym poziomie jednocześnie,

d) szkołę powinna tworzyć nie tylko instytucja macierzysta, ale wiele z nią sprzężonych placówek sprzyjających możliwościom wyborów i realizujących kształcenie profilowane,

e) oznacza to, że uczeń może zmieniać poziomy nauczania w ciągu roku nauki szkolnej.

1	2
Poziom zgodności	Poziom zgodności
b)dość wysoki c)wysoki	b)dość wysoki c)wysoki

Co powinno stanowić podstawę decyzji o zmianie przez dziecko poziomu nauczania?

a) jego własna decyzja – sam tego chce (z powodów innych niż zdolności ucznia),

b) osiąganie dobrych wyników w zakresie wiadomości i umiejętności właściwych dla poznawczych możliwości ucznia.

1	2
Poziom zgodności	Poziom zgodności
b)wysoki	b)wysoki

Jakie skutki dla działań selekcyjnych niesie niemożność ustalenia stałych kryteriów przydziału dzieci do klas o różnych poziomach poznawczych?

a) pozytywne, bo zmuszą twórców koncepcji selekcjonowania do prowadzenia działań o charakterze nie eliminującym a rozmieszczającym,

b) negatywne, bo organizowane działania SA zawsze krzywdzące dla dziecka,

c) pozytywne, bo będą zmuszać do rewizji ustalonych już kryteriów,

d) negatywne, bo uczniowie nigdy nie będą pewni, które z ich osiągnięć, jakie cechy osobowościowe będą podlegały ocenie.

1	2
Poziom zgodności	Poziom zgodności
c)dość wysoki a)wysoki	a)dość wysoki c)wysoki

Jakie konsekwencje dla szkolnego selekcjonowania ma fakt, że poznawcze zdolności dziecka ulegać mogą zmianom?

a) przygotowanie wielu standardów – programów kształcenia dla uczniów prezentujących różne zdolności poznawcze,

b) zmiana struktury szkoły,

c) dokładne opracowanie organizacyjnych możliwości szkoły związanych z tzw. ruchem w górę i w dół (zmiana poziomów nauczania),

d) wprowadzenie projektu uczenia się dziecka na kilku poziomach jednocześnie.

1	2
Poziom zgodności	Poziom zgodności
c)dość wysoki a)wysoki	c, d)wysoki

Czy zdolności poznawcze dziecka mogą stanowić główne kryterium selekcji do klas?

a) tak, bo są bezpośrednim wskaźnikiem możliwości ucznia odnośnie do stopnia opanowania przez niego materiału programowego,

b) tak, bo poznawcze zdolności wrodzone dziecka dyskwalifikują je zawsze, gdy będzie ono próbowało uczyć się na treściach niezgodnych z nimi,

c) tak, bo wspierając to, co uczeń wnosi do procesu nauczania, a więc „względnie trwałą”, kształtować można umiejętności dziecka powodując zmianę owych zdolności, co w konsekwencji wiąże się z kolejnymi czynnościami selekcjonowania,

d) nie, bo nigdy nie spowoduje się uwzględniania wszystkich efektów związanych z rozwojem dziecka.

1	2
Poziom zgodności	Poziom zgodności
c)dość wysoki a)wysoki	d)dość wysoki c)wysoki

Jaką rolę w przydzielaniu do klas odgrywać powinny poznawcze zdolności dziecka?

a) jedyną – decydującą,

b) decydującą, ale w jednakowym stopniu z zainteresowaniami dziecka,

c) decydującą na równi z zainteresowaniami dziecka i opinią oraz wolą rodziców,

d) decydującą na równi z zainteresowaniami dziecka oraz własnym zdaniem i wolą ucznia,

e) decydującą na równi z zainteresowaniami dziecka oraz zdaniem rodziców i uczniów.

1	2
Poziom zgodności	Poziom zgodności
a)dość wysoki b)wysoki	a)dość wysoki b)wysoki

Co powinno stanowić kryterium przydziału do klas dzieci prezentujących różne zdolności poznawcze?

a) efekt nauczania określony oceną szkolną,

b) w równym stopniu uznany za równoważny efekt pracy i wysiłek dziecka w nią włożony,

c) jedynie zainteresowanie wybraną grupą przedmiotów lub jednym z nich,

d) własna decyzja uczącego się,

e) żądanie rodziców wynikające z planów, jakie mają oni względem swojego dziecka,

f) opinia nauczycieli związana z postępami, jakie czyni uczeń w trakcie kształcenia.

1	2
Poziom zgodności	Poziom zgodności
b)dość wysoki	b)dość wysoki
c)wysoki	d)wysoki

Z czym związane jest uczenie się na tzw. kilku poziomach jednocześnie?

- a) z tym co służyć może uczniowi, a niemożliwe jest do zrealizowania w obecnych warunkach pracy szkoły,
- b) z istnieniem wielu standardów kształcenia: wynikające z nich programy nauczania dla ucznia mogą być wtedy realizowane w różny sposób, przy zdecydowanym różnicowaniu tempa i treści kształcenia,
- c) z uwzględnieniem rozwoju dziecka. zmian w zakresie sprawności uczenia się i umiejętności wykorzystania wiedzy w praktycznym działaniu.

1	2
Poziom zgodności	Poziom zgodności
b)dość wysoki	a)dość wysoki
c)wysoki	c)wysoki

Co może być powodem, że dzieci w szkole organizującej pracę w klasach powstałych w wyniku selekcyjonowania będą zmieniały poziom nauczania na niższy?

- a) chęć bycia lepszym od innych; prezentując większe poznawcze zdolności, mogą w klasie o poziomie niższym spełnić marzenie o dominowaniu wiedzą nad innymi,
- b) brak stabilizacji w postępach szkolnych,
- c) chęć bycia w klasie z kolegą, przyjacielem,
- d) strach, że uczeń nie poradzi sobie nawet w klasie, której program dostosowany jest do jego możliwości poznawczych i będzie wtedy odnosił jedynie porażki.

1	2
Poziom zgodności	Poziom zgodności
b)dość wysoki	b)dość wysoki
a)wysoki	a)wysoki

Co umożliwi osiągnięcie wyższych poziomów poznawczych w szkole, którą tworzą klasy powstałe w wyniku selekcyjonowania?

- a) pozytywne nastawienie nauczycieli do ucznia,
- b) rozwijające się zdolności poznawcze dziecka,
- c) stabilny postęp nauce uczącego się,
- d) wzrost postępu w nauce dziecka.

1	2
Poziom zgodności	Poziom zgodności
c)dość wysoki	b)dość wysoki
d)wysoki	d)wysoki

Czym jest dla dziecka „poznawcze awansowanie”?

- a) tylko jednorazowym uznaniem – sukcesem szkolnym.
- b) dokładnym odbiciem rozwoju dziecka i jego usprawniania się na przykładzie procesu nauczania,

- c) poczuciem bezpieczeństwa,
- d) kolejnym etapem na drodze do szkolnego sukcesu,
- e) tylko założeniem, które nigdy nie znajdzie odniesienia w praktyce,
- f) jednym z podstawowych założeń, które pozwoli uznać selekcję za proces wspierający rozwój dziecka.

1	2
Poziom zgodności	Poziom zgodności
c)dość wysoki	c)dość wysoki
f)wysoki	f)wysoki

W jaki sposób działania selekcyjne mogą harmonizować kształcenie dziecka?

- a) jedynie wspierane dodatkowo przez rodziców pozwalają na skuteczne kształcenie na właściwym dla dziecka poziomie,
- b) uwzględniając znaczenie procesu akceleracji pozwalają na zmianę poziomów kształcenia,
- c) uwzględniając zainteresowanie dziecka pozwalają jednocześnie, by one decydowały o kształceniu na określonym poziomie,
- d) bez dodatkowego wsparcia, np. rodziców, umożliwiają właściwy rozwój dziecka.

1	2
Poziom zgodności	Poziom zgodności
b)dość wysoki	c)dość wysoki
c) wysoki	d) wysoki

Jaką rolę odgrywa pozycja materialna rodziców w przydzielaniu (selekcyjonowaniu) uczniów do klas?

- a) znaczącą, powinna decydować o tworzeniu zespołów dzieci,
- b) bez znaczenia, nie ma związku ze skutecznością nauczania, w tym też z dobrze pojętym szkolnym selekcyjonowaniem.

1	2
Poziom zgodności	Poziom zgodności
b) wysoki	b)wysoki

Do których klas w szkole, która prowadzi klasy powstałe w wyniku selekcji szkolnych powinny być na wstępie przydzielone dzieci powtarzające rok nauki szkolnej?

- a) dzieci drugoroczne powinny tworzyć osobny zespół,
- b) muszą być rozmieszczone w wielu zespołach klasowych,
- c) zawsze powinny być przydzielane do klasy prezentującej najniższy poziom nauczania,
- d) dzieci te trzeba przyjmować do klas o średnim poziomie nauczania,
- e) powinny znaleźć się w zespole o poziomie, które same wskażą.

1	2
Poziom zgodności	Poziom zgodności
b)dość wysoki c)bardzo wysoki	b)dość wysoki c)bardzo wysoki

Jaki stosunek do nauki zaprezentuje uczeń należący do grupy mniej i mało zdolnych, a uczący się w klasie ujednocionej pod względem poziomu nauczania?

- uzna, że jest na pozycji straconej; raz przydzielony do klasy będzie musiał w niej pozostać, nawet gdyby bardzo się starał i osiągał lepsze wyniki nauczania.
- traktować będzie pobyt w tej klasie jako sytuację przejściową; postara się zmienić swoją pozycję; będzie efektami w nauce przekonywał nauczycieli, że można go awansować,
- spróbuję uznać, że taka klasa to jego miejsce, przecież uczy się w niej z dobrym skutkiem. jest w swojej grupie dobry.

1	2
Poziom zgodności	Poziom zgodności
b)dość wysoki c)wysoki	c)dość wysoki b)wysoki

Jaki stosunek do nauki zaprezentuje uczeń należący do grupy przeciętnych (dobrych), a uczący się w klasie ujednocionej pod względem poziomu nauczania?

- uzna, że nie warto czynić wysiłku, bo to i tak nie zmieni sytuacji, w której się znalazł,
- będzie chciał pokazać, że umie i potrafi wiele, tyle, że pozwoli mu to na poznawcze awansowanie,
- będzie chciał dominować w grupie, ale gdy zakwalifikuje się do nauczania na wyższym poziomie zrezygnuje z awansu,
- będzie się starał, by nie kwalifikowano go do grupy uczącej się na niższym poziomie; takie przejście to wstyd.

1	2
Poziom zgodności	Poziom zgodności
a)dość wysoki c)wysoki	c)dość wysoki d)wysoki

Jaki stosunek do nauki zaprezentuje uczeń należący do grupy bardzo zdolnych, a uczący się w klasie ujednocionej pod względem poziomu nauczania?

- uzna, że i tak jest dobry, dlatego nie będzie przywiązywał wielkiej wagi do tego, czego się uczy,
- uzna, że trzeba zrobić wszystko, żeby dominować właśnie w takiej grupie, bo tylko to się liczy,
- będzie kontrolował swoje postępy w nauce, ale głównie dlatego, że wstydem byłoby, gdyby został przeniesiony do grupy realizującej łatwiejszy materiał nauczania,
- uzna, że ponieważ znalazł się w grupie, która opanowuje treści zgodne ze zdolnościami jej członków będzie starał się, wykorzystując swoje możliwości poznawcze, uczyć z dobrym skutkiem.

1	2
Poziom zgodności	Poziom zgodności
a)dość wysoki b)wysoki	d)dość wysoki b)wysoki

W czym uwidoczni się obniżenie poczucia wartości ucznia, gdy kariera dziecka związana będzie z uczeniem się w klasie powstałej w wyniku selekcjonowania?

- ucieczkach ze szkoły,
- zaniechaniu kontaktów z kolegami,
- arogancji w stosunku do nauczycieli,
- obojętności w stosunku do postępów w nauczaniu,
- inspirowaniu działań na własną niekorzyść.

1	2
Poziom zgodności	Poziom zgodności
b)dość wysoki d)wysoki	d)dość wysoki e)wysoki

Od czego uzależniony być może stosunek do nauki dziecka uczącego się w klasie ujednocionej pod względem poziomu nauczania?

- od tego, do jakiej grupy zostanie przydzielone,
- od dotychczasowego stosunku dziecka do nauki – bez względu na przynależność do zespołu zaprezentuje stanowisko pozytywne,
- od dotychczasowego stosunku dziecka do nauki – bez względu na przynależność do zespołu zaprezentuje stanowisko obojętne,
- od dotychczasowego stosunku dziecka do nauki – bez względu na przynależność do zespołu zaprezentuje stanowisko negatywne,
- od oceny własnych możliwości; będzie on pozytywny nawet jeżeli poprzedni był inny, bo dziecko powiąże go z dobrym skutkiem, którego warunkiem jest nauczanie dziecka zgodnie z jego zdolnościami.

1	2
Poziom zgodności	Poziom zgodności
a)dość wysoki b)wysoki	d)dość wysoki e)wysoki

Co może świadczyć o sukcesie odniesionym przez dziecko uczące się w klasie ujednocionej?

- chęć do uczenia się, jeżeli wcześniej takich nie przejawiało,
- aktywność w kontaktach z kolegami, jeżeli wcześniej takich nie było,
- dostateczne rezultaty w odniesieniu do wiadomości i umiejętności posługiwania się nimi, stanowiące podstawę do utrzymania na tym samym poziomie nauczania,
- bardzo dobre rezultaty w odniesieniu do wiadomości i umiejętności posługiwania się nimi, stanowiące podstawę poznawczego awansowania,
- fakt pokazania, że jest się istotnie dobrym.

1	2
Poziom zgodności	Poziom zgodności
b)dość wysoki b)wysoki	d)dość wysoki e)wysoki

Kiedy selekcjonowanie spowoduje większą samokontrolę wśród dzieci i młodzieży?

- wtedy, gdy celem uczenia się w klasie powstałej w wyniku selekcji będzie dążenie do zmiany poziomu nauczania na wyższy,
- wtedy, gdy celem uczenia się w klasie powstałej w wyniku selekcji będzie dążenie do utrzymania się na obecnym poziomie,
- nie wpłynie na samokontrolę, bo jest ona niepotrzebna, gdyż zewnętrzna kontrola, jakiej dokonują nauczyciele zdecydowanie przejmuje tę funkcję,
- selekcjonowanie automatycznie wyłącza uczniów ze wszystkich działań typu – auto (autokorekta, autoocena, autokontrola).

1	2
Poziom zgodności	Poziom zgodności
a)dość wysoki b)wysoki	b)dość wysoki a)wysoki

Jak „bycie” w klasie wyselekcjonowanej wpływa na motywowanie dzieci do podejmowania działań?

- nie zmienia poziomu motywacji,
- zwiększa motywację,
- osłabia ją.

1	2
Poziom zgodności	Poziom zgodności
b)dość wysoki a)wysoki	a)dość wysoki b)wysoki

W jaki sposób selekcja wpłynie na stosunki panujące w klasie?

- będą one takie, jak w klasie mieszanej,
- zdecydowanie pogorszą się w klasie o poziomie niższym, głównie znajdzie to odbicie w relacji nauczyciel – uczeń,
- zdecydowanie pogorszą się w klasie o poziomie niższym, głównie znajdzie to odbicie w relacjach między dziećmi,
- będą zdecydowanie lepsze – głównie dlatego, że wszyscy będą jednakowo traktowani przez nauczyciela (nie będzie wyróżnień ze względu na zdolności),
- będą zdecydowanie lepsze ze względu na współpracę nauczyciela z rodzicami,
- będą zdecydowanie gorsze ze względu na fakt samego podziału dzieci,
- zdecydowanie lepsze, bo dziecko ucząc się np. na dwóch lub trzech poziomach jednocześnie będzie umiało „być” w różnych zespołach nie tylko w jednej klasie,
- zdecydowanie gorsze, głównie w klasie o wyższym poziomie poznawczym, gdzie uczniami kierować może chęć dominowania ponad wszystko, przechodząca w szkodzącą im rywalizację.

1	2
Poziom zgodności	Poziom zgodności
c)dość wysoki g)wysoki	c)dość wysoki g)wysoki

W jaki sposób selekcja wpłynie na stosunki społeczne panujące w szkole?

- negatywnie, uczniowie głównie z klas o niższym poziomie będą odczuwali wstyd przed innymi,
- negatywnie, bo w jednej klasie będą ci, którym nie zależy na efektach pracy,
- negatywnie, bo w jednej klasie będą tylko ci, którzy osiągają słabe rezultaty,
- negatywnie, bo dziecko nie będzie miało wzorców innego postępowania,
- nie zmienią się, w szkole nadal będą klasy dominujące, a ich charakter zależy nie od prezentowanego przez uczniów poziomu zdolności,
- negatywnie, nauczyciele będą preferowali tylko klasy prezentujące wysoki poziom zdolności i podobne rezultaty uczenia się,
- pozytywnie, bo dziecko może uczyć się w różnych zespołach, a to powodować może uznanie klaso różnych poziomach.

1	2
Poziom zgodności	Poziom zgodności
a)dość wysoki g)wysoki	e)dość wysoki a)wysoki

Fakt że dziecko znajduje się w grupie o jednakowym poziomie poznawczym przyczyni się do:

- przełamania lęku przed szkołą,
- nabrania pewności siebie w kontaktach koleżeńskich,
- bliższego kontaktu z nauczycielem,
- otworzenia dziecka na sprawy klas i szkoły,
- wyzwolenia w dziecku poczucia pewności siebie,
- przełamania lęku przed stawianymi zadaniami,
- zmniejszenia niepokoju związanego z trudnościami napotykanymi w szkole,
- wyzwolenia w dziecku poczucia radości z odnoszonych sukcesów,
- nie spowoduje zaistnienia żadnych zmian w stosunku do stanu aktualnego.

1	2
Poziom zgodności	Poziom zgodności
a)dość wysoki c)wysoki	f)dość wysoki g)wysoki

Czy realizacja programu nauczania w klasach ujednoczonych zmniejszy stres wywołany nauką szkolną?

- zdecydowanie tak, bo program nauczania będzie dostosowany do możliwości intelektualnych uczniów,
- zdecydowanie nie, bo z każdą nauką wiążą się jakieś trudności,
- tak i nie, bo takie sytuacje mogą także działać na korzyść i niekorzyść dziecka.

1	2
Poziom zgodności	Poziom zgodności
a)dość wysoki	a)dość wysoki
c)wysoki	b)wysoki

Klasy lepszych i gorszych versus struktura zróżnicowana klas. Czy rekomendacja podziałów i doborów?

Podziały i doборы a w konsekwencji klasy lepszych i gorszych w rezultacie badań obu edycji nie zostały odrzucone.

Ujawniono zaś obszary potencjalnych rozwiązań selekcyjnych w tym poglądów pokazanych jako:

- decyzyjność
- możliwości
- korzyści.

Wynikowość obu edycji sprowadziła ogólnie pomysły i koncepcje sytuujące się jeszcze w dalekiej perspektywie działalności szkolnej do wielkości zbliżonych. Decyzje w tych zakresach o czym świadczą poziomy zgodności opinii Ni R zależą muszą w równym stopniu od poznawczych zdolności uczniów i sprzyjającego im projektu struktury szkoły. Zawarte są m.in. w możliwości uczenia się na wielu poziomach i zmiany ich w trakcie kształcenia.

Nauczyciele i rodzice dzieci zgodni są co do tego, że generowane przedsięwzięcia muszą odbywać się z korzyścią zarówno dla lepszych a przede wszystkim tych „drugich”. Choć w wyniku działań selekcyjnych trudno pozbyć się syndromu „gorszego”. Skuteczna realizacja treści w klasach o niższym stopniu ich trudności będzie też służyć likwidacji niepokojącego zjawiska tzw. biedy intelektualnej. O doborze pedagogicznym możemy mówić głównie w ujęciu deskryptywnym. Egzemplifikacja zaś wybranych ustaleń może służyć wielu uczniom zarówno lepszym jak osiagającym słabe wyniki w procesie kształcenia.

1. Lucyna Preuss-Kuchta. Przyzwolenie uczniów na działania selekcyjne w procesie kształcenia, Słupsk, 2004.
2. Lucyna Preuss-Kuchta. Kryzys poznawczy w edukacji, Słupsk, 1998.

The article deals with pedagogical tools of educational system. The principle of separation of students into better and worse is analyzed. It is said that even the worst students should be trained in such a way that in the future they could realize themselves. Such reflections have potentially hypothetical category.

Key words: education system, good students, bad students, school.

doi:10.15330/esu.9.169-180

ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті висвітлене одне з актуальних питань дошкільної педагогіки. Зокрема, йде мова про необхідність використання педагогічних технологій у роботі з дітьми дошкільного віку. Зроблено аналіз концептуальних засад використання педагогічних технологій в освітньому просторі сучасного дошкільного навчального закладу.

Ключові слова: педагогічна технологія, технологія в освіті, технологія роботи з дітьми дошкільного віку

Сучасний розвиток дошкільної освіти в Україні характеризується інтенсивними пошуками форм і методів організації педагогічного процесу, які б сприяли формуванню всебічно розвиненої особистості. Це пов'язано насамперед із відходом від традиційного навчання і виховання та втіленням ідеї побудови цілісного педагогічного процесу як системи, що ґрунтується на теорію загальнолюдських цінностей, базовану на принципах гуманізації, особистісно орієнтованого підходу, пріоритету суб'єкт-суб'єктних стосунків.

Така парадигма яскраво відображена в державних документах: Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні (1998 р.), Національній доктрині розвитку освіти (2002 р.), а також у Освітній програмі для дітей від 2 до 7 років “Дитина” (2016 р.), тощо. Зокрема, у Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні зазначено, що “система дошкільної освіти має забезпечувати ... інноваційний характер освітньої діяльності, використання сучасних виховних та навчальних технологій, належні умови для педагогічної творчості, вдосконалення майстерності вихователя...”. У Національній доктрині розвитку освіти одним із пріоритетних напрямів державної політики визначено “...створення умов для розвитку, самоствердження та самореалізації особистості протягом життя ... постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту і форм організації навчально-виховного процесу, запровадження освітніх інновацій”.

Таким чином, підтверджується актуальність розробки педагогічної технології, спрямованої на формування здорової особистості дошкільника у процесі взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї, оскільки зазначене відповідає вимогам часу і положенням державних документів у галузі освіти.

Тлумачення складових поняття “педагогічна технологія”, а саме: “педагогіка” (від грец. *paidagōgikē*) – наука про виховання і навчання людини [6, с. 550] та “технологія” (від грец. “*techne*” – мистецтво, майстерність і *logos* – слово, вчення) – вчення про майстерність [6, с. 749], поданих у “Універсальному словнику української мови” [6], дає, на нашу думку, підстави трактувати поняття “педагогічна технологія” як “наука про майстерність виховання і навчання людини (дитини)”.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми створення педагогічної технології (О. Афанасьєва, І. Дичківська, О. Пехота, В. Химинець та ін.) [1; 5; 8; 10] дає підстави відстежити динаміку в розумінні її змісту. За дослідженнями О. Пехоти, педагогічна технологія походить від педотехнічних ідей, які висловлювали на рубежі XIX і XX ст. засновники прагматичної психології та педагогіки (І. Джеймс, Д. Дьюї, С. Холл, Р. Торндайк), а також представники “індустріальної педагогіки” (Ф. Б. Гілберт) [9, с. 11].

У Росії термін “педагогічна технологія” з’явився в 20-ті роки ХХ ст. у роботах з педології, які ґрунтувалися на працях з рефлексології (І. Павлов, В. Бехтерев, А. Ухтомський, С. Шацький) [9, с. 17]. Одночасно використовувався й термін “педагогічна техніка”, який трактувався як сукупність прийомів і засобів, спрямованих на чітку й ефективну організацію навчальних занять. Запровадження в 30-х роках у США перших програм аудіовізуального навчання, на думку О. Пехоти [9, с. 17], не тільки започаткувало технологічну революцію в освіті, а й відкрило дискусію про сутність, предмет, концепції, дефініції, парадигми і джерела розвитку нової галузі педагогічної науки – педагогічної технології.

Охарактеризоване вище дає підстави трактувати його як фундамент становлення педагогічної технології. Подальша еволюція терміна “педагогічна технологія” охоплює чотири періоди:

1. У 40-50 рр. ХХ ст. педагогічну технологію пов’язували тільки із застосуванням у навчанні технічних (аудіовізуальних) засобів навчання. Представники цього напрямку М. Кларк, Ф. Персиваль, Г. Еллінгтон, С. Андерсон, Р. Кіффер, М. Мейср вважали, що застосування технічних засобів навчання механічно приведе до вирішення найгостріших педагогічних проблем [247, с. 206]. Як зазначав М. Кларк, зміст педагогічних технологій зводився до “застосування в сфері освіти винаходів, промислових виробів і процесів, що є частиною технології нашого часу” [6, с. 78].

2. У 50-х – 60-х рр. ХХ ст. педагогічна технологія розвивається у двох напрямках: застосування аудіовізуальних засобів і програмованого навчання (Б. Скіннер) та розв’язання дидактичних проблем із позицій управління навчальним процесом, підвищення ефективності його організації, опису педагогічної діяльності, що забезпечує запланований результат. Д. Фінн, П. Мітчел, Р. Томас підкреслювали багатоаспектний підхід до педагогічної технології, характеризуючи її як спосіб мислення особистості, спосіб організації навчання [1, с. 15; 5, с. 62; 10, с. 206–209].

3. У 70-х роках ХХ ст. головною установкою педагогічної технології стає вивчення, розроблення та застосування принципів оптимізації навчальної діяльності на основі найновіших досягнень науки і техніки. Підтвердження знаходимо у С. Сполдинга, який зазначав, що педагогічна технологія “включає цілісний процес постановки цілей, постійне оновлення навчальних планів і програм, тестування альтернативних стратегій і навчальних матеріалів, оцінювання педагогічних систем у цілому і перегляд цілей, як тільки стає відомою нова інформація про їх ефективність” [9, с. 21].

4. У 80-ті роки ХХ ст. започатковується новий етап еволюції поняття “педагогічна технологія”. Він пов’язаний з широким упровадженням у навчальний процес комп’ютерної техніки, інтерактивних технологій, результатів досліджень теоретичних питань педагогічної технології та шляхів її практичного впровадження [1, с. 66; 247].

Отже, трансформація змісту поняття “педагогічна технологія” відбувалася від розуміння її як “технології в освіті” (використання технічних засобів навчання) до “технології освіти” (чіткого планування і побудови навчально-виховного процесу, його індивідуалізації). Таким чином, педагогічна технологія охоплює коло теоретичних і практичних питань аналізу, управління й організації навчального процесу.

З визнанням педагогічної технології важливим чинником організації навчально-виховного процесу не припиняються спроби визначення її сутності. Ідею

технологізації освіти відстоював ще Я.-А. Коменський, який прагнув визначити такий порядок навчання, який би однозначно приводив до його позитивних результатів. Цей порядок педагог охарактеризував як уміння правильно визначити мету, обирати засоби її досягнення та формувати правила користування цими засобами [6, с. 11]. Елементи технологічного підходу до організації навчання знаходимо і в працях більшості видатних вітчизняних та зарубіжних педагогів (Ф. А. В. Дістервег, А. Макаренко, Й. Г. Песталощі, В. Сухомлинський, Л. Толстой та ін.) [6, с. 11].

Сутність педагогічної технології розкривали представники різних наукових шкіл, тому існує понад 300 визначень цього поняття, залежно від того, як автори структурують освітній процес і на чому акцентують увагу. У сучасному розумінні поняття “педагогічна технологія” (за “Енциклопедією освіти”) трактується як “технології, що забезпечують перетворення педагогічного процесу в освітній установі на цілеспрямовану діяльність усіх його суб’єктів” [9, с. 661]. Визначення сутності категорії “педагогічна технологія” є стрижнем психолого-педагогічних досліджень останніх десятиліть (П. Гусак, А. Нісімчук, О. Падалка, О. Пехота, І. Підласий, Г. Селевко, І. Смолюк, А. Факторович, О. Шпак та ін.) [3; 5; 9; 10].

Наявність різних підходів до визначення поняття “педагогічна технологія” у зазначених вище авторів дає змогу зробити висновок, що воно розглядається багатоаспектно. Так, І. Підласий, аналізуючи існуючі визначення педагогічної технології як “усеосяжного багатобічного і багатовимірного явища”, вважає найбільш вдалим запропоноване Асоціацією педагогічних комунікацій і технологій (США, 1979): “Педагогічна технологія – це комплексний, безупинний процес, що охоплює людей, ідеї, засоби і способи організації діяльності з аналізу проблем і планування, сприяє забезпеченню, здійсненню вирішення проблем, що відносяться до всіх аспектів засвоєння знань” [8, с. 16]. Водночас І. Підласий пропонує власне лаконічне визначення: “педагогічна технологія – це вся сукупність знань і дій, спрямованих на досягнення мети розвитку, виховання і навчання” [9, с. 16].

Узагальнюючи запропоновані визначення, можемо констатувати, що педагогічна технологія є компонентом педагогічної системи, яка включає постановку мети, розробку її реалізацію проекту освітнього процесу з конкретно визначеним інструментарієм і забезпечує заплановані результати навчання.

Однак в усіх визначеннях не зазначено етапу попередньої діагностики досягнень вихованців, результати якої мали би забезпечити необхідну корекцію організації освітнього процесу, а також не йдеться про можливість цієї корекції. Орієнтовну послідовність побудови педагогічної технології представлено на рис. 1.1.

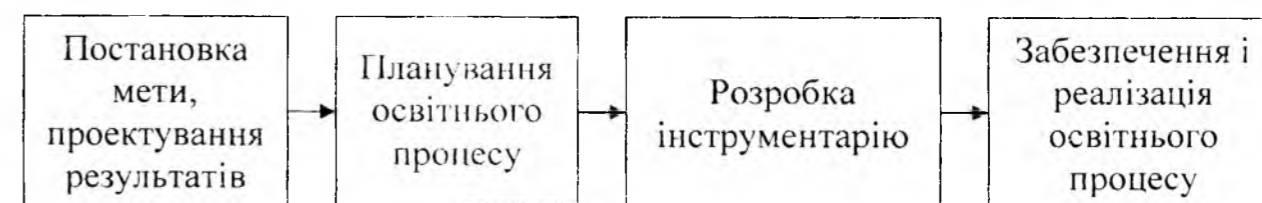


Рис. 1.1 Орієнтовний алгоритм побудови педагогічної технології

Аналіз психолого-педагогічної літератури, ознайомлення з досвідом роботи вихователів дошкільних навчальних закладів дали змогу зробити висновки, що в дошкільній педагогіці наявна певна кількість педагогічних технологій, які

використовуються практиками і дають ефективні результати. Актуальними на даний час є ряд відомих у дошкільній педагогіці технологій:

- “технологія саморозвитку” (М. Монтесорі): основою навчально-виховного процесу в дошкільному навчальному закладі є сенсорне виховання, яке здійснюється за допомогою організації навколишнього середовища і занять із дидактичним матеріалом. Застосований автором педагогічний дидактичний матеріал базувався на концепції активної особистості, яка саморозвивається через серію реакцій, викликаних систематичним впливом [7, с. 522];
- “Вальфдорська педагогіка” (Р. Штайнер): система освіти і виховання, побудована на ідеях антропософського розвитку людини як цілісної взаємодії її тілесних, душевних і духовних сил. Це педагогіка духовного розвитку дитини, її творчого потенціалу. Підручники й посібники не використовуються, застосовуються лише природні матеріали;
- “Природа і рух” (О. Богініч, Г. Белська): технологія фізичного розвитку дитини та спілкування її з природою. Містить цікаві авторські казки, комплекси гімнастичних та фізичних вправ, якими діти можуть оволодіти за допомогою дорослих;
- “технологія раннього й інтенсивного навчання грамоти” (М. Зайцев): принциповим положенням технології є одночасний розвиток мовлення дітей із навчанням їх читання. За такого підходу читання розглядається не як передумова “прискореного розвитку”, а як процес оволодіння новою мовною реальністю – письмовим мовленням;
- технологія фізичного виховання дітей дошкільного віку “Театр фізичного розвитку та оздоровлення дітей” (М. Сфименко): основа – “тотальний ігровий метод”. Технологія передбачає різні підходи до організації роботи з дівчатками і хлопчиками;
- “Теорія розв’язання винахідницьких завдань” (ТРВЗ) (Г. Альтшуллер), яка ефективно сприяє розвитку технічної творчості загалом і творчої особистості зокрема;

У сучасній практиці дошкільних навчальних закладів широко використовуються також такі технології: інтегрованого навчання і виховання (Б. Пікітін), “пісочна терапія” (Л. Зінкевич, О. Свстигнеєва), психолого-педагогічне проектування (С. Ладивір, Т. Піроженко), навчання дітей розповідання за схемами (О. Білан, К. Крутій), “Казкові лабіринти гри” (В. Воскобович), “Художнє слово і дитяче мовлення” (Н. Гавриш), “Вчіться фантазувати” (Н. Єгорова), технологія формування діалогової компетенції у дошкільників (І. Чапленко), “Дитяче дослідження як метод навчання старших дошкільників” (А. Савенков) тощо.

Однак аналіз дисертаційних досліджень у галузі дошкільної освіти засвідчив, що проблема розробки педагогічних технологій не є популярною серед сучасних вітчизняних дослідників. У той же час російськими науковцями (Н. Андрєєвою, О. Афанасьєвою, Ю. Рюміна, Ю. Уфимцевою та ін.) пропонуються педагогічні технології для реалізації завдань різних напрямів дошкільної освіти: формування в дошкільників здорового способу життя (Н. Андрєєва), розвиток інтересу до експериментування у дітей 4-5 років (О. Афанасьєва), формування в дошкільників творчої активності, соціальної компетентності (Ю. Уфимцева) тощо.

У той же час актуальним для нашого дослідження є розуміння поняття “педагогічна технологія” у контексті роботи з дітьми дошкільного віку. Так, О. Афанасьєвою досліджено, що становлення здатності експериментувати в дітей 4-5

років ефективно здійснюється в умовах взаємодії членів дитячо-дорослих груп на основі спеціально організованого предметно-розвивального середовища, під час використання спеціально створеної педагогічної технології. У зв’язку з цим “педагогічну технологію” О. Афанасьєва розглядає як “компонент педагогічної системи, що забезпечує вироблення системи стратегії й моделей педагогічної взаємодії, що потенційно приводить до визначеного результату” [1, с. 17].

У свою чергу Ю. Рюміна вважає, що “педагогічна технологія формування творчої активності старших дошкільників має ґрунтуватися на інтеграції різноманітних видів діяльності” [10, с. 12].

За Ю. Уфимцевою, “технологія формування соціальної компетентності у дітей ґрунтується на взаємодії принципів природовідповідності, аксіологічного, культуровідповідності, принципу пріоритетності соціального досвіду дитини, соціальної спільності та співпраці, педагогічної взаємодії з сім’єю дитини” [10, с. 11].

Вважаємо, що технологія роботи з дітьми дошкільного віку має ґрунтуватися на певних методологічних вимогах (критеріях технології). За Г. Селевком, це:

- концептуальність: кожна педагогічна технологія має спиратися на певну наукову концепцію, що включає філософське, психологічне, дидактичне і соціально-педагогічне обґрунтування досягнення освітніх цілей;
- системність: педагогічна технологія має володіти ознаками системи – логікою процесу, взаємозв’язком усіх його складових, цілісністю;
- керованість: передбачається можливість діагностичного цілепокладання, планування, проектування процесу навчання, поетапного діагностування, варіювання засобами і методами з метою коригування результатів;
- ефективність: педагогічна технологія має бути ефективною за результатами й оптимальною за витратами, гарантувати досягнення визначеного стандарту;
- відтворюваність: обов’язковою умовою педагогічної технології є можливість її застосування (повторення) іншими суб’єктами в подібних навчальних закладах [10, с. 17].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу визначити основні характеристики, яким має відповідати технологія роботи з дітьми дошкільного віку.

За рівнем застосування: загальнопедагогічна.

За філософською основою: гуманістична.

За провідним чинником психічного розвитку: соціогенна, адже, за визначенням І. Бека, “...особистісний розвиток людини природно не запрограмований, він є явищем соціальним і відбувається мірою оволодіння вихованцем надбаннями людської культури” [2, с. 34]. Д. Фельдштейн стверджує, що дитинство є “особливим явищем соціального світу. <...> У змістовому визначенні – це процес постійного фізичного зростання, набуття психічних новоутворень, освоєння соціального простору, рефлексії всіх відношень у цьому просторі, визначення у ньому себе, власної самоорганізації, що відбувається в контактах дитини з дорослими та іншими дітьми, які постійно розширюються та ускладнюються, з дорослим суспільством у цілому. За своєю сутністю дитинство – це особлива форма вияву, особливий стан соціального розвитку, коли біологічні закономірності, пов’язані з віковими змінами дитини, значною мірою виявляють свою дію, водночас підпорядковуються соціальним діям” [8, с. 74].

За науковою концепцією засвоєння досвіду: асоціативно-рефлекторна. За дослідженнями І. Сеченова та І. Павлова, мозок людини здатний не тільки фіксувати

сигнали органів чуття, але також встановлювати і відтворювати зв'язки (асоціації) між окремими подіями, фактами. Відповідно до основних положень асоціативно-рефлекторної теорії засвоєння знань, формування умінь і навичок, розвиток особистісних якостей людини є процес утворення в її свідомості різних асоціацій простих і складних. Найвищий результат у навчанні досягається за дотримання таких умов, як формування активного ставлення до навчання з боку дитини, подача матеріалу у певній послідовності, демонстрація і закріплення у виразах різних прийомів розумової і практичної діяльності, застосування знань на практиці.

За орієнтацією на особистісні структури: технологія саморозвитку (формування механізмів самоуправління особистості). Відповідно до законів саморозвитку дитини, сформульованих М. Монтесорі, "кожна дитина має бажання бути незалежною і це відчуття дає їй можливість дослухатися до свого внутрішнього "тіла", який веде її шляхами саморозвитку; емоційний і моральний розвиток дитини базується на материнській любові та формуванні чіткого розуміння добра і зла через взаємодію з організованим середовищем" [7, с. 105]. За визначенням Г. Селевко [10], однією з основних характеристик особистісного розвитку людини є рівень самоуправління. Механізм самоуправління проявляється в тому, що особистість здатна регулювати зміни у власному розвитку, тобто вони відбуваються завдяки свідомому рішення людини. Основу внутрішнього механізму саморегулювання представляють три інтегровані якості: потреби, спрямованість, Я-концепція. Потреби – відчуття нестачі чогось, вимога певних умов для здійснення, розвитку чого-небудь. Спрямованість – сукупність стійких і відносно незалежних від ситуацій мотивів, що орієнтують дії і вчинки особистості [10, с. 201].

За типом управління пізнавальною діяльністю: система малих груп. Діяльність за технологією проходить за підтримки педагога у співпраці дітей і батьків, які в процесі виконання певних завдань об'єднуються в групи.

За організаційними формами: групові та індивідуальні. Дають змогу педагогові обмінюватися інформацією з групами дітей і батьків, а також надавати поради окремим дітям і батькам як консультанту.

За ставленням до дитини: особистісно орієнтована. "Особистісно орієнтоване виховання – це утвердження людини як найвищої цінності, навколо якої ґрунтуються всі інші суспільні пріоритети... Треба культивувати такі ситуації, у яких стосунки з дітьми будуються на врахуванні їхньої гідності і права бути особистістю: висловлювати власні думки, впливати на судження дорослих про неї" [2, с. 39].

Унаслідок посилення демократичних тенденцій у житті суспільства освітні системи як його значущі складові почали переносити акцент із масових педагогічних явищ на особистість дитини, вивчення можливостей і обставин її індивідуального розвитку на різних етапах життєдіяльності. Тенденція особистісної орієнтованості освітніх систем виявляється і в педагогічній освіті, що враховувати у розробці педагогічних технологій роботи з дошкільниками.

Отже, особистісно орієнтована педагогічна технологія – це процес і результат створення (проектування) адекватної до потреб і можливостей особистості її суспільства системи соціалізації, особистісного розвитку людини в освітній установі, яка складається зі сконструйованих відповідно до мети методологічних, дидактичних, психологічних, інтелектуальних і практичних дій, операцій, прийомів, кроків, що гарантують учасникам освітнього процесу досягнення поставлених освітніх цілей і свободу їх свідомого вибору.

Таким чином, на з огляду на вищесказане, ми можемо зробити наступні висновки:

- педагогічна технологія більшістю дослідників визначається як компонент педагогічної системи, що включає постановку мети, розробку і реалізацію проекту освітнього процесу з конкретно визначеним інструментарієм і забезпечує заплановані ефективні результати навчання;
- в усіх проаналізованих нами підходах до розробки педагогічної технології не зазначено етапу попередньої діагностики досягнень вихованців, результати якої мали би забезпечити необхідну корекцію організації освітнього процесу, а також не йдеться про можливість цієї корекції, що необхідно було б врахувати при розробці майбутніх технологій;
- у дошкільній педагогіці наявна певна кількість педагогічних технологій, які використовуються практиками і дають ефективні результати, проте їх недостатньо.
- проведена нами робота дає підстави вважати, що технологічний підхід у формуванні в дошкільників певних якостей є дієвими та ефективними. Тому вважаємо за доцільне розробку різноманітних технологій у роботі з дітьми дошкільного віку.

1. Афанасьєва О. В. Педагогическая технология развития интереса к экспериментированию у детей 4–5 лет : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Афанасьєва Оксана Владимировна. – М., 2005. – 149 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості : [у 2 кн.] / кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / Іван Дмитрович Бех / [ред. О. І. Цибульська]. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
3. Беленька Г. В. Здоров'я дитини – від родини : [кол. монографія] / Г. В. Беленька, О. Л. Богиніч, М. А. Машовець. – К. : СПД Богданова А. М., 2006. – 220 с.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Кларк М. Технологія образования или педагогическая технология? / М. Кларк // Перспективы. Вопросы образования. – 1983. – № 2. – С. 78.
6. Куньч З. Й. Універсальний словник української мови / Зоряна Йосипівна Куньч. – Т. : Навч. кн. – Богдан, 2005. – 848 с.
7. Орієнтир – особистість : відповіді працівників відділу дошкільної, початкової та спеціальної освіти МОН України // Дошкільне виховання. – 2008. – № 4. – С. 6–8.
8. Освітні технології : [навч.-метод. посіб.] / [О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.] ; за заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2002. – 255 с.
9. Підласий І. П. Практична педагогіка, або Три технології : інтерактивний підручн. [для педагогів ринкової системи освіти] / Іван Павлович Підласий. – К. : Слово, 2004. – 616 с.
10. Селевко Г. К. Технологический подход в образовании / Герман Константинович Селевко // Школьные технологии. – 2004. – № 4. – С. 22–34.

One of the most topical questions of preschool pedagogy is highlighted in the article. In particular, there is speaking about necessity of using educational technologies in the work with children of preschool age. There is the analysis of conceptual foundations of using of pedagogical technologies in the educational space of modern preschool educational institute.

Key words: pedagogical technology, technology in the education, technology of work with children of preschool age.

doi:10.15330/esu.9.181-187

КЛАСИФІКАЦІЙНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТІЙНО-КАТЕГОРІЙНОГО АПАРАТУ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

У статті обґрунтовано наукові підходи щодо проведення педагогічних досліджень стосовно класифікаційної характеристики понятійно-категорійного апарату педагогічної науки. Оперування поняттями є необхідною умовою для вивчення та побудови теоретичних моделей, усвідомлення процесів виховання і навчання у динаміці й перспективі. Адже проблема класифікації понять є одним із пріоритетних напрямків сучасної педагогічної науки. Сформульовано основні класифікаційні складові понятійно-категорійного апарату, а також проаналізовано основні риси та відмінності їх класифікації.

Ключові слова: класифікація, характеристика, понятійно-категорійний апарат, педагогіка, поняття.

Постановка проблеми. Варто зазначити, що понятійно-категорійний апарат педагогічної науки – це не лише тезаурус понять, що охоплює всі терміни з їх науковим тлумаченням, які використовуються у дослідженні. Позаяк, він є комплексом взаємопов'язаних понять, в яких відображаються ключові змістовно-функціональні аспекти запропонованої теорії. Відтак, поняття, як найважливіший вид думки, що відображає дійсність в процесі абстрактного мислення, сучасною наукою трактується як специфічна форма (спосіб) узагальнення предметів і явищ.

Складний процес уточнення та ідентифікації педагогічних понять, особливо у предметних областях, триває і супроводжується пошуком консенсусу зацікавлених сторін як в масштабах Європи, так і в кожній окремо взятій країні. При цьому важливим залишається питання пошуку ядра, тобто базового переліку системи понять у педагогічній науці. Запропонована періодизація є до певної міри умовною, потребує уточнень, однак може стати структурним фундаментом педагогічних досліджень, а також збагатити пізнавальний арсенал педагогічної науки з метою використання цієї історичної спадщини в умовах сучасного вищого навчального закладу, що обумовлює перспективи подальших досліджень.

Історико-педагогічний підхід дозволяє виокремити витoki специфічних особливостей понятійно-термінологічного апарату педагогічної науки, ступінь впливу на нього соціокультурних чинників, характерних тенденцій, напрямів і закономірностей цього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових досліджень свідчить, що класифікаційна характеристика понятійно-категорійного апарату педагогічної науки була предметом дослідження великого загалу науковців. Щодо означення проблеми, то на увагу заслуговують наукові розвідки Б. Б. Комаровського, Б. Т. Ліхачова, В. І. Гінециньського, Л. І. Атлантової, І. К. Карапетяна, А. В. Вихруща, І. В. Кічевої, В. М. Галузинського, М. Б. Євтуха, П. К. Холмогорцева та ін.

Формулювання цілей статті. Метою статті є розкриття класифікаційної характеристики понятійно-категорійного апарату педагогічної науки.

Виклад основного матеріалу. З середини ХХ ст. помічаємо новий напрямок у вивченні педагогічної термінології – історико-педагогічний. Аналіз процесу становлення і розвитку понятійного апарату педагогічної науки починається з роботи

Б. Б. Комаровського “Російська педагогічна термінологія” [9]. У ній автор охарактеризував структуру педагогічної термінології, де описав основні етапи її формування.

У сучасній вітчизняній педагогічній науці ще не склалося загальної думки про те, які педагогічні поняття можна віднести до категорій педагогіки. Так, наприклад, Б. Т. Ліхачов наводить 54 поняття і терміни, що належать до педагогічних категорій [11, с. 79]. В. І. Гінециньський стверджує, що у понятійному апараті науки можна виділити одне центральне поняття, яке слугує назвою всієї галузі вивчення цієї науки і тим самим виокремлює її від інших наук. У педагогіці таким стрижневим поняттям вчені вважають поняття “виховання” [5, с. 14].

Найчастіше в ролі загальних і фундаментальних понять виділяють:

- “виховання”, “освіта”, “навчання”, “розвиток”, “формування” (Ю. К. Бабанський, Т. А. Ільїна);
- “людина”, “індивід”, “особистість”; “закономірність”, “розвиток”, “наука”; “виховання”, “освіта”, “педагогіка” (А. В. Вихрущ);
- “виховання”, “освіта”, “навчання”, “розвиток” (Е. І. Моносзон);
- “виховання”, “формування”, “розвиток” (Б. І. Коротяев);
- “виховання”, “освіта”, “навчання” (С. П. Баранов, Н. В. Бордовская, А. А. Реан, Є. В. Бондаревська, С. В. Кульневич);
- “виховання”, “освіта” (Н. І. Підкасистий).

Згодом окремі питання розвитку педагогічної термінології були розглянуті Л. І. Атлантовою (процес формування понять “виховання”, “освіта”, “навчання” у період становлення радянської педагогіки як науки про комуністичне виховання) [2], І. К. Карапетяном (особливості розвитку категоріально-понятійного апарату педагогічної науки у 1850–1930 рр.) [7], І. В. Кічевою (тенденції термінотворення у педагогічній науці у кінці ХХ ст.) [8]. На особливу увагу в контексті досліджуваної проблеми сучасної педагогічної думки заслуговує праця А. В. Вихруща (Особистість у контексті педагогічної персонології), де автор чітко визначає та аналізує три групи педагогічних понять: до першої належать “людина”, “індивід”, “особистість”, відповідно наступна тріада – “закономірність”, “розвиток” і остання група – “виховання”, “освіта”, “педагогіка” [3, с. 26].

Зважаючи на твердження С. Гончаренка про важливість правильної термінології в будь-якій науці, доцільно ґрунтовно дослідити визначення змісту основних педагогічних понять [6, с. 21]. Ми вважаємо, що різне розуміння авторами рівня спільності і фундаментальності цілого ряду педагогічних понять пояснюється тим, що інтенсивність розвитку сучасного педагогічного знання надзвичайно висока, до того ж наразі зростає актуальність одного з напрямків розвитку педагогічного знання, а саме – систематизації його понятійно-термінологічного, зокрема категоріального, апарату.

Педагогічна термінологія має вочевидь достатньо виражену структуру. Оскільки вона належить до двох систем одночасно – до понятійної системи спеціальної галузі наукового знання і до системи наукової мови, то класифікацію понять і термінів, що входять до неї можна провести з двох позицій – з точки зору педагогіки і лексикології [9, с. 18–32]. Педагогічна класифікація – це, перш за все, предметно-тематична класифікація. Вона – єдина система галузей педагогічного знання, що складається із чотирьох груп:

1. Загально педагогічні поняття і терміни. Цей тематичний ряд включає в себе позначення основних понять педагогіки, її принципів, закономірностей, терміни

педагогічної типології. назви напрямів і течій у педагогічній науці, найменування навчально-виховних інститутів суспільства, учасників навчально-виховного процесу, позначення науково-педагогічних методів дослідження.

2. Поняття і терміни теорії виховання, які відображають сутність, структуру і розвиток процесу виховання; засоби, методи, прийоми та організаційні форми здійснення виховного процесу.
3. Поняття і терміни дидактики, які окреслюють зміст, структуру і розвиток процесу навчання, методи, засоби та організаційні форми здійснення процесу навчання, а також дидактичну номенклатуру.
4. Шкільні поняття і терміни, до яких належать основи вітчизняної системи освіти та внутрішній розпорядок шкільного життя.

Інша класифікація визначає тісний взаємозв'язок педагогіки з іншими галузями науки на рівні терміносистем [2, с. 45]. У ній дослідниця також виділяє чотири групи:

1. Філософські поняття і терміни, що позначають найбільш загальні риси, сторони і властивості дійсності ("сутність", "явище", "протириччя", "причини", "слідство", "якість", "кількість" та ін.).
2. Власне поняття і терміни педагогічної науки ("виховання", "навчання", "освіта", "викладання", "навчальний предмет" та ін.).
3. Загальнонаукові поняття і терміни, що використовуються у багатьох науках, але не є філософськими категоріями ("система", "гіпотеза", "модель", "структура" та ін.).
4. Поняття і терміни, запозичені з інших наук ("сприйняття", "засвоєння", "цінність" та ін.). Найбільш інтенсивно здійснюється процес взаємодії педагогічної термінології з термінологією психології, соціології, соціальної педагогіки, синергетики, математики та ін.

Лексикологічна класифікація здійснюється на основі наукової цінності й рівня зрілості педагогічних термінів і включає в себе дві групи.

Перша – це стабільні терміни. Вони є загальноприйнятими та сформованими на певному етапі розвитку педагогічної науки. До них належать термінологічні та номенклатурні позначення, які отримали загальне визнання і широке застосування у сучасних педагогічних теоріях і практиці освіти. Ці терміни включаються у навчальні програми, навчальні посібники з педагогіки (наприклад, виховання, навчання, вуз і т.п.).

До другої групи належать умовні терміни. Це позначення педагогічних понять, які не отримали загального визнання або які не є достатньо точними. До цієї групи входять:

- індивідуальні терміни, введені самим автором;
- образні вирази (порівняння, уособлення, метафори, вислови, афоризми тощо);
- ужиткові слова, вжиті як педагогічні терміни;
- провізорні терміни (терміни, що знаходяться на стадії оформлення).

З середини ХХ ст. помічаємо новий напрямок у вивченні педагогічної термінології – історико-педагогічний. Аналіз процесу становлення і розвитку понятійного апарату педагогічної науки починається з роботи Б. Б. Комаровського "Російська педагогічна термінологія" [9]. У ній автор охарактеризував структуру педагогічної термінології, де описав основні етапи її формування.

Згодом окремі питання розвитку педагогічної термінології були розглянуті Л. І. Атлантовою (процес формування понять "виховання", "освіта", "навчання" у

період становлення радянської педагогіки як науки про комуністичне виховання) [2], І. К. Карапетяном (особливості розвитку категоріально-понятійного апарату педагогічної науки у 1850–1930 рр.) [7], І. В. Кічевою (тенденції термінотворення у педагогічній науці у кінці ХХ ст.) [88]. На особливу увагу в контексті досліджуваної проблеми сучасної педагогічної думки заслуговує праця А. В. Вихруща (Особистість у контексті педагогічної персонології), де автор чітко визначає та аналізує три групи педагогічних понять: до першої належать "людина", "індивід", "особистість", відповідно наступна тріада – "закономірність", "розвиток" і остання група – "виховання", "освіта", "педагогіка" [3].

Авраменко В. І. у дисертаційному дослідженні "Розвиток навчальної термінологічної лексики у процесі розбудови української системи освіти (кінець ХІХ – початок 1930-х рр. ХХ століття)" на підставі аналізу наукової, історико-педагогічної, навчальної літератури кінця ХІХ – початку ХХ ст. визначає три етапи формування української навчальної термінологічної лексики у вітчизняній школі.

Перший – (друга половина ХІХ – поч. ХХ століття) початковий період формування навчальної термінології – викликаний русифікаторською політикою царського уряду, недержавним статусом української мови, державною роз'єднаністю української мовної території – негативними й одночасно спонукальними факторами творення навчальної термінології.

Другий етап – (1905–1917 роки) – вироблення шкільної термінології на наддніпрянській та західноукраїнській мовних основах.

Третій етап – (1917-ті – 1920-ті роки) – формування національної шкільної політики, національної системи освіти й виховання, надання українській мові державного статусу і відповідного державного значення україномовній термінології в освіті [1, с. 5].

Отже, протягом тривалого історичного періоду педагогічною наукою накопичений значний фонд емпіричного та теоретичного матеріалу, який потребує певної систематизації та узагальнення. В останні роки науковці намагаються класифікувати ті знання, що вже займають певне місце в педагогічній термінології. Дуже вдалою є, на наш погляд, спроба систематизації педагогічних знань, яку здійснив П. К. Холмогорцев. [12, с. 112] Він розділив сукупність категорій педагогіки на шість груп, кожна з яких являла собою єдність й знаходилась у логічному ланцюгу й зв'язку з іншими.

1. Педагогічні факти, педагогічні явища, педагогічний процес – це категорії, які виражають собою "матерію" педагогічної науки. форми її існування і прояву.
2. Виховання, освіта, навчання, розвиток, формування особистості – це більш часткові явища, які є компонентами цілісного педагогічного процесу.
3. Сутність, закони і суміжні з ними закономірності, зумовленість, зв'язки, залежності, взаємодії. Сюди належать категорії об'єктивних відносин внутрішніх чинників педагогічного процесу.
4. Цілі, задачі, принципи, вимоги, правила. Дані категорії відображають єдність об'єктивної сутності педагогічної науки й цілеспрямованої діяльності педагога.
5. Зміст, знання, уміння та навички – це категорії для означення матеріалу програми і результатів педагогічної діяльності.
6. Методи, шляхи, засоби, прийоми, організація, форми відносяться до категорій діяльності, здійснення, побудови педагогічного процесу.

Звертаємо увагу на взаємопов'язаність категорій, оскільки кожна вища група є основою для всіх наступних. Важливо також зазначити універсальність кожної з

категорій, їхню значущість не для одного, а для всіх видів педагогічної діяльності.

У контексті зазначеного вище зауважимо, що В. В. Краєвський, досліджуючи понятійну систему педагогіки, виводить певну класифікацію наукових понять, якою користується педагогічна наука.

1. Філософські категорії: зв'язок, загальне й одиничне, протиріччя, причина та наслідок, сутність, якість та кількість та ін.
2. Загальнонаукові поняття: система, структура, функція, елемент, організація, оптимальність, стан та ін.
3. Специфічні для даної науки поняття:

- а) загальні: виховання, навчання, освіта, розвиток, педагогічний процес та ін.;
- б) специфічні: викладання та учіння, навчальний предмет, метод навчання, а також метод виховання, вихователь та вихованець, учитель та учень та інші [10, с. 45].

В. М. Галузинський та М. Б. Євтух, характеризуючи понятійно-категорійний апарат педагогіки вищої школи, визначили три види категорій, що нею використовуються.

1. Методологічні категорії: педагогічна теорія, педагогічна концепція, педагогічна ідея, педагогічна закономірність, педагогічний принцип.
2. Процесуальні категорії: виховання, навчання, освіта; розвиток, формування особистості; навчально-виховний, навчальний і виховний процеси.
3. Суттєві категорії: мета, завдання і зміст виховання, професіограма спеціаліста, діяльність (викладачів та студентів), диференційований та індивідуальний підходи, прогнозування наслідків педагогічного впливу, планування навчальної роботи, форми, методи й засоби виховання і навчання, педагогічна технологія навчання, управління навчально-виховним процесом, самостійна робота, науково-дослідна робота, наукова творчість, психолого-педагогічні аспекти управління вузом, матеріальна база навчального процесу, діяльність громадських організацій в закладах освіти, гуманізація і гуманітаризація вузу.[4, с. 50-52]

Висновки і перспективи подальших досліджень.

На нашу думку, сучасна педагогіка (як теорія і практика), що прагне теоретично обґрунтувати та практично реалізувати підвищення імпаکت-фактору освіти в розвитку особи, об'єктивно поповнює свій понятійно-термінологічний апарат нині актуальними щільно взаємопов'язаними поняттями. Відтак, їх правильне розуміння та практичне застосування дасть змогу підвищити ефективність в реалізації її родової місії в безперервному соціально-культурному розвитку людини впродовж життя шляхом навчання, забезпечені якісних навчальних результатів і конкурентно спроможних понять та кваліфікацій кожній особі в умовах світової глобалізації та європейської інтеграції.

Отже, за останні три десятиліття було здійснено кілька спроб побудови чіткої і логічної класифікації системи педагогічних знань. Проте, досі не створено єдиної загальноприйнятої системи педагогічних знань, яку можна було б використовувати в процесі загально педагогічної підготовки студентів. Це пов'язано, в першу чергу, з тим, що науково-педагогічні знання в їх різновидах є надзвичайно рухливими. Вони змінюються, насамперед, у зв'язку з новими науковими здобутками: відкриваються нові факти, формулюються нові поняття, закони, теорії, методи і способи діяльності, змінюються норми наших оцінних суджень тощо.

1. В. І. Авраменко Розвиток навчальної термінологічної лексики у процесі розбудови української системи освіти (кінець ХІХ - початок 1930-х рр. ХХ століття) [Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01] / В.І. Авраменко – Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2003. – 20 с.
2. Атлантова Л. И. Становление и развитие основных понятий советской педагогики (1917–1931 гг.): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Киев, – 1981. – 23 с.
3. Вихрущ А. В. Особистість у контексті педагогічної персонології. В кн. Я – концепція академіка Неллі Ничкало у вимірі професійного розвитку особистості: зб. наук. пр. / редкол.: І.А. Зязюн (голова), О.М. Отич та ін.; упоряд.: О.М. Отич, О.М.Боровік; Національна академія педагогічних наук України; Ін – т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – Київ, 2014. – С. 534 – 540.
4. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Педагогіка: теорія та історія: Навч.пос. – К.: Вища школа, 1995. – 237с.
5. Гинецинский В. И. Основы теоретической педагогики / В. И. Гинецинский, – СПб.: Изд-во СПбУ, 1992. – 154 с.
6. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К., 1997. – 376с.
7. Карапетян И. К. Тенденции развития категориально-понятийного аппарата педагогической науки в России (1850-1930) / И. К. Карапетян. – М.: Грааль, 2000. – 192 с.
8. Кичева И. В. Обогащение педагогической терминологии в 90-е годы ХХ в / И. В. Кичева. – Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2004. – 404 с.
9. Комаровский Б. Б. Русская педагогическая терминология / Б. Б. Комаровский. – М.: Просвещение, 1969. – 311 с.
10. Краевский В. В. Методология педагогики: Пособие для педагогов-исследователей – В. В. Краевський. – Чебоксары: Изд-во Чуваш, ун-та, 2001. – 244 с.
11. Лихачев Б. Т. Педагогика: Курс лекцій / Б. Т. Лихачев, – М.: Прометей, 1993. – 520 с.
12. Холмогорцев П. К. Освещение в учебном курсе категорий педагогической науки: Преподавание педагогических дисциплин в высшей школе /П. К. Холмогорцев. – М. : Спб, 1972. – С.109-128.

The scientific approaches for conducting educational researches of the classification characteristic of the notion and category apparatus of pedagogical science are investigated in the article. The problem explication classification characteristic of concepts is one of the priorities of modern pedagogy. The concepts operation is a prerequisite for learning and building theoretical models, understanding the processes of education and training in the dynamics and perspective. The article is the disclosure of classification characteristic of the notion and category apparatus of pedagogy. The basic problem determination conceptual-categorical apparatus, and analyzes the main similarities and differences of classification are formulated.

Key words: classification, characteristic, the notion and category apparatus, pedagogy, concept.

doi:10.15330/esu.9.188-193

УДК 376 (477)

ББК 74.3

Світлана Чупахіна

УПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

В статті проаналізовано проблеми впровадження інклюзивної освіти в Україні, визначено проблеми, напрямки та перспективи організації освітнього простору та підготовки фахівців. Доведено актуальність та доцільність дослідження проблеми готовності педагогів та особливості підготовки асистента вчителя до професійної діяльності в умовах інклюзії.

Ключові слова: інклюзивна освіта, діти з особливими освітніми потребами, експериментальний пілотний проект, дорожня карта, професійна гнучкість педагога.

Актуальність. Інклюзивна освіта в Україні. Питання і відповіді. Реалії, розвиток, перспективи. Що нового можна обговорювати сьогодні? Тема впровадження інклюзивної освіти в Україні досліджується ученими тривалий час, уже впродовж десяти років (українсько-канадський проект "інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні" 2008-2013рр. за підтримки Канадської агенції міжнародного розвитку (CIDA)) вдалося провести достатню кількість науково-практичних конференцій і семінарів, обговорити та укласти навчально-методичне забезпечення освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами (ООП), урівноважити законодавчу базу, що дало надію дітям і їх родинам на повноцінне життя в соціумі.

Однак актуальним залишається проблема толерантності та сприйняття суспільством дітей з ООП в загальноосвітньому просторі, особливою і значущою є проблема фінансування усіх заходів і змін, які необхідно провести в межах освітнього закладу задля впровадження інклюзивної освіти. І не менш актуальною є проблема підготовки та перепідготовки педагогічних працівників, що вимагає впровадження інноваційних методик до навчальних планів вищої спеціальної освіти. Це в свою чергу вимагає від викладачів вивчення практичного досвіду інших країн, що ініціює програми стажування викладачів вищих навчальних закладах, фінансування яких варта було б включити до проектів інклюзивної освіти.

Отож порушена нами проблема не є новою однак вимагає більш детального обговорення на усіх рівнях оскільки на сучасному етапі реформування освіти Благодійним Фондом Порошенка на чолі з Мариною Порошенко та голова Міжнародної торгової палати Великого Шовкового шляху Люй Цзяньчжунь (Китай) підписали грантовий договір на суму 200 тис. дол. США (5,2 млн. грн) на розвиток інклюзивного освітнього середовища в Україні. Цей грант спрямовано на розвиток науково-педагогічного експерименту в Запорізькій області, який буде поширено по всій Україні (з 1 вересня 2016 року МОН України у співпраці з Благодійним Фондом Порошенка працював експериментальний пілотний проект з розвитку інклюзивної освіти в одній з областей України).

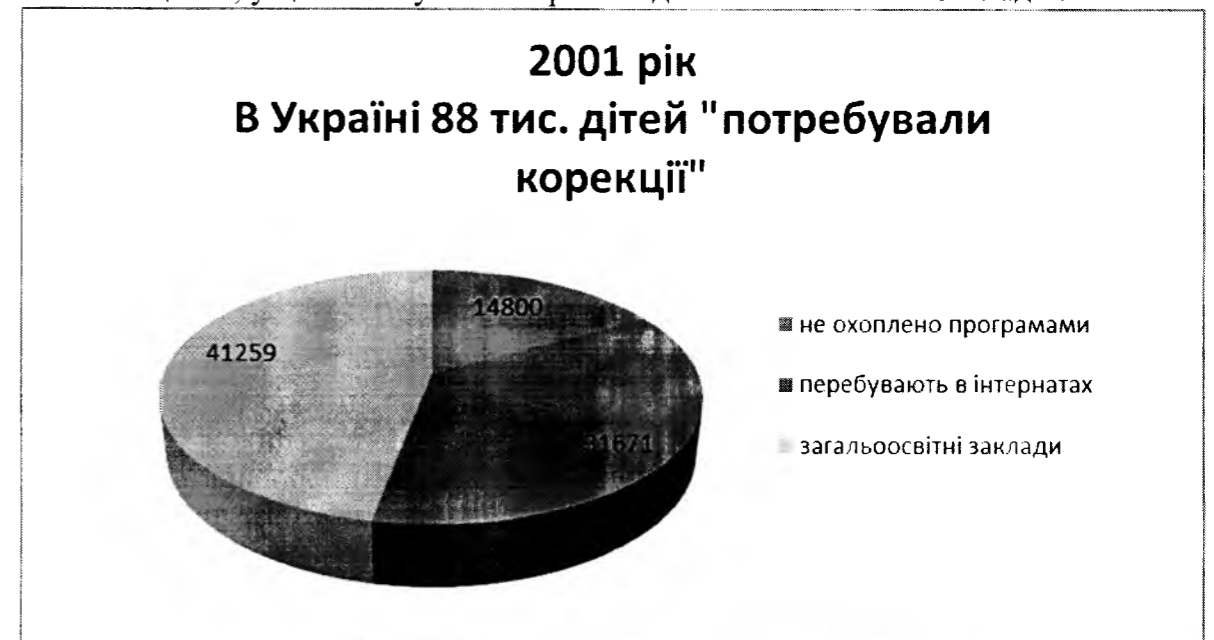
Назва статті свідомо співзвучна з тематикою та назвами телевізійних програм і шоу, різноманітними семінарами й веб-інарами, які обговорюють проблеми інклюзивної освіти в Україні на різних рівнях.

Отож маємо хорошу фінансову допомогу, проект стартував, відтак спробуємо проаналізувати все, що вдалося досягти в межах українсько-канадського проекту 2008-2013 рр. та спробуємо оцінити можливості впровадження інклюзивної освіти в Україні.

Аналіз досліджень. Здебільшого дослідження вчених зосереджено на проблемах навчання, виховання та розвитку дітей з психофізичними вадами в умовах загальноосвітнього навчального закладу (М.Безруких, О.Гонєєв, С.Єфімова, Т.Ілляшенко, Г.Кумаріна, Н.Ліфінцева, В.Петрова, Н.Стадненко, В.Тарасун, Н.Ялпаса), побудові педагогічних моделей інклюзивного навчання дітей з різними типами онтогенезу (В.Бондар, В.Засенко, А.Колупаєва, І.Мамайчук, В.Назарина, Т.Сак, В.Синьов, В.Тарасун, О.Хохліна, С.Шевченко, Л.Шиніцина, Н.Шматко), підготовки педагогічних кадрів до роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти (А.Аніщук, О.Воробйова, Н.Кирста О.Мартинчук, Т.П'яткова, Г.Сіліна, С.Чупахіна) [1].

Виклад основного змісту. "Інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей" (Концепція розвитку інклюзивної освіти. Наказ МОН від 01.10.2010 № 912).

На одному з круглих столів Фонду "Крок за кроком" ще у 2001 році повідомлялось, що загалом близько 88 тис. дітей "потребували корекції". З них 14 800 "не охоплено" жодними програмами, 31671 перебували в інтернатах, а решта, мали б навчатися в загальноосвітніх школах. Ця кількість шляхом арифметичних обчислень становить 41529, тобто ймовірно біля 40 тис. учнів насправді стихійно, механічно, а хто й повноцінно, у цей час були інтегровані до загальноосвітніх закладів.



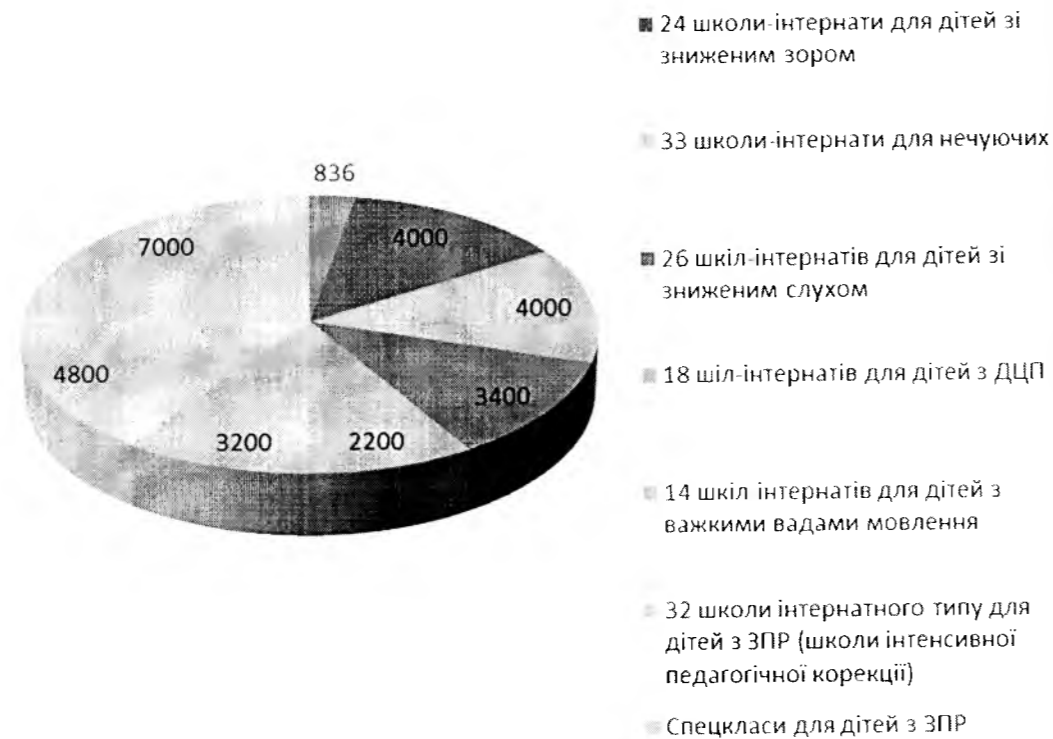
Означені статистичні дані докладніше висвітлювали структуру спеціальної освіти.

Зокрема, за програмою допоміжної школи навчалось 38 тис. дітей, у 6 школах сліпих – 836 осіб., у 24 школах-інтернатах для дітей зі зниженим зором було 4 тис. дітей, у 33 школах-інтернатах для глухих дітей ще 4 тис. осіб. у 26 школах-інтернатах для дітей зі зниженим слухом – 3,4 тис. осіб, у 18 школах-інтернатах для дітей з ДЦП – 2,2 тис. осіб, у 14 школах-інтернатах для дітей з важкими порушеннями мовлення 3,2 тис. осіб, у 32 школах-інтернатах для дітей з затримкою психічного розвитку (інакше звані школами інтенсивної педагогічної корекції) – 4,8 тис. осіб, та ще в спецкласах для дітей з затримкою розвитку близько 7 тис. дітей [2].

Не дивно, якщо ці дані є суперечливими чи не складуть загальної кількості, бо звітують до міністерства люди, а статистику навіть на Заході називають "великою брехнею" [3].

У 2010 році проект із впровадження інклюзивної освіти почав діяти в двох українських (пілотних) регіонах – м. Львів та м. Сімферополь. До цього українським сім'ям, в яких підрастають діти з інвалідністю, було складно навіть уявити, що вони зможуть навчатися у звичайних школах і не "випадатимуть" із суспільного життя.

Спеціальні заклади освіти в Україні станом на 2001 рік



Проект намагався створюючи відповідні умови в загальноосвітніх закладах, змінюючи ставлення суспільства до проблеми, реалізувати конституційне право кожної дитини на освіту. Одним із вагомих досягнень проекту слід вважати внесення змін до чинного законодавства України.

Завдяки проекту відбувалося залучення дітей з інвалідністю до загальноосвітніх навчальних закладів і паралельно держава працювала над законодавчими актами, які б допомагали шкільній адміністрації, вчителям та батькам реалізувати право на освіту дітей з ООП.

За три роки роботи проекту в пілотних регіонах звичним стало явище – “дитина на візочку” може вчитися поряд із здоровими однолітками. Поступово змінювався світогляд батьків і людей, загалом – і це друге важливе досягнення канадсько-українського проекту.

Сьогодні в більшості українських шкіл уже вчать діти з інвалідністю. Однак, на жаль, українські школи не мають ні технічних, ні кадрових змін, щоб навчати дітей з ООП. Завдання яке потребує вирішення сьогодні – готувати фахівців для роботи в класі, де поруч навчаються діти з ООП і без.

Перед освітянами стоїть єдина, однак особливо складна мета – змінити систему освіти, а не дітей. Щоб підлаштуватися під потреби дитини, вчителю важливо не лише проявити професійну гнучкість, а й отримати певну базу професійних компетентностей.

Шукаючи відповідь на запитання, як інтегрувати дітей з особливими потребами в загальноосвітні навчальні заклади МОН 2001–2007 рр. провело низку експериментів, перший “Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах” та другий у 2008-2013 рр. в рамках Українсько-канадського проєкту “Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні” напроцьовані з канадцами варіанту передбачало і вивчати модель інклюзивної освіти в США, зокрема, роботу асистентів вчителів в інклюзивній групі і класі.

У м. Львові в межах проєкту в загальноосвітніх школах уже у 2010 році навчалося 324 дитини з ООП, серед яких діти з вадами опорно-рухового апарату, з ураженнями нервової системи та з вадами зору.

Однак для організаторів проєкту вагомим залишалося завдання вчасного інформування суспільства. Оскільки важливо поінформувати кожну сім’ю, яка виховує особливу дитину про можливість та необхідність отримання освіти у загальноосвітніх школах. Зазвичай таку роботу проводять заклади, в яких діти з ООП перебувають на обліку.

Всеукраїнським фондом “Крок за кроком” спільно з відділом інклюзивної освіти та інтернатних закладів департаменту загальної середньої та дошкільної освіти Міністерства освіти і науки України, відділенням моніторингу досліджень освітньої галузі Інституту інноваційних технологій і змісту освіти МОН України та зусиллями канадсько-українського проєкту “Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні” у 2011 році створено українську версію посібника “Використання індексу інклюзії для розвитку інклюзивної школи”, у якому зроблено спробу розробити підходи до створення й розвитку в навчальному закладі інклюзивного навчального середовища [3]. Вагомими є три напрямки, що відображають найважливіші шляхи покращення ситуації з означеної проблеми, а саме: 1) розвиток інклюзивної культури; 2) розвиток інклюзивної політики на рівні закладу (внутрішні нормативні документи); 3) запровадження інклюзивної практики. На наш погляд, ці напрями задають вектори мислення, спрямованого на реформування освітніх установ не лише в інклюзії, а й у більш широкому сенсі.

Як уже зазначалося вище з 1 вересня 2016 року запрацював експериментальний пілотний проєкт з розвитку інклюзивної освіти. Окрім того було напрацьовано нові документи та узагальнено результати попереднього проєкту, водночас проведено науково-практичну конференцію “Інклюзія в системі освіти міста Києва: краєцї практики, перспективи розвитку, історії успіху”. У заході взяли участь понад 150 представників освітянської, громадської та батьківської спільноти столиці.

За даними, які озвучила М.Порошенко в Україні проживає понад 700 тисяч дітей з порушенням психофізичного розвитку – 10 % із них залучені у навчальний процес загальноосвітніх шкіл (2 720 інклюзивних класів по всій Україні) [4].

Станом на 1 січня 2016 року в Україні розроблено понад 30 нормативно-правових документів з інклюзивної освіти та підготовлено статті 6, 16, 17 проєкту Закону України “Про освіту” щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами шляхом організації інклюзивного навчання.

Державна статистика в Україні у 2015–2016 н.р. на 25% збільшилася кількість класів з інклюзивним навчанням (1798 класів) та на 19% учнів з особливими

освітніми потребами (2720 осіб); на 36% уведено більше посад асистентів учителя (994 посади) порівняно з попереднім роком [5].

Громадські діячі об'єдналися з Міносвіти і розробили дорожню карту для батьків. Карта має покрокову інструкцію та озброює батьків правами, які вони мають на сьогодні на шляху до інклюзивної освіти своєї дитини.

Висновок. Аналізуючи проблему впровадження інклюзивної освіти в Україні прослідковуємо тривалий процес реформування освіти загалом, зміни, яких потребує інклюзія вимагають не лише матеріального забезпечення, а й толерантності суспільства. Важко не помітити, що чіткої статистики дітей з ООП освітяни не прослідковують. Забезпечення навчально-виховного процесу асистентами вчителя лише розпочато. Питання щодо кількості дітей з ООП в одній групі чи класі вимагає уточнення. Отож ефективність створення інклюзивного середовища потребує детального вивчення у кожному регіоні України. Проблема підготовки фахівців постає надзвичайно гостро, оскільки рівень компетентності педагога спеціального закладу і асистента вчителя має певні розбіжності й потребує детального аналізу. Відтак наступні наші дослідження спрямовуємо на вивчення вищезначених питань.

1. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія / А.А.Колупаєва. – К. : Саміт-Книга, 2009. – 272 с.
2. Про затвердження “Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009-2012 роки” : / Наказ МОН № 855 від 11.09.09 року.
3. П'яткова Т. Розвиток інклюзивної компетентності: швейцарський досвід / Т.П'яткова // Порівняльно-педагогічні студії. – 2012. – № 1 (11). – С. 93-98.
4. Електронний ресурс: <http://www.pedrada.com.ua/news/3808-qqn-6-m7-06-07-2016-eksperimentalniy-proekt-z-rozvitku-nklyuzivno-osvti-startu-u-2016-2017>
5. Електронний ресурс: http://old.mon.gov.ua/ua/pr-viddil/1312/139028803_3/1414672797/

The problems of implementation of inclusive education in Ukraine are analyzed in the article, the problems, directions and prospects of organization the educational space and teachers' training are defined. The relevance and advisability of research the problem of teachers' readiness and features of assistant teacher's training for professional activity in conditions of inclusive education are proved.

Key words: *inclusive education, children with special educational needs, experimental pilot project, road map, teacher's professional flexibility.*

doi:10.15330/esu.9.193-198

Вимоги до оформлення публікацій у науковому журналі “Освітній простір України”:

1. Обсяг оригінальної статті – 6-12 сторінок тексту, оглядових – до 12 сторінок.
2. Статті подаються у форматі Microsoft Word. Назва файлу латинськими літерами повинна відповідати прізвищу першого автора. Увесь матеріал статті слід вмістити в один файл.
3. Текст статті набирати через 1,5 інтервала, шрифт “Times New Roman Cyr”, кегль 14; поля: верхнє, нижнє, ліве – 2,5 см, праве – 1,5 см (30 рядків по 60–64 символи).
4. Малюнки подавати в окремих файлах у форматі *.tif, *.eps, Corel Draw або Adobe Photo Shop.
5. Таблиці повинні мати вертикальну орієнтацію і бути побудовані за допомогою майстра таблиць редактора Microsoft Word. Формули – підготовлені в редакторі формул MS Equation. Статті, що містять значну кількість формул, подавати у форматі LaTeX.
6. Текст статті повинен бути оформлений відповідно до постанови ВАК № 7-05/1 від 15 січня 2003 року “Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліків ВАК України” (див. Бюлетень ВАК України. – 2003. – № 1).
7. Стаття повинна бути написана українською мовою (чи іншими мовами, вказаними в рубриці “Про журнал”) вчитана й підписана автором (ами).
8. До публікації необхідно подати дві рецензії провідних учених із порушеної галузі наук.

Схема написання статті:

- УДК і ББК (у лівому верхньому куті аркуша);
- автор(и) (ім'я, прізвище; жирним шрифтом, курсивом у правому куті);
- назва статті (заголовними буквами, жирним шрифтом);
- анотація й ключові слова українською мовою;
- постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;
- аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання порушеної проблеми і на які спирається автор; виокремлення невирішених раніше аспектів загальної проблеми, які суголосні із статтею;
- формулювання цілей статті (постановка завдання);
- виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням одержаних наукових результатів;
- висновки представленого у статті дослідження і перспективи подальших наукових розвідок із зазначеного напрямку;
- список використаних джерел;
- анотація й ключові слова англійською мовою;
- ім'я та прізвище автора, назва статті англійською мовою.

Міністерство освіти і науки України
ДВНЗ “Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника”

НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ

Освітній простір України
Випуск 9

Видається з 2014 року.

Адреса редколегії: 76000, Івано-Франківськ, вул. Мазепа, 10,
Педагогічний інститут
ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника”

Ministry of Education and Science of Ukraine
VASYL STEFANYK PRECARPATHIAN NATIONAL UNIVERSITY

SCIENTIFIC JOURNAL

EDUCATIONAL SPACE OF UKRAINE

Edition 9
Published since 2014.

Editorial Board Address: 76000, Ivano-Frankivsk, 10 Mazepa St.,
Pedagogical Institute
SHEI “Vasyl Stefanyk Precarpathian National University”

Головний редактор *Василь Головчак*
Літературний редактор *Надія Вебер*
Комп’ютерна правка і верстка *Лідія Курівчак*
Коректори *Надія Вебер, Надія Гриців*

*За зміст і достовірність фактів, цитат, власних імен
та інших відомостей відповідають автори статей*

Видавець і виготовлювач
Видавництво ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника”
76018, м. Івано-Франківськ, вул. Бандери 1, тел. 71-56-22

Здано до набору 13.02.2017 р. Підп. до друку 17.02.2017 р.
Формат 60x84/16. Папір ксероксний. Гарнітура “Times New Roman”.
Ум. друк. арк. 15,80. Тираж 100 прим.

(Ресстраційне свідоцтво Серія КВ № 20663-10463Р)

