

Міністерство освіти і науки України
Рівненський державний гуманітарний університет

ІННОВАТИКА У ВИХОВАННІ

Збірник наукових праць

**Випуск 7
Том 2**

Засновано у 2015 році

Рівне – 2018

УДК 37 : 005.591.6
I - 66
ББК 74.200

Інноватика у вихованні : зб. наук. пр. Вип. 7. Том 2 / упоряд. О. Б. Петренко ; ред. кол. : О. Б. Петренко, Т. С. Ціпан, Н. М. Гринькова та ін. – Рівне : РДГУ, 2018. – 268 с.

До збірника увійшли наукові праці, здійснені у галузі теорії і методики виховання. Статті спрямовані на багатоаспектне висвітлення основних напрямів, сучасних підходів до змісту, форм і технологій виховного процесу, починаючи від дошкілля і завершуючи вищою школою.

Редакційна колегія:

Головний редактор: **Петренко Оксана Борисівна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету;

Заступник головного редактора: **Ціпан Тетяна Степанівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету;

Відповідальний секретар: **Гринькова Надія Михайлівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету.

Члени редакційної ради:

Сухомлинська О. В., доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, головний науковий співробітник відділу історії освіти Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського;

Бех І. Д., доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України, директор Інституту проблем виховання НАПН України;

Пустовіт Г. П., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри природничо-математичних дисциплін Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти;

Павелків Р. В., доктор психологічних наук, професор, перший проректор, завідувач кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету;

Коберник О. М., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

Лобода С. М., доктор педагогічних наук, професор, доктор габілітований, професор звичайний Вищої школи інформатики і прикладних наук (м. Лодзь, Республіка Польща).

Члени редколегії:

Безкоровайна О. В., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики викладання іноземних мов Рівненського державного гуманітарного університету;

Карпенчук С. Г., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету;

Ламаукас В., доктор соціологічних наук, професор, директор науково-методичного Центру «Scientia Educologica», професор Шяуляйського університету (м. Шяуляй, Литовська Республіка);

Литвиненко С. А., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри практичної психології та психотерапії Рівненського державного гуманітарного університету;

Малолєпши Елігіуш, др. хаб., професор, декан педагогічного факультету Академії імені Яна Длугоша в Ченстохові;

Пелех Л. Р., доктор педагогічних наук, професор, зав. кафедри міжкультурної комунікації та історії світової літератури Рівненського державного гуманітарного університету;

Пелех Ю. В., доктор педагогічних наук, професор, проректор з науково-педагогічної та навчально-методичної роботи Рівненського державного гуманітарного університету;

Потапчук Т. В., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника;

Сойчук Р. Л., доктор педагогічних наук, професор, доцент кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету;

Стоклоса К., доктор наук, професор, Інститут Зигмунд-Неуман (Дрезден, ФРН);

Федяєва В. Л., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету;

Шмид К., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри історії і теорії виховання Жешувського університету (м. Жешув, Республіка Польща);

Шугасва Л. М., доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри філософії Рівненського державного гуманітарного університету;

Яшук І. П., доктор педагогічних наук, професор, декан факультету початкової освіти та філології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії;

Бісовецька Л. А. кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методик початкового навчання Рівненського державного гуманітарного університету;

Баліка Л. М. кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету.

Свідцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації КВ № 21161-10961Р.

Наказом МОН України № 515 від 16.05.2016 р.

Збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету «Інноватика у вихованні» включений до Переліку наукових фахових видань України (галузі науки – педагогічні).

Упорядники: **проф. Петренко О.Б., доц. Ціпан Т.С.**

Науково-бібліографічне редагування: **наукова бібліотека РДГУ.**

Рецензенти: **Сейко Н. А.** – доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової і міжнародної роботи Житомирського державного університету імені Івана Франка;

Кравченко О. О. – доктор педагогічних наук, професор, декан факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Друкується за рішенням Вченої ради РДГУ (протокол №3 від 29 березня 2018 р.)

Редакційна колегія не завжди поділяє точку зору авторів.

© Рівненський державний гуманітарний університет, 2018

ЗМІСТ

Петренко О. Б. Дефініція і сутнісне наповнення поняття «освітнє середовище» у контексті сучасної освітньої парадигми	6
Кравченко О. О. Problematyka wdrażania podejścia płci w procesie szkolenia pracowników społecznych.....	17
Черній А. Л., Пустовіт Г. П. Інноваційні зміни в системі післядипломної педагогічної освіти: регіональний контекст.....	25
Карпенчук С. Г. Європейські цінності – цінності загальнолюдські.....	34
Бабійчук С. М. Ретроспективний аналіз ролі освіти та науки у братських школах України.....	46
Баліка Л. М. Актуалізація поглядів видатних українських педагогів щодо ролі книги та читання у вихованні особистості....	53
Бричок С. Б. Ідеї вивчення дитини дошкільного віку і оточуючого її середовища у спадщині С. Моложавого (20-30- рр. XX ст.).....	60
Гринькова Н. М. Вікові аспекти морального виховання молодших школярів: ретроспективний аналіз.....	74
Гудовсек О. А. Стан дослідженості проблеми підготовки майбутніх учителів галузі мистецтва в Україні.....	82
Журба К. О. Підготовка вчителів до виховання смисложиттєвих цінностей у школярів основної і старшої школи.....	91
Колупаєва Т. Є. Особливості професійної готовності майбутнього вчителя до роботи у початковій школі.....	102
Косарева О. І. Психолого-педагогічна сутність взаємин батьків та дітей дошкільного віку.....	114
Косенчук О. Г. Інноваційна особистість майбутнього педагога дошкільної освіти як наукова проблема.....	123
Магрламова К. Г. Нормативно-правова база професійної підготовки майбутніх лікарів у вищих медичних навчальних закладах Великої Британії.....	131
Машкіна Л. А. Творча спадщина А. С. Макаренка в контексті розвитку дошкільної освіти в Україні.....	140
Машовець М. А. Трудове виховання дітей дошкільного віку: пошук нових ідей.....	147
Найда Р. Г. Проблема аксіологізації підготовки майбутніх педагогів у сучасній системі освіти.....	154
Оксенюк О. В. Сучасний стан дитячих будинків сімейного типу на Рівненщині.....	163
Омеляненко А. В. Жанри професійної комунікативної культури майбутніх фахівців дошкільної освіти.....	170
Петренко С. В. Gamification як інноваційна освітня технологія	177

Руденко Н. М., Федорова Н. В. Професійна підготовка майбутніх вихователів спеціальних закладів дошкільної освіти у сфері навчання і виховання дітей із затримкою психічного розвитку.....	185
Сілков В. В., Сілкова Е. О. Шляхи формування професійних компетентностей у майбутніх вчителів початкових класів.....	194
Стельмашук Ж. Г., Панчук А. П. Проблема дисциплінованості учнів у контексті формування нової української школи.....	205
Ціпан Т. С. Сутність і наукові визначення феномену акмеологія.	212
Шулигіна Р. А. Історико-педагогічний і сутнісний аналіз проектного навчання майбутніх педагогів.....	221
Доробки молодих науковців	
Войтович О. В. Формування емоційної стійкості майбутнього вихователя в процесі професійної підготовки.....	230
Олійник О. М. Культивация емоційної культури як ціннісної потреби дитини дошкільного віку.....	239
Ратинська І. В. Гуманізація виховного середовища закладу вищої освіти у вихованні моральної відповідальності студентів..	247
Тараджук Д. О. Принцип індивідуалізації – основа розбудови інклюзивного освітнього середовища в закладах дошкільної освіти.....	256

ДЕФІНІЦІЯ І СУТНІСНЕ НАПОВНЕННЯ ПОНЯТТЯ «ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ» В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ

Анотація. У статті на основі здійсненого теоретичного аналізу розкрито педагогічну сутність дефініції «освітнє середовище». Доведено, що під поняттям «освітнє середовище» сьогодні розуміють природне або штучно створене оточення учасників освітнього процесу в просторі освіти, що включає зміст і засоби освіти, спрямовані на забезпечення продуктивної творчої діяльності особистості, її освітній розвиток, педагогічні умови, ситуації, систему взаємин між людьми, поснаними спільною педагогічною й навчальною діяльністю. З'ясовано, що освітньому середовищу притаманні якісні характеристики, власні середовищні чинники й багаторівнева структура з вертикальними взаємозв'язками між рівнями. Схарактеризовано основні моделі, особливості, структуру й компоненти освітнього середовища як педагогічного явища.

Ключові слова: освітнє середовище, Концепція «Нова українська школа», особистість, моделі освітнього середовища, структура освітнього середовища, компоненти освітнього середовища.

Постановка проблеми. У Концепції «Нова українська школа» серед дев'яти ключових компонентів формули нової школи важливою складовою визначено «сучасне освітнє середовище, яке забезпечить необхідні умови, засоби і технології для навчання учнів, освітан, батьків не лише в приміщенні навчального закладу» [9, с. 11]. Формування особливого освітнього середовища дасть змогу здійснити гуманізацію освіти, гарантувати дотримання прав людини, задовольнити індивідуальні потреби суб'єктів освітнього процесу. Така орієнтація сучасної освіти спонукає освітан актуалізувати наявні ідеї й обґрунтовувати нові підходи, зокрема й до змістового наповнення понять, що уможливить реалізацію формули нової школи. У зв'язку з необхідністю реалізації законодавчих принципів, формування сучасного освітнього середовища означене дослідження вважаємо актуальним, позаяк особливе місце серед інших форм наукового знання відведено фактам, положенням, законам і принципам.

Для з'ясування змістового наповнення поняття «освітнє середовище» насамперед необхідно проаналізувати, порівняти та узагальнити досить розрізнені й різновекторні тлумачення цього феномену, адже він на сьогодні практично не представлений у педагогічних енциклопедіях, професійних словниках, хоча має місце в багатьох дисертаціях і монографіях із педагогіки.

Тому **метою** пропонованої розвідки є аналіз та порівняння різних дефініцій терміна «освітнє середовище», відображення сутнісного наповнення означеного поняття в контексті сучасної освітньої парадигми.

Аналіз останніх досліджень із проблеми. Проблема освітнього середовища розглядається багатьма вченими. Зокрема, значна увага традиційно приділяється вивченню освітнього середовища закладу середньої освіти (В. Панов, Н. Поліванова, В. Слободчиков, В. Ясвін) [12; 18], професійно-технічної (Р. Гуревич, О. Єжова) [5] та вищої освіти (В. Бондар, Л. Ващенко, Т. Дороніна, О. Матвієнко, О. Ярошинська) [17].

Вищезначені науковці аналізують освітнє середовище з позицій відповідного предмета дослідження зазвичай у контексті його організації, проте поза увагою дослідників залишається змістове наповнення освітнього середовища як відповідного освітнього феномена.

Виклад основного матеріалу дослідження. Категорію «середовище» у філософію і психологію було вперше уведено наприкінці XIX ст. французьким філософом-позитивістом, психологом І. Теном, який досліджував роль середовища (психологічного, духовного, культурного, соціального оточення) у розвитку здібностей учнів. При цьому на першому плані перебувало співвідношення «середовище – здібність» [17].

Естонський психолог М. Хейдметс під середовищем розуміє ту частину навколишнього світу, з якою суб'єкт взаємодіє прямо чи опосередковано у відкритій або латентній формі [16, с. 61]. Учений розділяє поняття «світ» та «середовище», зазначаючи, що середовище виокремлюється із навколишнього світу на основі взаємодії і є категорією відносною. На його думку, існує один світ із безліччю різних середовищ, які різняться своїми об'єктивними характеристиками та способами зв'язку із суб'єктами або системою. М. Хейдметс увів поняття «персоналізація середовища», що передбачає «фіксацію» свідомістю суб'єкта «певної частини середовища як свого «Я» [там само]. Основними одиницями середовища учений вважає «місце діяльності» та «сферу впливу» окремих груп та індивідів [16].

У психології на особливу увагу заслуговують погляди відомого радянського психолога Л. Виготського, який розумів середовище як культурно-історичну реальність, що інтегрує у собі весь попередній досвід розвитку суспільства і складається із предметів, які мають для людини певне значення. Л. Виготський ще у 1926 р. переконував, що людина «виступає у спілкуванні з природою не інакше як через середовище, і в залежності від цього середовища стає важливим фактором, який визначає і встановлює поведінку людини» [4, с. 12]. Психолог ототожнював терміни «середовище» та «соціальне середовище», пояснюючи це тим, що навіть якщо середовище є суто природним, йому притаманні визначальні соціальні моменти [4, с. 56], зокрема «виховний процес є тристороннім: активний учень, активний учитель та активне між ними середовище» [4, с.57].

У педагогіці на початку ХХ ст. одним із перших, хто акцентував увагу на освітньому середовищі як на створенні умов, був американський філософ та реформатор освіти Д. Дьюї [1].

Відомий польський педагог Януш Корчак вважав, що тип освітнього середовища визначається насамперед тими умовами і можливостями, що сприяють розвитку активності (чи пасивності) дитини та її особистісної волі (чи залежності). Він визначив чотири основні типи освітнього середовища: догматичне (сприяє розвитку пасивності та залежності дитини, йому притаманні жорсткі традиції, авторитет, дисципліна); кар'єрне або середовище зовнішнього блиску (сприяє розвитку активності та залежності дитини, йому притаманні конкурентоздатність, наполегливість, прагматизм, байдужість до інших); безтурботне (сприяє вільному розвитку і зумовлює пасивну життєву позицію дитини, йому притаманні доброзичливість, відсутність вимогливості); ідейне або творче (сприяє вільному розвитку активної дитини, йому притаманні активність, творчість, відкритість, свобода) [10].

У контексті Концепції Нової української школи важливим є те, що в сучасній педагогіці під критеріальним показником освітнього середовища розуміють наявність або відсутність у ньому умов і можливостей для розвитку активності (або пасивності) учня і його особистісної свободи (або залежності) (за Я. Корчаком).

В українській педагогічній думці варто виокремити погляди А. Макаренка, який у праці «Виховання громадянина» (1939) зауважував: «Людина не виховується частинами, вона створюється всією сумою впливів, яких вона зазнає ... Діалектичність педагогічної дії настільки велика, що ніякий засіб не може проектуватися як позитивний, якщо його дія не контролюється всіма іншими засобами, застосовуваними одночасно з ним ..., усією системою засобів, гармонійно організованих» [8, с.30].

Через тридцять років видатний педагог В. Сухомлинський у праці «Павлівська середня школа» (1969) стверджував: «Виховання середовищем, обстановкою, створеною самими учнями, речами, що збагачують духовне життя колективу, – це, на наш погляд, одна з найтонших сфер педагогічного процесу» [13, с. 89]. Директор сільської школи під середовищем розумів все, що оточує дитину, колектив, у якому вона живе і взаємодіє; сукупність особливостей шкільного життя, які чинять як прямий, так і опосередкований вплив на становлення особистості школяра, називаючи їх «фоном» [14]. Створений В. Сухомлинським педагогічний простір та освітнє середовище були покликані формувати в дитини особистісне емоційне ставлення до себе, до природи, до навколишнього світу, дарувати їй радість пізнання, «відкриття світу», єднання з навколишнім середовищем [15, с. 45].

У педагогічних дослідженнях кінця ХХ – початку ХХІ ст. активно використовується й обґрунтовується поняття освітнього середовища, що представлено як у нормативних документах, так і працях педагогів-

практиків. Однак трактування цього поняття є зазвичай неоднозначним, що спричиняє певні протиріччя, а також потребує додаткової уваги щодо визначення змістового наповнення.

Освітнє середовище сучасні зарубіжні й вітчизняні дослідники розглядають з трьох позицій: як частину просторово-предметного оточення (Г. Балл, І. Бех, Є. Бондаревська, Дж. Гібсон, В. Рибалка, В. Семиченко, В. Серіков та ін.), як сукупність системи впливів, можливостей, умов навчання й розвитку особистості (В. Вербицький, С. Дерябо, О. Коберник, Н. Поліванова, Г. Пустовіт, В. Слободчиков, В. Ясвін та ін.), як розвивальне середовище (Ш. Амонашвілі, В. Давидов, Д. Ельконін, Л. Занков, Л. Кларін, В. Рубцов, А. Хуторской та ін.).

Російські вчені Ю. Кулюткін та С. Тарасов характеризують освітнє середовище як сукупність соціальних, культурних, а також спеціально організованих в освітній установі психолого-педагогічних умов, внаслідок чого відбувається становлення особистості [7].

В. Ясвін характеризує освітнє середовище як «систему впливів і умов формування особистості за зразком, можливостей для її розвитку, що наявні в соціальному і просторово-предметному середовищі» [18, с. 14]. Відповідно, тип освітнього середовища визначається його умовами і можливостями, що сприяють розвитку активності (або пасивності) дитини, її особистісної свободи (або залежності). Учений вважає, що освітнє середовище не має чітко фіксованих меж. Вони визначаються самими суб'єктами освітнього процесу (керівниками школи, педагогами, батьками, дітьми), тобто «кожен визначає межі власного освітнього середовища» [18, с. 193].

Вільна енциклопедія Вікіпедія визначає освітнє середовище як «сукупність об'єктивних зовнішніх умов, факторів, соціальних об'єктів, необхідних для успішного функціонування освіти. Це система впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні» [11].

Українська дослідниця О. Єжова дає таке визначення освітнього середовища: «Система умов існування, формування і діяльності особистості в процесі засвоєння нею конкретних систем наукових знань, практичних умінь і навичок; система умов виховання й навчання особистості» [5, с. 272]. Зі свого боку, А. Віневська розглядає освітнє середовище як основу освітнього процесу: мобільного, цілеспрямованого, спрямованого на отримання освіти у будь-якому місці, за індивідуальним графіком, при цьому міжособистісна взаємодія відбувається завдяки електронним засобам навчання [3].

Академік А. Новіков зазначав, що «освітнє середовище – це система впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, що містяться в соціальному й просторово-предметному оточенні» [10, с. 137].

На думку М. Братко, під освітнім середовищем варто розуміти «багаторівневу систему умов/обставин/чинників/можливостей, яка

забезпечує оптимальні параметри освітньої діяльності певного освітнього суб'єкта в усіх аспектах – цільовому, змістовому, процесуальному, результативному, ресурсному». Крім того, вона зазначає, що «освітнє середовище варто розглядати як загальний, сукупний, об'єднаний, інтегральний, цілісний чинник розвитку і становлення особистості, який відіграє значну роль у модифікації її поведінки, впливає на розвиток і формування здібностей, потреб, інтересів, свідомості» [2, с. 16].

Таким чином, на сучасному етапі терміном «освітнє середовище» маркують природне або штучно створене оточення учасників освітнього процесу в просторі освіти, що включає зміст і засоби освіти, спрямовані на забезпечення продуктивної творчої діяльності особистості, її освітній розвиток, педагогічні умови, ситуації, систему взаємин між людьми, які поєднані спільною педагогічною та навчальною діяльністю. Освітньому середовищу притаманні якісні характеристики, чинники й багаторівнева структура з вертикальними взаємозв'язками між рівнями. Отже, освітнє середовище є частиною мегасистеми соціального середовища.

Розглядаючи освітнє середовище в ролі структурного елемента соціального середовища, зауважимо, що воно є неоднорідним за своїм складом. Така неоднорідність середовища визначається насамперед його полікомпонентністю.

Представлене трактування поняття «освітнє середовище» передбачає виокремлення і вивчення його рівнів і структурних компонентів, чіткі уявлення про які необхідно мати для його проектування в контексті організації системи можливостей з метою задоволення всього комплексу потреб і реалізації особистісних цінностей усіх суб'єктів освітнього процесу в умовах реалізації Концепції Нової української школи.

Узагальнений аналіз різних моделей структури освітнього середовища здійснив В. Ясвін [18]. Крім того, він запропонував власну модель освітнього середовища, яка передбачає наявність трьох компонентів: просторово-предметного, соціального та психодидактичного [18]. До просторово-предметних факторів автор відносить інфраструктуру закладу, матеріально-технічну базу, до соціальних – характер взаємовідносин всіх суб'єктів навчально-виховного процесу, до психодидактичних – зміст і методи навчання та виховання [18].

У моделі Г. Ковальова освітнє середовище передбачає наявність фізичного оточення, людських факторів і програми навчання. Під фізичним оточенням автор розуміє будівельно-архітектурні особливості навчального закладу; під людськими факторами – просторову і соціальну щільність суб'єктів навчально-виховного процесу, особистісні характеристики та успішність учнів, статево-вікові та національні особливості учнівського і педагогічного колективів; під програмою навчання – структуру, стиль викладання, характер соціально-психологічного контролю, форми навчання, зміст освітніх програм [18].

Основними структурними компонентами, на думку В. Панова, є:

діяльнісний (технологічний), комунікативний і просторово-предметний [12].

Основними блоками освітнього середовища авторської моделі О. Єжової визначено матеріально-технічний, освітній і комунікативний. Під матеріально-технічним блоком розуміють просторово-предметну складову (за В. Ясвіним це інфраструктура закладу та його матеріально-технічна база), санітарно-гігієнічні умови, матеріально-технічна база навчального закладу, рівень оснащення сучасними інформаційними технологіями (наявність персональних комп'ютерів, мультимедійних комплексів, мережі Інтернет тощо); під освітнім – зміст, форми і методи навчання і виховання; під комунікативним – взаємовідносини між учнівським і педагогічним колективами загалом та всередині кожного з них зокрема [5].

Свою чергою, Ю. Кулюткин і С. Тарасов у презентованій ними моделі виокремлюють просторово-семантичний, змістовно-методичний і комунікаційно-організаційний компоненти [7].

Натомість А. Новіков у освітньому середовищі виділяв соціальний (соціальне оточення), просторово-предметний й психолого-дидактичний компоненти [10, с. 137].

До основних характеристик освітнього середовища (за С. Івановою) віднесено: діяльнісність (спільна діяльність суб'єктів середовища); суб'єктність (наявність суб'єктів – учасників освітнього процесу); ситуативність (виникнення різних ситуацій під впливом різних факторів); оцінювання (можливість якісної оцінки середовища); формувальний вплив на суб'єкти середовища; проєктивність (здатність до створення нового середовища або відтворення основних рис наявного за необхідності поширення досвіду); мінливість, невизначеність (здатність до постійних змін); зв'язок із часом і простором [6]. Означені характеристики змістового наповнення освітнього середовища розглянуто ученою із позицій неklasичної методології.

Узагальнений аналіз змістового наповнення й структурних моделей поняття «освітнє середовище» дає можливість не лише впровадити певні зміни в організації сучасного освітнього середовища відповідно за завдань Концепції Нової української школи, а й визначити найбільш типові ознаки досліджуваного явища, які виділяє більшість із представлених нами дослідників, зокрема і Г. Беляєв, а саме [1]:

- освітнє середовище будь-якого рівня – складний об'єкт системної природи;

- освітнє середовище – певне соціальне утворення, спрямоване на формування людських відносин у контексті конкретної соціокультурно-світоглядної адаптації людини до світу, а світу – до людини; форми адаптації історично відображають наявні ділянки суспільної свідомості (релігія, наука, мистецтво тощо) і передбачають класовий, ідеологічний, культурний та цивілізаційний характер;

- освітньому середовищу притаманний широкий спектр модальностей, що впливає на формування різноманітних за типами і видами локальних середовищ;

- освітнє середовище передбачає діалектичну взаємодію соціального, просторово-предметного й психодидактичного компонентів, які утворюють систему основних умов, впливів і тенденцій розвитку дитячої, дорослої та дитячо-дорослої спільнот (спільностей) як складових соціокультурного середовища, що пов'язане з якістю життя та середовища проживання;

- освітнє середовище є не лише умовою, а й засобом виховання (суспільне явище), навчання (предмет спільної педагогічної діяльності) і розвитку (соціального індивіда в особистість, спільноти в суспільство) [1].

Таким чином, освітнє середовище покликане відображати філософію Концепції Нової української школи та освітню програму, згідно з якою «освітнє середовище створюється для заохочення самовизначення дітей у класі та розвитку їхніх спроможностей, оскільки відомо, що люди, які контролюють те, що відбувається з ними, краще адаптовані до життя» [9, с. 53].

Висновки і перспективи подальших наукових розвідок. Отже, розуміння сутності поняття «освітнє середовище» дає змогу по-новому поглянути на можливості здійснення особистісно орієнтованого підходу в освіті й уможливує створення ефективних умов для формування гуманістичної моделі освітнього середовища. Адекватне застосування означеного поняття уточнює завдання освіти як частини соціуму, легітимізує вплив багатьох зовнішніх факторів на освітнє середовище.

Освітнє середовище як наративний, комунікативний феномен конкретизує сутність і значення сучасної освіти, актуалізує необхідність проектування освітнього простору як світу майбутнього. Створення освітнього середовища не припиняється з досягненням певного результату, це – безперервний процес пошуку відповідей на нові виклики життя. При цьому важливо, щоб усі учасники цього процесу усвідомлювали спільну відповідальність, мали вміння, бажання та добру волю для такої співпраці, а також чітко розуміли змістове наповнення відповідних понять і категорій.

Проблема розвитку особистості в освітньому середовищі актуальна для освіти різних рівнів – від дошкілля до закладів вищої освіти. Питання ефективності освітнього середовища, його взаємодії із соціальними, культурними процесами, з особистістю може слугувати предметом подальших наукових пошуків.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Беляев Г. Ю. Формирование термина образовательная среда в психолого-педагогической литературе конца XX – начала XXI века (образовательная среда как предмет профессиональной деятельности педагога-воспитателя) [Электронный ресурс]. – режим

- доступу: <http://dzd.rksmb.org/science/bel06.htm>
2. Братко М. В. Управління професійною підготовкою фахівців в умовах Університетського коледжу: теоретичний аспект / М. В. Братко // ScienceRise: Pedagogical Education. – 2016. – № 7 (3). – С.9-16.
 3. Винеvская А. В. Организационные условия моделирования мобильной образовательной среды вуза / А. В. Винеvская // Концепт. – 2013. – № 05 (май). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://e-koncept.ru/2013/13112.htm>
 4. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
 5. Єжова О. О. Формування ціннісного ставлення до здоров'я учнів професійно-технічних навчальних закладів: монографія / О. О. Єжова. – Суми: Вид-во «МакДен», 2011. – 412 с.
 6. Иванова С. В. Образовательное пространство и образовательная среда: в поисках отличий / С. В. Иванова // Ценности и смыслы. 2015. №6 (40). – Режим доступу: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnoe-prostranstvo-i-obrazovatel'naya-sreda-v-poiskah-otlichiy>.
 7. Кулюткин Ю. Образовательная среда и развитие личности. / Ю. Кулюткин, С. Тарасов. – Интернет-ресурс. Режим доступа: http://www.znanie.org/jornal/n1_01/obraz_sreda.html
 8. Макаренко А. С. Воспитание гражданина / Сост. Р. М. Бескина, М. Д. Виноградова. – М.: Просвещение, 1988. – (Б-ка учителя. Пед. раздумья). – 304 с.
 9. Нова українська школа: порадник для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н. М. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. – 206 с.
 10. Новиков А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий. М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. – С. 137.
 11. Освітнє середовище. – Режим доступу: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%BD%D1%94_%D1%81%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%B4%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D1%89%D0%B5
 12. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. / В. И. Панов. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с.
 13. Сухомлинський В. О. Павлиська середня школа / В. О. Сухомлинський // Вибр.твори: В 5-ти т. – Т. 4. К.: Рад. школа, 1976. – С. 7–390.
 14. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором школи / В. О. Сухомлинський // Вибр. твори: В 5-ти т. – К.: Рад. шк., 1977. – Т.4. – с.393–626.
 15. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Вибр. тв. : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1976. – Т. 3. – С. 7–282.
 16. Хейдметс М. Суб'єкт, среда и границы между ними / Мати

Хайдметс // Психология и архитектура : тезисы конференции в Лохусалу (ЭССР) (25–27 января 1983 г.) / Под ред. Т. Ниита, М. Хейдмesta, Ю. Круусвала. – Таллин, 1983. – С. 61–63.

17. Ярошинська О. О. Теоретичні і методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / О. О. Ярошинська; Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. – Житомир, 2015. – 40 с.
18. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED:

1. Beljajev G. Ju. Formirovanije termina obrazovatel'naja sreda v psihologo-pedagogicheskoy literature konca XX – nachala XXI veka (obrazovatel'naja sreda kak predmet professional'noj dejatel'nosti pedagoga-vospitatelja) [Formation of the Term Educational Environment in the Psychological and Educational Literature at the End of the 20th and at the Beginning of the 21st Century (the Educational Environment as an Object of the Professional Activity of the Educator-educator)] [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupu: <http://dzd.rksmb.org/science/bel06.htm> (in Russian)
2. Bratko M. V. Upravlinnia profesiinoiu pidhotovkoiu fakhivtsiv v umovakh Universytetskoho koledzhu: teoretychnyi aspekt [Managing of the Professionally Training Specialists in the Conditions of the University College: the Theoretical Aspect] / M. V. Bratko // ScienceRise: Pedagogical Education. – 2016. – No 7 (3). – S.9-16. (in Ukrainian)
3. Vinevskaja A. V. Organizacionnye uslovija modelirovanija mobil'noj obrazovatel'noj sredy vuza [Organizational Conditions for Modeling the Mobile Educational Environment of the Higher Educational Institution] / A. V. Vinevskaja // Koncept. – 2013. – No 05 (maj). – [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu: <http://e-koncept.ru/2013/13112.htm> (in Russian)
4. Vygotskij L. S. Pedagogicheskaja psihologija [Pedagogical Psychology] / Pod red. V. V. Davydova / L. S. Vygotskij. – M. : Pedagogika, 1991. – 480 s. (in Russian)
5. Yezhova O. O. Formuvannia tsinnisnoho stavlennia do zdorovia uchniv profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv: monohrafiia [Formation of Value Attitude to the Health of Students of Vocational Schools: monograph] / O. O. Yezhova. – Sumy: Vyd-vo “MakDen”, 2011. – 412 s. (in Ukrainian)
6. Ivanova S. V. Obrazovatel'noe prostranstvo i obrazovatel'naja sreda: v poiskah otlichij [Educational Space and Educational Environment: in Search of Differences] / S. V. Ivanova // Cennosti i smysly. 2015. No 6

- (40). – Rezhim dostupu: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnoe-prostranstvo-i-obrazovatel'naya-sreda-v-poiskah-otlichii>. (in Russian)
7. Kuljutkin Ju. Obrazovatel'naya sreda i razvitie lichnosti [Educational Environment and Personal Development] / Ju. Kuljutkin, S. Tarasov. – Internet-resurs. Rezhim dostupa: http://www.znanie.org/jornal/n1_01/obraz_sreda.html (in Russian)
 8. Makarenko A. S. Vospitanie grazhdanina [Education of a Citizen] / Sost. R. M. Beskina, M. D. Vinogradova. – M.: Prosveshchenie, 1988. – (B-ka uchitelja. Ped. razdum'ja). – 304 s. (in Russian)
 9. Nova ukrainska shkola: poradnyk dlja uchytelia [New Ukrainian School: Teacher's Guide] / Pid zah. red. Bibik N. M. K.: TOV “Vydavnychi dim “Pleiady”, 2017. – 206 s. (in Ukrainian)
 10. Novikov A. M. Pedagogika: slovar' sistemy osnovnyh ponjatij [Pedagogy: a Dictionary of Basic Concepts]. M.: Izdatel'skij centr IJeT, 2013. – S. 137. (in Russian)
 11. Osvitnie seredovyshche. [Educational Environment] – Rezhym dostupu: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%BD%D1%94_%D1%81%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%B4%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D1%89%D0%B5 (in Ukrainian)
 12. Panov V. I. Psihohidaktika obrazovatel'nyh sistem: teorija i praktika [Psychodidactics of Educational Systems: Theory and Practice] / V. I. Panov. – SPb.: Piter, 2007. – 352 s. (in Russian)
 13. Sukhomlinskyi V. O. Pavlyska serednia shkola [Pavlyska Secondary School] / V. O. Sukhomlinskyi // Vybr. tvory: V 5-ty t. – T. 4. K.: Rad. shkola, 1976. – S. 7–390. (in Ukrainian)
 14. Sukhomlinskyi V. O. Rozмова z molodym dyrektorom shkoly [Talk to a Young School Principal] / V. O. Sukhomlinskyi // Vybr. tvory: V 5-ty t. – K.: Rad. shk., 1977. – T.4. – s. 393–626. (in Ukrainian)
 15. Sukhomlinskyi V. O. Sertse viddaiu ditiam [I Give my Heart to the Children] / V. O. Sukhomlinskyi // Vybr. tv. : v 5 t. – K. : Rad. shk., 1976. – T. 3. – S. 7–282. (in Ukrainian)
 16. Hejdmets M. Sub'ekt, sreda i granicy mezhdju nimi [The Subject, Environment and Boundaries Between Them] / Mati Hajdmets // Psihologija i arhitektura : tezisy konferencii v Lohusalu (JeSSR) (25–27 janvarja 1983 g.) / Pod red. T. Niita, M. Hejdmesta, Ju. Kruusvala. – Tallin, 1983. – S. 61–63. (in Russian)
 17. Yaroshynska O. O. Teoretychni i metodychni zasady proektuvannia osvithoho seredovyshcha profesiinoy pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly : avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.04 [Theoretical and Methodical Principles of Designing the Educational Environment for the Professional Training of Future Teachers of Primary School: author's abstract. dis ... dr. ped. sciences: 13.00.04] / O. O. Yaroshynska; Zhytomyr. derzh. un-t im. I. Franka. – Zhytomyr, 2015. – 40 c. (in Ukrainian)

18. Jasvin V. A. Obrazovatel'naja sreda: ot modelirovanijak proektirovaniju [Educational Environment: from Modeling to Design] / V. A. Jasvin. – M. : Smysl, 2001. – 365 s. (in Russian)

Аннотация. В статье на основе осуществленного теоретического исследования раскрывается педагогическая сущность дефиниции «образовательная среда». Проанализированы определения понятия «образовательная среда», предложенные исследователями изучаемого феномена. Определено, что понятием «образовательная среда» сегодня маркируют естественное или искусственно созданное окружение участников образовательного процесса в пространстве образования, включающее содержание и разные виды средств образования, способных обеспечивать продуктивную творческую деятельность личности, ее образовательное развитие, педагогические условия, ситуации, систему взаимоотношений между лицами, объединенными общностью педагогической и учебной деятельности. Доказано, что образовательная среда имеет качественные характеристики, собственные средовые факторы и многоуровневую структуру с вертикальными взаимосвязями между уровнями. Охарактеризованы основные модели, особенности, структура и компоненты образовательной среды как педагогического явления.

Ключевые слова: образовательная среда, Концепция «Новая украинская школа», личность, модели образовательной среды, структура образовательной среды, компоненты образовательной среды.

Abstract. In the article on the basis of the realized theoretical research the pedagogical essence of the definition of “educational environment” is revealed. The definition of the concept “educational environment” proposed by the researchers of this phenomenon is analyzed. It was found out that nowadays the concept “educational environment” is marked the natural or artificial environment of participants in the educational process in the educational space, which includes the content and various types of educational means that can provide productive creative activity of the individual, his educational development, pedagogical conditions, situations, system mutual relations between persons, united commonality of pedagogical and educational activity. The essential content of the concept “educational environment” is determined. It has been proved that the educational environment has qualitative characteristics, its own environmental factors and a multilevel structure with vertical interrelationships between levels. The main models, features, structure and components of the educational environment as a pedagogical phenomenon are characterized.

Key words: educational environment, Concept “New Ukrainian school”, personality, model of educational environment, structure of educational environment, components of educational environment.

Стаття надійшла до редакції 1.03.2018

PROBLEMATYKA WDRAŻANIA PODEJŚCIA PŁCI W PROCESIE SZKOLENIA PRACOWNIKÓW SPOŁECZNYCH

Formulation of the problem. Tworzenie społeczeństwa, zbudowanego na zasadach sprawiedliwości i rozwoju, jest możliwe przy sprawiedliwym podejściu do miejsca i roli osobistości kobiety i mężczyzny jak równego w prawach, wolnościach, obowiązkach, możliwościach i odpowiedzialności. Podłożem wszystkich artykułów, regulującym polityczne, społeczno-ekonomiczne i inne prawa człowieka, jest, zgodnie z Konstytucją Ukrainy, zasada równoprawności.

We wrześniu 2018 r. minie 13 lat od czasu przyjęcia przez Ukrainę ustawy „O zagwarantowaniu równych praw i możliwości kobiet i mężczyzn”. Przyjęcie tej ustawy pozwoliło założyć pewne podstawy przeprowadzenia jedynej państwowej polityki co do osiągnięcia równych praw i możliwości kobiet i mężczyzn. To stało się bodźcem dla opracowania całego szeregu ważnych dokumentów, rozwijających jego główne przepisy i instytucjonalne mechanizmy jego zabezpieczenia.

W Ukrainie przyjęto szereg strategicznych dokumentów, gdzie uwzględniono płciowy aspekt [4]: Rozporządzenie Gabinetu Ministrów Ukrainy „O zatwierdzeniu planu środków z realizacji Narodowej strategii w zakresie praw człowieka w okresie do 2020 roku”; Rozporządzenie Gabinetu Ministrów Ukrainy "O zatwierdzeniu narodowego planu działań z wykonania rezolucji Rady Bezpieczeństwa Ukrainy ONZ 1325 „Kobiety, pokój, bezpieczeństwo”; Narodowa strategia w zakresie praw człowieka i plan działań z jej realizacji; Strategia przez wyciężenia ubóstwa i Plan działań z jej realizacji; Koncepcja reformowania państwowego kierowania.

W trakcie implementacji tych normatywnych dokumentów ważną rolę obok różnych państwowych i społecznych struktur, odgrywa zakres ochrony socjalnej, gwarantujący godne życie i funkcjonowanie jednostki w społeczeństwie, zwłaszcza w kwestii realizacji jej konstytucyjnych społeczno-ekonomicznych i społeczno-politycznych praw i wolności.

Wśród fachowców, którzy na fachowym poziomie zapewniają te warunki, są socjalni pracownicy. Praktycznie orientowana treść tego zawodu jest skuteczną formą dotrzymania zasad płciowej równości. Przecież dla socjalnej pracy kluczowymi występują zasady obrony praw człowieka i socjalnej sprawiedliwości. Pracownicy socjalni są agentami przemian w życiu oddzielnego człowieka, rodziny, gromady, zatem agentami przemian w społeczeństwie.

Pozatym, podczas fachowej działalności oni pragną wyłączyć dowolne formy dyskryminacji, w tym także ze względu na płeć, od czego zależą perspektywy antydyskryminacyjnej socjalnej obsługi, socjalnej sprawiedliwości i socjalnego rozwoju.

Zatem, płciowy mainstreaming zajmuje ważne miejsce w trakcie fachowego przygotowania przyszłych fachowców socjalnego zakresu jak kształtowania odpornej fachowej kompetencji poszanowanie subiekty, odporności jaźni, bez przeglądu na jej płciową przynależność, a także zdolności realizować podstawie położenia międzynarodowego i ojczystego ustawodawstwa w zakresie obrony praw i godności człowieka.

W tej dziedzinie ważnego znaczenia dajemy kursowi „Historia pracy socjalnej”, ponieważ jego opanowanie pozwala rozpatrzeć kształtowanie się i rozwój systemu socjalnej pomocy od podejścia filantropijnego we wsparciu socjalnie wrażliwych warstw ludności, ludzi, którzy znaleźli się w takiej czy innej trudnej sytuacji życiowej, do pojawienia takiego rodzaju fachowej pomocy, jak socjalna praca, mająca na celu tworzenie zasadniczych warunków nie tylko dla ubezpieczenia społecznego obywateli, ale i dla rozwoju ich możliwości i umiejętności kształtowania swojego życia, mobilizowania wewnętrznych zasobów dla przezwyciężenia życiowych kryzysów i kolizji, pozytywnej samorealizacji w obywatelskiej i osobistej codzienności.

Analysis of recent research and publications. W Ukrainie i poza jej granicami historię socjalnej pracy badają S.Hlazunow, A. Horily, N. Koliada, O. Kubickyj, M. Pidhurska, W. Poliszczuk, W. Sawyckij, W. Tycholoz, A. Furman. Problematykę płciową w socjalnej pracy analizują N. Aniszczuk, L. Wachowkyj, T. Holowanowa, S. Hryszak, O. Kikinedzi, W. Krawiec, O. Petrenko, Z. Petroczko, E. Plisowska, O. Rasskazowa, S. Sawczenko i inne. Analiza naukowej literatury pozwoliła ustalić, że niezbadany pozostaje problem wprowadzenia płciowego podejścia w historii socjalnej pracy.

Cel artykułu – wyświetlić rolę kobiety w historii socjalnej pracy jak przesłanek wprowadzenia płciowego podejścia w trakcie przygotowania socjalnych pracowników.

Presentation of the main research material. Proponowany przedmiot zalicza się do głównych dyscyplin, które formują fachowy światopogląd przyszłych socjalnych pracowników. Studenci studiują główne pojęcia, dotyczące organizacyjnych podstaw socjalnej pracy w historii Ukrainy i historii współczesnego świata, po raz pierwszy zapoznają się z metodami i formami socjalnej pracy, prowadzonej wśród różnych grupami ludności, analizują właściwości systemowej budowy socjalnego zabezpieczenia i osiągają bardzo efektywne sposoby jej spełnienia.

Jednocześnie, studiowanie „Historii pracy socjalnej” orientowano na kształtowanie ogólnych umiejętności kulturalnych i fachowych przyszłych pracowników socjalnych.

Ta dziedzina zawiera posiadanie kultury myślenia, zdolność do uogólniania, analizy, postrzegania informacji; gotowość do tolerancyjnego postrzegania socjalnej i kulturalnej inności, poważnemu stosunkowi do doświadczenia pokoleń; zdolność rozumieć napędowe siły i prawidłowość historycznego procesu, miejsca człowieka w historycznym procesie, wykorzystywać przyzwyczajenia publicznego języka, wprowadzenia dyskusji i

polemiki; uświadomienie socjalnej ważności swojego przyszłego fachu, obecność motywacji do spełnienia fachowej działalności.

Ten kurs znacznie poszerza fachową erudycję przyszłych fachowców, formuje rozumienie ukierunkowania, prawidłowości, napędowych sił i tendencji procesu rozwoju socjalnej pomocy jak fachowego rodzaju działalności, jego związku wzajemnego z ekonomiczną, polityczną i kulturalną ewolucją społeczeństwa, jednolite pojęcie o dynamice rozwoju teorii i praktyki socjalnej pracy.

Zaznajomienie z historycznym rozwojem humanistycznych idei, działalnością filozofów, socjologów, zajmujących się problematyką socjalnej pomocy, sprzyja kształtowaniu w świadomości przyszłych pracowników wartości humanistycznych, uświadomieniu dużego znaczenia społecznego tego zawodu.

W kontekście kompetencyjnego podejścia do fachowego przygotowania pracowników w socjalnych określono ukierunkowanie zastosowanych umiejętności z historii socjalnej pracy: do wyjaśnienia przesłanek, istoty, charakteru, właściwości współczesnej sytuacji w teorii i praktyce pracy socjalnej; w celu poszukiwania dróg rozwiązania współczesnych problemów teorii i praktyki socjalnej pracy; dla wyznaczenia perspektyw rozwoju teorii i praktyki socjalnej pracy; w celu wyjaśnienia historii powstania czy innej technologii socjalnej pracy; jak źródła osobistości wzrostu, rozszerzenia światopoglądu, jak źródła innowacyjnych idei socjalnej pracy.

Jedną z głównych koncepcji badania procesu kształtowania się i rozwoju socjalnej pracy jest podejście płciowe, które pozwala zbadać uczestnictwo kobiet i mężczyzn w praktyce pracy socjalnej, kształtowaniu płciowych ról pracowników i klientów.

Właśnie płciowe badania pozwalają pogłębić naukowe poszukiwanie, wprowadzić do naukowego dyskursu udział kobiety w historii socjalnej pracy, zestawiając go z męskim, przestudiować proces ich współdziałania, prześledzić trudną drogę ustalenia równouprawnienia między mężczyzną i kobietą. Podejście płciowe w historii przewiduje dialog płci w planie rekonstrukcji i historycznego rozwoju z uwzględnieniem form ich współdziałania i wzajemnego uzupełniania się. Badania historycznego procesu z uwzględnieniem płciowego podejścia są zbliżone do rozumienia ogólnego i specyficznego, społecznego i indywidualistycznego, podobnego i doskonałego w ewolucji świata duchowego mężczyzny i kobiety.

Płciowe podejście jako wielotorowa wizja historycznego procesu wymaga przeprowadzenia badania historii zarówno żeńskiej, tak i męskiej [7].

Koncentrujemy uwagę na stosowaniu płciowego podejścia w badaniu ojczystej historii pracy socjalnej, co pozwoli gruntownie, wszechstronnie wyświetlić nie tylko rolę kobiety i mężczyzny w uzawodowieniu socjalnej pracy, ale i u realnie świat tych płciowych konstrukcji, które wyznaczyły oblicze ukraińskiego społeczeństwa na tym czy innym etapie historycznego rozwoju.

Zatem, na czasie jest nie tylko ewolucja i dynamika udziału kobiet w historii socjalnej pracy Ukrainy, ale i w wyjaśnienie i analiza doświadczenia wybitnych kobiet, mających znaczny udział w tym zakresie.

Jednocześnie wiedza doświadczenia poprzedniczek pozwala widzieć upływy dzisiejszych trudności w osiągnięciu płciowej równości, rozumieć utajone mechanizmy dyskryminacji i obrać najbardziej efektywne strategie przemian w zakresie płciowych stosunków [5].

Ze względu na to, że ogólna historia i historia socjalnej pracy w szczególności, długi czas miała uniwersalne albo męskie aspekty, wyświetlanie roli kobiety pozwoli na umieszczenie obrazu kobiety w kontekście ogólnoswiatowym i ogólnopństwowym, zaznaczenie ich świadomej działalności, związanej z dobroczynnością i samowolnym wsparciem potrzebującej ludności. Każda z nich wniosła własny, niepowtarzalny wkład poprzez swoje doświadczenie, uczestnictwo i rozumienie.

Właściwie, badanie roli kobiety w historii socjalnej pracy, interpretacja roli człowieka w historii pobudza do dyskusji o przyszłości polityki społecznej w naszym globalnym społeczeństwie, zwłaszcza w trudnych czasach. Wkład tych śmiałych, progresywnych, nieobojętnych kobiet w instytucjonalizację socjalnej polityki pomoże współczesnym socjalnym pracownikom w podejmowaniu mądrych decyzji, koniecznych dla przyszłości. Pozwoli wnieść wkład w napisanie „nowej” historii socjalnej pracy, zawierającą analizę społecznej hierarchii, zbudowanej na płciowych normach, stereotypach, identyczności.

Tradycje dobroczynności ukraińskich kobiet korzeniami wywodzą się z epoki Rusi Kijowskiej (Księżna Olga, córki Jarosława Mądrego: Anna, Eliżbieta, Anastazja) i Hetmaństwa (Ołena Hornostawska, Anna (Halszka) Hulewycziwna, księżniczka Raina Wyszneweńka, księżniczka Ołena i Sofia Czortoryjski, Anna Hojska, Maryja Mazepa). Kobiety-dobrodziejki na własny koszt budowały cerkwie i ofiarowywały ogromne pieniądze klasztorom, opiekowały chorych, kaleków, stwarzały szpitale i szpitale przy klasztorach.

Różnorodnością form i kierunków wyodrębnia się rozwój państwowej troski i prywatnej dobroczynności na terytorium ukraińskich ziem w czasach Imperium Rosyjskiego w XIX i na początku XX stulecia. Ten okres jest szczególnie bogaty w żeńskie inicjatywy, dotyczące różnych zakresów życia społecznego, od stworzenia pierwszych żeńskich dobroczynnych organizacji do pojawienia w socjalnej historii Ukrainy takiego fenomenu jak ruchy kobiece.

Badaczka L. Smoliar, badając żeński ruch Naddnieprzańskiej Ukrainy drugiej połowy XIX-początkowi XX st., ustaliła, że głównymi kierunkami dobroczynnego działania kobiet, realizowanymi przez nie zarówno w ramach ogólnych dobroczynnych organizacji, tak i wyjątkowo żeńskich były : materialne wsparcie niezamożnych warstw ludności; krzewienie oświaty; pomoc w uzyskaniu wyższego wykształcenia przez kobiety; pomoc w zatrudnieniu; opieka nad dziećmi i osobami starszymi; akcje walki z alkoholizmem itp. [7].

Zgodnie z tymi kierunkami działania kobiet kształtowały się różne typy żeńskich organizacji dobroczynnych: dobroczynne; oświatowe; zawodowe; klerykalne [7].

Do żeńskich organizacji dobroczynnych, powstałych na zasadzie prywatnej inicjatywy należy zaliczyć organizacje w: Odessie, Połtawie, Żytomierzu, Katerynosławiu, Kijowie i Czernihowie, towarzystwo pomocy ubogim matkom w Odessie, towarzystwo opieki nad małoletnimi sierotami w Charkowie i inne.

Żeńskie organizacje dobroczynne były historycznie najstarsze, a analiza statutów wskazuje, że miały one charakter bezklasowy, ukierunkowując swoją działalność na pomoc najbardziej potrzebującym warstwom ludności bez względu na wyznanie, wiarę czy narodowość. Zakładały te towarzystwa przedstawicielki zamożnych klas, traktujące swoją działalność jako społeczny obowiązek.

Większość członków żeńskich organizacji pracowała bezpłatnie, uważając, że poprawa bytu biednych warstw ludności stanowi jedno z głównych zadań epoki kształtowania obywatelskiego społeczeństwa. Taka działalność traktowana była przez kobiety jako społecznie konieczna i honorowa [7].

Znaczną rolę w popularyzacji tej sprawy odegrała działalność Resortu, utworzonego przez żonę cesarza Pawła Marię Fiodorowną, które zachowało swój charakter po śmierci założycielki. Stało się ono strukturą, przez którą coraz większa ilość kobiet dołączała się do dobroczynności. Głównymi zadaniami Resortu były upowszechnienie edukacji kobiet i opieka nad sierotami, co oznacza, że kobiety w jego występowały zarówno jako dostarczycielki, jak i beneficjentki pomocy.

Jedną z pierwszych szkół żeńskich w Imperium Rosyjskim była kijowska niedzielna szkoła Jawdokii Nelhowkiej. Tę inicjatywę poparły (koniec XIX-początek XX w.) : A. Kistiakiwska i I. Nowycka, A. Bondarenko, E. Sakulynska, K. Beszliagina, N. Kokolenko, P. Dal, siostry M. I E. Hazadynowi, pani Blumiel, E. Myloradowyć, N. Semykina, siostry Cholewy, L. Ożyhina, Anżuszewyć, A. Ilenkowa, H. Alczewska, W. Berdycziwska, Walerija O'Konnor, E. Nowikowa, S. Wiedeńska i inne.

Rozwojowi bezpłatnych szkół dla biednych sprzyjały: F. Derewenko, O. Ryndowska, J. Hohocka, N. Szatowa i inne.

Pierwsza żeńska organizacja w Ukrainie, która zdobywała prawo dostępu kobiet do wyższej edukacji – Towarzystwo Wspierania Wyższej Edukacji Kobiet – powstała 1840 w Charkowie jak oddział Ogólnorosyjskiej Federacji Organizacji Żeńskich i Społecznych.

W roku 1901 powstała żeńska gromada w Kijowie (1919) ta organizacja zdobyła dla Ukrainek członkostwo w Międzynarodowej radzie kobiet. Wśród członków – Ołena Pczyłka, H. Czykalenko-Keller, I. Kosacz-Borysowa, L. Starycka-Czerniachiwska, M. Hrinczenko, M. Lewycka, L. Szulhina. Żeńska gromada brała udział w działalności na rzecz upowszechniania oświaty ludowej. Jednym z głównych zadań było dostarczanie książek do wiejskich bibliotek.

Pomagała także zdolnym wiejskim dziewczynom, które pragnęły kontynuować edukację (zapewniały im mieszkanie w Kijowie, środki na wyżywienie i książki); zakładała przedszkola, organizowała koncerty i przedstawienia. Istotnym finansowym wsparciem były dochody z loterii oraz składki członkowskie. W warunkach prześladowani ukraińskiego ruchu narodowego 1901-05 żeńska gromada działała nielegalnie, zebrania przeprowadzała w prywatnych mieszkaniach. Według stanu na 1916 r. funkcjonowało 18 oddziałów [2].

Badania problematyki roli kobiet w zakresie rozpowszechnienia edukacji w drugiej połowie XIX i na początku XX stulecia dają podstawy do twierdzenia, że inicjatywy kobiece były istotnym składnikiem społecznego ruchu tego okresu, a kobiety Ukrainy, na równi z mężczyznami, występowały w roli twórców i podmiotów historii społecznej [7].

Działalność żeńskich organizacji religijnych realizowana była w ramach kościoła prawosławnego. Do takich organizacji należały „Zgromadzenie Podwyższenia Krzyża Świętego Sióstr Sercanek” i „Zakon Wdów Sercanek”, założone w okresie wojny krymskiej iposaidające oddział na Ukrainie Nadnieprzańskiej.

Pomoc biednej ludności na zasadach chrześcijańskiego miłosierdzia udzialały: „Odeskie Zgromadzenie Sióstr Sercanek”, „Zgromadzenie Sióstr Żalownic miasta Katerynosławia”, „Starobielskie Zgromadzenie Wszystkich Cierpiących”, „Czeruiowska Wspólnota Sióstr żalownic Feodosija Uchlyckogo”. W latach 60. XIX stulecia ze swojej dobroczynności były znane zakonnice wiedeńskiego klasztoru żeńskiego w guberni czernihowskiej. Przy klasztorze istniała szkoła dla dziewcząt, pracownie snycerskie i malarskie. Kobiety świadczyły medyczną miejscowej ludności [7].

Działalność żeńskich organizacji ruchu samopomocy, których celem było zapewnienie ekonomicznej niezależności kobiet i ochrona ich praw pracy charakteryzowała się różnorodnością form pracy, ich wszechstronnością. Na początku XX w. w Ukrainie nadnieprzańskiej działały następujące organizacje o tym profilu: Odeskie Towarzystwo Wzajemnej Pomocy dla Wychowawczyń i Nauczycielek, Odeskie Towarzystwo Pomocy Położnym, Kijowskie Towarzystwo Wzajemnej Pomocy dla Położnych i Lekarek, Towarzystwo Wzajemnej Pomocy Felczerek i Lekarkom w Kijowie, podobne towarzystwo w Katerynosławiu, Kijowskie Towarzystwo Pomocy dla Wykształconych Kobiet, Kijowskie Żeńskie Towarzystwo Wzajemnej Pomocy dla Kobiet Pracujących (analogiczne organizacje utworzono w guberni połtawskiej, Katerynosławiu, Odessie, Charkowie), Charkowski Związek Krawcowych itp.

Wraz z początkiem pierwszej wojny światowej większość żeńskich organizacji różnych typów podporządkowała swoją pracę potrzebom frontu. Rozpowszechnił ruch sióstr żalownic, w którym aktywny udział wzięły studentki Wyższych medycznych żeńskich kursów Ukrainy. Dzięki wysiłkom kobiet otwierano schroniska dla uciekinierów, przedszkola dla dzieci żołnierzy,

udzielano pomocy żonom wojskowych, organizowano kursy przygotowawcze dla siostr-żalownic.

Żeńskie organizacje Kijowa, Odessy, Charkowa, Połtawy brały udział w szyciu bielizny dla potrzeb frontu, a zazarobione pieniądze i darowizny otwierały jadalnie dla dzieci-sierotów [7].

W radzieckiej Ukrainie kierownictwo nad żeńskim ruchem w całości przejęła Komunistyczna Partia (bolszewików) Ukrainy się KP (b) U- KPU. W latach 30 XX wieku, zainicjowano tworzenie żeńskich brygad. W latach 1960 w Ukraińskiej SRR – z inicjatywy KPZR - utworzony system żeńskich rad – organizacji społecznych, działających pod bezpośrednim kierownictwem organizacji partyjnych i reprezentujących Ukrainę na międzynarodowych kongresach kobiet.

W powyższych akapitach jedynie ogólnie zaprezentowano właściwości rozwoju żeńskiego ruchu, określono wkład poszczególnych osób w proces uzawodowienia socjalnej pracy, przedstawiono sieć żeńskich organizacji społecznych itp.

Ze względu na to, że treść współczesnej pracy socjalnej ukierunkowana jest na rozwiązywanie problemów w zakresie społeczeństwo-człowiek, kluczowe są tendencje –nie walka z skutkami, a niwelowanie przesłanek i przyczyn socjalnych problemów.

Conclusions and perspectives of further scientific research. Praca socjalna nosi zatem charakter prewencyjny (profilaktyczny), polegający na tworzeniu warunków do realizacji pozytywnych potrzeb socjalnych, twórczej samorealizacji jednostki, niwelowania dowolnych form dyskryminacji ze względu na płeć, status społeczny czy wyznanie, co pozwala traktować pracę socjalną jako działalność, ukierunkowaną na pozytywne przemiany społeczne, oparte na ochronie praw człowieka.

Właśnie podejście płciowe w procesie kształcenia przyszłych pracowników socjalnych jest kluczową przesłanką kształtowania fachowej kompetencji oraz zdolności rozwiązywania problemów społecznych na podstawie poszanowania zasady równouprawnienia płci.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED:

1. Dichek N. P. Biohrafichnyi metod yak instrument polikulturnoho dialogu [Biographical Method as an Instrument of Multicultural Dialogue] \ N. P. Dichek. – Rezhym dostupu: <http://lib.iitta.gov.ua/704483/1/старБіографічний%20метод.pdf> (in Ukrainian)
2. Entsyklopediia suchasnoi Ukrainy [Encyclopedia of Modern Ukraine]. – Rezhym dostupu: http://esu.com.ua/search_articles.php?id=18143 (in Ukrainian)
3. Zhinochi studii v Ukraini: Zhinka v istorii ta sohodni : monohrafiia [Women's Studios in Ukraine: Woman in History and Today:

- monograph] / za zah. red. L. O. Smoliar. – Odesa: Astroprynt, 1999. – 440 s. (in Ukrainian)
4. Zvernennia zastupnyka Ministra N. Fedorovych z nahody 12-yi richnytsi z chasu pryiniattia Ukrainy “Pro zabezpechennia rivnykh prav ta mozhlyvosti zhink i cholovikiv” [Address of Deputy Minister N. Fedorovich on the Occasion of the 12th Anniversary of Ukraine's Adoption of “On Equal Rights and Opportunities for Women and Men”] \ Sotsialnyi zakhyst. – 2017. – No 11 – 12 (252–253). – S. 10–13. (in Ukrainian)
 5. Kis O. Zhinka v tradytsiinii ukrainskii kulturi (druga polovyna XIX – pochatok XX st.) [Woman in Traditional Ukrainian Culture (the second half of the 19-th and the beginning of the 20th century)] // Kis O. – Lviv: Instytut narodoznavstva NAN Ukrainy, 2008. (in Ukrainian)
 6. Semyhina T. V. Rozvytok vlasnykh teorii sotsialnoi roboty: hlobalni tendentsii [Development of Own Theory of Social Work: Global Trends] \ T. V. Semyhina \ Rozvyvalnyi potentsial suchasnoi sotsialnoi roboty: metodolohiia ta tekhnolohii : materialy IV Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (15 – 16 bereznia 2018 roku, Kyiv) / za red. Yu. M. Shvalba. – Kyiv : KNU imeni Tarasa Shevchenka, 2018. – S. 190–194. (in Ukrainian)
 7. Smoliar L. O. Mynule zarady maibutnoho. Zhinochy i rukh Naddniprianskoi Ukrainy II pol. XIX – poch. XX st. Storinky istorii : monohrafiia [Last for the future. Women's Movement of Naddniprianskoi Ukraine the second half of the 19-th. – beginning of the 20-th century. Pages of History: monograph] \ L. O. Smoliar. – Odesa : Astroprynt, 1998. – 408 s.(in Ukrainian)

Аннотация. В статье на основе анализа научных работ, внедрения инновационных форм учебной деятельности, опроса участников образовательного процесса установлено, что гендерный подход способствует формированию мировоззренческих убеждений и профессиональной компетентности будущих социальных работников по соблюдению принципа гендерного равенства. Доказано, что привлечение студентов к гендерным исследованиям позволяет углубить научный поиск, ввести в научный дискурс вклад женщины в истории социальной работы, сопоставить его с мужским, изучить процесс их взаимодействия, проследить непростой путь установления равноправия между мужчиной и женщиной.

Ключевые слова: гендер, история социальной работы, социальный работник, личность, студент, образовательный процесс.

Abstract. One of the main concepts of the study of the process of becoming and development of social work is gender approach that allows studying participation of women and men in practice of social work, forming

gender roles of workers and clients. Therefore, currently there is not only tracking evolution and the dynamics of women's representation in the history of social work in Ukraine but also but also in clarification and analyzing experience of famous women, who have made a significant contribution in the area.

Exactly gender approach in process preparation of future social workers is a key precondition forming professional competence as the ability to solve problems on the basis of observance of the principles of gender equality. It is proved that involvement of students in gender research allows deepening scientific search, to introduce into the scientific discourse the contribution of women in the history of social work, compare with the male, study the process of their interrelation, trace the difficult way of establishing equal rights between men and women.

Key words: gender, history of social work, social worker, personality, student, educational process.

Стаття надійшла до редакції 12. 03. 2018

**А. Л. Черній
Г. П. Путовіт**

ІННОВАЦІЙНІ ЗМІНИ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: РЕГІОНАЛЬНИЙ КОНТЕКСТ

Анотація. У статті коротко схарактеризовано важливі питання наукового обґрунтування, розроблення та експериментальної перевірки моделі підвищення фахового рівня готовності керівних, педагогічних і соціально-педагогічних кадрів до роботи за інноваційними освітніми технологіями в умовах реформування адміністративно-територіального устрою в системі післядипломної педагогічної освіти.

Ключові слова: інноваційні зміни, післядипломна педагогічна освіта, керівник, учитель, підвищення професійного рівня.

Постановка проблеми. Помітні суттєві зміни в системі національної освіти сьогодні відображають потреби суспільства в оновленні освітньо-виховного змісту на всіх рівнях його реалізації, що має створити ефективні умови підготовки особистості до життя в сучасному динамічному і змінному світі. Саме в такому контексті освітні інноваційні процеси, функціонування яких можливе лише за умови інноваційної діяльності як окремих педагогічних працівників чи освітніх закладів, так і в цілому сучасної освітньої системи держави є визначальними чинниками переходу до моделі інноваційного розвитку України. Тому сьогодні упровадження системи нових знань та інноваційних технологій в освітню діяльність детермінують необхідність посилення процесів підвищення

фахового рівня педагогічних працівників, і насамперед створення умов для набуття ними відповідних знань про інноваційні процеси в освіті та відповідних умінь і практичних навичок їх практичного застосування.

Мета статті – наукове обґрунтування, розроблення та експериментальна перевірка моделі підвищення фахового рівня готовності керівних, педагогічних і соціально-педагогічних кадрів до роботи за інноваційними освітніми технологіями в умовах реформування адміністративно-територіального устрою в системі післядипломної педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Децентралізація влади в Україні в умовах зміни адміністративно-територіального устрою передбачає передачу частини повноважень і ресурсів у галузі освіти на рівень створених територіальних громад і має визначальний вплив на політичну, адміністративну, фінансову та інші сфери суспільного життя. Тому сьогодні ця проблема визначається однією з провідних в освіті людини ХХІ століття і має розглядатись у площині, де інтелектуально-творчий розвиток особистості здійснюється не тільки в суто освітньому контексті, а більше у психолого-педагогічному, з урахуванням сучасних цілей освіти й зростаючих соціальних викликів і загроз. У цьому контексті В. Кремень та В. Ільїн актуалізують увагу на завданнях формування нової освітньої парадигми, яка ґрунтується на цілісному і, в той же час, інноваційному сприйнятті процесів, що відбуваються. Завдання нової парадигми, на їхню думку, полягає в тому, щоб задіяти не тільки можливості раціональної сфери особистості, а й таких не менш важливих складових «Я», як почуття, віра, духовність та патріотизм. «Якщо освітня система хоче брати участь у створенні цілісної креативної особистості, а саме такі особистості потрібні «суспільству знань», то вона повинна більшою мірою враховувати досягнення сучасних концепцій про самоорганізацію...» [1, с. 11].

Саме процеси самоорганізації освітніх систем, й особливо на регіональному рівні, відзначаються наявністю низки не лише соціальних, але й специфічних для освітнього процесу чинників, що мають суттєвий вплив на інноваційні процеси в освіті в цілому, й у післядипломній педагогічній освіті зокрема. Саме виявлення і класифікація цих чинників, що мають безпосередній вплив на ефективність підвищення фахового рівня готовності керівних і педагогічних кадрів до роботи за інноваційними освітніми технологіями, дали змогу виокремити їх у дві основні групи:

- *суб'єктивні*, характерними серед яких є індивідуальні психофізіологічні особливості і якості керівника чи педагога, сформовані їхні духовні і моральні цінності, потреби і мотиви до самоосвіти і підвищення рівня самоорганізації у професійній діяльності, творчі здібності і загалом рівень фахової підготовки;

- *об'єктивні*, серед яких провідними є умови освітньо-виховного середовища закладу, рівень організації педагогічної діяльності та контроль (як індивідуальний, так і колективний чи адміністративний) за якістю такої діяльності, матеріально-технічний стан освітнього закладу. Визначені групи чинників можуть здійснювати як позитивний вплив на інноваційні процеси в освіті, активізувати їх перебіг та результативність, так і навпаки – гальмувати його.

Однак, враховуючи сучасні трансформації суспільних відносин та їх вплив на процеси засвоєння молодим поколінням нагромадженого соціального досвіду, рівень і динамічність розвитку особистості, є підстави для висновку, що протиріччями процесу освіти і виховання сьогодні є протиріччя між динамічними потребами суспільства та темпами, якістю і спрямованістю засвоєння підростаючим поколінням соціального досвіду, а отже і рівнем їхньої готовності до «...виконання відповідних соціальних ролей у майбутньому дорослому житті» [2].

Водночас, врахування цих протиріч у процесах реформування сучасної освіти, й особливо на регіональному рівні, передбачає упровадження ефективних підходів до самоорганізації освітніх систем різних рівнів як цілісного філософсько-культурологічного, психолого-педагогічного, соціально-адаптаційного й управлінського конструктів. Тоді в системі післядипломної педагогічної освіти підвищення фахового рівня педагогічних працівників має обов'язково вибудовуватися на розумінні ними провідних підходів організації інноваційного освітньо-виховного процесу у закладах освіти, серед яких:

- *особистісно орієнтованого*, сутність якого полягає у створенні ефективних організаційно-педагогічних і психолого-педагогічних умов для побудови дитиною самостійно, за допомогою вчителя чи вчителя і батьків індивідуально-особистісної технології життєтворчості, що є результатом створення в освітньо-виховному процесі різноманітних і різновекторних «ситуацій успіху дитини», враховуючи розмаїття її інтересів, психологічних станів, індивідуальних можливостей, нахилів та освітніх потреб. Застосування цього підходу забезпечує ефективну підготовку учня до успішної життєдіяльності в сучасному змінному суспільстві та побудову ним власного життєвого проекту. Отже, ми можемо констатувати, що особистісно орієнтований підхід в освітньо-виховному середовищі закладу вибудований на особистісних замовленнях дітей і їхніх батьків, які постійно розвиваються і варіюються, є ефективним за умови «...проектування таких педагогічних методик та технологій, які могли б якнайповніше допомогти дітям зорієнтуватись і самореалізуватись у складній і багатогранній соціокультурній ситуації» [3].

У цьому контексті з позицій особистісно орієнтованого підходу як основи формування компетентності дитини в освітньо-виховному середовищі нами підкреслюється значущість розв'язання вчителем проблеми особистісного розвитку, саморозвитку і становлення індивіда в

соціокультурному середовищі. Зокрема, особлива увага, на думку І. Бега, має надаватися обґрунтуванню інноваційних напрямів ефективного формування соціально позитивного вчинку й діяльності, творчого розвитку особистісного потенціалу дитини різного віку, закономірностей та чинників становлення її морально-духовної самосвідомості й системи особистісних цінностей [2];

- *ціннісно-мотиваційного*, застосування якого в освітньо-виховному середовищі забезпечує формування у зростаючій особистості системи загальнолюдських й індивідуально вивіrenих часом і життям суспільства морально-духовних цінностей і важливих позитивних мотивацій досягнення вибудованої самою ж особистістю мети життєдіяльності у всій її багатомірності й соціальній значущості. Тобто важливим у цих процесах має стати усвідомлення вчителями психологічної закономірності, відповідно до якої психічні внутрішні процеси (пошук інформації і набуття нових знань, їх усвідомлення, сприймання, запам'ятовування) мають завжди цілеспрямоване продовження у зовнішніх проявах, тобто у певних вчинках, поведінці чи видах діяльності. І чим вищий рівень внутрішніх процесів, їх логічна єдність та взаємозв'язок, тим вищий рівень й ефективність практичної (творчої) діяльності особистості в оточуючому середовищі.

У цьому контексті В. Сухомлинський зазначав, що «...пізнаючи навколишній світ, дитина має пізнати сама себе, проїнятися почуттям глибокої поваги до себе. Самоповага – це мати самовиховання. У почутті власної гідності – одне з найсильніших джерел людської честі, доброго імені, здорового самолюбства» [4, с. 286].

Саме таким чином побудована життєдіяльність зростаючої особистості, на думку В. Кременя, детермінує процеси трансформації авторитарної педагогіки у педагогіку толерантності, де б шанувалась особистість кожного учня, а навчання і виховання відбувалися відповідно до природних здібностей і психологічних особливостей кожної дитини. Це потрібно суспільству, бо без такої особистості ми не матимемо ані стабільної демократичної ситуації в країні, ані ефективної ринкової економіки, яка потребує активної, дієвої, відповідальної людини [5, с. 6].

Враховуючи зазначене вище, можемо зробити висновок, що формування компетентності учнів має спиратись не лише на засвоєння ними сукупності систематизованих наукових знань, вироблення творчих умінь та навичок, а більше на процеси їх практичного, а головне творчого, застосування. Підтвердженням нашої думки є позиція А. Асмолова щодо різних напрямів пізнання, й на його основі побудови власного світу людиною залежно від різних за своїм змістом цінностей або ж системи цінностей, уже вибудованих на цьому етапі її розвитку, конкретних цілей, інтересів, установок, потреб та емоцій, загалом набутого життєвого досвіду, які в сукупності визначаються вибірковістю і відповідно сформованою свідомістю, що в результаті має суттєвий вплив на спрямованість вчинків,

поведінки та творчої діяльності особистості [6, с. 112];

- *особистісно діяльнісного*, застосування якого має на меті створення комфортних умов для практичної як індивідуальної, так і соціально значущої діяльності особистості, що є основою її творчого і духовного зростання як активного члена суспільства. У межах цього підходу практичним навичкам з вивчення соціокультурного і соціоприродного середовища, тобто навичкам прийняття доцільних рішень щодо власних вчинків, поведінки і діяльності у найближчому для дитини соціумі, ми відводимо одне з центральних місць у змісті освіти і виховання й розглядаємо їх як кінцевий етап в інтелектуальному й духовному збагаченні та фізичному розвитку особистості. Однак не менш актуальним в реалізації сформованих умінь і практичних навичок учнів у межах цього підходу є формування комунікативних умінь, тобто умінь працювати в колективі, що особливо важливо в наші дні, «коли люди повинні об'єднуватися для досягнення суспільно значущих цілей у поступальному розвитку суспільства» [5];

- *соціально адаптаційного*, застосування якого вчителем створює у межах освітньо-виховного середовища найбільш ефективні умови для соціальної адаптації дитини різного віку до викликів та загроз сучасного суспільства, вироблення системних соціально орієнтованих знань, умінь і практичних навичок самоосвіти, самовизначення, самоорганізації у процесах реалізації індивідуальних здібностей та творчого потенціалу. Окреме місце у цьому напрямі посідає формування «...поведінково-комунікативних умінь і навичок, що забезпечують ефективне включення дитини в різні соціально-психологічні групи та ситуації спілкування і взаємодії» [7, с. 421].

У межах цього підходу важливим є усвідомлення педагогом необхідності формування у дітей і учнівської молоді насамперед: *соціальних знань*, що визначають рівень орієнтування дитини у навколишньому світі, її адаптації до суспільних викликів і загроз, а відтак сприяють побудові власної відповідної діяльності у певний період її онтогенезу; *вербальних знань*, сформованість яких визначається індивідуальними вербальними здібностями й можливостями особистості щодо усвідомлення й засвоєння системних знань про довкілля; *інтерактивних знань*, які у поєднанні з певними уміннями і практичними навичками дають змогу самостійно організувати плідну взаємодію з однокласниками, молодшими і старшими учнями, вчителями, батьками та іншим дорослими. Такі сформовані знання дають змогу зростаючій особистості сформулювати самооцінні судження щодо власних вчинків, поведінки і діяльності у найближчому оточенні та оцінки інших, забезпечують умови визначення й усвідомлення своїх людських сутнісних якостей та характеристик, тобто свого власного «Я» у світі. Акцентуємо увагу на тому, що саме такі знання, уміння і практичні навички дають змогу зростаючій особистості, особливо у старшому шкільному віці, виокремити й схарактеризувати для себе власне місце у світі, що її оточує та значущість власної життєдіяльності як для себе, так і суспільства в цілому [8, с. 21-22].

Однак розв'язання цих важливих завдань в умовах реформування освіти на тлі неоднозначних за своєю сутністю і спрямованістю процесів децентралізації детермінує розроблення нової моделі післядипломної педагогічної освіти, основою якої є застосування перманентного і систематичного пошуку інноваційних технологій підвищення фахового рівня педагогічних працівників і керівників освіти різних рівнів, впровадження кращих педагогічних практик щодо апробації, адаптації та впровадження таких інноваційних технологій, методик та моделей навчання впродовж життя саме на регіональному рівні. А відтак сприятиме створенню необхідних організаційно-педагогічних умов підготовки керівних, педагогічних та науково-педагогічних кадрів до роботи за інноваційними освітніми технологіями, їх професійної та психологічної готовності до нових потреб ринку праці, нестандартного творчого мислення, самовдосконалення, ефективного спілкування та інноваційної діяльності. Розроблення такої моделі створює нові можливості для більш оперативного та ефективного процесу навчання впродовж життя, постійної взаємодії учасників освітнього процесу між собою, створення нових і необхідних освітніх проектів та інноваційних технологій навчання відповідно до сучасних запитів.

Наступним важливим кроком на шляху удосконалення системи підвищення фахового рівня в умовах децентралізації є необхідність розроблення змісту освітніх і професійних педагогічних стандартів за умови застосування компетентнісного підходу. Однак їх впровадження у практику буде ефективним за умови підвищення навчально-інформаційної самостійності та практично-професійної діяльності в системі післядипломної педагогічної освіти.

Не менш важливим є врахування вимог нового Закону України «Про освіту», Концепції нової української школи, тих суттєвих змін, що відбуваються на регіональному рівні у зв'язку з процесами децентралізації у розробленні інтегративних навчальних програм та їх науково-методичного забезпечення, метою яких є підвищення професійного рівня педагогічних кадрів у закладах післядипломної педагогічної освіти.

З актуалізованими нами вище положеннями щодо удосконалення системи підвищення фахового рівня педагогічних працівників та керівних кадрів у системі післядипломної педагогічної освіти на регіональному рівні необхідним є створення електронного порталу нормативно-правових, науково-методичних, інформаційно-довідкових документів і матеріалів з розвитку педагогічної освіти, підвищення професійної майстерності педагогічних працівників, який має забезпечити вільний і якісний доступ до вітчизняних і зарубіжних освітньо-виховних технологій, створення умов для ефективного навчання за дистанційними курсами підвищення фахового рівня педагогічних працівників.

Наступним питанням, що вимагає термінового вирішення, є створення в системі післядипломної освіти якісного психологічного

супроводу і допомоги всім учасникам освітнього процесу, від налагодження ефективної суб'єкт-суб'єктної взаємодії на рівні: діти – вчителі – батьки – громада до створення комфортного середовища, учасниками якого є: батьки – вчителі – керівництво освітнім закладом – громада. Тобто йдеться про створення такого суспільства, де його учасники вміють разом жити, працювати і вчитися, вирішувати місцеві соціальні, економічні чи екологічні проблеми. Відтак взаємодія школи з місцевою громадою передбачає відкритість як самої школи, так і громади, де батьки мають відчувати себе партнерами школи.

Однак до сьогодні залишається актуальним питання про розроблення й упровадження на регіональному рівні типового Положення «Про конкурс на посаду керівника державного, комунального закладу загальної середньої освіти». Основною особливістю такого типового положення має стати можливість для засновника вносити відповідні зміни й уточнення щодо складу конкурсних комісій, зокрема в частині представництва з боку громадських об'єднань, керівників закладів середньої освіти відповідної адміністративно-територіальної одиниці.

Висновки і перспективи подальших наукових розвідок. Зрозуміло, що у цій статті ми зупинилися лише на деяких аспектах регіонального виміру у розвитку післядипломної педагогічної освіти. У подальшому вирішення вимагають питання удосконалення процесу підвищення фахового рівня педагогічних працівників на основі застосування інформаційно-комунікаційних технологій, керівників освітніх закладів чи керівників освітою територіальних громад, а також підвищення фахового рівня викладацького складу інституту післядипломної педагогічної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кремень В. Г., Ільїн В. В. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму : монографія / В. Г. Кремень, В. В. Ільїн [Національна академія педагогічних наук України]. К.: Педагогічна думка, 2012. – 368 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. : Особистісно орієнтований підхід : Теоретико-технологічні засади : навч.-метод. видання / Іван Дмитрович Бех. – Кн. 1. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
3. Бех І. Д. Виховання особистості : підручник для вищих навчальних закладів / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 840 с.
4. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5-ти т. / Василь Олександрович Сухомлинський. – Т. 5 : Статті. – К. : Рад. Шк., 1977. – 639 с.
5. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти : Стратегія. Реалізація. Результати / Василь Григорович Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 447 с.

6. Асмолов А. Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа / А. Г. Асмолов. М.: Смысл, 2001. – 416 с.
7. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / В.Г. Кремень. – К.: Педагогічна думка. – 2009. – 520 с.
8. Пустовіт Г. П. Теоретико-прикладні складові інноваційного розвитку системи позашкільної освіти і виховання // Інноватика у вихованні : зб. наук. пр. Вип. 1 / упорядник О.Б. Петренко; ред. кол. : О. Б. Петренко, Н. М. Гринькова, Т. С. Ціпан та ін. – Рівне : РДГУ, 2015 – С. 14 – 24.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED:

1. Kremen V.H., Ilin V.V. Synerhetyka v osviti: kontekst liudyno tsentryzmu : monohrafiia [Synergetics in Education: the Context of Human-centrism: monograph] / V.H. Kremen, V.V. Ilin [Natsionalna akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy]. K.: Pedahohichna dumka, 2012. – 368 s. (in Ukrainian)
2. Bekh I.D. Vychovannia osobystosti : u 2 kn. : Osobystisno oriientovanyi pidkhd : Teoretyko-tekhnohichni zasady : navch.-metod. vydannia [Education of the Person: in 2 books. : Personally Oriented Approach: Theoretical and Technological Principles: teaching method. edition] / Ivan Dmytrovych Bekh. – Kn. 1. – K. : Lybid, 2003. – 280 s. (in Ukrainian)
3. Bekh I.D. Vychovannia osobystosti : pidruchnyk dlia vyshchyykh navchalnykh zakladiv [Education of the Person : textbook for higher educational institutions] /I.D. Bekh. – K. : Lybid, 2008. – 840 s. (in Ukrainian)
4. Sukhomlynskyi V. O. Vybrani tvory : v 5-ty t. [Selected Works: in 5 volumes] / Vasyl Oleksandrovych Sukhomlynskyi. – T. 5 : Statti. – K. : Rad. Shk., 1977. – 639 s. (in Ukrainian)
5. Kremen V.H. Osvita i nauka v Ukraini – innovatsiini aspekty : Stratehiia. Realizatsiia. Rezultaty [Education and Science in Ukraine - Innovative Aspects: Strategy. Realization. Results] / Vasyl Hryhorovych Kremen. – K. : Hramota, 2005. – 447 s. (in Ukrainian)
6. Asmolov A. H. Psikhologija lichnosti: Princypy obshchepsikhologicheskogo analiza [Psychology of Personality: Principles of General Psychological Analysis] / A. H. Asmolov. M.: Smysl, 2001. – 416 s. (in Russian)
7. Kremen V.H. Filosofiia liudynotsentryzmu v stratehiiaakh osvitnoho prostoru [Philosophy of Human-centrism in the Strategies of Educational Space] /V.H. Kremen. – K.: Pedahohichna dumka. – 2009. – 520 s. (in Ukrainian)
8. Pustovit H.P. Teoretyko-prykladni skladovi innovatsiinoho rozvytku systemy pozashkilnoi osvity i vychovannia [Theoretical and Applied

Components of the Innovative Development of the System of Out-of-school Education and Upbringing] // *Innovatyka u vykhovanni* : zb. nauk. pr. Vyp. 1 / uporiadnyk O.B. Petrenko; red. kol. : O.B. Petrenko, N.M. Hrynko, T.S. Tsipan ta in. – Rivne : RDHU, 2015 – S. 14 – 24. (in Ukrainian)

Аннотация. В статье кратко охарактеризованы важные вопросы научного обоснования, разработки и экспериментальной проверки модели повышения профессионального уровня готовности руководящих, педагогических и социально-педагогических кадров к работе по инновационным образовательным технологиям в условиях реформирования административно-территориального устройства в системе последиplomного педагогического образования.

Ключевые слова: инновационные изменения, последиplomное педагогическое образование, руководитель, учитель, повышение профессионального уровня.

Abstract. The article deals with the briefly characteristics of the important issues of scientific substantiation, development and experimental verification of the model of raising the professional level of management, pedagogical and socio-pedagogical staff to work on innovative educational technologies in the context of reforming the administrative-territorial structure in the system of post-graduate pedagogical education. The factors that have a direct influence on the efficiency of raising the professional level of management and pedagogical personnel to work on innovative educational technologies have been analyzed.

The ways of improving the system of raising the professional level in the conditions of decentralization, which provide for the development of the content of educational and professional pedagogical standards are determined, the implementation of which in practice will be effective provided the increase of educational and informational autonomy and practical and professional activities in the system of postgraduate pedagogical education. It was established that at the regional level it is necessary to create an electronic portal of normative-legal, scientific-methodical, informational and reference documents and materials on the development of pedagogical education, and to increase the professional skills of educators, which should provide free and qualitative access to Ukrainian and foreign educational and educational institutions. technologies, creation of conditions for effective training in distance courses for improvement the professional level of educators.

Key words: innovative changes, postgraduate pedagogical education, manager, teacher, improvement of professional level.

Стаття надійшла до редакції 27. 02. 2018

ЄВРОПЕЙСЬКІ ЦІННОСТІ – ЦІННОСТІ ЗАГАЛЬНОЛЮДСЬКІ

Анотація. У статті розкрито сутність понять, що належать до галузі педагогічної аксіології. Основну увагу зосереджено на ціннісних орієнтаціях як загальнолюдських, так і в інтерпретації із європейськими, на основі чого обґрунтовано цінності педагога. З'ясовано, що ціннісні риси особистості вчителя – це складна структура, де компоненти перебувають у системно-ієрархічному зв'язку, а основу складають духовні цінності (любов, свобода, совість, віра, відповідальність та ін.). Визначено основні етапи формування ціннісних орієнтацій.

Ключові слова: цінність, аксіологія, загальнолюдські цінності, європейські цінності, моральні (матеріальні, соціальні, духовні) цінності, цінності педагога, емоційно-ціннісна сфера людини.

Постановка проблеми. *Цінність* – поняття, що використовується у філософії й соціології з метою позначення об'єктів, явищ, їх властивостей, а також абстрактних ідей, що втілюють у собі суспільні ідеали та на основі цього характеризується як певний еталон. Наука, що вивчає цінності, називається *аксіологією*. Також це філософське вчення, що з'ясовує природу й спосіб буття людських цінностей, класифікує їх, встановлює та обґрунтовує їх ієрархію; досліджує співвідношення ціннісних і внутрішніх властивостей носіїв цінностей – речей і явищ, діалектику співвідношення цінності та її оцінки, роль і форму прояву ціннісних критеріїв у розвитку наукового пізнання, **логічну специфіку оцінювальних суджень** [3, с.24].

Цінності також орієнтують людину чи суспільство на досконалість, оскільки забезпечують вибіркове ставлення до сукупності матеріальних, соціальних і духовних благ та ідеалів, спрямовані на задоволення потреб особи чи соціальної групи. Сформована в процесі соціалізації особистості й соціальної практики цінність опосередковує вплив зовнішнього середовища: в ній акумулюється життєвий досвід людей. Зважаючи на це, психологи виокремлюють *емоційно-ціннісну структуру*, що характеризує її *моральний компонент*. На сучасному етапі розвитку аксіології відомі вітчизняні й зарубіжні філософи особливу увагу зосереджують саме на емоційно-ціннісній сфері людини. Людиноцентризм сучасної філософії освіти безпосередньо пов'язаний із системою ціннісних відношень. Про це свідчить наявність в новітній філософії безпосередніх аксіологічних інтерпретацій поняття мудрості. Так, О. Гортман під мудрістю розуміє «проникнення почуття цінності в життя, у будь-яке відчуження речей, у кожную дію» особистості, аж до «спонтанного оцінювання», що супроводжує кожне переживання. Зв'язок із цінністю також покладено в основу «образу дії практичної свідомості» за

В. Кременем [4, с.6].

Мета статті – розкрити сутність понять, що належать до галузі педагогічної аксіології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчаючи праці сучасних учених, з'ясовуємо, що взаємозв'язок мудрості й цінностей в духовному світі особистості сучасна освіта визначає як **«ціннісно-смысловий універсум»** (С. Кримський) – це предметне поле фундаментальної, філософсько-освітньої проблематики. «Співвідношення мудрості з цінностями, – наголошує В. Кремень, – набуває в освітньому процесі конкретного значення, враховуючи рівень вимог до сучасної людини, знання якої повинні все більше й більше урізноманітнюватися». Завдяки цьому людина набуває здатності тлумачити знання в контексті цінностей сучасного *«... життя і формувати відповідно своє ціннісне ставлення до них»* [Там само]. Важливою є *потреба в моральних знаннях, що забезпечуються моральною освітою*, провідним компонентом якої є аксіологічні знання. Оскільки аспект їх багатогранний, зосередимо увагу на психолого-педагогічній складовій. З цією метою звернемося до контексту педагогічної аксіології, оскільки цінність – це ще й психопедагогічне утворення, безпосереднє чи опосередковане **ставлення людини до середовища і самої себе (самоставлення)**. Поєднання цих ставлень людини до світу, до інших та до самої себе, що погоджуються із власними потребами й системою складників культури, формує її психічну структуру (світ цінностей) (за Н. Асташовою) [1, с.8-13].

Педагогічна аксіологія – нова галузь, наука про **цінності освіти** (а також про систему значень, норм, канонів, ідеалів, що регулюють взаємодію в освітній сфері та формують відповідний компонент у структурі особистості), їх природі, функціях, взаємозв'язках. Отже, цінності – це складові морального виховання, внутрішньої культури людини, що, виражаючись в особистісних установках, властивостях і якостях, визначають її ставлення до суспільства, природи, інших людей, самої себе тощо. На цій основі тлумачаться й моральні цінності.

Моральні цінності – одна із форм вираження **моральних** ставлень суспільства. Під цінностями розуміють, *по-перше, моральне значення, гідність особистості (групи осіб, колективу) і її вчинків, характеристики суспільних інститутів; по-друге, ціннісне уявлення стосується моральної свідомості, зокрема моральних норм, принципів, ідеалів, поняття добра і зла, справедливості, щастя* [Там само].

Цінності поділяються на **матеріальні, соціальні й духовні**.

Цінності втілюються в поведінці людей на професійному, суспільному, освітньому, сімейно-побутовому, особистісному та інших рівнях. Залежно від того, чиї потреби чи цілі відображають ці психологічні утворення – окремої особистості, певної групи чи суспільства (нації, народу) в цілому, цінності поділяються на індивідуально-особистісні, групові, зокрема й професійні, національні та ін.

***Цінності педагога** – це внутрішній, емоційно освоєний регулятор його діяльності, що визначається ставленням до навколишнього світу й до себе, забезпечує моделювання змісту й характеру професійної діяльності.*

Цінність за своєю внутрішньою структурою може проявлятися як **значення**, коли предмет чи процес, що перебувають в аксіологічному полі особистості, розкривають смисловий зміст, є інформацією про певні риси особистості, на основі чого виокремлюється феномен, що розглядається щодо тієї чи іншої ціннісної системи. Вона може виконувати роль цілі, що розглядається як усвідомлений бажаний результат, який регулює людські прагнення і вчинки. *Цінність – це ціль (мета), що безумовно ґрунтується на інформації про ідеали і перспективи, які спрямовують особистість на подальшу діяльність.* Саме на основі цього формується **етика як вагомий компонент філософського знання, спрямований на ідеальний розвиток** не лише конкретної людини, а й суспільства загалом. Ціль змушує людину рухатися вперед та формує таким чином активність особистості. Низка вчених у своїх типологіях ціннісних орієнтацій (М. Рокич, Д. Леонтьєв, В. Ядов та ін.) спеціально виокремлюють такі цінності-цілі (термінальні цінності). Наприклад, у М. Рокича їх кількість складає 18. Ціннісні орієнтації, що досягли рівня **принципу**, забезпечують узгодженість у соціальних групах. Цінність як **норма** посилює упорядкованість соціальних взаємодій, чітко окреслює виконання вироблених людством правил. На цьому рівні ціннісні орієнтації відображають позицію особистості в певній ситуації, орієнтованій на конкретні зразки поведінки, узагальнені принципи діяльності. Цінності-норми спрямовані на реалізацію інструментальної функції цінностей, що перебувають на рівні ідеалу. Отже, *ціннісна орієнтація – це зразок досконалості ціннісного відображення особистості; головний критерій у розв'язанні будь-яких завдань; найдієвіший стимул поводження й діяльності людини.* На цій основі можемо схарактеризувати й ціннісну структуру педагога.

Виклад основного матеріалу. Зважаючи на поліфункціональність педагогічної діяльності, зауважимо, що *ціннісні риси особистості вчителя – це складна структура*, де компоненти перебувають у системно-ієрархічному зв'язку, а основу складають духовні цінності (**любов, свобода, совість, віра, відповідальність** та ін.). Процес інтеріоризації цінностей може бути представлений у вигляді низки педагогічних дій: включення в освітній процес ціннісних об'єктів → пред'явлення цінностей особистості → забезпечення зв'язку у системі «суб'єкт-об'єкт» → виклик емоційно-позитивної реакції → генералізація ставлення → усвідомлення цінності → корекція ціннісного ставлення на основі наявних уявлень про ідеальний рівень цінностей. Від цього залежать основні **етапи формування ціннісних орієнтацій**:

- подання цінностей вихованцеві – реалізується як у спеціально створених умовах взаємодії, так і в повсякденному спілкуванні. Основна

умова – взаємодія у системі «педагог-вихованець» в ході щоденних аудиторних і позааудиторних занять. Спеціально створені ситуації (гра, діалог, комунікативний тренінг тощо) обов'язково повинні включати свободу вибору, повноцінне обговорення запропонованих педагогом проблем, відсутність тиску й авторитарності;

- *усвідомлення цінностей* – це процес формування стимулу, що спрямований на прояви особистості, розвиток професійно значущих якостей, важливих у педагогічній діяльності; ціннісні орієнтації на цьому етапі перетворюються на усвідомлення й спрямування, що необхідні при виборі пріоритетів діяльності;

- *прийняття усвідомленої ціннісної орієнтації* – відбувається в умовах її ідентифікації з ціннісно-смісловими утвореннями особистості, в процесі співвіднесення ціннісної орієнтації з ієрархією суб'єктивно значущих особистісних цінностей. Надважливим моментом при цьому є процес включення ціннісної орієнтації в структуру значущих відносин людини, коли ціннісна орієнтація набуває смислоутворювальної функції і є не лише зосередженням смислу, а й основою для організації діяльності (зокрема й професійної);

- *реалізація ціннісних орієнтацій* – висвітлення таких функціональних особливостей, як насиченість гуманістичним потенціалом, задоволення особистісних (професійних) інтересів;

- *закріплення ціннісних орієнтацій* – етап, на якому ціннісна орієнтація, пройшовши через новий якісний процес розкриття потенційних можливостей, перетворюється на умову спонукання.

Умови, що забезпечують розв'язання проблем аксіологічного характеру:

- вільний розвиток значущих ціннісних орієнтацій;
- глибоке осмислення усвідомлювальної ціннісної орієнтації;
- співвіднесення ціннісної орієнтації із системою цінностей;
- перенесення значущих цінностей на різні життєві й професійні ситуації;
- самостійний пошук нових професійно й особистісно привабливих цінностей;
- виокремлення аксіологічних тенденцій в освіті;
- пошук механізмів переведення особистості зі стану «Я-реальне» в «Я-ідеальне».

Аксіологічні основи дають змогу подолати статично-описовий підхід у педагогіці й змістовно наповнити освітню сферу. Розробка основ педагогічної аксіології передбачає визначення походження цінностей, закономірностей їх функціонування, діалектики загальнолюдських і національних орієнтирів. Цінності є найважливішим утворенням особистості, системним компонентом культури. Функціонування духовних, інтелектуальних, соціальних цінностей в освіті уможливорює включення аксіологічних позицій у різні галузі людської діяльності.

Сутність європейських цінностей та їх розуміння європейцями.

Європейський Союз пропонує систему цінностей, що поєднують окремих людей та нації, надаючи їм певної ідентичності. Духовний та культурний спадок Європи ґрунтується на поєднанні грецької філософії, романського права, християнства, гуманізму, просвітництва, духовності тощо.

Європейські цінності – це стандарти у певних галузях життя суспільства та діяльності держави, наприклад, формування органів державної влади й управління (стандарти демократії), взаємодія гілок влади, діяльність партій та існування багатопартійної системи загалом, ставлення влади і громадян до права, взаємодія між державою і громадянином (аспект прав та свобод людини), управління економікою (освітою й наукою), налагодження діалогу влади із суспільством тощо.

До основних європейських цінностей, що виокремлюються профільними організаціями та на яких ґрунтується європейська спільнота, належать:

- повага до людської гідності;
- фундаментальні права, зокрема права спільнот та родин;
- свобода (волевиявлення, свобода слова, свобода ЗМІ);
- демократія;
- рівність усіх членів суспільства, зокрема меншини;
- верховенство закону;
- плюралізм;
- відсутність дискримінації;
- толерантність;
- справедливість;
- солідарність;
- відповідальність;
- рівні гендерні права.

Члени суспільств Європейського Союзу мають дотримуватися вищезначених цінностей. Найголовнішими цінностями європейського суспільства, які необхідно захищати, є ***людська гідність, відповідальність та солідарність***. Усі вищепредставлені цінності є складовими загального духовного та культурного спадку Європи. Таким чином, головними цінностями сучасної Європи є ***демократичні цінності, які передбачають, що основою всього є людина, а не держава*** (на відміну від радянського та пострадянського суспільства).

За даними Європарламенту цілями у плані європейських цінностей є такі:

- створення більш демократичного та ефективного європейського суспільства;
- створення ліберальної та конкурентної економіки;
- збереження спадщини та цінностей західної цивілізації;
- розвиток поновлювальних ресурсів та ядерної енергетики;
- зміцнення європейського захисту;

- трансатлантична співпраця та партнерство.

У рамках виокремлених європейських цінностей зауважимо, що *основною європейського образу людини та розуміння цінностей є визнання гідності людини, а також право кожної особистості на свободу*, що реалізується через індивідуальну та солідарну відповідальність. Свобода кожної окремої особистості забезпечується правом, а право при цьому захищає особисту гідність людини. Таким чином, *принципи правової держави – велика цінність*.

Основою демократії і прав людини визнано толерантність як одну із європейських цінностей. Нетерпимість у поліетнічному, поліконфесійному або полікультурному суспільстві призводить до порушень прав людини, насильства й збройних конфліктів. Толерантність передбачає терпимість до відмінностей серед людей, уміння жити, не заважаючи іншим людям та не порушуючи їх прав і свобод.

Принципи толерантності закріплено в підзаконних актах, а також проголошені в міжнародних деклараціях, зокрема «Загальній декларації прав людини», «Міжнародному пакті про цивільні та політичні права», «Міжнародному пакті про економічні, соціальні та культурні права», Європейській Конвенції про захист прав людини і основних свобод, Міжнародній конвенції про ліквідацію всіх форм расової дискримінації, Конвенції про попередження злочину геноциду й покарання за нього, Декларації про права осіб, які належать до національних, етнічних, релігійних і мовних меншин.

Отже, *сучасні європейці* повинні поділяти такі цінності, як *демократія, свобода, рівність, людська гідність та солідарність*. Проте дослідження підтверджують значні розбіжності у сприйнятті європейцями шлюбу, релігії, праці, щастя, гендеру, евтаназії та смерті тощо. Наприклад, показовим є дослідження The European Values Study: програма дослідження людських цінностей, ініційована European Value Systems Study Group наприкінці 70-х років минулого століття. У рамках цієї програми досліджуються моральні та соціальні європейські цінності, їх погляди на політику, мораль, релігію, культуру, побут, родину, місце жінки у суспільстві тощо. У ході першого етапу дослідження європейських цінностей розглядалися такі питання:

- Чи поділяють європейці спільні цінності?
- Чи змінюються цінності європейців, а якщо так, то в якому напрямі?
- Чи відчутним сьогодні є християнства на європейське життя та культуру?
- Чи можна замінити християнство у Європі?

Щоб отримати відповіді на вищезазначені питання, у 1981 році було проведено інтерв'ювання респондентів у десяти країнах. Проект викликав неабиякий інтерес, а як наслідок – було отримано унікальні дані на основі опитування людей 26 націй.

Щоб відслідкувати динаміку зміни цінностей, у 1990 році було проведено другий етап дослідження в усіх європейських країнах, зокрема і у США та Канаді, а ще через 10 років, тобто у 1999-2000 роках – третій етап. Внаслідок цього у 2005 р. було видано **Атлас європейських цінностей**. Наявність такої збірки унікальних даних є дуже важливою в умовах, коли більше 800 мільйонів людей вважають себе європейцями, поєднуючи свої культурні та соціальні цінності. Вплив на цінності європейців справили як Римська імперія, так і християнство, перша та друга світові війни, а також Просвітництво. Проте європейської культури так і не було створено, а погляди та вірування європейців різних країн значно відрізнялися, що і було відображено в Атласі (автори Loek Halman, Ruud Luijkx and Marga van Zundert).

Атлас включає такі тематичні розділи:

1. **Європа**. Європейці не відчують себе надто «європейськими», швидше за все, вони **вважають себе громадянами світу**. Найбільш міцний зв'язок із Європою – у жителів Люксембургу. Також лише 2% росіян відчують себе європейцями.

2. **Родина**. У Латвії 90% опитаних вважають, що діти – найважливіше у житті. Цю думку поділяють лише 8% датчан. Близько 70% європейців очікують лояльного ставлення до себе від своїх дітей і майже стільки ж вважають, що батьки повинні робити все можливе для своїх дітей, навіть якщо це їм шкодить.

3. **Робота**. Нідерланди та Ісландія – найменш зацікавлені в роботі країни. Загалом для європейців найважливішим аспектом будь-якої роботи є зарплатня. Жителі Данії не вважають свою роботу дуже важливою, проте більшість нею задоволені. Єдині ж, хто дійсно незадоволений своєю роботою, – то це фермери зі Східної Європи та жителі Туреччини.

4. **Релігія**. Більше 60% жителів Нідерландів (the Dutch) вважають себе релігійними. У Нідерландах важливість бога та релігії складає лише 4,9 балів, порівняно із Мальтою це в два рази менше – там показник сягає 9,2 балів. Три чверті хорватів вірять у ангелів, а третина турків – у реінкарнацію. У Швеції менше 10% опитаних регулярно (щомісяця) відвідують церкву та здійснюють релігійні обряди.

5. **Політика**. Найбільш «лівоорієнтована» країна у Європі – Іспанія, а найбільше «правих» – у Чехії. Ідея вирівнювання доходів найменш популярна у Німеччині. Молодь Південної Європи найбільше цінує власну свободу та особистісний розвиток. У Люксембурзі майже половина опитаних (45%) не проти мати сильного лідера без парламенту та виборів.

6. **Суспільство**. Зв'язки на одну ніч є прийнятними для молоді лише у Північній Європі. Значним є спектр рівня сприйняття або несприйняття гомосексуальності у Європі. Лише 10% португальців вважають, що людям можна довіряти. У Нідерландах бідність списують лише на невезіння. Усі європейці найменш бажаними сусідами вважають наркозалежних.

7. **Щастя.** Європейці вважають, що щастя – це наявність партнера та грошей, а наявність дітей не робить людину щасливою. Найщасливіші люди у Європі – ірландці (47,7%). Серед віруючих найбільш задоволені життям протестанти (більше, ніж католики, православні та мусульмани).

8. **Сучасність.** Найсучаснішими у Європі є датчани (The Danes), шведи та жителі Нідерландів (the Dutch). Їх результати найвищі, що стосуються питань особистої свободи, толерантності та емансипації.

То що ж має керувати людиною, державою, суспільством, які прагнуть інтегруватися у європейський чи світовий простір? Таке питання хвилює і сучасного українця, зокрема педагога.

Мабуть, певна спорідненість етнічно-національного характеру, територіальна – суто географічний компонент, прагнення держави модернізувати власний спосіб життя, орієнтуючись на досягнення європейської соціальної спільноти тощо. На цій основі повинні ґрунтуватися й спільні цінності, що й мотивують рух до досконалості.

Якщо зважити на результати досліджень, виокремлених ученими-політологами, то європейці відрізняються від інших лише мовою, зовнішніми етнопсихологічними особливостями, звичаями та традиціями, певним способом життя тощо. Економічний та соціокультурний простір європейців не обмежений, оскільки він то розширюється, то звужується залежно від змісту наповнення його життєдіяльності та потребами у співпраці з іншими державами та спільнотами. І, як ми вже зазначали, європейці **вважають себе громадянами світу**. Це філософська істина, що уможливорює гармонійне інтегрування і співжиття Людини і Світу, саме її можна вважати **вершиною**, що інтегрує всі інші цінності як національного, регіонального, міжнародного, так і загальнолюдського характеру. Йдеться про комунікацію як складний процес, що формує **соціокультурний простір**, створює **інформаційно-комунікативне середовище**, встановлюючи межу між комунікаціями і людиною в межах світового чи європейського простору.

Яким чином людина стає частиною інформаційно-комунікативного простору, що постійно видозмінюється й удосконалюється? По суті, вона є модернізатором цього простору. Прагнення до модернізації – головна умова інтеграційних процесів як на регіональному, так і світовому рівнях.

Модернізувати (від франц. *modernizer*) – означає **робити сучасним**, змінювати відповідно до вимог сучасності, вдосконалювати, тобто підпорядковувати до вимог суспільства, що перебуває у стані модернізації, враховуючи його кризи, прогресивні погляди й дії, а також кінцевий результат, що прогнозується й відповідно рухає суспільство до вищих рівнів цивілізованого розвитку [5, с.143].

Модернізаційні процеси, безперечно, супроводжуються суперечностями. Людина тісно пов'язана з планетою, зі структурою її **простору-часу**. Тому доречним буде включення до педагогічного

словника таких понять, як **«педагогічний простір-час»**. Ця цілісна просторово-часова характеристика **педагогіки** відображена в понятті **«педагогічний процес»**. Оскільки просторовістю охоплено життя планети як по горизонталі (поверхня Землі), так і вертикалі (зв'язок Землі із Космосом), то **педагогічний простір сприймається у співвідношенні із біологічною (біосфера) та інформаційною (ноосфера) складовими**, що поєднуються із складовою енергетичною (духовна сфера).

Педагогічний простір – простір, що охоплює історію розвитку педагогічної науки. Ця історія – не сума випадкових знань, а закономірна і цілеспрямована система.

Науки «ростуть» так само, як дерева. Спочатку формується стовбур, основна опора, де сходяться коріння, що пов'язує певну галузь знань з іншими. Від стовбура відгалужуються гілки (як старі, так і молоді). Насамкінець, пишна крона приховує від зовнішнього світу і стовбур, і гілки. Як наслідок – науки утворюють щось схоже до тропічного лісу: суцільне переплетення гілок, де неможливо з'ясувати, де закінчується одне дерево, а починається інше (за В. Вернадським). Згідно з його поглядами, **минуле науки зберігається в ній самій, формує її основу, слугує ґрунтом, на якому розквітають (чи в'язнуть) сучасні ідеї**. Ідеї минулого так чи інакше впливають на сучасність. «Кожне покоління наукових досліджень, – зазначав В. Вернадський, – шукає і знаходить в історії науки відображення наукових течій свого часу. Рухаючись уперед, наука не лише створює нове, але і, безперечно, переоцінює старе, переживає» [2, с. 66].

Вагомим інтегруючим зв'язком між простором і часом простором, відображає сучасне, є **людський розум** – геологічна частина всесвітнього простору. Його відносять до сфери **інформаційного простору**, оскільки йдеться не про розум загалом (не свідомість, самосвідомість, не почуття чи віру, що також є частиною поняття «розум»), а про **наукове пізнання дійсності**. Розум є результатом усвідомлення душею власних розумових процесів у їх необмежених прагненнях і обмежених результатах. Розум з його прагненнями до заперечення суперечностей – рушійний принцип науки, а розум із його усвідомленням цих суперечностей, – основа практичної діяльності людини. Характеризуючи представлені вище терміни, варто звернутися до народних трактувань цих понять. Наприклад, у приказці **«Ум без розуму – біда»**. **Ум** (слово уміти, виражає практичність), а сполучення обох понять синтезує поняття – **«роз-ум»** – найвищий рівень логічного мислення, що уможливорює **абсолютні знання**. Саме розум людини є найбільшою цінністю на планеті, оскільки завдяки йому реалізуються інтеграційні процеси як внутрішньодержавного, так і міжнародного значення.

У який спосіб можна вирізнити **структуру сучасного вчителя** в модернізаційному цивілізаційному вимірі?

Якщо врахувати **істину**, що «людина є схемою світу» (східна філософія), то роль учителя можна відобразити таким чином:

- **Учитель** – **істота природна** (складова біосфери) – виокремлюється в цьому контексті як **Людина** – учитель, насамперед покликаний реалізувати загальнолюдську місію (вселенську), зокрема турбота про збереження життя на Землі, на планеті, й професійну, що ґрунтується на природовідповідній основі;

- **Учитель** – **істота соціальна**, взірць – **ідеал прогресивної особистості**, яка спроможна як до соціально-економічних реформ, так і революційних перетворень у педагогічній науці й практиці (модернізація);

- **Учитель** – **істота духовна** – духовний **наставник дитини** (підлітка, юнака), який синтезує такі компоненти духовності, як *думка* (ідея, навіювання, прогноз, внутрішній діалог тощо) – інтелектуальна сфера; *почуття* (відчуття настрою, стану, краси, передчуття, співчуття, перцепція, емпатія тощо) – емоційно-оцінювальна сфера; *воля* – енергія, що спонукає до ентузіазму, творчості, суперництва (конкуренції), характеризується толерантними помислами й прагненнями до наставництва – передачі набутого досвіду іншим (виховний компонент). Тобто йдеться про конкуренцію як природовідповідну категорію, на основі якої здійснюється суперництво людини із самою собою (людина внутрішня) і стосовно інших (людина зовнішня, соціальна).

Висновки і перспективи подальших наукових розвідок. Отже, якщо характеризувати особистісні якості особистості європейського типу, то це, на наш погляд, – людина, яка сприймає власну сутність як складову загальної біо- та екосистеми (на рівні «**Людина-Природа**»), прагне до синтезу знань щодо світу-природи і власної сутності в ньому; спрямована на гармонійне співжиття з іншими людьми в умовах мікро-, макро- та мегасередовища; погоджує власні моральні позиції із загальнолюдськими (європейськими) цінностями та нормами поведіння; відкрита до нового як у стосунках з людьми, так і щодо освоєння нових виробничих навичок, критично осмислює сучасні підходи до організації соціально-економічного простору, політичних і громадських лідерів, керівників, прагне досягнути найвищого морального, культурного і професійного статусу; спроможна до соціально-економічних та культурних реформ (на рівні «**Людина-Суспільство**»); з повагою ставиться до культурних надбань, як етнічних, національних, так і світової культурної спадщини; зорієнтована на духовний рівень, прагне до «діалогу культур» на всіх рівнях модернізаційного простору (на рівні «**Людина-Культура**»).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Асташева Н.А. Концептуальные основы педагогической аксиологии. – Педагогика, – № 8. – 2002. – С.8-13 .
2. Баландин Р.К. Вернадский: жизнь, мысль, бессмертие. 2-е изд. дополн. (к 125-летию со дня рождения). – М.: Знание, 1988. – С. 66.

3. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене й виправлене. – Рівне: Волинські обереги, 2011. – С. 406.
4. Кремень В. Філософія людино центризму у контексті проблем освіти // Управління школою. - № 9 – 21 (211-213), липень, - 2008. – С.6.
5. Словник іншомовних слів / [За ред. О.С. Мельничука]. – К.: Головна редакція УРЕ АН УРСР, 1974. – С.143.
6. Нечипорук Любов Іванівна. Соціально-педагогічні засади виховання моральної культури старшокласників засобами ноосферної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Нечипорук Любов Іванівна ; Рівнен. держ. гуманіт. ун-т. - Київ : [б. в.], 2009. - 20 с.
7. Карпенчук С. Г., Семенюк-Іванюк Л. Ю. Нове педагогічне мислення : науково-методичний посібник / С. Г. Карпенчук, Л. Ю. Семенюк-Іванюк. – Рівне : ТОВ «Принт Хауз», 2013. – 304с.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED:

1. Astasheva N. A. Konceptualnyje osnovy pedagogicheskoi aksiologii. [Conceptual Foundations of Pedagogical Axiology] – Pedagogika, – No 8. – 2002. – S. 8-13. (in Russian)
2. Balandin R.K. Vernadskij: zhyzn', mysl', bessmertije [Vernadsky: Life, Thought, Immortality]. 2-e izd. dopoln. (k 125-letiju so dnja rozhdenija). – M.: Znaniye, 1988. – S. 66. (in Russian)
3. Honcharenko S.U. Ukrainskyi pedahohichnyi entsyklopedychnyi slovnyk [Ukrainian Pedagogical Encyclopedic dictionary]. Vydannia druhe, dopovnene i vypravlene. – Rivne: Volynski oberehy, 2011. – S. 406. (in Ukrainian)
4. Kremen V. Filosofiia liudyno tsentryzmu u konteksti problem osvity [Philosophy of Human-centrism in the Context of Educational Problems] // Upravlinnia shkoloiu. - No 9 – 21 (211-213), lypen, - 2008. – S.6. (in Ukrainian)
5. Slovnyk inshomovnykh sliv [Dictionary of Foreign Words] / [За ред. О.С. Мельничука]. – К.: Holovna redaktsiia URE AN URSR, 1974. – S.143. (in Ukrainian)
6. Nechyporuk Liubov Ivanivna. Sotsialno-pedahohichni pasady vykhovannia moralnoi cultry starshoklasnykiv zasobamy noosfernoi osvity : avtoref. dys...kand.ped.nauk: 13.00.05 // [Social and Pedagogical Foundations of Formation of Moral Culture of Junior Pupils by Means of Noosphere Education] / Nechyporuk Liubov Ivanivna ; Rivnen.derzh.humanit.univ-t. Kyiv : [b. v.], 2009. - 20 s. (in Ukrainian)
7. Karpenchuk S.H., Semeniuk-Ivaniuk L.Yu. Nove pedahohichne myslennia : naukovo-metodychnyi posibnyk {New Pedagogical Mentality: scientific method. book / S.H.Karpenchuk, L.Yu.Semeniuk-Ivaniuk. – Rivne : TOV “Print House”, 2013. – 304 s. (in Ukrainian)

Аннотация. В статье раскрыта сущность понятий, принадлежащих к сфере педагогической аксиологии, сосредоточено внимание на ценностных ориентациях человека как общечеловеческих, так и в интерпретации с европейскими. На этом основании представлены ценности педагога. Выяснено, что ценностные черты личности учителя – это сложная структура, где компоненты находятся в системно-иерархической связи, а основу составляют духовные ценности (любовь, свобода, совесть, вера, ответственность и др.). Определены основные этапы формирования ценностных ориентаций.

Ключевые слова: ценность, аксиология, общечеловеческие ценности, европейские ценности, нравственные (материальные, социальные, духовные) ценности, ценности педагога, эмоционально-ценностный компонент человека.

Abstract. In the article the essence of the concepts belonging to the field of pedagogical axiology is revealed, attention is focused on the value orientations of man as universal, and in the interpretation with the European. On this basis, the values of the teacher are substantiated. In the author's opinion, a personality of a European-type society is one who perceives his own essence as a component of the general bio- and ecosystem - at the level of "man-nature", who seeks how to synthesize knowledge about the world of nature and its own essence in it; a person with the established ability to save life on the planet and self-preservation, etc. At the level of "man-society" such personality is aimed at harmonious co-existence with other people in the conditions of micro-, macro- and mega-environment; he coordinates his own moral positions with human (European) values and norms of treatment; he is open to the new both in relations with people and in terms of development of new production skills, critically understands modern approaches to the organization of socio-economic space, political and public leaders, leaders and strives to achieve the highest moral, cultural and professional status; capable of socio-economic and cultural reforms. At the level of "man-culture" such person carefully treats cultural achievements, ranging from ethnic, national, and culminating in a world cultural heritage; oriented to the spiritual level of culture and strives for a "dialogue of cultures" at all levels of the modernization space.

Key words. value, axiology, universal values, European values, moral (material, social, spiritual), values of the teacher, emotional and value sphere of the person, etc.

Стаття надійшла до редакції 3.03.2018

РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ РОЛІ ОСВІТИ ТА НАУКИ У БРАТСЬКИХ ШКОЛАХ УКРАЇНИ

Анотація. У статті проаналізовано основні аспекти освіти учнів українських братських шкіл як центрів збереження культури та традицій православних християн в Україні. Базуючись на літописних, статутних, архівних та літературних джерелах, здійснено ретроспективний аналіз освітянських та наукових традицій братських шкіл XVI-XVII століть. Розглянуто роль братських шкіл у становленні тогочасного українського суспільства. Проаналізовано педагогічні твори педагогів та наставників братських шкіл із метою виявлення ролі наукових знань у навчально-виховному процесі. Розглянуто мотиваційний аспект залучення учнів до освіти через авторитет та педагогічну діяльність учителів. Освітню діяльність братських шкіл представлено через взаємодію науки і духовенства.

Ключові слова: братські школи, освіта, наука, наукова освіта, навчальна дисципліна.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Українська освіта та наука мають давню історію та традиції. Про це свідчать літописи та письмові згадки, що збереглися до наших днів. Так, у праці Михайла Грушевського «Історія України-Руси» є рядки, які підтверджують давні освітянські традиції України: «Сама по собі книжна освіта і наука абсолютною новиною на Русі певне не була: коли існували перед Володимиром значніші християнські громади на Русі, то мусіли бути завязки книжності й школи» [5, с. 7]. Освічені люди були потрібні для заміщення посад у церковному уряді та різних посад адміністративного характеру, для підтримання торговельних зв'язків та ведення господарств [2].

У XVI-XVII століттях на території сучасної України формувалися важливі суспільні осередки освіти й науки – братства, саме вони стали центрами збереження традицій та культури православних вірян. Завдяки діяльності українських братств світова наукова плеяда поповнилася новими іменами – Кирило Транквіліона-Ставицький, Касіян Сакович, Мелетій Смотрицький, Йов Борецький, Стефан і Лаврентій Зизанії (Тустановські) та ін. Братські школи надавали для різних верств населення ґрунтовну освіту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняній науці роль та місце братських шкіл у науковій та освітній сфері досліджено в роботах Б. Лазорака, Д. Досина, Г. Антонюк, В. Микитася, В. Шинкарука та ін.

Метою статті є здійснення ретроспективного аналізу діяльності та розвитку наукових знань в українських братських школах XVI-XVII ст.,

базуючись на літописних, архівних і літературних джерелах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Церковно-громадські організації, братства, організовувалися практично в усіх великих містах, а згодом і в деяких селах та сформували фундамент, на якому виникли Києво-Могилянська колегія (утворилася внаслідок об'єднання Лаврської та Київської шкіл), Острозька школа (згодом – академія) та інші осередки освіти і науки. Крім учнів, що здобували початкову освіту, при братствах навчалися та вели педагогічну діяльність спудеї, тобто студенти [9].

У королівському привілеї 1590 р. братства було названо «школою для зайняття вільними мистецтвами»: науки «тривіуму» (граматика, риторика, діалектика) і «квадривіуму» (арифметика, геометрія, музика, астрономія) [9]. Особливістю діяльності братств була не лише просвітницька та освітня функції, а й наукова – формування «гуртків учених» [10], членами яких були вчителі, письменники, поети, перекладачі, церковні діячі та ін.

М. Грушевський про науково-освітню діяльність братств писав: «Братства сильніші, по більших центрах мали своїм завданням культурну роботу вищої марки, більш інтенсивну, культурно-наукову. Вони піклувалися про приготування людей з більшою освітою, науковим підкладом і для того старалися поставити свої школи на рівні з католицькими колегіями» [7, с. 12.]. Таку діяльність братств можна вважати прототипом сучасної наукової освіти – освітньої моделі, що ґрунтується на автономності учня у навчально-виховному процесі та передбачає самостійний пошук і виконання ним освітніх завдань, як окремих проєктів та досліджень, під керівництвом учителя-консультанта [4, с. 5]. До тогочасних освітніх завдань були копіювання та переклад слов'янською мовою документів і навчальних матеріалів, упорядкування навчальних книг, декламування та укладання віршів [9].

Братства діяли у Львові, Городку, Любліні, Замості, Рогатині, Галичі, Шаргороді, Стрятині, Луцьку, Кам'янці-Подільському, Дубні, Ярославі, Немирові, Вінниці, Києві [12, с.7] та інших містах. Результатом та метою освітньої й наукової діяльності братств стали власні бібліотечні фонди, школи та друкарні. Для задоволення власних потреб школи видавали підручники. Вчителі та учні цих шкіл писали наукові книги філологічного, історичного й полемічно-богословського та богословського змісту [2]. Зв'язок між школою і друкарнею був тісний: щоб поставити викладання в школі на належний рівень, необхідно було друкувати навчальні підручники, натомість друкарня мала велику користь від школи: остання приваблювала освічених людей, які могли стати редакторами і авторами друкованих видань. Відомо, що в Західній Європі визначні наукові сили нерідко ґрупувалися саме навколо друкарень. Наприклад, в Україні члени Острозького гуртка вчених та письменників були одночасно викладачами Острозької школи і співробітниками друкарні, для організації якої князь Костянтин Василь Острозький запросив Івана Федоровича, який

видав там кілька українських книг, зокрема й «Острозьку Біблію» (1581) [3]. Подібна практика впродовж тривалого часу була поширена й у Львові [9].

У Львівській братській школі вчили читати і писати, вивчали граматику, риторику, діалектику, музику, Євангелія. При цьому особливу увагу звертали на слов'янську та грецьку мови, менше – на латинську й польську [2]. І хоча просвітницька діяльність братств була спрямована на інтелектуальний та духовний розвиток молодого покоління, який значною мірою базувався на творах авторитетних християнських священнослужителів, духовенство не поспішало віддавати монополію на знання та збереження істини «в останній інстанції» науці та освіті [12, с. 8].

Деякі педагогічні твори вчителів та наставників братських шкіл збереглися до наших днів. Так, у збірнику «О воспитаніи чад», виданому у 1609 році в друкарні Львівського Успенського братства, міститься вірш «О науці». Він написаний невідомим автором, але, без сумніву, людиною, яка брала безпосередню участь у культурно-освітньому русі того часу [12, с. 54]. Тут наголошується на важливості освіти і науки для людини, опанувавши які, людина вона пізнає не лише світ, а й себе: *Жеби вас зараз в науку запрововати, С котроу як з жродла, усе доброє походить*» [12, с. 51].

Твір «Похвала мудрості» міститься у рукописній книзі, датованій початком XVII століття. Автор звертає увагу на важливість освіти та науки в житті людини («Яка велика до наук і мудрості повага, який значний від них пожиток, яка нарешті безмірна їх цінність і багатство, що ніколи не гине» [12, с. 261]) та на «нетлінність» знань та повагу, статус учених людей для суспільства.

Свою мудрість учень, на думку автора, може збагатити двома шляхами: через книги («читання rozmaityх книг мудрих людей, з яких я зрозумів солодкість і смак мудрості»), та через спілкування з мудрецами («якщо знайдеш розумну людину, вставай і йди до неї рано і поріг дому її хай витирає нога твоя... благословенною є та людина, яка знайшла мудрого і сама багата на розум, бо його набуття краще за торгівлю золотом і сріблом. Його перші і найчистіші пожитки є дорожчими за всі багатства, і всілякі речі, які б людина могла побажати, ніколи з ним зрівнятися не можуть» [12, с. 261-262]). Так збагачуються знання людини – орієнтир, який направляє до пізнання істини: «А оскільки відчуваю себе людиною, обдарованою Господом Богом розумом, яким людина лише й відрізняється від інших безсловесних тварин, то маю потребу знати, як розпоряджатись розумом, щоб не збочити з правильного шляху» [12, с. 261]. Автор не протиставляє науку вірі у Бога, а демонструє її як вираження Бога на Землі: «І взагалі кажучи всі свої справи й свою всемогутність Бог через неї (мудрість і науку – авт.) проголошує світові... всіляка мудрість від Господа і з ним була завжди і прибуде вічно» [12, с. 262].

У міркуваннях про мудрість та науку автор підкріплює свої роздуми, посилаючись на слова античних філософів, зокрема Цицерона: «Вони, говорять про науки, молодих виховують, старих людей звеселяють, у щасливі часи бувають оздобою, а в нещасливі – розрадою, втечею; приносять втіху, дають насолоду, не чинять жодної перешкоди в дорозі, в мандрівці завжди ночують і мешкають з нами... Ти (мудрість – авт.) побудувала міста, ти закликала розділених людей до спільного життя, ти об'єднала їх спочатку житлом, потім шлюбом, і, нарешті, писемністю і мовою; ти ж стала винахідницею права, наставницею звичаїв і господинею наук, до тебе звертаємося, від тебе допомоги жадаємо, тобі, нарешті, всі віддаємо шану» [12, с. 262 – 263].

Хоча освіта у братських школах базувалася на загальнохристиянських доктринах, простежується чітка орієнтація на православні традиції та потребу навчати школярів передусім рідною мовою, конкуруючи з латинською мовою, «з якою треба було витримати конкуренцію, щоб задоволити актуальні потреби громадянства і завернути до своєї школи православну молодь, що сунула за шкільною наукою до «студниц наук иноязыческих» з небезпекою «всенародного згинення» [7].

Опублікований у 1625 році «Трактат про душу» К. Саковича [12, с. 447] є продовженням його твору «Арістотелівські проблеми, або Питання про природу людини» і ймовірно становить другу частину лекційного курсу, прочитаного автором студентам Київської братської школи [12, с. 505]. У цьому творі К. Сакович відводить чільне місце науковим знанням людини. Так, відповідаючи на питання: «Що є розум?», він звертає увагу на особливість розуму, що полягає в здатності до пізнання: «Розум є здатність розумної душі, що пізнає речі, які підлягають розумінню. Його об'єктом (об'єктом) або матерією є речі загальні, тому що він осягає речі в їх загальності... Чуття пізнають через особливе, а розум – через загальне» [12, с. 473].

Людський розум пізнає істину через дослідження, одним із важливих компонентів чого є опрацювання авторитетних літературних джерел: «Уважний дослідник знайде безліч подібних прикладів у творах філософів і святих... Я б міг поставити тут запитання: чи можуть люди все пізнати і розуміти, оскільки ми говоримо, звичайно, що одна людина не може всього знати,» – пише К. Сакович [12, с. 473]. Проте нові дослідження, які здійснює людина, все більше демонструють її об'єктивне незнання істинної природи явищ чи процесів: «Відповідаючи коротко, скажу, що не лише всі люди – всього, але іноді й одного не можуть знати» [12, с. 474]. Учений і мислитель виокремлює дослідницькі проблеми, на які шукали відповіді тогочасні науковці «1. До цього часу всі люди не знають, за допомогою якої сили магніт притягує залізо. 2. Усі не знають причини, чому цапиною кров'ю розм'ягчується діамант або чому він, покладений між магнітом і залізом, не дає залізові притягатися до магніта. Так само і в травах, в ріках є багато прихованих сил, // причини яких ми досі не

пізнали, як і сутності душі. Є багато й інших речей, яких люди не знають і не можуть знати» [12, с. 474].

Статут братських шкіл базувався на ідеях демократії: «для навчання дітям усіх станів», «убогих за простибіг (безплатно), а багатих за рівним датком» [9]. Плата за навчання була порівняно незначною – «згідно з можливостями кожного» [1, с. 69]. З часом братські школи свій освітянсько-реформаторський рух з міст поширили і в українські села. Відомий архидиякон, мандрівник та письменник Павло Алеппський, який відвідував Україну в 1654-1656 роках, у своїх записах зауважив високу освіченість українського народу: «Ми помітили у них гарний звичай, який привів нас у подив, а саме: усі вони, крім небагатьох, уміють читати і знають порядок молитов та (церковні) співи, навіть більшість їхніх жінок та дочок. При цьому священики навчають навіть дітей-сиріт і не залишають їх тинятися (вулицями) без знань» [4].

Висновки і перспективи подальших наукових розвідок. Отже, братські школи суттєво впливали на становлення тогочасного українського суспільства, будучи осередками освіти та науки. І хоча у XVIII столітті відбувається їх занепад, однак вони відіграли неоціненну історичну роль в освіченості української нації, стали каталізатором для формування нової плеяди науковців XVIII-XIX століть.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Архив Юго-Западной России. – Ч. 1, т. 11. – С. 69. – [Електронний ресурс] Режим доступу до ресурсу: <http://www.runivers.ru/li/book3030/9506/>
2. Біднов В. Школа й освіта на Україні / Василь Біднов – [Електронний ресурс] Режим доступу до ресурсу: <http://izbornyk.org.ua/cultur/cult05.htm>
3. Братські школи. Острозька школа-колегіум [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <http://izbornyk.org.ua/mykytas/myk04.htm>
4. Гоцуляк Ю. В. Наукова освіта в Україні: теоретичний та нормативно-правовий контекст / Ю. В. Гоцуляк, М. С. Гальченко // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2016. – № 4. – С. 5-11
5. Грушевський М. Історія України-Руси. Том I. Розділ IX. [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <http://litopys.org.ua/hrushrus/iur1.htm>
6. Грушевський М. Історія України-Руси. Том III. Розділ IV. [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <http://litopys.org.ua/hrushrus/iur3.htm>
7. Грушевський М. Історія України-Руси. Том VI. Розділ V. [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <http://litopys.org.ua/hrushrus/iur6.htm>
8. Гуцало С. Тауфік Кезма і його переклад «Опису подорожі Макарія Антіохійського...» [Електронний ресурс] / Сергій Гуцало – Режим

доступу до ресурсу:
http://shron.chtyvo.org.ua/Hutsalo_Serhii/Taufik_Kezma_i_ioho_pereklad_Opysu_podorozhi_Makariia_Antiokhiiskoho.pdf.

9. Ісаєвич Я. Д. Братства та їхні школи. Шкільництво уніатів [Електронний ресурс] / Я. Д. Ісаєвич – Режим доступу до ресурсу: <http://izbornyk.org.ua/istkult2/ikult237.htm>.
10. Микитась Василь. Давньоукраїнські студенти і професори. – К.: Абрис, 1994. – 288 с.
11. Складова галузевого стандарту вищої освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України 14.06.2004 N 476 (з0863-04) [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0864-04>
12. Шинкарук В. І. Пам'ятки братських шкіл на Україні кінець XVI – початок XVII ст. : тексти і дослідження / редкол.: В. І. Шинкарук, В. М. Нічик, А. Д. Сухов. – Київ : Наук. думка, 1988. – 566 с.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED:

1. Arkhiv Yuho-Zapadnoi Rossii [Archive of South-west Russia], Part. 1, V. 11, P. 69. [Elektronnyj resurs], Rezhym dostupu : <http://www.runivers.ru/lib/book3030/9506/> (in Russian).
2. Bidnov V. Shkola i osvita na Ukraini [School and Education in Ukraine] [Elektronnyi resurs] / Vasyl Bidnov, Rezhym dostupu do resursu: <http://izbornyk.org.ua/cultur/cult05.htm> (in Ukrainian)
3. Bratski shkoly. Ostrozka shkola-kolehium [Bratski Schools. Ostrog's School-collegium] [Elektronnyi resurs], Rezhym dostupu do resursu: <http://izbornyk.org.ua/mykytas/myk04.htm> (in Ukrainian).
4. Hotsuliak Yu. V. Naukova osvita v Ukraini: teoretychnyi ta normatyvno-pravovyi kontekst [Science Education in Ukraine: Theoretical and Normative-legal Context] / Yu. V. Hotsuliak, M. S. Halchenko // Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti, 2016, No 4, P. 5 (in Ukrainian).
5. Hrushevskiy M. Istoriiia Ukrainy-Rusy [History of Ukraine-Russ]. V. I. Section IX. [Elektronnyi resurs] , Rezhym dostupu do resursu: <http://litopys.org.ua/hrushrus/iur1.htm> (in Ukrainian).
6. Hrushevskiy M. Istoriiia Ukrainy-Rusy. [History of Ukraine-Russ]. V. III. Section IV. [Elektronnyi resurs], Rezhym dostupu do resursu: <http://litopys.org.ua/hrushrus/iur3.htm> (in Ukrainian).
7. Hrushevskiy M. Istoriiia Ukrainy-Rusy. [History of Ukraine-Russ]. V. VI. Section V. [Elektronnyi resurs], Rezhym dostupu do resursu: <http://litopys.org.ua/hrushrus/iur6.htm> (in Ukrainian).
8. Hutsalo S. Taufik Kezma i yoho pereklad "Opysu podorozhi Makariia Antiokhiiskoho..." [Taufik Kezma and His Translation of "The Description of the Travel of Macarius of Antioch ..."] [Elektronnyi resurs], Rezhym dostupu do resursu:

http://shron.chtyvo.org.ua/Hutsalo_Serhii/Taufik_Kezma_i_ioho_pereklad_Opysu_podorozhi_Makariia_Antiokhiiskoho.pdf (in Ukrainian).

9. Isaievych Ya. D. Bratstva ta yikhni shkoly. Shkilnytstvo uniatiiv [Bratstva and Their Schools. School of Uniati] [Elektronnyi resurs] / Ya. D. Isaievych, Rezhym dostupu do resursu: <http://izbornyk.org.ua/istkult2/ikult237.htm> (in Ukrainian).
10. Mykytas V. Davnoukrainski studenty i profesory [Ancient Ukrainian Students and Professors] , K, 1994, P. 49-70 (in Ukrainian).
11. Skladova haluzevoho standartu vyshchoi osvity [The Component of the Higher Educational Standard]: Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy 14.06.2004 N 476 (z0863-04) [Elektronnyi resurs], Rezhym dostupu do resursu: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0864-04> (in Ukrainian).
12. Shynkaruk V. I. Pamiatky bratskykh shkil na Ukraini kinets XVI – pochatok XVII st. : teksty i doslidzhennia [Monuments of Bratskykh Schools in Ukraine at the End of the 16-th – at the Beginning of the 17th Century. : Texts and Research] / AN URSR Instytut filosofii, In-tut susp. nauk ; redkol.: V. I. Shynkaruk, V. M. Nichyk, A. D. Sukhov, Kyiv : Nauk. dumka, 1988, 566 p. (in Ukrainian).

Аннотация. Проанализированы основные аспекты образования учеников украинских братских школ – центров сохранения культуры и традиций православных христиан. На основании летописных, уставных, архивных и литературных источников осуществлен ретроспективный анализ просветительских и научных традиций братских школ XVI – XVII веков. Рассмотрена роль научного образования учеников братских школ в становлении тогдашнего украинского общества. Проанализированы педагогические произведения учителей и наставников братских школ с целью выявления роли научных знаний в учебно-воспитательном процессе. Рассмотрен мотивационный аспект привлечения учеников к образованию через авторитет и педагогическую деятельность учителей. Образовательная деятельность братских школ представлена как следствие взаимодействия науки и духовенства.

Ключевые слова: научное образование, братские школы, образование, наука, учебная дисциплина.

Abstract. In the article the basic aspects of the education of pupils of Ukrainian brotherhood schools – centers of preservation of culture and traditions of Orthodox Christians are analyzed. Based on chronicles, statutes, archives and literary sources, a retrospective analysis of the educational and scientific traditions of the brotherhood schools of the 16th-17th centuries was carried out. The role of science education of pupils of brotherhood schools in the formation of the contemporary Ukrainian society was considered. The pedagogical works of teachers and mentors of Brotherhood Schools are analyzed, with the purpose

of revealing the role of scientific knowledge. The motivational aspect of attracting pupils to education is considered through the authority and pedagogical activity of teachers. Educational activity of the brotherhood schools presented as a result of the interaction of science and clergy. Brotherhood schools were considered as the leading educational and research center of the Ukrainian people with their own library collections and printing houses, in order to carry out not only educational but also educational activities. Although in the eighteenth-century the number of Brotherhood schools began to decrease, they implemented their invaluable historical role in the education of the Ukrainian nation and became a catalyst for the formation of a new scientific elite of the eighteenth and nineteenth centuries.

Key words: scientific education, brotherhood schools, education, science, educational discipline.

Стаття надійшла до редакції 15.03.2018

Л. М. Баліка

АКТУАЛІЗАЦІЯ ПОГЛЯДІВ ВИДАТНИХ УКРАЇНСЬКИХ ПЕДАГОГІВ ЩОДО РОЛІ КНИГИ ТА ЧИТАННЯ У ВИХОВАННІ ОСОБИСТОСТІ

Анотація. У статті акцентовано увагу на тому, що в Україні існує криза читання. Актуалізовано погляди відомих українських педагогів на роль книги та читання у вихованні особистості дитини. Зазначено, що більшість педагогів (К. Ушинський, Х. Алчевська, С. Русова, Б. Грінченко, А. Макаренко, В. Сухомлинський) звертали увагу як на пізнавальні, так і на виховні можливості книжки, вважали, що книга для дитини – не тільки розвиток мовлення, пам'яті, уяви, уваги тощо, але й розширення знань про навколишній світ, діяльність у ньому людей.

Ключові слова: книга, читання, видатні українські педагоги, виховання особистості.

Постановка проблеми. На сьогоднішній день в Україні існує криза дитячого читання. Учні не читають та не цінують книгу як одиницю передачі інформації. Тому проблема подолання втрати інтересу до читання є актуальною у педагогічній науці. Важливо, що кризу читання в Україні визнано на державному рівні, і для її подолання урядом схвалено низку концепцій, як-от: «Концепція інформатизації мережі бібліотек загальноосвітніх закладів України» (2006), «Концепція Державної цільової програми підтримки та розвитку читання на період до 2015 року» (2009) [6], «Концепція державної політики щодо розвитку національної видавничої справи та популяризації читання на період до 2020 року» (2016) [5]. Наскрізною метою реалізації вказаних концепцій визначено

відродження соціального значення книги та читання як процесу культурного, духовного, професійного й інтелектуального збагачення людини, що уможливить підвищення рівня конкурентоспроможності України як європейської держави.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що дослідження проблеми інтересу до читання було вектором наукових пошуків В. Горецького, С. Литвиненко, С. Міхалкова, А. Чалишевої, аспекти проблеми формування учнів-читачів досліджували І. Гудзик, Н. Лапшина, В. Мартиненко, В. Науменко, М. Наумчук, О. Савченко, Н. Скрипченко, Г. Ткачук, О. Кушнір та ін. [7; 13].

Водночас набуває особливої актуальності вивчення поглядів видатних педагогів на роль книги та читання в розвитку дітей.

Метою статті є виокремлення в працях видатних українських педагогів думок про шкільну бібліотеку, виховання у дітей прагнення до самостійного, свідомого читання.

Виклад основного матеріалу. Зниження інтересу до читання учнів – тенденція не лише останніх років. Ця проблема хвилювала педагогів практично усіх часів. Тому важливою для нашого дослідження є думка видатного педагога К. Ушинського, який стверджував, що книга для дитини – основа розумового розвитку, підкреслював необхідність виховання у неї з раннього дитинства умінь і навичок самостійного свідомого читання. Особливого значення педагог надавав виробленню в учнів потреби здобувати нові знання як необхідного атрибута особистості дитини вже у перші роки його навчання. Так, Костянтин Дмитрович писав: «Треба постійно пам'ятати, що треба передавати учневі не тільки ті чи інші знання, але й розвивати в ньому бажання самостійно, без учителя набувати нові знання. Ця здатність ...повинна залишитись в учня і тоді, коли вчитель його залишить» [16].

Важливу роль у розвитку педагогічної думки та шкільництва у другій половині XIX ст. в Україні відіграла Алчевська Христина Данилівна – учителька, організаторка недільних шкіл, відома діячка народної освіти, письменниця, яка зробила вагомий внесок у вирішення проблеми читання. Надзвичайно важливим аспектом її діяльності як педагога було вивчення читацьких інтересів та запитів. Вона неабияку увагу приділяла позакласній роботі, насамперед позакласному читанню, розробила метод вивчення читацьких інтересів. Нею при школі було створено бібліотеку й розроблено спеціальні правила користування нею [1]. Х. Алчевська очолила авторський колектив з укладання тритомного критико-бібліографічного покажчика літератури «Что читать народу?» (1884–1906), котрий 17 разів перевидавався. Свої педагогічні погляди і досвід просвітителька виклала у книгах: «Книга дорослих», «Передумане і пережите», «Програма з усіх предметів для дорослих і малолітніх учнів», «Посібник для дорослих», «Півроку з життя недільної школи» та ін.

Христина Алчевська пропагувала ідею всезагального народного навчання рідною мовою, розробила методику проведення літературних бесід із учнями, широко використовувала педагогічну спадщину К. Ушинського [4].

Відомий український педагог Софія Федорівна Русова серед засобів освіти також особливої ваги надавала книзі. Вона наголошувала на великому освітньому, науковому, етичному, виховному значенні книжки. На думку педагога, використання книги в процесі навчання дітей молодшого шкільного віку сприяло не тільки розвитку мовлення, пам'яті, уваги, уваги тощо, а й відіграло провідну роль у розширенні знань про навколишній світ, діяльність у ньому людей, морально-етичному вихованні. Читання необхідно правильно організувати, наголошувала вчена, «щоб воно не було пасивною, але цілком активною працею, яка викликає в душі учнів чимало самостійних думок, спостережень і порівнянь» [11].

Ефективними методами розвитку мовлення дитини, на думку С. Русової, є читання оповідань, казок, драматизація та інсценізація художніх творів. «Обов'язок садівниці (виховательки – Л.Б.), – писала вчена, – в тому, щоб вибирати такі твори, які б найкраще впливали на високі почуття дітей і були б такими простими у своїй красі, щоб викликати творчу активність у виявленні свого настрою» [10, с. 113]. Тому вона висувала певні вимоги до мовлення педагога: мова має бути змістовною, нести дітям якусь інформацію, словник має бути багатим, насиченим синонімами, антонімами, словосполученнями, образними літературними і народними висловами [12], «... голос – виразний, ясний, гнучкий, що передавав би найменші різноманітні відтінки почуття» [9, с.153].

Педагог особливого значення надавала мові казки: «Мова казки мусить бути чиста народня; це коштовна мова, якої не дасть ніяка друга книжка» [8, с. 205].

У контексті проблеми читання доцільно актуалізувати погляди Бориса Грінченка. Педагог відстоював право на заснування народних шкіл і бібліотек. Борис Дмитрович важливу роль надавав тому, що саме читає дитина, вбачав велику шкоду від читання поганих книжок та журналів. Він був переконаний, що вміло організована робота з книгою є найголовнішою запорукою формування дитячих уподобань, а головне завдання книги – систематично впливати на душу дитини, виховувати її на ідеях добра, правди і гуманізму, формувати міцні моральні переконання [2].

Антон Семенович Макаренко був надзвичайно освіченою людиною. Книга супроводжувала його з дитинства. Він завжди пам'ятав про велику виховну роль дитячого читання, тому з перших днів існування колонії ім. М. Горького турбувався про створення та комплектування шкільної бібліотеки. Педагог радив читати дітям «такі казки, які продовжують енергію впевненості у своїх силах, оптимістичний погляд на життя, надію

на перемогу». Він також стверджував, що «картини сумні, що говорять про жахливі форми насилья та експлуатації, можуть бути показані лише дітям старшого віку» [3, с.21].

Відомий український педагог Василь Олександрович Сухомлинський вбачав «виховне завдання виняткової важливості в тому, щоб читання стало найдужчою, нездоланною, духовною пристрастю дитини, щоб у книзі людина на все життя знайшла привабливе й розкішне спілкування з думкою, красою, величчю людського духу, невичерпним джерелом знань» [14]. Педагог вважав книгу одним із головних засобів виховання: «Однією з істин моєї педагогічної віри – є безмежна віра у виховну силу книжки. Школа – це насамперед книжка. Виховання – насамперед слово, книжка і живі людські відносини ... Книжка – це могутнє знаряддя, без неї я був би німим або недорікуватим; я не міг би сказати юному серцю і сотої частини того, що йому треба сказати і що я говорю. Розумна, натхненна книжка нерідко вирішує долю людини» [15, с. 74].

Висновки і перспективи подальших наукових розвідок. Аналіз поглядів видатних українських педагогів на роль книги і читання у розвитку особистості дитини дав змогу стверджувати, що відомі просвітителі вважали книгу та читання неабияким скарбом для розвитку особистості дитини. Школа і вчитель виховують у дітей любов до книги, навчають учнів читати книгу, користуватися нею. Книга дає не тільки знання, а й сприяє вихованню повноцінної, всебічно розвинутої людини. Таким чином, актуалізація поглядів видатних українських педагогів не лише збагатить сучасного вчителя цікавою інформацією, але й дасть змогу ефективно використовувати кращі елементи досвіду зазначених педагогів, що, своєю чергою, дозволить підвищити значущість ролі книги та читання у процесі формування особистості дитини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бондар Л. С. Педагогічна діяльність Христини Алчевської в контексті руху за освіту дорослих (до 165-річчя від дня народження) /Л. С. Бондар// Історико-педагогічний альманах [Текст] : Наукове видання/ Академія педагогічних наук України, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Всеукраїнська асоціація істориків педагогіки. - К.: Міленіум, 2004. – С. 45-49.
2. Веркалець М. М. Педагогічні ідеї Б. Д. Грінченка / М. М. Веркалець . – К.: Т-во «Знання». – 1990. – 48с.
3. Дон Кіхот педагогіки : методико-бібліографічні матеріали до 125-річчя від дня народження А. С. Макаренка / Харківська обласна бібліотека для дітей; уклад. Д. А. Бродяк. – Харків, 2013. – 45 с.
4. Іващенко В., Палійчук Р. Педагогічна діяльність Христини Алчевської та її роль у розвитку української освіти в документах із

- фонду Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського/ В. Іващенко, Р. Палійчук // Вісник Книжкової палати. – 2014. – № 7. – С. 1-4.
5. Концепція державної політики щодо розвитку національної видавничої справи та популяризації читання на період до 2020 року від 24 лютого 2016 р. № 111-р [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/111-2016-%D1%80>. – Заголовок з екрана
 6. Концепція державної цільової програми підтримки та розвитку читання на період до 2015 року // Бібл. планета : інформ. бюлетень. – 2009. – № 4 (46). – С. 7–8.
 7. Литвиненко С. А. Виховний простір сучасної початкової школи: актуалізація педагогічних ідей В. Сухомлинського / С. А. Литвиненко // Наукові записки. Серія «Педагогічні науки» / Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. Володимира Винниченка. – Кіровоград, 2008. – Вип. 78 (1). – С. 174–178.
 8. Русова С. Ф. Вибрані педагогічні твори / С. Ф. Русова. – К.: Освіта, 1996. – 304 с.
 9. Русова С. Ф. Дошкільне виховання / С. Русова. – Катеринослав, 1918. – 163 с.
 10. Русова С. Ф. Моральні завдання сучасної школи / С. Ф. Русова // Рідна школа. – Львів, 1938. – № 7. – С. 109-113.
 11. Русова С. Ф. Нова школа соціального виховання / С. Ф. Русова // Вибрані педагогічні твори: у 2-х кн. / С. Ф. Русова; за ред. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук. – К.: «Либідь», 1997. – 320 с.
 12. Русова С. Ф. Націоналізація школи / С. Русова // Вільна українська школа. – 1917. – № 1. – С. 3-7.
 13. Савченко О. Я. Розвиток змісту початкової освіти в умовах державного суверенітету України: методологічний, законодавчий, дидактичний аспекти / О. Я. Савченко // Педагогічна і психологічна науки в Україні: Збірник наукових праць: в 5 т. / Нац. акад. пед. наук України. – Київ: Педагогічна думка, 2012. – Т. 3 : Загальна середня освіта. – С. 61–74.
 14. Сухомлинский В. О. Моя педагогическая вера / В. О. Сухомлинский // Юность. – 1968. – № 9. – С. 74-75.
 15. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Вибр. тв. : в 5 т. / В. О. Сухомлинський. – Київ : Рад. шк., 1977. – Т. 3. – С. 7–279.
 16. Ушинский К. Д. Собрание сочинений : в 11 т. / редкол.: А. М. Еголин (гл. ред.), Е. Н. Медынский и В. Я. Струминский ; [сост. и подгот. к печати В. Я. Струминский] ; Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т теории и истории педагогики. – М. ; Л. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1948 – Т. 2. – 245 с.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED:

1. Bondar L. S. Pedahohichna diialnist Khrystyny Alchevskoi v konteksti rukhu za osvitu doroslykh (do 165-richchia vid dnia narodzhennia) [Pedagogical Activity of Chrystyna Alchevska in the Context of the Movement for the Education of Adults (to the 165th anniversary of her birth)] / L. S. Bondar// Istoryko-pedahohichnyi almanakh [Tekst] : Naukove vydannia/ Akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy, Umanskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Pavla Tychyny, Vseukrainska asotsiatsiia istorykiv pedahohiky. - K.: Milenium, 2004. – S. 45-49. (in Ukrainian)
2. Verkalets M. M. Pedahohichni idei B. D. Hrinchenka [Pedagogical Ideas of B. D. Hrinchenko] / M. M. Verkalets . – K.: T-vo “Znannia”. – 1990. – 48 s. (in Ukrainian)
3. Don Kikhot pedahohiky : metodyko-bibliohrafichni materialy do 125-richchia vid dnia narodzhennia A. S. Makarenka [Don Quixote of Pedagogy: Methodical and Bibliographic Materials to the 125th Anniversary of A. S. Makarenko's Birth] / Kharkivska oblasna biblioteka dlia ditei; uklad. D. A. Brodiak. – Kharkiv, 2013. – 45 s. (in Ukrainian)
4. Ivashchenko V., Paliichuk R. Pedahohichna diialnist Khrystyny Alchevskoi ta yii rol u rozvytku ukrainskoi osvity v dokumentakh iz fondu Derzhavnoi naukovo-pedahohichnoi biblioteki Ukrainy imeni V. O. Sukhomlynskoho [Pedagogical Activity of Chrystyna Alchevska and Her Role in the Development of Ukrainian Education in Documents from the Fund of the State Scientific-Pedagogical Library of Ukraine Named After V.O. Sukhomlynskyi] / V. Ivashchenko, R. Paliichuk // Visnyk Knyzhkovoi palaty. – 2014. – No 7. – S. 1-4. (in Ukrainian)
5. Kontsepsiia derzhavnoi polityky shchodo rozvytku natsionalnoi vydavnychoi spravy ta populiaryzatsii chytannia na period do 2020 roku vid 24 liutoho 2016 r. No 111-r [Concept of the State Policy on the Development of National Publishing and Popularization of Reading for the Period until 2020 dated February 24, 2016, No. 111-p] [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/111-2016-%D1%80>. – Zaholovok z ekrana (in Ukrainian)
6. Kontsepsiia derzhavnoi tsilovoi prohramy pidtrymky ta rozvytku chytannia na period do 2015 roku [Concept of the State Target Program of Support and Development of Reading for the Period until 2015] // Bibl. planeta : inform. biuleten. – 2009. – No 4 (46). – S. 7–8. (in Ukrainian)
7. Lytvynenko S. A. Vykhovnyi prostir suchasnoi pochatkovoi shkoly: aktualizatsiia pedahohichnykh idei V. Sukhomlynskoho / S. A. Lytvynenko // Naukovi zapysky. Seriia “Pedahohichni nauky” [Educational Space of Modern Elementary School: Actualization of V. Sukhomlynsky's Pedagogical Ideas] / Kirovohrad. derzh. ped. un-t im.

- Volodymyra Vynnychenka. – Kirovohrad, 2008. – Vyp. 78 (1). – S. 174–178. (in Ukrainian)
8. Rusova S. F. Vybrani pedahohichni tvory [Selected Pedagogical Works] / S. F. Rusova. – K.: Osvita, 1996. – 304 s. (in Ukrainian)
 9. Rusova S. F. Doshkilne vykhovannia [Preschool Education] / S. Rusova. – Katerynoslav, 1918. – 163 s. (in Ukrainian)
 10. Rusova S. F. Moralni zavdannia suchasnoi shkoly [Moral Tasks of Modern School] / S. F. Rusova // Ridna shkola. – Lviv, 1938. – No 7. – S. 109–113. (in Ukrainian)
 11. Rusova S. F. Nova shkola sotsialnoho vykhovannia [New School of Social Education] / S. F. Rusova // Vybrani pedahohichni tvory: u 2-kh kn. / S. F. Rusova; za red. Ye. I. Kovalenko, I. M. Pinchuk. – K.: “Lybid”, 1997. – 320 s. (in Ukrainian)
 12. Rusova S. F. Natsionalizatsiia shkoly [Nationalization of School] / S. Rusova // Vilna ukrainska shkola. – 1917. – No 1. – S. 3–7. (in Ukrainian)
 13. Savchenko O. Ya. Rozvytok zmistu pochatkovoi osvity v umovakh derzhavnogo suverenitetu Ukrainy: metodolohichni, zakonodavchi, dydaktychni aspekty [Development of the Content of Elementary Education in Conditions of State Sovereignty of Ukraine: Methodological, Legislative, Didactic Aspects] / O. Ya. Savchenko // Pedahohichna i psykhologichna nauky v Ukraini: Zbirnyk naukovykh prats: v 5 t. / Nats. akad. ped. nauk Ukrainy. – Kyiv: Pedahohichna dumka, 2012. – T. 3 : Zahalna serednia osvita. – S. 61–74. (in Ukrainian)
 14. Sukhomlynskiy V. O. Moja pedagogicheskaja vera [My Pedagogical Belief] / V. O. Sukhomlynskiy // Yunost. – 1968. – No 9. – S. 74–75. (in Russian)
 15. Sukhomlynskiy V. O. Sertse viddaiu ditiam [I Give My Heart to the Children] / V. O. Sukhomlynskiy // Vybr. tv. : v 5 t. / V. O. Sukhomlynskiy. – Kyiv : Rad. shk., 1977. – T. 3. – S. 7–279. (in Ukrainian)
 16. Ushynskij K. D. Sobranije sochinenij [Collected Works]: v 11 t. / redkol.: A. M. Eholin (gl. red.), E. N. Medynskij y V. Ya. Struminskij ; [sost. i podgot. k pečati V. Ya. Struminskij] ; Akad. ped. nauk RSFSR, In-t teorii i istorii pedagogiki. – M. ; L. : Izd-vo Akad. ped. nauk RSFSR, 1948 – T. 2. – 245 s. (in Russian)

Аннотация. В статье акцентировано внимание на существующем в Украине кризисе чтения. Актуализированы взгляды известных украинских педагогов на роль книги и чтения в воспитании личности ребенка. Отмечено, что большинство педагогов (К. Ушинский, Х. Алчевская, С. Русова, Б. Гринченко, А. Макаренко, В. Сухомлинский) обращали внимание как на познавательные, так и на воспитательные возможности книги, считали, что книга для ребенка – не только развитие речи, памяти,

воображення, уваги та т. д., але й розширення знань про навколишньому світі, діяльності в ньому людей.

Ключевые слова: книга, читання, видатні українські педагоги, виховання особистості.

Abstract. The article deals with the crisis of reading in Ukraine. The ideas of well-known Ukrainian educators on the role of books and reading in the education of the child's personality are accentuated in the article. It is noted that well-known Ukrainian teachers K. Ushynskiy, H. Alchevska, S. Rusova, B. Hrinchenko, A. Makarenko, V. Sukhomlynskyi paid great attention to cognitive and educational possibilities of book. They believed that books for children use not only for the development of speech, memory, imagination, attention, but they also expand knowledge about the world and the activity of people in it. In particular, K. Ushynsky stressed the need to educate children from early childhood skills and abilities of independent conscious reading. S. Rusova highlighted the effective methods of developing the child's speech: reading stories, tales, dramatization and staging of fiction. A. Makarenko advised children to read good tales, which continue the energy of confidence in their abilities.

Updating the views of prominent Ukrainian educators will not only enrich the modern teacher with interesting information, but will also allow to effectively use the best examples of the experience of these teachers, which, in turn, will increase the importance of the role of the book and reading in the process of forming the personality of the child.

Key words: book, reading, prominent Ukrainian educators, raising of the person.

Стаття надійшла до редакції 20.03.2018

С. Б. Бричок

ІДЕЇ ВИВЧЕННЯ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ТА ОТОЧУЮЧОГО ЇЇ СЕРЕДОВИЩА В СПАДЩИНІ СТЕПАНА МОЛОЖАВОГО (20–30-РР. ХХ СТ.)

Анотація. У статті крізь призму завдань нової української школи актуалізовано ідеї вивчення дитини дошкільного віку і оточуючого її середовища в спадщині відомого педолога Степана Степановича Моложавого (1879–1937). З'ясовано, що педолог як представник соціогенетичного напрямку вважав вивчення особистості дитини-дошкільника та оточуючого її середовища одним із надважливих завдань педології; стверджував, що соціальний і психічний розвиток здійснюється в процесі «пристосування» дитини до різноманітних умов середовища. Схарактеризовано класифікацію методів вивчення дитини С. Моложавого,

яка включала метод фізико-хімічної й фізіологічної науки, лабораторного експерименту, статистичний, типологічний і генетичний методи, метод спостереження та ін. Розглянуто розроблену С. Моложавим оригінальну методику обстеження дитини, яка за допомогою обліку і фіксації умов життя й поведінки давала змогу здійснити розгорнутий психолого-педагогічний діагноз і прогноз. Проаналізовано «Програму вивчення поведінки дитини або дитячого колективу», а також схеми вивчення середовища й важковиховуваної дитини.

Ключові слова: педологія, дитина, оточуюче середовище, С. Моложавий, вивчення дитини, методи педологічних обстежень.

Постановка проблеми. Концепція «Нова українська школа» одним із провідних компонентів формули нової школи визначає «сучасне освітнє середовище, яке забезпечить необхідні умови, засоби і технології для навчання учнів, освітян, батьків ...» [13, с.11].

У навчально-методичному посібнику *«Нова українська школа: порадник для вчителя» містяться не лише методичні настанови, алгоритми занять та інших видів діяльності, але й конкретні зразки, які подано в додатках, зокрема форми спостереження за навчальним середовищем [13, с.184-185], за розвитком дитини [13, с.167-183].*

Сучасна освітня парадигма передбачає розвиток особистості й творчої індивідуальності, тому на першому плані постають гностична функція педагогічної діяльності, питання діагностики психічного розвитку, вивчення дитини практичним психологом, соціальним педагогом, учителем, вихователем. При цьому цілісний розвиток системи освіти вимагає вирішення цих завдань уже на початковому щаблі дошкільної освіти.

Звернення до історико-педагогічних, психологічних та педологічних основ вивчення особистості дитини і та оточуючого її середовища актуалізує відповідні ідеї, що можуть виконувати роль підґрунтя в розбудові Нової української школи та забезпечувати ефективне вирішення означених завдань.

Специфіка педологічних досліджень, що здійснювалися у 20–30-х рр. ХХ ст., полягала в тому, що їхня різновекторна проблематика була зосереджена навколо вирішення головного питання окресленого періоду – виховання нової людини. Означені дослідження є досить актуальними сьогодні, оскільки метою сучасної освіти є «різнобічний розвиток особистості дитини відповідно до її вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей, формування в неї загальнокультурних і морально-етичних цінностей, ключових і предметних компетентностей, необхідних життєвих і соціальних навичок, що забезпечують її готовність до продовження навчання в основній школі, життя в демократичному суспільстві» [13, с.10].

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Педологічна спадщина

20–30-х років XX ст. актуалізована в працях І. Болотнікової, Н. Дічек, Л. Дуднік, Л. Ковальчук, Ю. Литвиної, В. Лук'янової, О. Сухомлинської, Т. Янченко [19; 21]. Проблема вивчення особистості як складова діяльності педагога досліджувалася С. Мартиненко [3], а психодіагностичне забезпечення вивчення особистості дошкільника стало предметом аналізу Р. Павелківа та О. Цигипало [17].

Презентацію окремих постатей педологів та їхнього внеску в науку про дитинство й вивчення дитини і дитячого колективу здійснили О. Петренко, Л. Смолінчук, Т. Янченко [15; 16; 18; 21].

Затребуваність запровадження цілісного підходу до досліджень дитини і дитинства та важливість вивчення педології для її творчого осмислення й критичного використання в процесі сучасного реформування освіти зумовили потребу у вивченні спадщини й інших педологів, зокрема Степана Степановича Моложавого (1879–1937).

У контексті вищезначеного **метою** цієї статті є актуалізація ідей вивчення дитини дошкільного віку та оточуючого її середовища в спадщині С. Моложавого.

Виклад основного матеріалу дослідження. Одним із важливих напрямів діяльності педологів було дослідження дитинства. Педологія «не просто вивчала дитину «окремими частинами», а поєднувала їх, розглядала взаємозв'язки між специфікою розвитку дитини та чинниками, що його зумовлюють, незважаючи на те, до яких галузей науки вони відносяться (психології, фізіології, біології, соціології, педагогіки, медицини або інших наук)» [21, с.19].

Педологи досліджували дитину через вивчення компонентів особистості в їх органічній взаємодії як системного утворення, урахування віку дитини, її постійного розвитку і зв'язків із середовищем. Практично всі наукові розвідки, що здійснювалися упродовж 20-х років, ґрунтувалися на розумінні двофакторності розвитку особистості, його зумовленості соціальними й біологічними чинниками. Педологи цілісно розглядали питання психічного розвитку дитини, її поведінки, становища в соціумі, здійснювали антропометричні, медико-фізіологічні й психотехнічні дослідження, розробляли і впроваджували в практику нові методи педагогічного впливу на дітей.

Радянський педагог і педолог, професор, лідер педологічного руху в СРСР, член редакційної колегії журналу «Педологія» (1928-1931) Степан Степанович Моложавий уважав вивчення особистості дитини-дошкільника та оточуючого її середовища одним із надважливих завдань педології. Учений ґрунтовно досліджував проблему гри і праці в дошкільному віці.

Як свідчать зкупі енциклопедичні статті про педолога, педагогічна концепція С. Моложавого як представника соціогенетичного напрямку в педології ґрунтувалася на визнанні вирішальної ролі у становленні особистості оточуючого середовища. Соціальний і психічний розвиток здійснюється в процесі «пристосування» дитини до різноманітних умов

середовища, вважав педолог. Степан Моложавий розробив оригінальну методику обстеження дитини, яка за допомогою обліку та фіксації умов життя й поведінки давала змогу здійснити розгорнутий психолого-педагогічний діагноз і прогноз. Із цих позицій педагог вивчав механізми становлення дитячого колективу і його вплив на дитину, значення ігрової і трудової діяльності в розвитку дошкільника [2].

Теоретична позиція С. Моложавого наприкінці 20-х рр. зазнала значної критики, яка досягла апогею на початку 30-х рр. XX ст. Супротивники соціогенетичного напрямку в педології вважали, що перебільшення впливу середовища на становлення особистості зумовлює недооцінку ролі навчання й виховання і фактично є обґрунтуванням теорії «відмирання школи». Отже, С. Моложавий намагався скоригувати систему своїх педагогічних поглядів, зокрема відмовився від терміна «приспособлення до середовища» та замінив його поняттям «взаємозрівняння», однак подібні трансформації були визнані критиками недостатніми. Заборона педології у 1936 р. поклала кінець творчості вченого. Його роботи, як і праці всіх відомих педологів, були вилучені з бібліотек, а ім'я й концепція – на довгі роки забуті [14, с. 383].

На нашу думку, усталена односторонньо-критична оцінка поглядів С. Моложавого не є справедливою, адже аналіз впливу середовища на формування особистості є значним внеском у наукову дискусію про виховну роль середовища. Методика вивчення дитини з урахуванням деталей її соціального оточення є вагомим діагностичним інструментом та потребує ґрунтового вивчення й неупередженого аналізу.

Педолог був переконаний у тому, що лише на основі всебічного пізнання природи дитини й урахування (кількісного і якісного) її потреб та інтересів можна розвинути в неї необхідні особистісні якості, тобто досягнути бажаної мети виховання.

У 1924 р. було надруковано брошуру С. Моложавого «Програма вивчення поведінки дитини або дитячого колективу», в якій головна увага приділялася вивченню оточуючого середовища та особливостей поведінки дитини у зв'язку з впливом середовища, причому анатомо-фізіологічні особливості самої дитини враховувалися дуже мало [9].

Як представник соціогенетичного напрямку, С. Моложавий акцентував увагу на визначальній ролі у вихованні особистості зовнішніх факторів та середовища [20, с. 7-8]. Дитина, як уважали представники цього напрямку, на дев'яносто відсотків – продукт впливів середовища, і лише на десять відсотків її поведінка визначається інстинктами. Основний фактор розвитку дитини – механічне (у дусі «теорії рівноваги») пристосування до соціального середовища, яке ставало фатальним началом у долі особистості, що лише формується. Як стверджували педологи, для того, щоб вивчити дитину, достатньо проаналізувати структуру її середовища, адже яким є оточуюче середовище, такими будуть структура особистості й механізми її поведінки. Учитель зможе досягнути значних

результатів, якщо використовуватиме економічні, політичні та культурні фактори у виховних цілях.

Отже, значну увагу у вивченні дитини С. Моложавий приділяв економічним показникам: заробітку батьків; предметам, що оточують дитину; побуту тощо. Найчастіше між цими факторами й поведінкою дитини, її успішністю встановлювалися прямі зв'язки. Сфера мотивів, інтересів та потреб особистості при такому підході не досліджувалася, тому об'єктивна картина джерел детермінації поведінки особистості спотворювалася.

В укладеній педологом програмі вивчення поведінки дитини або дитячого колективу була запропонована схема розгляду середовища, яка зокрема містила розділ «Спрямованість середовища»: 1) соціально-класова; 2) виробничо-трудова; 3) побутова; розділ «Структура середовища»: 1) багатство 2) яскравість і різноманітність середовища; 3) динамічність та актуальність; 4) фізичні фактори середовища [11].

Водночас Степан Степанович стверджував, що особистість – не лише продукт середовища, вона також «проявляє себе в реакціях на зовнішні й внутрішні умови середовища, варто змінитися соціальному середовищу, як відразу ж змінюється й поведінка людини» [12, с.8]. При цьому заслуговує на увагу також схема С. Моложавого для вивчення важковиховуваної дитини, яка включала аналіз відповідних документів, що містили об'єктивну інформацію про сім'ю або інше оточення дитини, антропологічні обстеження, спостереження за поведінкою дітей, опитування. На основі отриманих даних педологи робили висновки про подальше виховання та навчання дитини [9; 10].

Упродовж 20–30-х рр. XX ст. Степан Моложавий доводив, що нові методи й методики повсякденного практичного вивчення масового дитинства повинні робити науку життєво актуальною: по-перше, розумінням досліджуваної групи явищ, яке вже існує в науковій думці як концентрований соціально-цільний досвід і має стати вихідним моментом для вивчення; по-друге, станом наукової методології та техніки, яка може бути використана для розуміння явищ, що вивчаються; по-третє, конкретними життєво обумовленими цілями, які обґрунтовують вибір явища для вивчення; по-четверте, об'єктивними умовами, в яких відбуваються досліджувані явища та в які можна помістити сам процес вивчення [8, с. 138]. Педолог стверджував, що для практичного вивчення особистості дитини й дитячого колективу важливою є насамперед класифікація методів цього вивчення.

Зазначимо, що протягом досліджуваного періоду існувало декілька класифікацій вищезначеного вивчення, а саме: М. Рибнікова, С. Моложавого, А. Залкінда, П. Блонського і М. Басова, П. Юшкевича, в основу кожної з яких були покладені найбільш суттєві (на думку автора класифікації) ознаки, за якими групували величезну кількість методів та методик. Зокрема, С. Моложавий у своїй класифікації розподілив методи

залежно від конкретних завдань вивчення особистості й дитячого колективу та способів обробки отриманих результатів [6].

Учений звертався до таких положень: будь-який акт зростаючого організму є процесом його зрівноваження з навколишнім середовищем і може бути об'єктивно зрозумілим лише за функціональним станом (1); це цілісний процес, в якому організм відповідає за стан середовища всіма своїми функціями (2); відновлення порушеної рівноваги між організмом людини і середовищем є одночасно процесом його зміни, тому будь-яка діяльність людського організму може бути зрозумілою лише динамічно, не тільки як акт виявлення, але й як акт наростання, перебудови й закріплення системи поведінки (3); розглянути тип поведінки, її стійкі, порівняно постійні особливості можна лише за допомогою вивчення низки цілісних актів людської поведінки, адже саме вони здатні розкрити її багатство та подальші можливості (4); доступні нашому сприйняттю особливості поведінки організму є складовими низки процесу реакції: вони можуть стати показниками означеного процесу лише при співставленні ситуації середовища, яка збуджує процес, із видимою відповідною реакцією, що його завершує (5) [6].

Досить цінним у схарактеризованій схемі вважаємо метод співвіднесення поведінки із середовищем, який науковець обґрунтовував на прикладі морально дефективних дітей [5]. Видатний психолог і педолог Л. Виготський зазначав: «С. Моложавий вважав, що дитина, яка належить до певного психопатичного типу, проявляє брутальність, недбалість, егоїзм, спрямованість усіх інтересів на задоволення елементарних потреб, неінтелігентність, мало жвавості, знижену чутливість до болючих роздратувань тощо. У цьому він вбачав риси етичної дефективності (або *moral insanity*), які з народження прирікають дитину на асоціальну поведінку. Вищезначене здається правдоподібним, якщо розглядати вчинки дитини окремо, зводити їх у ті або інші «властивості», а із властивостей формувати характер. Досвід переміщенням таких дітей в інше, більш сприятливе середовище свідчить про те, що в новому оточенні всі властивості нерідко набувають зовсім іншого вигляду, діти стають м'якими, люб'язними, живими та товариськими. Часто з'ясовується, що ми маємо справу з дітьми, в яких чутливість особливо підвищена, а її зниження є нічим іншим, як захисною реакцією, самообороною, біологічним захисним панцирем проти хворобливих впливів середовища» [1, с. 459-461].

Класифікація С. Моложавого складалася з методу фізико-хімічної та фізіологічної наук, методу лабораторного експерименту, статистичного методу, типологічного та генетичного методів [8, с.122].

За переконанням педолога, метод фізико-хімічних і фізіологічних наук не досяг ще такого етапу розвитку, щоб можна було встановити всі найменші фізико-хімічні процеси, що відбуваються в організмі, та фізіологічні причинні залежності діяльності. Завданням будь-якого з

означених методів є розкриття не так того, *як* здійснюється процес, як *чому* він так здійснюється. Лабораторний експеримент при цьому (у зв'язку з його штучністю) придатний лише для вивчення соціально-біологічних факторів дитячої поведінки в поєднанні з природним експериментом. Статистичний метод використовується для систематизації й оформлення отриманих даних та розподілу досліджуваних явищ у часі й просторі: типологічний – для діагностики та пошуку, оскільки бере явище в безпосередній близькості до конкретних умов, шукає реальні причинні зв'язки, намічає правильний шлях вивчення дитячої поведінки; генетичний – для розробки прийомів вивчення еволюції форм, охоплення динаміки й діалектики процесу [8, с.122].

У статті «Принципи цілісного вивчення дитини» (1928) С. Моложавий поглибив учення О. Лазурського щодо типологічного вивчення особистості та спробував вирішити завдання вивчення не конкретної особистості, а її конкретних детермінант: «Типологічний метод, – писав він, – що бере явища в безпосередній близькості до їхніх конкретних умов і пошуку реальних причинних зв'язків, намічає нам правильний шлях до вивчення дитячої поведінки ... Чим ближче ми до цих конкретних умов, тим ближче до особливостей досліджуваних явищ, до їхніх типових ознак. Ми оперуємо в такому випадку не тільки моментами подібності, але й моментами відмінності, що вже саме собою підводить нас до розкриття причин досліджуваних явищ» [8, с. 133]. Означений підхід не повинен бути доведений до крайності, до індивідуалізації об'єкта, тобто до конкретної особистості [там само]. Типологічний метод дослідження зберігся лише в диференційній психології, і був актуалізований стосовно вивчення особистості тільки більше ніж через півстоліття.

Пошук методів і розробка конкретних класифікацій методів психологічного вивчення дитини зумовлюється методологією цілісного підходу до такого вивчення, та його практичною суттю, а також специфікою дошкільного дитинства, педагогічного процесу в дитячому садку і професійної діяльності вихователя. У зв'язку з цим педологи приходять до розуміння обмеженості у використанні лабораторного експерименту й тестів, обговорення меж і можливостей використання природного експерименту, опитування й аналізу продуктів дитячої діяльності як об'єктивних методів у вивченні дитини й обґрунтовуванні провідної ролі спостереження (В. Бехтерев, О. Лазурський, М. Басов, С. Моложавий і ін.).

Таким чином, у практиці педологів і вчителів 20–30-х років ХХ ст. найпоширенішим і найбільш широко застосовуваним було об'єктивне спостереження – метод тривалого, планомірного, цілеспрямованого опису психофізичних особливостей, що проявляються в діяльності й поведінці дітей на основі їх безпосереднього сприйняття в навчально-виховному процесі з обов'язковою систематизацією отриманих даних і формулюванням можливих педагогічних висновків. Метод спостереження

був присутній у всіх пропонованих класифікаціях і давав змогу вивчати проблеми, які не допускали можливості експериментально аналізувати діяльність і поведінку дитини в природних для неї умовах, «піймати» сам момент прояву вчинку. Водночас спостереження вважалося одним із найпростіших і дешевих методів роботи, що особливо влаштовувало периферійні педологічні кабінети й комісії, які страждали від нестачі підготовлених фахівців і безгрошів'я. Окрім того, метод спостереження не був нововведенням, а був відомий для більшості вчителів шкіл. С. Моложавий стверджував, що означений метод подає засоби для вивчення генези й розвитку особистості дитини; розкриття різних факторів і форм дитячої діяльності; установки соціально обумовлених типів дітей; соціального регулювання росту й розвитку підростаючого покоління через раціоналізацію педагогічного процесу як у вузькому, так і в більш широкому його розумінні [10].

Із метою уникнення помилок дослідники 20–30-х років після довгих пошуків знайшли кілька підходів до забезпечення якості висновків за підсумками спостереження через заходи кількісного порядку, згідно з якими рекомендувалося тривалий час спостерігати за дитиною за участю не одного, а декількох спостерігачів. Після цього шляхом кореляції даних кожного з дослідників можна було отримати об'єктивну картину. За умов нестачі педологів це були не найкращі, але вимушені дії. Спроба вирішення цього завдання породжувала проблему фіксації отриманих результатів, що вимагала від дослідників додаткових і ґрунтовних знань не лише з анатомії й фізіології, а й соціології та математики. При цьому виявилася ще одна проблема методу об'єктивного спостереження – проблема культури спостерігача. С. Моложавий стверджував, що соціальна цінність кожного індивіда полягає в тому, що будь-яка шкода, нанесена йому в процесі вивчення, позбавляє метод суті такого вивчення [8, с. 138]. Невмілі дії дослідника внаслідок низької освіченості, культури, досвіду або відсутності такту дискредитують не лише метод, але й саму ідею вивчення дитини в педагогічних цілях.

На думку С. Моложавого, робота над методичною самоосвітою повинна стати нормою для практикуючого педолога, особливо з метою вироблення спеціальних умінь і навичок, що дають змогу вирішувати конкретно-діагностичні завдання. Наприклад, уміння охопити своєю увагою увесь дитячий колектив і одночасно не випустити з поля зору жодної дитини, швидко й точно оцінювати вчинки і дії дитини, виявляти їхні мотиви, спостерігати за окремою дитиною [там само].

Спостерігати за дитиною поза колективом неабияк важко, оскільки це пасивний метод і педолог отримує результати явищ і ситуацій, які проявляються незалежно від його планів [8, с.140]. Дослідник при цьому не може вплинути на їх хід, провокувати прояви дитини, витримувати план спостереження й зберігати положення стороннього спостерігача. У зв'язку з цим у 20-х рр. XX століття широко практикували поєднання

спостереження й індивідуальної бесіди (особливо при спостереженні за досить інтимними ситуаціями або питаннями, які піддослідний не прагнув афішувати). При цьому важливим було не лише вміння ставити запитання, але й слухати відповіді.

Варто зазначити, що С. Моложавим також було розроблено прикладні методики вивчення дитини в процесі гри [7].

Отже, С. Моложавий прагнув оформити методологію цілісного підходу до вивчення дитини-дошкільника та оточуючого її середовища, виробити й обґрунтувати оригінальну класифікацію діагностичних методів, проаналізувати умови і способи комбінації в процесі комплексного всебічного вивчення дитини різноманітних методів і методик, схарактеризувати поняття типологічного методу, розробити певні вимоги до добору й застосування методів вивчення дитини та оточуючого її середовища.

Висновки і перспективи подальших наукових розвідок. Аналіз ідей Степана Моложавого стосовно вивчення дитини дошкільного віку та оточуючого її середовища дає підстави зробити висновок про те, що розроблена педологом програма вивчення поведінки дитини чи дитячого колективу, методика вивчення дитини з урахуванням деталей її соціального оточення є цінним діагностичним інструментом зокрема та визначним явищем у становленні психодіагностики загалом. Концепція С. Моложавого є хоча й не однозначним, проте важливим теоретичним джерелом для сучасних досліджень проблеми вивчення дитини і виховного впливу середовища.

На нашу думку, творче використання ідей С. Моложавого допоможе сучасному психологу і педагогу у вивченні своїх вихованців, оточуючого їх середовища, а також дасть змогу переглянути і пристосувати до нових цілей діагностики старі перевірені діагностичні методики. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в порівнянні форм спостереження за навчальним середовищем та розвитком дитини в Концепції нової української школи і схем аналізу дитячої поведінки згідно з визначаючими її факторами С. Моложавого.

Подальше дослідження досвіду педологів у царині вивчення дитини відкриває широкі можливості для побудови відповідної науково-прикладної галузі психології та педагогіки. Предметом окремої наукової розвідки може стати вивчення дитини за допомогою тестових методик, розроблених українськими і закордонними педологами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Выготский Л. С. Проблемы дефектологии: [Сборник] / Л. С. Выготский; [Сост., авт. вступ. ст. и библиогр. Т. М. Лифанова; Авт. коммент. М. А. Степанова]. – М. : Просвещение, 1995. – 524 с.

2. Игра и труд в дошкольном возрасте [Текст] : Педолого-педагогический сборник под ред. проф. С. С. Моложавого : Итоги работы Комиссии по игре и труду при Дошкольном разделе Главсоцвоса. – Москва ; Наркомпрос РСФСР-Главсоцвос ; Ленинград : Гос. изд-во, 1929. – 228 с.
3. Мартиненко С. М. Основи діагностичної діяльності вчителя початкової школи: навчально-методичний посібник / С. М. Мартиненко. – К. : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2010. – 262 с.
4. Моложавый С. К методам изучения ребенка в детучреждениях / С. Моложавый // На путях к новой школе. – 1924. – № 9. – С. 8–11.
5. Моложавый С. Методы изучения ребенка в связи с основными факторами его поведения / С. Моложавый // Новые пути подготовки дошкольных работников. – М. – 1924. – С. 88–103.
6. Моложавый С. О программе изучения ребенка / С. Моложавый // Просвещение на транспорте. – 1925. – № 11. – С. 27–30.
7. Моложавый С. Педология в работе детского сада / С. С. Моложавый // Дошкольное воспитание. – 1928. – № 1. – С. 34–43.
8. Моложавый С. С. Принципы целостного изучения ребенка / С. С. Моложавый // Педология и воспитание. Сб. статей / Под ред. А. Б. Залкинда. – М.: Работник просвещения, 1928. – С. 120–140.
9. Моложавый С. С. Программа изучения поведения ребенка или детского коллектива / С. С. Моложавый. – Москва: Издательство Опытной мастерской педагогического театра Главсоцвоса, 1924. – 8 с.
10. Моложавый С. С. Система целостного изучения ребенка и детского коллектива / С. С. Моложавый // Основные проблемы педологии в СССР (По тезисам Первого Всероссийского педологического съезда) / [ред. А. Б. Залкинда]. – Москва : Издание организационного бюро съезда, 1928. – С. 21–24.
11. Моложавый С. С. Схема анализа детского поведения в связи с определяющими его факторами. / С. С. Моложавый // Основные проблемы педологии в СССР (По тезисам Первого Всероссийского педологического съезда) / [ред. А. Б. Залкинда]. – Москва: Издание организационного бюро съезда, 1928. – С. 60–61.
12. Моложавый С. С. Учет среды и работы детучреждения: (Программа изучения ребенка и детского коллектива в ее практическом применении). Принята III Всерос. съездом по дошкольному воспитанию. Упрощена на опыте практ. работы / Проф. С. Моложавый. – Москва : Б. и., 1925. – 13 с.
13. Нова українська школа: порадник для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н. М. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. – 206 с.

14. Педагогический энциклопедический словарь / гл. редактор Б. М. Бим-Бад. – М. : Большая российская энциклопедия, 2002. – 528 с. – С. 383.
15. Петренко О. Б. Проблеми педагогічної психології і педагогіки у творчій спадщині В. М. Бехтерева / О.Б.Петренко // Психологія: реальність і перспективи: зб. наук. пр. Вип. 9 / упоряд. Р.В. Павелків ; ред.кол. : Р.В. Павелків, В.І. Безлюдна, Н.В. Корчакова. – Рівне : РДГУ, 2017. – С. 105–111.
16. Петренко О. Б. Роль І. Д. Єрмакова в організації діяльності Державного психоаналітичного інституту (1923–1925) / О. Петренко // Освіта крізь призму мікроісторії: заклади освіти, особистості, навчальна література, листування. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 22 жовт. 2015 р. – Київ: Педагогічний університет ім. Б. Грінченка, 2015. – 324 с. – С. 207–221.
17. Психодіагностичний інструментарій в умовах дошкільного закладу: навч. посіб. / Р. В. Павелків, О. П. Цигипало. – К. : «Центр учбової літератури», 2013. – 232 с.
18. Смолінчук Л. С. Науково-педагогічний доробок Олександра Самійловича Залужного (1886 – 1938) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Смолінчук Лариса Симонівна ; Інститут педагогіки НАПН України. – Київ, 2008. – 233 с.
19. Сухомлинська О. Психотехніка – втрачений напрям радянської педагогічної науки і практики / О. Сухомлинська // Історико-педагогічний альманах. – 2012. – № 2. – С. 6–12.
20. Фрадкин Ф. А. Педология: мифы и действительность / Ф. А. Фрадкин. – М.: Знание, 1991. – 80с.
21. Янченко Т. В. Витоки та засади наукового розвитку та практичного втілення педології в Україні: автореферат дис. ... д. пед. наук 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. / Т. В. Янченко. – Інститут педагогіки НАПН України, Київ, 2017. – 43 с.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED:

1. Vygotskij L. S. Problemy defektologii: [Sbornik] [Problems of Defectology: [Collection]/ L. S. Vygotskij; [Sost., avt. vstup. st. i bibliogr. T. M. Lifanova; Avt. komment. M. A. Stepanova]. – М. : Prosveshhenie, 1995. – 524 s. (in Russian)
2. Igra i trud v doshkol'nom vozraste [Tekst] [Game and Labor in Preschool Age] [Text]:: Pedologo-pedagogicheskij sbornik pod red. prof. S. S. Molozhavgovo : Itogi raboty Komissii po igre i trudu pri Doshkol'nom razdele Glavsocvosa. – Moskva ; Narkompros RSFSR-Glavsocvos ; Leningrad : Gos. izd-vo, 1929. – 228 s. (in Russian)
3. Martynenko S. M. Osnovy diahnostychnoi diialnosti vchytelia pochatkovoi shkoly: navchalno-metodychnyi posibnyk [Fundamentals of

- Diagnostic Activity of Primary School Teacher: methodological manual] / S. M. Martynenko. – K. : Kyivskiy universytet imeni Borysa Hrinchenka, 2010. – 262 s. (in Ukrainian)
4. Molozhavyj S. K metodam izuchenija rebenka v detuchrezhdenijah / S. Molozhavyj [On the Methods of Studying a Child in Child-care Facilities] // Na putjah k novoj shkole. – 1924. – No 9. – S. 8–11. (in Russian)
 5. Molozhavyj S. Metody izuchenija rebenka v svjazi s osnovnymi faktorami ego povedenija [Methods of Studying the Child in Connection with the Main Factors of His Behavior] // S. Molozhavyj // Novye puti podgotovki doshkol'nyh rabotnikov. – M. – 1924. – S. 88–103. (in Russian)
 6. Molozhavyj S. O programme izuchenija rebenka [About the Program of Studying a Child] // S. Molozhavyj // Prosveshhenie na transporte. – 1925. – No 11. – S. 27–30. (in Russian)
 7. Molozhavyj S. Pedologija v rabote detskogo sada [Pedology in the Work of Kindergarten] / S. S. Molozhavyj // Doshkol'noje vospitanije. – 1928. – No 1. – S. 34–43. (in Russian)
 8. Molozhavyj S. S. Principy celostnogo izuchenija rebenka [Principles of Holistic Studying of a Child] / S. S. Molozhavyj // Pedologija i vospitanie. Sb.statej / Pod red. A. B. Zalkinda. – M.: Rabotnik prosveshhenija, 1928. – S. 120–140. (in Russian)
 9. Molozhavyj S. S. Programma izuchenija povedenija rebenka ili detskogo kollektiva [The Program of Studying the Behavior of a Child or a Children's Collective] / S. S. Molozhavyj. – Moskva: Izdatel'stvo Opytnoj masterskoj pedagogicheskogo teatra Glavsocvosa, 1924. – 8 s. (in Russian)
 10. Molozhavyj S. S. Sistema celostnogo izuchenija rebenka i detskogo kollektiva [The System of Holistic Study of a Child and a Children's Collective] / S. S. Molozhavyj // Osnovnyje problemy pedologii v SSSR (Po tezisam Pervogo Vserossijskogo pedagogicheskogo sjezda) / [red. A. B. Zalkinda]. – Moskva : Izdanie organizacionnogo bjuro s"ezda, 1928. – S. 21–24. (in Russian)
 11. Molozhavyj S. S. Shema analiza detskogo povedenija v svjazi s opredeljajushhimi ego faktorami [The Scheme of Analysis of Child Behavior in Connection with its Determinants] / S. S. Molozhavyj // Osnovnyje problemy pedologii v SSSR (Po tezisam Pervogo Vserossijskogo pedagogicheskogo sjezda) / [red. A. B. Zalkinda]. – Moskva: Izdanie organizacionnogo bjuro s"ezda, 1928. – S. 60–61. (in Russian)
 12. Molozhavyj S. S. Uchet sredy i raboty detuchrezhdenija: (Programma izuchenija rebenka i detskogo kollektiva v ee prakticheskom primenenii). Prinjata III Vseros. Sjezdom po doshkol'nomu vospitaniju. Uproshhena na opyte prakt. raboty [Accounting for the Environment and Work of the

- Educational Institution: (Program for Studying a Child and Children's Collective in its Practical Application). Accepted the 3d All-Russian Congress on Preschool Education. Simplified practice work/ Prof. S. Molozhavij. – Moskva : B. i., 1925. – 13 s. (in Russian)
13. Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia [New Ukrainian School: Teacher's Guide/ Pid zah. red. Bibik N. M. K.: TOV „Vydavnychiy dim „Pleiady”, 2017. – 206 s. (in Ukrainian)
 14. Pedagogicheskij jenciklopedicheskij slovar' [Pedagogical Encyclopedic Dictionary] / gl. redaktor B. M. Bim-Bad. – M. : Bol'shaja rossijskaja jenciklopedija, 2002. – 528 s. – S. 383. (in Russian)
 15. Petrenko O. B. Problemy pedahohichnoi psykholohii i pedahohiky u tvorchii spadshchyni V. M. Biekhtierieva [Problems of Pedagogical Psychology and Pedagogy in the Creative Heritage of V. M. Bekhterev] / O.B.Petrenko // Psykholohiia: realnist i perspektivy: zb. nauk. pr. Vyp. 9 / uporiad. R.V. Pavelkiv ; red.kol. : R.V. Pavelkiv, V.I. Bezliudna, N.V. Korchakova. – Rivne : RDHU, 2017. – S. 105–111. (in Ukrainian)
 16. Petrenko O. B. Rol I. D. Yermakova v orhanizatsii diialnosti Derzhavnogo psykhoanalitichnoho instytutu (1923–1925) [The role of I. Yermakov in the Organization of the Activity of the State Psychoanalytic Institute (1923-1925)] / O. Petrenko // Osvita kriz pryizmu mikroistorii: zaklady osvity, osobystosti, navchalna literatura, lystuvannia. Materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii 22 zhovt. 2015 r. – Kyiv: Pedahohichniy universytet im. B. Hrinchenka, 2015. – 324 s. – S. 207–221. (in Ukrainian)
 17. Psykhodiahnostychni instrumentarii v umovakh doshkilnoho zakladu: navch. posib. [Psychodiagnostic Tools in Pre-school Establishments: teaching manual] / R. V. Pavelkiv, O. P. Tsyhypalo. – K. : “Tsentr uchbovoy literatury”, 2013. – 232 s. (in Ukrainian)
 18. Smolinchuk L. S. Naukovo-pedahohichniy dorobok Oleksandra Samiilovycha Zaluzhnoho (1886 – 1938) : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 [Scientific and Pedagogical Work of Alexander Samiilovych Zaluzhnyi (1886 - 1938): diss. ... candidate ped. sciences: 13.00.01] / Smoliinchuk Larysa Symonivna ; Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy. – Kyiv, 2008. – 233 s. (in Ukrainian)
 19. Sukhomlynska O. Psykhotekhnika – vtracheniy napriam radianskoi pedahohichnoi nauky i praktyky [Psychotechnics - the Lost Direction of Soviet Pedagogical Science and Practice] / O. Sukhomlynska // Istoryko-pedahohichniy almanakh. – 2012. – No 2. – S. 6–12. (in Ukrainian)
 20. Fradkin F. A. Pedologija: mify i dejstvitel'nost' [Pedology: Myths and Reality] / F. A. Fradkin. – M.: Znaniye, 1991. – 80 s. (in Russian)
 21. Yanchenko T. V. Vytoky ta zasady naukovooho rozvytku ta praktychnoho vtilennia pedolohii v Ukraini: avtoreferat dys. ... d. ped. nauk 13.00.01 – zahalna pedahohika ta istoriia pedahohiky [Origins and Principles of Scientific Development and Practical Implementation of Pedology in

Ukraine: diss. ... doc. ped. sciences 13.00.01 - general pedagogy and history of pedagogy] / T. V. Yanchenko. – Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy, Kyiv, 2017. – 43 s. (in Ukrainian)

Аннотация. В статье сквозь призму задач Новой украинской школы актуализированы идеи изучения ребенка дошкольного возраста и окружающей его среды в наследии известного педолога Степана Степановича Моложавого (1879–1937). Доказано, что педолог как представитель социогенетического направления считал изучение личности ребенка-дошкольника и окружающей его среды одной из сверхважных задач педологии; утверждал, что социальное и психическое развитие осуществляется в процессе «приспособления» ребенка к разным условиям среды. Охарактеризована классификация методов изучения ребенка С. Моложавого, включающая метод физико-химической и физиологической науки, метод лабораторного эксперимента, статистический метод, типологический и генетический методы, метод наблюдения и др. Охарактеризована разработанная С. Моложавым оригинальная методика обследования ребенка, которая с помощью учета и фиксации условий жизни и поведения давала возможность осуществить развернутый психолого-педагогический диагноз и прогноз. Проанализирована «Программа изучения поведения ребенка или детского коллектива», схема изучения среды, схема изучения трудновоспитуемого ребенка, предложенные С. Моложавым.

Ключевые слова: педология, ребенок, окружающая среда, С. Моложавый, изучение ребенка, методы педологических обследований.

Abstract. In the article through the prism of the tasks of the New Ukrainian school the idea of studying a child of preschool age and the environment surrounding her was updated in the legacy of the famous pedologist Stepan Stepanovych Molozhavyi (1879-1937). It was found out that the pedologist as a representative of the sociogenetic direction considered the study of the personality of the child-preschool child and the environment surrounding her as one of the most important tasks of pedology; he argued that social and mental development is carried out in the process of “adapting” child to a variety of environmental conditions. The methods of studying a child according to the S. Molozhavyi methodology, which included the method of physico-chemical and physiological science; method of laboratory experiment; statistical method; typological and genetic methods, method of observation, etc. were classified. The original method of examination of the child developed by S. Molozhavyi was described, which, by means of recording and fixing the conditions of life and behavior, made it possible to carry out the expanded psychological and pedagogical diagnosis and prognosis. The “Program for the study of the behavior of a child or a children’s collective”, a scheme for studying the environment, a scheme for studying a difficult child, proposed by

S. Molozhavyi, have been analyzed.

Key words: pedology, child, environment, S. Molozhavui, child's study, methods of pedological examination.

Стаття надійшла до редакції 05.03.2018

Н. М. Гринькова

ВІКОВІ АСПЕКТИ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ

Анотація У статті охарактеризовано психолого-педагогічні особливості учнів молодшого шкільного віку, які необхідно враховувати в процесі організації виховної роботи у контексті морального становлення; виділено та проаналізовано основні компоненти моральної вихованості; виокремлено сензитивні періоди морального розвитку молодших школярів; визначена система факторів, які впливають на моральний розвиток і виховання молодших школярів; представлено педагогічний аспект урахування вікових особливостей морального розвитку молодших школярів.

Ключові слова: моральне виховання, моральний розвиток, моральні знання, моральні якості, моральні цінності, моральна культура, учні молодшого шкільного віку.

Постановка проблеми. Необхідність пошуку нових шляхів виховання учнів початкових класів зумовлено потребою сучасного суспільства у підготовці високоморального покоління, здатного до активної життєдіяльності і водночас актуалізовано у відповідних нормативно-правових документах: Законі України «Про освіту» [3], Концепції «Нова українська школа» [5] тощо.

Організація ефективного морального виховання потребує врахування вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів. Саме тому аналіз психолого-педагогічних особливостей учнів молодшого шкільного віку, їхнього морального розвитку набуває особливої актуальності в контексті нашого дослідження.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Розробка основних аспектів проблеми морального виховання і морального розвитку знайшла своє відображення у працях психологів: С. Анісімова, І. Бежа, Л. Божович, М. Боришевського, Т. Гаврилової, В. Гуріна, Я. Коломинського, Г. Костюка, Н. Непомнящої, Р. Павелківа, Ю. Приходько, Є. Суботського, С. Якобсон. У їхніх працях моральне виховання розглядається з позиції цілісності особистості, яка передбачає не лише наявність у молодшого школяра системи моральних знань, моральних цінностей, що не гарантує виявлення моральної поведінки, а насамперед, врахування психічних

механізмів морального формування.

Аналіз досліджень М. Аплетасва, Т. Ващенко, Т. Грибоседової, Л. Долинської, О. Скрипченко, Г. Іванової та інших засвідчив, що особливості морального виховання молодших школярів визначаються, насамперед, закономірностями морального розвитку.

Таким чином, проведений аналіз наукових досліджень та публікацій показав, що окреслена проблема знайшла висвітлення у багатьох джерелах: з'ясовано зміст та особливості морального розвитку та морального виховання дітей молодшого шкільного віку. Однак надалі залишається невизначеним психолого-педагогічний аспект врахування вікових особливостей морального розвитку молодших школярів, що є метою статті.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз психолого-педагогічних здобутків С. Анісімова, І. Беха, Л. Долинської, З. Огороднійчук, О. Скрипченко дає підстави виокремити основні компоненти моральної вихованості, до яких відносимо наступні: моральні знання, моральні переконання, моральні почуття, моральні цінності, моральну спрямованість поведінки, моральні звички, моральні якості, моральну свідомість та моральну культуру. Всі названі компоненти взаємопов'язані.

Зокрема, І. Бехом було проведено дослідження морального розвитку учнів молодшого шкільного віку, що базується на принципах генетико-моделюючого методу. Він обґрунтував положення про те, що у школярів цього віку значно більші можливості, ніж прийнято вважати. Крім цього, «у дітей вже починає формуватися власне моральне «кредо», воно набере сили пізніше, вже у підлітковому віці» [1, с. 90].

Головною особливістю розвитку особистості в молодшому шкільному віці, на думку І. Беха, є зміна її соціальної позиції: дитина приступає до систематичного учіння, стає членом шкільного і класного колективів. Необхідною умовою для побудови стосунків молодшого школяра як з ровесниками, так і з дорослими виступає здатність підпорядковувати свою поведінку встановленим моральним нормам. Важливим для морального виховання молодшого школяра в цей період є формування у нього позиції учня, розуміння нових обов'язків [1, с. 88]. У контексті останнього нами визначено, що головним чинником, який впливає на ефективність цього процесу є формальне ставлення учнів початкових класів до моральних норм.

Молодший шкільний вік, як вважає Р. Немов, це етап прихованого формування моралі та світогляду. У цьому віці провідною є навчально-пізнавальна діяльність, оскільки в цей час закладаються основи моральної позиції індивіда [6, с. 172].

Аналіз наукових досліджень, присвячених вивченню особливостей психічного розвитку в молодшому шкільному віці, засвідчив, що цей віковий період є сприятливим щодо морального розвитку в цілому та

формуванню моральної рефлексії зокрема. Важливими в цьому контексті є наслідки кризи 6–7 років, які Л. Виготський пов'язував із втратою дитячої безпосередності та виникненням осмисленого орієнтування у власних переживаннях [2, с. 202].

Наголошуючи на важливості рефлексії для морального розвитку молодшого школяра, Р. Павелків зазначив, що вона є вихідною позицією у формуванні самосвідомості учня [7]. З аналізу психолого-педагогічної літератури нами виокремлена інтелектуальна та моральна рефлексія. Під останньою ми розуміємо здатність індивіда осмислювати мотиви своєї діяльності, передбачати результати вчинків із власної позиції та з позиції інших людей, здатність до узгодження цілей поведінки із засобами їх досягнення.

Таким чином, однією із умов ефективного морального виховання учнів початкових класів є сформованість моральної саморегуляції, оцінки власної поведінки, системи суб'єктивних ставлень до етичних еталонів, а також незадоволення собою у випадку порушення норм моралі.

Із метою розкриття сутнісних характеристик психолого-педагогічних особливостей морального виховання важливо з'ясувати сензитивні періоди морального розвитку молодших школярів. Моральне становлення особистості, за нашим переконанням, триває протягом усього її життя, однак є періоди, коли молодший школяр ще не в змозі усвідомити моральні норми суспільства і зробити правильний вибір, у таких випадках найбільш важливою є роль батьків та педагогів.

Моральний розвиток учнів початкової школи поділяється на три умовних етапи. В перші роки свого життя вони оволодівають певною сумою найпримітивніших уявлень про систему моралі суспільства, хоча провідним мотивом їх діяльності все ще залишається власна потреба. Розширюючи горизонти морального досвіду, ці уявлення допомагають перейти до другого етапу морального розвитку. На цьому етапі відбувається засвоєння моральних принципів і моральних норм, притаманних суспільству. Учні початкових класів підпорядковують свою поведінку вимогам дорослих. Виняткову роль відіграє шкільне навчання, соціальне оточення, в якому перебуває дитина, а також не менше значення має моральний приклад та авторитет. Цей етап є визначальним для морального розвитку молодших школярів.

Отож, особливості морального розвитку школярів є визначальними в організації морального виховання, і за цих умов ефективність цього процесу підсилюється при застосуванні особистісно орієнтованого підходу, який спрямований на усвідомлення учнем своєї особистої значущості і передбачає врахування його інтересів та можливостей. Саме у процесі моделювання виховного процесу відбувається орієнтація на конкретні прояви у свідомості, почуттях, поведінці, учнів. З огляду на це важливою умовою ефективності морального виховання, за нашим висновком, є прогнозування результату виховного впливу, тобто моральної

вихованості учнів.

Актуальним у контексті нашого аналізу є визначення психолого-педагогічних засад формування окремих компонентів моральної вихованості молодших школярів. Зокрема, процес засвоєння моральних знань дітьми молодшого шкільного віку головним чином залежить від навчання їх ефективному сприйманню моральної ситуації, адекватної оцінці моральних вчинків, розумінню моральних мотивів. Необхідною умовою виховання у школярів потреби діяти відповідно до засвоєних моральних норм і принципів є врахування залежності між правильним розумінням моральної ситуації і вмінням співпереживати, співчувати.

Як засвідчили результати нашого дослідження, учні молодшого шкільного віку схильні до інтенсивного засвоєння моральних знань. До цього їх спонукає обмежена обізнаність у цій галузі та потреба діяти відповідно до висунутих суспільних вимог. Засвоєння моральних знань відбувається на різних рівнях: сприймання й осмислення певної інформації; активна мислительна діяльність, пов'язана з розв'язанням практичних завдань; теоретична діяльність з засвоєння певної області наукового поняття.

Моральне виховання не зводиться до набуття відповідних знань і формування навичок. Воно обов'язково передбачає розвиток у молодших школярів моральних переконань. Так, важливою передумовою формування в учнів молодшого шкільного віку елементів моральних переконань є сформованість у них моральних почуттів, які виникають у зв'язку з пізнавальними процесами, відчуттями, сприйманням, уявленнями. Саме моральні почуття та емоції підсилюють прагнення особи до здійснення хороших вчинків, наприклад, надання допомоги людині незалежно від її зовнішнього вигляду, соціального статусу та іншого. Саме тому одним із головних завдань педагога, за нашим висновком, є виховання в учнів молодшого шкільного віку моральних почуттів як мотиваційної основи моральної поведінки та моральних вчинків.

Провідною у моральному вихованні є гуманістична ідея, згідно з якою в людині від природи закладено прагнення до добра, правди і краси. Моральні цінності спрямовані на пізнання громадсько-ціннісних норм поведінки, усвідомлення та прийняття позитивного рішення. Саме тому моральне виховання молодших школярів має забезпечити формування в них системи моральних цінностей, які мають стати частиною характеру на основі моральних почуттів. Моральні цінності переважно залежать від багатьох факторів: мотивів, умов, результатів. Для молодших школярів процес засвоєння моральних цінностей спрямований на пізнання суспільно-ціннісних норм поведінки, на усвідомлення та прийняття відповідного рішення. На цьому віковому етапі діти вчаться дотримуватись норм поведінки [4, с. 65].

Таким чином, у процесі активного формування системи цінностей у молодших школярів виробляється стійка громадська позиція особистості,

яка будується на світоглядній основі, мотивах поведінки і виявляється як властивість особистості в різних умовах. Така позиція нами названа «орієнтацією моральної поведінки». На цьому етапі молодший школяр робить спробу орієнтуватися в своїй поведінці на певні правила, хоча виконання елементарних моральних норм не свідчить про їх засвоєння, оскільки, по-перше, переважно це лише пристосування до вимог дорослих, прагнення уникнути покарання і здобути нагороду; по-друге, в цей момент не відбувається усвідомлення моральної норми. Саме тому зазначене вище дає підстави стверджувати, що у молодшому шкільному віці важливо формувати стійку позитивну орієнтацію поведінки.

Учні початкових класів легше усвідомлює вчинки та мотиви інших людей, ніж свої власні. Навчаючись бачити добро у вчинках інших, вони починають розуміти провідний мотив моральної діяльності. Їм також властива невідповідність між знаннями моральних норм і поведінкою. Це вікова особливість молодших школярів, котрі лише вчать орієнтуватися в різноманітних життєвих ситуаціях, зіставляючи свої уявлення з реальністю, моральними вчинками, звичками та поведінкою [1, с. 89].

Сформованість звичок моральної поведінки, за нашим висновком, є, безумовно, важливим підґрунтям для засвоєння дітьми системи моральних якостей, які є важливим показником моральної вихованості. Структура моральних якостей складається з мотивів, які забезпечують позитивне ставлення особистості до норм поведінки, а також закріплений спосіб реалізації виконання норм цієї поведінки. Молодші школярі вже мають деякі уявлення про окремі моральні якості, особливо про ті, де проявляється ставлення героїв художніх творів до своєї діяльності, до інших людей. Хоч і примітивно, але діти вже спроможні судити про чесність, ввічливість, доброзичливість тощо.

Важливими ознаками моральної вихованості молодших школярів є дисциплінованість та організованість, у формуванні яких вирішальною є роль батьків, педагогів, вихователів: їхня поведінка, цілеспрямований вплив на особистість дитини, її розвиток та формування моральної поведінки.

Моральне формування особистості розглядається як процес інтеріоризації зовнішніх спонук і перетворення їх на внутрішній регулятор поведінки (Л. Божович, Б. Ельконін, Л. Кольберг та ін.). Психологічною основою цього процесу є довільне прийняття молодшим школярем морального рішення через наслідування поведінки і дій оточуючих.

Важливою складовою моральної вихованості учнів молодшого шкільного віку є утвердження істин, норм, правил моральної культури у повсякденному житті. Моральна культура особистості має структуру, елементами якої є знання, почуття, ставлення, поведінка, світогляд. Тому змістом роботи педагога з формування моральної культури молодших школярів є розвиток у них системи моральних знань, почуттів, ставлень, реалізація в естетичній формі моральних норм у повсякденному житті.

На моральне виховання учнів початкових класів, зокрема і на формування моральної культури поведінки впливає безліч факторів, які переважно є визначальними для розвитку її особистості, оскільки можуть нести в собі позитивний або негативний потенціал. Серед них виділяють такі: суспільство із своїми моральними цінностями, звичаями, традиціями, оточуюче соціальне середовище, характер взаємин із батьками, педагогами, однолітками. Крім того, зовнішні, зокрема соціальні причини діють на особистість через її внутрішні можливості.

Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури дає змогу констатувати сензитивність молодшого шкільного віку в контексті формування моральних знань, моральних якостей, моральних переконань, моральних почуттів, моральних цінностей, моральної спрямованості поведінки, моральних звичок, моральної свідомості та моральної культури, адже в цьому віці закладаються основи моральних вчинків, поведінки.

У процесі організації виховного процесу важливо враховувати вікові зміни морального розвитку молодших школярів, слід орієнтуватися на необхідність реалізації структурних компонентів моральної вихованості, а також враховувати вплив соціальних факторів, які визначають спрямованість морального розвитку учнів молодшого шкільного віку.

Слід відзначити, що в процесі морального виховання молодших школярів ефективним, як засвідчили результати проведеного дослідження, є застосування позитивного прикладу моральної поведінки, що в свою чергу висуває високі вимоги до особистості педагога, який має не лише повчати молодших школярів, а й сам бути високomorальним у своїх діях та стосунках з оточуючими людьми. Зазначене вище дає підстави говорити про актуальність суб'єкт-суб'єктних стосунків між педагогом та учнями початкових класів, побудову виховного процесу на принципах гуманізму, співробітництва, співтворчості.

Висновки і перспективи подальших наукових розвідок. За нашим висновком, врахуванню вікових особливостей морального розвитку молодших школярів сприяє ефективна організація поведінки учнів під час гри, різних видів діяльності, застосування системи стимулювань, засобів заохочення та покарання. Позитивно впливає на формування моральної вихованості й організація оптимального режиму, участь учнів початкових класів у громадських благодійних акціях та заходах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бех І.Д. Виховання особистості: Підручник / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
2. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. – Санкт-Петербург : СОЮЗ, 1997. – 224 с.

3. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]: постанова Верховної Ради України від 05.10.2017 №2145-VIII. – Режим доступу: <https://osvita.ua/legislation/law/2231/>
4. Иванова Г.П. Освоение нравственных ценностей учащимися общеобразовательных школ в современных условиях. – М. : Социум, 2001. – 160 с.
5. Концепція «Нова українська школа» [Електронний ресурс]: розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
6. Немов Р.С. Психология: В 3 кн. – М. : Владос, 2000. – Кн. 2: Психология образования. – 606 с.
7. Павелків Р.В. Формування та розвиток здатності до моральної рефлексії в процесі активного соціально-психологічного навчання молодших школярів / Р. В. Павелків // Психологія: реальність і перспективи. Вип. 8. – Рівне : РДГУ, 2017. – С.5-10.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED:

1. Bekh I.D. Vykhovannia osobystosti: Pidruchnyk [Education of Personality] / I.D. Bekh. – K. : Lybid, 2008. – 848 s. (in Ukrainian)
2. Vygotskij L.S. Voprosy detskoj psikhologii [Problems of child' Psychology]. – Sankt-Peterburg: SOJUZ, 1997. – 224 s. (in Russian)
3. Zakon Ukrainy "Pro osvitu" [The Law of Ukraine "On Education"] [Elektronnyi resurs]: postanova Verkhovnoi Rady Ukrainy vid 05.10.2017 №2145-VIII. – Rezhym dostupu: <https://osvita.ua/legislation/law/2231/> (in Ukrainian)
4. Ivanova H.P. Osvojenije npravstvennykh cennostej uchashchimisja obshcheobrazovatelnykh shkol v sovremennykh uslovijakh [Mastering the Moral Values of Students in General Schools in Modern Conditions]. – M.: Socyum, 2001. – 160 s. (in Russian)
5. Kontseptsiiia "Nova ukrainska shkola" [The Concept "New Ukrainian School"] [Elektronnyi resurs]: rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 14 hrudnia 2016 r. No 988-r. – Rezhym dostupu: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> (in Ukrainian)
6. Njemov R.S. Psikhologija: U 3 kn.[Psychology: in 3 books] – M.: Vlados, 2000. – Kn. 2: Psikhologija obrazovaniia. – 606 s. (in Russian)
7. Pavelkiv R.V. Formuvannia ta rozvytok zdatnosti do moralnoi refleksii v protsesi aktyvnoho sotsialno-psykholohichnoho navchannia molodshykh shkoliariv [Formation and Development of the Ability to Moral Reflection in the Process of Active Social and Psychological Training of Junior Pupils] / R.V. Pavelkiv // Psykholohiia: realnist i perspektyvy. Vyp. 8. – Rivne : RDHU, 2017. – S.5-10. (in Ukrainian)

Аннотация. В статье охарактеризованы психолого-педагогические особенности учащихся младшего школьного возраста, которые необходимо учитывать в процессе организации воспитательной работы в контексте нравственного формирования; выделены и проанализированы основные компоненты нравственной воспитанности, выделены сензитивные периоды нравственного развития младших школьников; определена система факторов, влияющих на нравственное развитие и воспитание младших школьников; представлен педагогический аспект учета возрастных особенностей нравственного развития младших школьников.

Ключевые слова: нравственное воспитание, нравственное развитие, нравственные знания, нравственные качества, нравственные ценности, нравственная культура, ученики младшего школьного возраста.

Abstract. The article deals with psychological and pedagogical features of pupils of junior school age, which must be taken into account in the process of organizing moral education. The following components of moral education like moral knowledge, moral convictions, moral feelings, moral values, moral orientation of behavior, moral habits, moral qualities, moral consciousness and moral culture have been analyzed; sensitive periods of moral development of junior pupils is distinguished; a certain system of factors influencing moral development and upbringing of younger schoolchildren (a society with its moral values, customs, traditions, the surrounding social environment, the nature of relationships with parents, teachers, peers) has been characterized. It was found out that the personality of the teacher put forward high requirements, which should not only teach younger schoolchildren, but also be highly moral in his actions and relationships with other people. The pedagogical aspect of taking into account the age-old peculiarities of the moral development of junior pupils is presented, that is, it effectively organizes the behavior of younger pupils during the game, various types of activities, the use of a system of incentives, means of encouragement and punishment, the organization of an optimal regime, the participation of elementary school pupils in public charity events and activities.

Key words: moral education, moral development, moral knowledge, moral qualities, moral values, moral culture, pupils of junior school age.

Стаття надійшла до редакції 23.03.2018

СТАН ДОСЛІДЖЕНОСТІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГАЛУЗІ МИСТЕЦТВА В УКРАЇНІ

Анотація. У статті розкрито деякі аспекти підготовки майбутніх учителів галузі мистецтва в Україні. На основі аналізу науково-педагогічної літератури та дисертаційних досліджень виокремлено педагогів, що розглядали проблему підготовки учителів галузі мистецтва як в історичному аспекті, так і на сучасному етапі. Окреслено найбільш значущі проблеми, яких торкаються у своїх дослідженнях сучасні науковці, зокрема формування творчих здібностей майбутніх учителів галузі мистецтва; готовність майбутніх учителів мистецьких спеціальностей до професійного саморозвитку; формування професійної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва; застосування народної художньої творчості у фаховій підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва; підготовка вчителів декоративно-прикладного мистецтва як складова підготовки педагогів образотворчого мистецтва.

Ключові слова: галузь мистецтва, підготовка майбутніх учителів, заклад вищої освіти, фахова підготовка.

Постановка проблеми. Сучасне українське суспільство переживає перехідний період: змінюються цінності, людство пізнає значні соціально-економічні перетворення, відбувається переоцінка духовної спадщини.

Модернізація сучасної освіти сприяє збагаченню науки цінними історико-педагогічними ідеями та фактами, що позитивно впливає на підвищення якості освіти майбутніх учителів, зокрема й галузі мистецтва.

Мистецтво спрямоване на духовно-творчий розвиток особистості, гуманізацію та гуманітаризацію навчального процесу в закладах освіти. Це - одна із форм суспільної свідомості, вид людської діяльності, що відображає дійсність у конкретно-чуттєвих образах відповідно до певних естетичних ідеалів [4]. У широкому сенсі мистецтвом називають досконале вміння в певній справі, галузі, майстерність.

Підготовка майбутніх учителів галузі мистецтва відповідає основним положенням і завданням Закону України «Про освіту» (2017), Державному стандарту початкової загальної освіти (2018), Державному стандарту повної загальної освіти (2013), Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах (2004), Концепції загальної мистецької освіти (2003), Національній доктрині розвитку освіти в Україні та іншим документам, де наголошується на важливості залучення дітей та молоді до мистецтва, окреслено конкретні заходи щодо реалізації цих ідей.

На сучасному етапі перед закладом вищої освіти гостро постає проблема забезпечення умов для фахової підготовки майбутніх учителів

галузі мистецтва, готових до безперервного професійного саморозвитку впродовж життя, здатних постійно самовдосконалюватися й відшліфовувати власну діяльність відповідно до потреб нової української школи.

Аналіз останніх досліджень із проблеми засвідчує, що важливість використання мистецтва у фаховій підготовці вчителів обґрунтовував І. Зязюн; доцільність використання мистецького потенціалу в процесі формування здібностей учителя висвітлено О. Рудницькою; необхідність взаємодії з мистецтвом та його вплив на розвиток творчих здібностей окреслено у працях таких науковців, як Г. Ващенко, А. Канарський, Е. Кібрік, Н. Киященко, В. Костін та ін. Методиці викладання образотворчої діяльності присвячено дослідження Д. Кардовського, Є. Кондахчана, А. Соловйова, В. Фаворського. Науково-методичне забезпечення підготовки майбутніх учителів мистецтва у закладах вищої освіти охарактеризовано у працях А. Антоновича, Г. Беди, Н. Боголюбова, М. Кириченка, І. Кириченка, С. Коновець, О. Красовської, В. Сироти, М. Ростовцева та ін.

Теоретичні й методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів до викладання мистецьких дисциплін та естетичного виховання репрезентовано у науково-педагогічних доробках таких дослідників, як от: О. Дем'янчук, С. Коновець, Л. Масол, О. Отич, В. Орлов, Г. Падалка, О. Рудницька, Н. Сидорчук, О. Хижна, Г. Шевченко, Б. Юсов. Окремі питання викладання образотворчого мистецтва в початкових школах у різних регіонах України розкрито в роботах О. Волинської, В. Ворожбіт, І. Малиніної, Н. Межової, О. Попик, М. Ростовцева, С. Тарануценка, Ф. Уманцева та ін.

Мета статті – узагальнення наукових досліджень вітчизняних педагогів щодо підготовки майбутніх учителів галузі мистецтва.

Виклад основного матеріалу дослідження. Мистецтво – це вміння створювати об'єкти, речі, які приносять естетичне задоволення людині, потужний чинник освітнього впливу, джерело духовного розвитку та вдосконалення особистості.

Аналіз наукової літератури та дисертаційних праць засвідчує значну увагу науковців, педагогів-практиків до різних аспектів підготовки вчителів галузі мистецтва в Україні. Так, І. Зязюн та М. Сагач у своїй праці «Краса педагогічної дії» (1997 р.) досліджують проблеми визначення сутності мистецтва як форми відтворення дійсності, духовного світу людини та її самовираження; виявлення жанрових різновидів функціонування мистецтва в суспільстві [3].

Л. Масол із співавторами зв свого боку в посібнику «Методика навчання мистецтва в початковій школі» (2006 р.) розкривають зміст новітньої концепції загальної мистецької освіти, інноваційні науково-методичні підходи та художньо-педагогічні технології викладання інтегрованого курсу «Мистецтво» у початковій школі. Узагальнюючи

теоретичний матеріал вони зауважують, що функціями мистецької освіти є: духовно-творча, естетична, гносеологічна (інформативно-пізнавальна), світоглядно-виховна, аксіологічна, евристична, соціально-орієнтаційна, комунікативна, регулятивна, сугестивна, гедоністична, релаксаційно-терапевтична, компенсаторна, катарсична та ін. Крім того, автори пропонують педагогічні схеми-малюнки для виконання художньо-практичних завдань [6].

О. Рудницька у праці «Педагогіка: загальна та мистецька» (2005 р.) розкриває освітні, виховні та розвивальні можливості впливу мистецтва на особистість майбутнього фахівця [10].

Досліджуючи готовність майбутніх учителів мистецьких спеціальностей до професійного саморозвитку Н. Чорна пропонує новий та нетрадиційний підхід щодо її визначення. Педагог розглядає готовність як професійно важливу якість особистості студента, що характеризується позитивним ставленням до мистецько-педагогічної діяльності, прагненням до постійного самотворення на засадах акмеологічних позицій, що формується в процесі самостійного поглиблення фахових знань, розвитку мистецьких умінь і навичок, удосконалення педагогічної майстерності, а також реалізації особистісних можливостей і професійного творчого потенціалу. Проаналізувавши науково-методичну літературу, педагог окреслює методологічні підходи щодо формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей: акмеологічний, особистісно орієнтований, системний, діяльнісний, інтегративний, компетентнісний, креативний. Система мистецької підготовки охоплює навчальну діяльність (аудиторна та групова робота) і позааудиторну роботу (мистецькі гуртки, концертно-виконавська діяльність, творчі майстерні тощо) [13].

Монографія Г. Падалки «Педагогіка мистецтва. Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін» (2008 р.) присвячена науковій розробці та обґрунтуванню методологічних засад, принципів, педагогічних умов, методів викладання навчальних дисциплін із різних видів мистецтва. У науковій праці висвітлюються функції мистецької освіти, проблеми художнього пізнання, завдання втілення гуманітарної парадигми, забезпечення національної основи навчання мистецтва, а також питання досягнення цілісності навчального процесу, його культуровідповідності й естетичної спрямованості, потреби і можливості індивідуалізації навчання мистецтва, спонукання учнів до рефлексивного сприймання художніх творів [7].

Л. Ейвас узагальнює розвиток системи підготовки вчителів декоративно-прикладного мистецтва в Україні другої половини XX - початку XXI століть. Педагог встановив, що у 70-90 рр. XX ст. відбувалося формування змісту шкільного образотворчого мистецтва на національному ґрунті, а як наслідок - було переглянуто зміст підготовки вчителів образотворчого мистецтва на художньо-графічних факультетах

педагогічних інститутів. Як додаткова спеціальність започатковується підготовка вчителів образотворчого мистецтва на факультетах початкового навчання. Педагог встановила, що в означений період виокремлюються дві ланки системи підготовки вчителів декоративно-прикладного мистецтва: допрофесійна та професійна. Допрофесійна підготовка передбачала оволодіння основами образотворчої грамоти, навичками просторового мислення, композиційного розміщення, художніми техніками, специфічними художньо-декоративними вміннями та навичками. Професійна освіта майбутніх учителів декоративно-прикладного мистецтва здобувається на двох підрівнях: педагогічна освіта – у вищих педагогічних навчальних закладах (педагогічних училищах та інститутах); художня освіта – у вищих художньо-промислових навчальних закладах. Дослідниця визначила, що система підготовки вчителя декоративно-прикладного мистецтва є частиною підготовки педагога образотворчого мистецтва [2].

Застосування народної художньої творчості у фаховій підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва визначається О. Піддубною як складний комплексний багатofункціональний процес, що характеризується традиційністю, майстерністю, індивідуальністю та спрямованістю на усвідомлення майбутніми вчителями мотивів, потреб власної діяльності щодо застосування народної художньої творчості та забезпечує формування професійних знань, набуття практичних умінь і навичок у галузі образотворчого мистецтва. Народна художня творчість – це діяльність, результатом якої є створення витворів мистецтва, що характеризуються традиційністю, майстерністю, оригінальністю, неповторністю, індивідуальністю. Педагог здійснила класифікацію видів народної художньої творчості за такими ознаками: національною, етнографічною, територіальною, матеріалом виготовлення, асортиментом, прийомами та технікою художнього оздоблення; типом, видом і мотивами малюнка, орнаменту, призначенням для подальшого використання при вивченні предметів художньо-естетичного циклу, що сприятиме ефективному застосуванню народної художньої творчості у фаховій підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва з таких дисциплін: живопис, малюнок, скульптура, декоративно-прикладне мистецтво, історія мистецтва, методика викладання образотворчого мистецтва та ін. О. Піддубна розробила та апробувала модель фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва засобами народної художньої творчості, що включає єдність принципів, цілей, змісту, форм, методів, засобів навчальної та позанавчальної діяльності майбутніх учителів образотворчого мистецтва [9].

Із метою підготовки висококваліфікованих учителів образотворчого мистецтва, формування в них смаку на основі глибокого розуміння українських народних мистецьких традицій, дослідниця розробила та ввела у практику інтегрований факультативний курс «Народна художня

творчість у фаховій підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва». Основними завданнями курсу є: розвиток здібностей та художнього мислення майбутніх учителів, ознайомлення студентів із народним мистецтвом та методикою творчого пошуку, формування вміння виготовлення власноруч мистецьких виробів, розвиток національної самосвідомості [8].

У дослідженні Т. Стрітьєвич окреслено підготовку вчителя образотворчого мистецтва як цілісну систему формування загальнопедагогічних та спеціальних знань, умінь, навичок студентів, їх здатності до художньо-педагогічної діяльності. На переконання педагога, ця система проявляється: у різних видах діяльності, де наявний тісний взаємозв'язок загальнопедагогічних та спеціальних знань; у змісті навчального матеріалу, де у взаємозв'язку представлені психолого-педагогічні, методичні та спеціальні знання, вміння, навички; методичній оснащеності; практичній підготовці вчителя, здатного використовувати набуті знання та вміння не лише на уроці образотворчого мистецтва, а й у різних видах позаурочної роботи, досвід творчої діяльності, що передбачає мобільність використання набутих у закладі вищої освіти знань, умінь та навичок, а також потреби у постійній самоосвіті, самовдосконаленні та саморозвитку [12].

Дослідниця зауважує, що провідними педагогічними засобами реалізації умов формування здатності до професійного саморозвитку майбутнього вчителя образотворчого мистецтва виступають форми та методи навчання на основі особистісно-діяльнісного підходу: самостійна робота; педагогічна практика; позааудиторна робота; науково-дослідна робота; проблемно-діалогічні лекції; імітаційні, ділові, організаційно-дієві ігри; педагогічні тренінги; робота з діяльнісною та особисто-професійною моделями вчителя образотворчого мистецтва; самостійна робота студентів щодо професійного самовдосконалення тощо.

У дослідженні виокремлюються основні компоненти здатності до професійного саморозвитку майбутніх учителів образотворчого мистецтва, а саме: мотиваційний; змістовий; рефлексивний. Важливим етапом проведеної роботи є розроблення педагогом нової модульної програми курсу «Вступ до спеціальності» для підготовки вчителів образотворчого мистецтва, зміст якої підсилено положеннями про професійний саморозвиток майбутнього вчителя, спрямованими на актуалізацію особистих мотивів та цінностей; ідентифікацію сучасного вчителя; самоідентифікацію [1].

О. Красовська присвячує своє дослідження теоретичному обґрунтуванню та практичному розв'язанні проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в галузі мистецької освіти. Науковець обґрунтовує авторську структурно-функціональну модель процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в галузі мистецької освіти засобами інноваційних технологій. В її

основу було покладено систему взаємопов'язаних блоків (цільового, теоретико-методологічного, організаційно-методичного, діагностично-результативного).

Педагог доводить, що побудова освітнього процесу на інтегрованій основі не обмежується створенням окремих інтегрованих курсів, а дає змогу впроваджувати інноваційні технології навчання. Із метою впровадження технологій професійної підготовки студентів педагогічних факультетів до інтегрованого викладання навчальних предметів мистецької галузі О. Красовська розробила навчально-методичні комплекси до дисциплін «Методика викладання інтегрованого курсу «Мистецтво»», «Методика викладання освітньої галузі «Мистецтво»», а також дидактичні, візуальні та електронні засоби, науково-методичне й навчально-методичне забезпечення дисциплін, що несе наукову і образно-наочну, емоційно насичену інформацію [5].

М. Стась стверджує, що фахова підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва в сучасних умовах повинна бути зорієнтована на їх художню творчість і передбачає не стільки передачу професійних знань та вмінь, скільки формує їх творчі здібності.

Досліджуючи методику формування творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва педагог визначає, що «творчі здібності майбутніх учителів образотворчого мистецтва» – це особистісні утворення, які спонукають до постійного творчого пошуку, необхідності оволодіння творчими вміннями, результатом чого є створення нових творів образотворчого мистецтва «за законами краси», за критеріями новизни, оригінальності та об'єктивної значущості [11].

Висновки. Процес формування творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва відбувається, передусім, шляхом включення кожної особистості в активну художньо-творчу діяльність, що має свою специфіку, яка полягає у постійному вирішенні поставлених перед ними художньо-творчих завдань. Такий процес, на нашу думку, вимагає чіткого планування організаційних і дидактичних дій, а саме: забезпечення педагогічних умов формування творчих здібностей; комплексне застосування розроблених програм із малюнку, живопису, композиції, кольорознавства, історії мистецтв та методики викладання образотворчого мистецтва; встановлення оптимальних зв'язків між завданнями дидактичного й творчого типу, їх послідовність; використання ефективних форм та методів активізації художньо-творчої діяльності [11].

Перспективи подальших наукових розвідок. Здійснивши теоретичний аналіз наукових досліджень сучасних педагогів щодо різних аспектів підготовки майбутніх учителів галузі мистецтва в Україні, ми дійшли висновку, що підготовка вчителів галузі мистецтва в історичному ракурсі ґрунтовно не досліджувалася, а отже, перспективою подальших досліджень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бабенко Л. В. Вступ до спеціальності: програма для факультетів по підготовці вчителів образотворчого мистецтва педагогічних університетів / Л. В. Бабенко, Т. М. Стрітьєвич. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2008 – 12 с
2. Ейвас Л. Ф. Розвиток системи підготовки вчителів декоративно-прикладного мистецтва в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): автореф. дис. ... канд. пед. наук 13.00.01 / Л. Ф. Ейвас; Хмельн. гуманіст. педагогічна академія. – Хмельницький, 2017. – 23 с.
3. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії: Навчальний посібник для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів. / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. - Київ: Українсько-Фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997
4. Корінний М. М. Короткий енциклопедичний словник з культури / М. М. Корінний, В. Ф. Шевченко – К. : Україна, 2012. – 384 с.
5. Красовська О. О. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у галузі мистецької освіти засобами інноваційних технологій: автореф. дис...докт. пед. наук: 13.00.04 / О. О. Красовська ; Житомирський державний університет імені Івана Франка – Житомир, 2017. – 44 с.
6. Масол Л. М. Методика навчання мистецтва у початковій школі: Посібник для вчителів / Л. М. Масол, О. В. Гайдамака, Е. В. Белкіна – Х.: Веста: Видавництво «Ранок», 2006. – 256 с
7. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва. Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін. / Г. М. Падалка. – Київ: Освіта України, 2008.
8. Піддубна О. М. Народна художня творчість у фаховій підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва: автореф. дис. ... канд. пед. наук 13.00.04 / О. М. Піддубна; Житом. держ. ун-т. ім. І. Франка. – Житомир, 2009. – 20 с.
9. Піддубна О. М. Педагогічні основи фахової підготовки майбутніх вчителів образотворчого мистецтва / О. М. Піддубна // Педагогіка і психологія професійної освіти // науково-методичний журнал. – 2008. – № 5 – С. 106-110.
10. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька. Навчальний посібник. / О. П. Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005.
11. Стась М. І. Методика формування творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / М. І. Стась ; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2007. – 20 с
12. Стрітьєвич Т. М. Активні методи навчання у підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва / Т. М. Стрітьєвич // Вісник

Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. – Черкаси: РВВ Черкаського національного університету ім. Б. Хмельницького, 2008. – Вип. 129. – С. 125–130.

13. Чорна Н. Б. Критерії готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей / Н. Б. Чорна // Мистецька освіта в контексті глобалізації та полікультурності : зб. наук. пр. за матеріалами Міжнародної наук.-практ. конференції. – Луганськ : Янтар, 2012. – С. 197-201.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED:

1. Babenko L. V. Vstup do spetsialnosti: prohrama dlia fakultetiv po pidhotovtsi vchyteliv obrazotvorchoho mystetstva pedahohichnykh universytetiv [Introduction to the Specialty: the Program for the Faculty for the Preparation of the Decorative Arts Teachers in Pedagogical Universities] / L. V. Babenko, T. M. Stritievych. – Kirovohrad: RVV KDPU im. V. Vynnychenka, 2008 – 12 s. (in Ukrainian)
2. Eivas L. F. Rozvytok systemy pidhotovky vchyteliv dekoratyvno-prykladnoho mystetstva v Ukraini (druha polovyna XX – pochatok XXI stolittia): avtoref. dys. ... kand. ped. nauk 13.00.01 [Development of the Teacher Training System for Decorative Arts in Ukraine (the second half of the XX - the beginning of the XXI century): author's abstract. dis ... candidate ped. sciences 13.00.01] / L. F. Eivas; Khmel'n. humanist. pedahohichna akademiia. – Khmel'nytskyi, 2017. – 23 s. (in Ukrainian)
3. Ziazun I. A. Krasa pedahohichnoi dii: Navchalnyi posibnyk dlia vchyteliv, aspirantiv, studentiv serednikh ta vyshchikh navchalnykh zakladiv [The Beauty of Pedagogical Action: textbook for teachers, post-graduate students, students of secondary and higher educational institutions] / I. A. Ziazun, H. M. Sahach. - Kyiv: Ukrainsko-Finskyi instytut menedzhmentu i biznesu, 1997 (in Ukrainian)
4. Korinnyi M. M. Korotkyi entsyklopedychnyi slovnyk z kultury [Short Encyclopedia of Culture] / M. M. Korinnyi, V. F. Shevchenko – K. : Ukraina, 2012. – 384 s.(in Ukrainian)
5. Krasovska O. O. Teoretychni ta metodychni zasady profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly u haluzi mystetskoi osvity zasobamy innovatsiinykh tekhnolohii: avtoref. dys...dokt. ped. nauk: 13.00.04 [Theoretical and Methodical Principles of Professional Training of Future Teachers of Primary School in the Field of Arts Education by Means of Innovative Technologies: author's abstract. dis ... doc. ped. sciences: 13.00.04] / O. O. Krasovska ; Zhytomyrskiy derzhavnyi universytet imeni Ivana Franka – Zhytomyr, 2017. – 44 s. (in Ukrainian)
6. Masol L. M. Metodyka navchannia mystetstva u pochatkovii shkoli: Posibnyk dlia vchyteliv [Methodology for Teaching Arts in Primary School: textbook] / L. M. Masol, O. V. Haidamaka, E. V. Bielkina - Kh.:

- Vesta: Vydavnytstvo "Ranok", 2006.—256 s. (in Ukrainian)
7. Padalka H. M. Pedahohika mystetstva. Teorii i metody vykladannia mystetskykh dystsyplin [Pedagogy of Art. Theory and Methodology of Teaching Art Disciplines] / H. M. Padalka - Kyiv: Osvita Ukrainy, 2008. (in Ukrainian)
 8. Piddubna O. M. Narodna khudozhnia tvorchist u fakhovii pidhotovtsi maibutnoho vchytelia obrazotvorchoho mystetstva: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk 13.00.04 [Folk Artistic Creativity in the Professional Training of the Future Teacher of Fine Arts: Author's abstract. dis ... cand. ped.sciences 13.00.04] / O. M. Piddubna; Zhytom. derzh. un-t. im. I. Franka. – Zhytomyr, 2009. – 20 s. (in Ukrainian)
 9. Piddubna O. M. Pedahohichni osnovy fakhovoi pidhotovky maibutnykh vchyteliv obrazotvorchoho mystetstva [Pedagogical Foundations of Professional Training of Future Teachers of Fine Arts]/ O. M. Piddubna // Pedahohika i psykhohihiia profesiinoi osvity // naukovy-metodychnyi zhurnal. – 2008. – No 5 – S. 106-110. (in Ukrainian)
 10. Rudnytska O. P. Pedahohika: zahalna ta mystetska. Navchalnyi posibnyk [Pedagogy: General and Artistic.Textbook] / O. P. Rudnytska. – Ternopil: Navchalna knyha – Bohdan, 2005. (in Ukrainian)
 11. Stas M. I. Metodyka formuvannia tvorchykh zdibnostei maibutnykh uchyteliv obrazotvorchoho mystetstva: avtoref. dys... kand. ped. nauk: 13.00.02 [Method of Formation of Creative Abilities of Future Teachers of Fine Arts: author's abstract. dis ...cand. ped.sciences: 13.00.02] / M. I. Stas ; Nats. ped. un-t im. M.P.Drahomanova. – K., 2007. – 20 s. (in Ukrainian)
 12. Stritievych T. M. Aktyvni metody navchannia u pidhotovtsi maibutnykh uchyteliv obrazotvorchoho mystetstva [Active Teaching Methods in the Training of Future Teachers of Fine Arts] / T. M. Stritievych // Visnyk Cherkaskoho universytetu. Seriya: Pedahohichni nauky. – Cherkasy: RVV Cherkaskoho natsionalnoho universytetu im. B. Khmelnytskoho, 2008. – Vyp. 129. – S. 125–130. (in Ukrainian)
 13. Chorna N. B. Kryterii hotovnosti do profesiinoho samorozvytku maibutnykh uchyteliv mystetskykh spetsialnostei [Criteria of Readiness for Professional Self-development of Future Teachers of Artistic Specialties] / N. B. Chorna // Mystetska osvita v konteksti hlobalizatsii ta polikulturnosti : zb. nauk. pr. za materialamy Mizhnarodnoi nauk.-prakt. konferentsii. – Luhansk : Yantar, 2012. – S. 197-201. (in Ukrainian)

Аннотация. В статье раскрыты различные аспекты подготовки будущих учителей области искусства в Украине. На основе анализа научно-педагогической литературы и диссертационных исследований выделены педагоги, рассматривающие проблему подготовки учителей сферы искусства как в историческом аспекте, так и на современном этапе. Указаны наиболее значимые проблемы, которых касаются в своих

исследованиях современные ученые, в частности: формирование творческих способностей будущих учителей области искусства; готовность будущих учителей художественных специальностей к профессиональному саморазвитию; формирование профессиональной культуры будущего учителя изобразительного искусства; применение народного художественного творчества в профессиональной подготовке будущего учителя изобразительного искусства; подготовки учителей декоративно-прикладного искусства как составляющая подготовки педагогов изобразительного искусства.

Ключевые слова: учитель, искусство, отрасль искусства, подготовка будущих учителей, учреждение высшего образования, профессиональная подготовка.

Abstract. The article deals with various aspects of the preparation of future teachers of the Arts in Ukraine. On the basis of the analysis of scientific and pedagogical literature and dissertation researches, scholars who considered the problem of preparing teachers of the art industry both in the historical aspect and at the present stage have been distinguished. The most significant problems that are encountered in their research by modern scholars are indicated, in particular: formation of creative abilities of future teachers of the Arts; readiness of future teachers of artistic specialties for professional self-development; formation of a professional culture of the future teacher of fine arts; the use of folk art in the professional training of the future teacher of fine arts; training of teachers of decorative-applied art as a component of training of teachers of fine arts. The author established that despite the research of various aspects of the training of teachers of artistic education in modern Ukraine, the problem of training future teachers of the arts in the historical perspective has not been thoroughly investigated yet. That is the prospect of our further research.

Key words: teacher, art, branch of art, preparation of future teachers, institution of higher education, professional training.

Стаття надійшла до редакції 20.03.2018

К. О. Журба

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ДО ВИХОВАННЯ СМИСЛОЖИТТЄВИХ ЦІННОСТЕЙ У ШКОЛЯРІВ ОСНОВНОЇ І СТАРШОЇ ШКОЛИ

Анотація. Статтю присвячено проблемі підготовки педагогів до виховання смисложиттєвих цінностей у школярів основної і старшої школи. Методична допомога вчителів складається з методологічного, концептуального, акмеологічного, морально-етичного, компетентнісного та індивідуального концептів. Підготовка вчителів до виховання смисложиттєвих цінностей у школярів основної і старшої школи

здійснювалася через дистанційний спецкурс, тренінгову діяльність, педради, ділові ігри, батьківсько-педагогічні брифінги, інформаційні лекторії з елементами практикуму, проектну та самостійну роботу.

Ключові слова: смисложиттєві цінності, підготовка вчителів, школярів основної та старшої школи, методичні рекомендації, самостійна робота.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство зацікавлене не лише в навчанні дітей, а й у їх моральному вихованні, формуванні світогляду, розвитку духовного потенціалу, розумінні смисложиттєвих пріоритетів та перспектив.

Учитель має вагомий вплив на моральне становлення школярів основної і старшої школи, формування їхньої особистості та виховання смисложиттєвих цінностей. Для педагогів важливо не лише зберегти, а й розвинути дитячу самобутність і унікальність, створити умови для морального й духовного зростання вихованців, осмислення життя і себе в ньому, розкриття особистісного потенціалу та можливостей – усе це вимагає від учителя творчого підходу, вміння проектувати педагогічний процес, в основі якого – суб'єкт-суб'єктна взаємодія педагога та учня. Ми погоджуємося із С. Сисоевою, що така педагогічна взаємодія є «особистісно зорієнтованою, а процеси творчого розвитку кожного її суб'єкта взаємообумовленими та взаємопов'язаними» [5, с. 53].

Окрім того, на нашу думку, вчитель має вплив і на підготовку батьків до виховання смисложиттєвих цінностей у власних дітей в умовах сім'ї та виконує роль посередника між родиною та соціумом. У зв'язку з цим однією з найважливіших педагогічних умов ми визначили підготовку вчителів до виховання смисложиттєвих цінностей у школярів основної і старшої школи.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Смисложиттєві цінності завжди перебували у центрі уваги науковців, які досліджували різні аспекти цього феномену. У філософії смисложиттєві цінності вивчались через призму антропоцентричного підходу (В. Кремень), світоглядно-методологічного аспекту (В. Огнев'юк), проблеми «Я» (М. Рубінштейн), пошуку смислу життя (В. Франкл). Для психологів пріоритетними були вищі виміри людського буття (І. Бех), смисложиттєві кризи (К. Карпинський), генеза здійснення особистості (С. Максименко), труднощі осягнення смислу життя (Е. Фромм). У педагогіці різні аспекти проблеми виховання смисложиттєвих цінностей у дітей різного віку досліджували В. Кришмарел (світське та релігійне розуміння базових смисложиттєвих цінностей), А. Солодка (соціокультурні трансформації), В. Тернопільська (самопізнання та самовиховання особистості), Л. Хоружа (етико-педагогічний підхід).

Мета статті – висвітлення специфіки підготовки вчителів до виховання смисложиттєвих цінностей у школярів основної і старшої

школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Учитель є для дітей взірцем, тому успішність виховання смисложиттєвих цінностей у школярів основної і старшої школи насамперед залежить від особистих і моральних якостей вчителя, його рівня професіоналізму, здатності вчитися і розвиватися самостійно та отримувати додаткові знання, необхідні для виховання дітей.

Виховна діяльність учителя має ґрунтуватися на пріоритеті інтересів та прав дитини, гуманістичних цінностях, педагогічній етиці, урахуванні вікових особливостей вихованців, плинності умов, за яких відбувається становлення дитини, а також підтримці та розвитку сутнісних сил дитини.

Водночас на виховання смисложиттєвих цінностей у дітей негативно впливають кризові явища в освіті і суспільному житті, корумпованість, низький рівень життя, особистісна невизначеність педагога й відсутність високих цілей, брак педагогічного досвіду та несформованість відповідних компетентностей, зосередженість на власному житті чи особистих проблемах, протиріччя між декларованими і реальними цінностями тощо.

У роботі з педагогами ми керувалися положеннями, зафіксованими в міжнародних та вітчизняних державних документах: Декларації Організації Об'єднаних Націй про освіту і підготовку у сфері прав людини (66/137), Конституції України, Законах «Про освіту» (№ 3491-д від 04.04.2016), «Про загальну середню освіту», Національній доктрині розвитку освіти (2002 р.), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки (2012 р.), Указі Президента України «Про невідкладні заходи щодо зміцнення моральності в суспільстві та утвердження здорового способу життя» (2002 р.), Концепції гуманістичного виховання, Концепції нової української школи (рішення колегії МОН України від 27.10.2016 р.), Програмі виховання дітей та учнівської молоді, Програмі «Основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів України», затвердженою Міністерством освіти і науки України (наказ № 1133 від 17.12.2007 р.), Законі України «Про Загальнодержавну програму «Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини на період до 2016 р.».

Діяльність учителів, що брали участь у дослідно-експериментальній роботі, спрямовувалася на створення педагогічних умов виховання смисложиттєвих цінностей у школярів основної і старшої школи. Методична допомога вчителям надавалася на базі закладів післядипломної освіти, зокрема Черкаського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників та Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, а також на методичних об'єднаннях, педагогічних радах, ЗМІ та складалася з таких концептів: методологічного (закони, принципи, філософські і психолого-педагогічні закономірності,

наукові підходи до виховання смисложиттєвих цінностей зростаючої особистості), концептуального (ідеї, тенденції, психологічні механізми, передовий педагогічний вітчизняний і світовий досвід), акмеологічного (людина як суб'єкт життєвого шляху, засоби досягнення смисложиттєвої та професійної вершини, визначення нових цілей професійного розвитку), морально-етичного (морально-етичні цінності і переконання вчителя, моральні якості, гуманістична спрямованість виховної діяльності, визнання дитини найвищою цінністю), компетентнісного (знання і вміння на практиці використовувати традиційні та інноваційні методики і технології, доцільне використання виховних форм і методів), індивідуального (вікові особливості, індивідуальні якості, життєві пріоритети і плани).

Методична робота з учителями основної і старшої школи спрямовувалася на:

- оволодіння методологією й теорією виховання смисложиттєвих цінностей зростаючої особистості;

- осмислення тенденцій, закономірностей, психологічних механізмів виховання смисложиттєвих цінностей у школярів основної і старшої школи;

- ознайомлення з нормативними документами, сучасними вітчизняними та світовими концепціями, програмами з виховання смисложиттєвих цінностей у дітей шкільного віку;

- вивчення та впровадження у виховну практику закладів загальної середньої освіти передового педагогічного досвіду, сучасного змісту та інноваційних методик щодо виховання смисложиттєвих цінностей;

- дослідження динаміки рівнів вихованості смисложиттєвих цінностей у школярів основної і старшої школи;

- спонукання до самостійної роботи, професійного саморозвитку щодо підвищення рівня педагогічної компетентності з питань виховання смисложиттєвих цінностей у школярів у сучасних умовах.

Зважаючи на концептуальні положення дослідження, розроблена нами методика підготовки вчителів до виховання смисложиттєвих цінностей у школярів основної і старшої школи включала виступи на методичних об'єднаннях, координаційних та педагогічних радах, а також участь у семінарах.

Зауважимо, що означена проблема обговорювалася і на педрадах. У зв'язку з цим нами була розроблена технологія підготовки і проведення педагогічної ради щодо питань виховання смисложиттєвих цінностей у школярів основної і старшої школи, яка була впроваджена в практику експериментальних шкіл.

Технологія педагогічної ради з питань виховання смисложиттєвих цінностей у школярів основної і старшої школи

Мета: визначити ефективні педагогічні умови виховання смисложиттєвих цінностей у школярів основної і старшої школи у закладі

загальної середньої освіти.

Завдання: розробити систему виховних заходів, спрямованих на покращення виховання смисложиттєвих цінностей у школярів основної і старшої школи.

Методи збору інформації: опитування, анкетування, інтерв'ювання усіх суб'єктів виховного процесу; спостереження за виховною діяльністю педагогів, їх взаємодією з учнями, батьками; аналіз й узагальнення зібраної інформації.

Для забезпечення підготовки проведення тематичної педради було створено творчі групи з 5 чоловік, кожна з яких мала вирішити своє завдання.

Зокрема, перша творча група працювала над проблемою «Передовий педагогічний досвід виховання смисложиттєвих цінностей у школярів основної і старшої школи» та висвітлювала такі питання:

1. Програми для дітей основної і старшої школи, спрямовані на виховання смисложиттєвих цінностей, у США.

2. Досвід виховання смисложиттєвих цінностей у школярів основної і старшої школи в країнах ЄС.

3. Практика виховання смисложиттєвих цінностей у школярів у країнах Азії.

4. Досвід виховання смисложиттєвих цінностей у школярів основної і старшої школи в пострадянських країнах.

5. Український досвід виховання смисложиттєвих цінностей у дітей та учнівської молоді.

Друга творча група досліджувала проблеми виховання смисложиттєвої сфери у школярів основної і старшої школи та розглядала такі питання:

1. Вікові кризи підлітків й старшокласників та їхній зв'язок зі смисложиттєвою сферою дітей.

2. Дитячі суїциди та їх причини (втрата смислу життя, смисложиттєвих цінностей).

3. Життєві плани школярів та смисложиттєва невизначеність.

4. Формування у підлітків і старшокласників відповідального ставлення до свого життя.

5. Формування у школярів основної і старшої школи здатності приймати рішення та протистояти несприятливим життєвим обставинам.

Третьою творчою групою опрацьовувалися питання виховання смисложиттєвих цінностей в учнів основної і старшої школи в позакласній діяльності. Питаннями для розгляду були такі:

1. Створення виховного середовища, сприятливого для дітей та розвитку їхньої смисложиттєвої сфери.

2. Виховання в дітей шкільного віку життєвого оптимізму та життєстійкості на годинах психології.

3. Використання потенціалу виховних годин із метою виховання

смісложиттєвих цінностей у школярів основної і старшої школи.

4. Діяльність шкільних гуртків та факультативів у вихованні смісложиттєвих цінностей в учнів основної і старшої школи.

5. Інноваційні форми і методи виховання смісложиттєвих цінностей у школярів.

Четверта творча група обрала для вивчення проблему виховання смісложиттєвих цінностей дітей у підлітковому і ранньому юнацькому віці в сім'ї та проаналізувала такі питання:

1. Особистий приклад батьків та членів родини як важливий чинник у подоланні життєвих випробувань та труднощів.

2. Вплив батьків на вибір смісложиттєвих цінностей дітьми.

3. Формування в дітей уявлень, щодо проявів смісложиттєвих цінностей у родині.

4. Віра в дітей та їхні здібності як умова досягнення ними життєвої мети.

5. Створення в сім'ї сприятливих умов для прийняття дітьми важливих життєвих рішень та вибору моральних засобів у досягненні мети.

За допомогою вищезазначеного розподілу завдань між творчими групами, дозволив всебічно розкрити проблему і показати її з різних сторін, усвідомити її значущість та зробити свої пропозиції, побажання щодо організації навчально-виховного процесу в основній і старшій школі.

Учасники педради, які не увійшли до творчих груп, виконували роль експертів та аналізували й порівнювали пропозиції колег, уточнювали важливі моменти й узагальнювали їх. Проведена робота дала змогу визначити систему заходів, запропонованих усіма творчими групами, що спрямовуються на оптимізацію виховного процесу навчального закладу та сприяли вихованню смісложиттєвих цінностей у школярів основної і старшої школи.

Окрім того, на педагогічних радах також заслуховувалися питання щодо діагностики рівнів вихованості смісложиттєвих цінностей у школярів основної та старшої школи, оптимізації роботи вчителя з виховання смісложиттєвих цінностей в учнів 5-11 класів, що свідчить про практичну зацікавленість педагогів у такій діяльності.

Нами також було розроблено дистанційний спецкурс «Теорія і практика виховання смісложиттєвих цінностей зростаючої особистості» в рамках інтернет-школи професійної майстерності на базі Черкаського інституту післядипломної освіти педагогічних працівників, яка діяла в міжкурсовий період. В анотації до означеного курсу вказувався перелік тем, до яких додавався інформативний матеріал, презентації, практичні завдання для самостійного опрацювання, запитання або тести для самоперевірки, список рекомендованої літератури та посилання на інтернет-ресурси з означеної проблематики. Також для самостійної роботи вчителям пропонувалися ресурси з теорії і практики виховання

смісложиттєвих цінностей лабораторії громадянського та морального виховання Інституту проблем виховання, розміщені в електронній бібліотеці НАПН України, а також електронні бази Черкаського освітянського порталу, ДНІПБ України ім. В. О. Сухомлинського тощо.

Програма дистанційного спецкурсу містила змістову, мотиваційно-ціннісну та контрольну-аналітичну складові, які забезпечували цілісність навчального процесу у таких формах: відео-лекторій (записи лекцій на цифрову камеру, що розміщувалися на інтернет-сторінці спецкурсу); мультимедіа-лекції (теоретичний матеріал для самостійного опрацювання зі схемами, таблицями); семінарські заняття off-line (розміщення текстів виступів і тез із теми заняття з їх наступним обговоренням на форумі в зазначений час); консультації on-line (самостійне опрацювання матеріалу передбачало індивідуальні і групові консультації з кожної теми в режимі телефонної розмови, електронного листування, а також chat чи skype); навчальні дискусії (використовувалися в процесі вивчення тем на форумі та передбачали висловлювання власної думки, дискутування, відповіді на проблемні запитання); контрольне діагностування (електронне тестування рівня опанування теоретичного матеріалу з означеної проблеми).

Підготовка вчителів до виховання смісложиттєвих цінностей в учнів основної і старшої школи передбачала також роботу з батьками, як партнерами у вихованні дітей. На нашу думку, підготовка вчителів до взаємодії з батьками забезпечувала оптимізацію виховного процесу та ефективне використання сильних сторін суб'єктів виховання у вирішенні таких важливих виховних завдань як:

- створення сприятливих педагогічних умов для виховання смісложиттєвих цінностей у школярів основної і старшої школи;
- створення умов для життєвого самовизначення та самореалізації учня, ставлення до кожної дитини як найвищої цінності, визнання її моральних потреб;
- гуманізація стосунків у родині, покращення виховного психологічного клімату сім'ї;
- подолання в дітей невпевненості, страхів, неадекватної самооцінки, депресивних станів, життєвої та моральної невизначеності, песимістичного ставлення до життя, які негативно відображаються на смісложиттєвій сфері дитини.

Вище означений напрям діяльності передбачав залучення вчителів до індивідуальної і групової проектної діяльності з вивчення передового педагогічного досвіду, розробки форм роботи з батьками та методичних рекомендацій для підвищення педагогічного рівня батьків.

Значну зацікавленість у вчителів викликали такі форми роботи з батьками, як тренінгові заняття (батьківські збори з елементами тренінгу), інформаційні лекторії з елементами практикуму, батьківсько-педагогічні брифінги та батьківські форуми, які активно апробувалися вчителями на практиці.

При проведенні батьківських зборів з елементами тренінгу ми використовували низку різноманітних вправ та ділову гру. Так, на початку зборів педагог запропонував вправу «А моя дитина...», де кожен із батьків характеризував позитивні якості своєї дитини, а всі інші підтримували його оплесками та словами: «Ми за неї (нього) дуже раді!». Вправа налаштовувала батьків на позитивне сприйняття власних дітей та спільну ефективну роботу.

Також із батьками було проведено ділову гру «Життєвий вибір», для організації якої ми використовували методику В. Киричука, Л. Єнотаєвої, Ю. Веселки. Гра мала на меті «виявити ставлення батьків до означеної проблеми, знайти шляхи та способи її вирішення, також сприяти об'єднанню батьківського колективу, формуванню доброзичливих і довірливих відносин між батьками та педагогами» [4, с.19].

Ділова гра передбачала роботу в групах («діти», «адміністрація школи», «вихователі», «батьки»). Учасники виконували свої ролі згідно з назвою групи. У ході гри розглядалися ситуації життєвого вибору, подолання бар'єрів чи обрання засобів для досягнення поставленої мети, а також ситуацій, з якими діти часто стикаються в житті. Кожна група пропонувала своє бачення проблеми та спосіб її вирішення. Групу експертів зазвичай очолював шкільний психолог, а до її складу входили діти, які оцінювали рішення дорослих. Наприкінці гри учасники висловлювали свої думки щодо того, чи справдилися їхні очікування і що вони зрозуміли.

Батьківсько-педагогічні брифінги передбачали попередню підготовку не лише вчителів, а й батьків. Із метою всебічного висвітлення проблеми до участі у брифінгах запрошувалися науковці Інституту проблем виховання, медики, психологи, а також представники різних соціальних інститутів. Зазвичай батьки за тиждень отримували інформацію щодо проведення брифінгу та його тематики і могли підготувати запитання, що їх хвилюють. Водночас на брифінгу представлялася доповідь на означену тему, яку потім педагоги обговорювали з батьками та ставили бліц-запитання. Останні були зацікавлені отримати вичерпні відповіді на поставлені запитання. Батьківсько-педагогічні брифінги переважно тривали близько 30 хвилин і були інформативно насиченими. На них розглядалися такі теми: «Самооцінка та життєві домагання дитини», «Критичне мислення і життєві стереотипи», «Кожна дитина унікальна особистість», «Оптимізм і почуття гумору у вихованні смисложиттєвих цінностей дитини в сім'ї».

Контрольний зріз показав, що найбільш ефективними формами підготовки вчителів до виховання смисложиттєвих цінностей в учнів основної і старшої школи є тренінги (22,0 %); обмін ресурсами (книги, статті, дослідження з означеної проблеми) (9,5 %); збагачення педагогічного досвіду завдяки семінарам, практичним заняттям, виступам науковців і практиків на базі навчального закладу (9,1 %); консультації та

педагогічні консиліуми (8,5 %), участь у конференціях та «круглих столах» (7,8 %); презентації (7,2 %); участь у різноманітних проєктах (6,7 %); висвітлення результатів діяльності педагогічних колективів на сайтах закладу та в соцмережах (5,8 %); розвиток партнерства з педагогами і батьками (5,2 %); можливість брати участь у майстер-класах (4,9 %); ретельний аналіз педагогічних здобутків і помилок (4,5 %); доступ до електронних бібліотек та інтернет-ресурсів (3,2 %); відвідування відкритих занять (2,9 %); вивчення світового досвіду (1,5 %), курси підвищення кваліфікації (0,7 %); самоосвіта (0,5 %).

Слід наголосити на важливій ролі самоосвіти вчителів у організації процесу виховання смисложиттєвих цінностей у школярів основної і старшої школи. Вчителям, які виявили бажання підвищити свій фаховий рівень у цій царині, був розроблений і запропонований список рекомендованої літератури для самостійного опрацювання – «Виховання смисложиттєвих цінностей у школярів у педагогічних джерелах».

Варто зазначити, що вчителі самостійно опрацьовували розроблені та запропоновані нами методики та методичні матеріали щодо організації виховної роботи в основній і старшій школі, а також методичні рекомендації щодо педагогічного спостереження, діагностики й виховання смисложиттєвих цінностей у школярів.

Найбільш досвідчені і зацікавлені вчителі долучалися до пошукової діяльності з вивчення окремих аспектів виховання смисложиттєвих цінностей в учнів основної і старшої школи та самостійно працювали над вирішенням дослідницьких завдань.

Після завершення експериментальної роботи вчителі відзначили, що виховання смисложиттєвих цінностей у дітей вимагає насамперед значної роботи вчителя над самим собою (24,6 %), зміни власного світобачення (18,9 %), позитивного ставлення до життя та оптимізму (12,6 %), бачення перспектив і позитивних змін у собі та вихованцях (9,4 %), зорієнтованості на вищі цілі (8,8 %), зацікавленості у власному розвитку й саморозвитку (7,2 %), опанування новими компетентностями (5,2 %), використання сучасних методик, технологій (4,0 %), творчого підходу до роботи (3,4 %), глибокого знання психології і вікових особливостей дітей (2,5 %), здатності вчасно допомогти дитині, бути поруч в моменти пошуку та зміни смисложиттєвих цінностей, щоб ненав'язливо спрямовувати її (1,9 %), самоздійснення себе в педагогічній професії (1,5 %).

Висновки і перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, проведене дослідження засвідчило взаємозв'язок ефективності виховання смисложиттєвих цінностей у школярів основної і старшої школи з підготовкою вчителів до здійснення цього процесу, їхньою особистісною й професійною зацікавленістю. Запропонована нами система роботи з вчителями ґрунтується на сучасній програмі і концепції, дослідницькому супроводі, творчому підході вчителя, професійному

зростанні та створенні оптимальних умов для виховання смисложиттєвих цінностей в учнів основної і старшої школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Взаємодія навчального закладу і сім'ї: стратегії, технології, моделі: навчальний практико-орієнтований навчальний посібник / [Оржеховська В. М., Кириченко В. І., Ковганич Г. Г.]. – Х: Видавництво «Точка», 2007. – 192 с.
2. Особистісно орієнтована методика виховання моральної самосвідомості зростаючої особистості : метод. рекомендації / [К. О. Журба, С. В. Коновець, І. М. Шкільна]. – Харків: «Друкарня Мадрид», 2016. – 176 с.
3. Постовий В. Г. Тенденції і пріоритети виховання дітей у сучасній сім'ї: Монографія. – Київ: Інститут проблем виховання АПН України, 2006. – 190 с.
4. Розвиток особистості обдарованого учня засобами соціально-педагогічного проектування в системі освіти та родині. Посібник / [Киричук В. О., Єнотаєва Л. Є., Веселка Ю. Б.] – Київ : ІОД, 2015. – 71 с.
5. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість у науковому просторі педагогіки / С. О. Сисоєва// Філософія педагогічної майстерності:36. наук. праць/ред. Н. Г. Ничкало.– Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – С. 51 – 58.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED:

1. Vzaemodiia navchalnoho zakladu i simi: stratehii, tekhnolohii, modeli: navchalnyi praktyko-zoriietovanyi navchalnyi posibnyk [Interaction Between the Educational Environment and the Family: Strategies, Technologies, Models: textbook] / [Orzhekhovska V. M., Kyrychenko V. I., Kovhanych H. H.]. – Kh: Vydavnytstvo "Tochka", 2007. – 192 s. (in Ukrainian)
2. Osobystisno oriientovana metodyka vykhovannia moralnoi samosvidomosti zrostaiuchoi osobystosti : metod. rekomendatsii [Personally Oriented Method of Education of Moral Consciousness of a Growing Person: methodical recommendations] / [K. O. Zhurba, S. V. Konovets, I. M. Shkilna]. – Kharkiv: "Drukarnia Madryd", 2016. – 176 s. (in Ukrainian)
3. Postovyi V. H. Tendentsii i priorytety vykhovannia ditei u suchasnii simi: Monohrafiia. [Tendencies and Priorities of Breeding Children in a Modern Family: Monograph] – Kyiv: Instytut problem vykhovannia APN Ukrainy, 2006. – 190 s. (in Ukrainian)
4. Rozvytok osobystosti obdarovanoho uchnia zasobamy sotsialno-pedahohichnoho proektuvannia v systemi osvity ta rodyni. Posibnyk [Development of the Personality of a Gifted Student by Means of Social

and Pedagogical Design in the System of Education and Family. Manual] / [Kyrychuk V. O., Yenotaieva L. Ye., Veselka Yu. B.] – Kyiv : IOD, 2015. – 71 с. (in Ukrainian)

5. Sysoieva S. O. Pedahohichna tvorchist u naukovomu prostori pedahohiky [Pedagogical Creativity in the Scientific Space of Pedagogy] / S. O. Sysoieva// Filosofiia pedahohichnoi maisternosti:zb. nauk. prats/red. N. H. Nychkalo.– Kyiv-Vinnytsia: DOV “Vinnytsia”, 2008. – S. 51 – 58. (in Ukrainian)

Аннотация. Статья посвящена проблеме подготовки учителей к воспитанию смысловых ценностей у школьников основной и старшей школы. Методическая помощь учителям включала методологический, концептуальный, акмеологический, морально-этический, компетентностный, индивидуальный концепты. Подготовка учителей к воспитанию смысловых ценностей у школьников основной и старшей школы осуществлялась через дистанционный спецкурс, трениговую деятельность, педсовет, деловые игры, родительско-педагогические брифинги, информационные лектории с элементами практикума, проектную и самостоятельную работу.

Ключевые слова: смысловые ценности, подготовка учителей, школьники основной и старшей школы, методические рекомендации, самостоятельная работа.

Abstract. The article is devoted to the problem of teacher training for the education of values of meaning for life in secondary and high school students. Methodological assistance to teachers included methodological, conceptual, acmeological, moral and ethical, competence, individual concepts. The training of teachers for the education of meaning of life values in secondary and high school students was carried out through a distance special course, training activities, councils, business games, parenting and pedagogical briefings, information lectures with the elements of the workshop, project and independent work.

Key words: values of the meaning of life, training teachers, in secondary and high school students, methodical recommendations, independent work.

Статья надійшла до редакції 6.03.2018

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО РОБОТИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Анотація. У статті проаналізовано наукові підходи і напрями готовності майбутнього вчителя початкової школи до здійснення професійної діяльності. Доведено, що готовність до професійної діяльності – складна інтегративна характеристика суб'єкта праці, що включає містить мотивацію, знання, вміння, досвід, які забезпечують досягнення значних показників у ході виконання професійної діяльності. Встановлено, що її структура передбачає психологічну готовність як свідоме ставлення до діяльності відповідно до здібностей і можливостей; практичну готовність як потенційну можливість оволодіння системою професійних знань, умінь та навичок; моральну готовність, що ґрунтується на усвідомленні важливості професії, позитивному ставленні до майбутньої діяльності та прагненні до максимального використання власних сил і можливостей у майбутній професійній діяльності.

Ключові слова: готовність до професійної діяльності, компетентність, освітні технології, методична компетентність, учитель початкової школи.

Постановка проблеми. Необхідність змін концептуальних засад підготовки вчителя початкових класів окреслена у Концепції Нової української школи, Законі України «Про освіту» (2017), Державному стандарті початкової загальної освіти (Постанова Кабінету Міністрів України № 462 від 20 квітня 2011 р.), у новій редакції Державного стандарту початкової загальної освіти (2017). Як і в Національній рамці кваліфікацій, у Державному стандарті результати навчання представлені через категорії компетентнісної моделі освіти, тобто основну увагу зосереджено на результативній складовій початкової освіти, а не нарощуванні обсягу змісту.

Інноваційним аспектом є визначення в Державному стандарті необхідних для успішного навчання та соціалізації учнів ключових і предметних компетентностей [6]. У Постанові Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» [14] (Стаття 1 «Визначення термінів»), компетенція розглядається як засвідчена в установленому законом порядку здатність особистості використовувати знання, навички, особисті здібності та досвід у робочих та навчальних ситуаціях, а також у професійному та особистому розвитку. У Національній рамці кваліфікацій, як і у європейському аналозі (Європейська рамка кваліфікацій), описано вимоги до практичних і загальноосвітніх компетенцій (повноважень) людини на різних рівнях освіти – від дошкільного до постдокторського. Кожен кваліфікаційний

рівень представлено на основі результатів навчання, що визначаються через знання, вміння і компетентності. Описи (дескриптори) результатів навчання, яких необхідно досягнути згідно з відповідним рівнем освіти, чітко відрізняють одну кваліфікацію від іншої, окреслюють логічний зв'язок між цими рівнями. Національна рамка кваліфікацій – основа вітчизняної системи стандартизації, тобто документ, що концептуально визначає ключові засади побудови галузевих стандартів, навчальних програм, критеріїв оцінювання результатів навчання, компетентностей тощо [14].

Аналіз останніх досліджень із проблеми. Входження України у європейський та світовий соціокультурний простір, вимагає змін у питанні підготовки педагогів, зокрема формування в майбутніх учителів початкових класів професійної компетентності [17, с.84].

Професійна компетентність є нічим іншим, як сукупністю ключових, базових та спеціальних компетентностей. Метою формування педагогічної компетентності є забезпечення належної професійної підготовки випускника в умовах ступеневої освіти та його конкурентоздатності на ринку освітніх послуг.

Професійна компетентність учителя – це сукупність його особистісних якостей, загальної культури та кваліфікаційних знань, умінь, методичної майстерності, гармонійне поєднання яких у педагогічній діяльності дає оптимальний результат. При цьому на перший план висуваються внутрішні фактори педагога: особистісні якості, тобто особистісні здібності та риси характеру, загальна культура, управлінські й організаторські можливості, і лише потім – кваліфікаційна компетентність, що передбачає знання, вміння, навички з отриманої спеціальності.

Професійна компетентність – це базова характеристика діяльності спеціаліста. Вона включає як змістовий (знання), так і процесуальний (уміння) компоненти і має такі головні суттєві ознаки, як: мобільність знань, гнучкість методів професійної діяльності та критичність мислення.

Основними структурними елементами педагогічної компетентності є: теоретичні педагогічні знання; практичні вміння; особистісні якості педагога [1, с.155].

Теоретичні педагогічні знання містять психолого-педагогічну складову, яку визначено навчальними програмами. Психолого-педагогічні та спеціальні знання – необхідна умова професійної компетентності. Практичне вирішення педагогічних завдань забезпечують вміння і навички, а їх передумовою є теоретико-практичні й методичні знання.

Компетентність (за проектом Тюнінг Європейської Комісії) – це динамічна комбінація знань, вмінь, цінностей, інших особистісних якостей учня, що об'єднують результати його навчання за освітньою програмою; набута здатність особистості до ефективної діяльності. За твердженням О. Онопрієнка [15], що компетентності – це основа кваліфікації випускника.

Із позиції компетентнісного підходу рівень освіти визначається здатністю вирішувати проблеми та професійні завдання різної складності на підставі наявних знань і досвіду. Як відомо, українській школі потрібен компетентний учитель, спроможний ефективно діяти, розв'язувати не лише стандартні, а й проблемні завдання, що виникають у навчально-виховному процесі.

Думки багатьох видатних науковців зосереджено на визначенні змісту та видів професійної компетентності вчителя, з'ясуванні умов її формування (Н. Бібік, Л. Ващенко, І. Зимняя, Н. Кузьміна, О. Локшина, А. Маркова, Л. Мітіна, О. Овчарук, О. Пометун, І. Прокопенко, О. Савченко, А. Хуторський та ін.). Поняття «професійна компетентність учителя» вони визначають як здатність педагога виконувати професійні функції, або як сформованість його професійних якостей.

Таким чином, на сучасному етапі розвитку освіти метою підготовки майбутнього вчителя початкових класів є формування в нього професійної компетентності.

При цьому готовність є однією з головних умов виконання людиною своєї професійної діяльності. На думку вчених, стан готовності є первинною, фундаментальною умовою успішного здійснення будь-якої діяльності, її складовою, що формується і реалізується в процесі діяльності (К. Дурай-Новакова, В. Сластьонін та ін.).

Сучасний педагогічний словник визначає професійну готовність студента як інтегративну особистісну якість та важливу передумову ефективної діяльності після закінчення вищого навчального закладу.

Низка науковців (Є. Барбіна, О. Безпалько, М. Вашуленко, Л. Кадченко, А. Ліненко) визначають готовність майбутнього вчителя до професійної діяльності як особистісне утворення, що забезпечує внутрішні мотиви діяльності, педагогічну самосвідомість, педагогічні здібності, знання, вміння та навички, здатність до інтегрування знань, професійно значущі якості особистості.

Мета статті – на основі використання запропонованих технологій теоретично обґрунтувати методику формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до активної професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Особливістю формування професійної готовності майбутнього вчителя початкових класів є те, що професійні знання повинні формуватися відразу на всіх рівнях: методологічному, теоретичному, методичному і технологічному, а це, як відомо, вимагає від студентів неабиякого розвинутого професійного мислення, здатності відбирати, аналізувати і синтезувати набуті знання, трансформувати їх у технологічну форму.

В. Сластьонін виокремлює та розмежовує поняття «професійна готовність» і «професійна придатність», а також звертає увагу на їх взаємозв'язок. Професійна придатність визначається ним як сукупність психічних і психофізіологічних особливостей людини, необхідних для

досягнення успіху в обраній професії, а в процесі професійної підготовки переростає в готовність до педагогічної діяльності. На думку вченого, основними рисами готовності вчителя до педагогічної діяльності є цілісність, інтегративний характер, стійкість. При цьому цілісність розуміється як єдність структурних компонентів, які не виокремлюються і не можуть існувати поза цілим [18].

У дослідженні Л. Хомич визначено такі завдання, необхідні для розв'язання в процесі формування професійної готовності майбутнього вчителя початкової школи: утверджувати в студентів віру в дитину, та у власні педагогічні здібності й можливості, прищеплювати навички творчого вирішення педагогічних завдань, прагнення до самовдосконалення [19].

Вивченню характеру залежностей між процесом навчання студентів і станом готовності майбутніх учителів початкових класів до педагогічної діяльності присвячено дисертаційне дослідження Л. Кадченко, яка зауважує, що успіх у розв'язанні окресленого завдання значною мірою залежить від знань викладача про наявний рівень сформованої готовності в студентів [13].

У своїх працях О. Пометун зазначає, що сучасна професійна діяльність майбутнього вчителя початкових класів базується на його підготовці як високопрофесійного фахівця, який ознайомлений із сучасними світовими вимогами до навчально-виховного процесу школи першого ступеня, підготовлений до організації навчальної діяльності молодших школярів як педагогічної взаємодії, що спрямована на розвиток кожної особистості та її підготовку до повноцінного існування та діяльності в суспільстві [16].

М. Вашуленко [4], під поняттям «готовність» розуміє позитивне ставлення, інтерес, стійкість мотиву педагогічної діяльності, спрямованість на діяльність; знання та уявлення про особливості діяльності, вимоги до особистості вчителя; володіння знаннями, вміннями, процесами аналізу, синтезу, порівнянь, узагальнень; самооцінку власної діяльності, рівня підготовки до неї та адекватність розв'язання професійних завдань [4].

К. Волинець результатом формування готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності вважає актуалізацію необхідних знань, мобілізацію його професійного та особистісного досвіду, інтелектуальних, емоційних, вольових процесів та оцінку власних можливостей, співставлення отриманого результату з наявними вимогами суспільства [5].

І. Дичківська професійну готовність обґрунтовує як закономірний результат спеціальної підготовки, самовизначення, освіти й самоосвіти, виховання і самовиховання. На її думку, це – психічний, активно-дієвий стан особистості, доволі складна її якість, система інтегрованих властивостей. Така готовність регулює діяльність, забезпечує її ефективність [9].

Готовність забезпечує високі результати педагогічної діяльності та включає в себе професійно-моральні погляди й переконання, професійну спрямованість психічних процесів, професійні знання, вміння, навички, зосередженість на педагогічній праці, здатність до подолання труднощів, самооцінку результатів власної діяльності, потреби у професійному самовдосконаленні.

Варто також звернути увагу на феномен формування готовності безпосередньо до педагогічної діяльності. Зокрема, в дослідженнях К. Дурай-Новакової зазначено, що професійна готовність спрямована на всі професійно значущі якості особистості, а також діяльність майбутнього вчителя. Професійна готовність – це не лише тривалий, достатньо стійкий психічний стан, а й якість особистості [10].

Особистісна готовність до педагогічної діяльності, зауважує І. Зимня, – це системна професійна компетентність, стійка переконаність, соціально-значуща спрямованість особистості майбутнього вчителя, наявність у фахівця комунікативної й дидактичної потреб, необхідність спілкування та передачі досвіду іншим [11].

Таким чином, готовність учителя початкових класів до професійної діяльності – це фундаментальна умова, цілісне інтегральне утворення, що включає особливу психологічну та предметну підготовку, системність специфічних знань, сформованість особистісних якостей та навичок творчо розв'язувати педагогічні завдання, прагнення до самовдосконалення й ознайомлення із сучасними світовими вимогами. Професійну готовність учителя дослідники також визначають як інтегровану якість, єдність структурних елементів, мобілізацію складових професійного та особистісного досвіду, закономірний результат спеціальної підготовки, ґрунтовну і системну професійну компетентність, під якою розуміють професійно-моральні погляди та переконання, професійну спрямованість і самоаналіз.

Процес підготовки майбутнього вчителя на сучасному етапі можна умовно поділити на такі основні етапи: загальна підготовка (методологічно-розвиваюча); спеціально-професійна (психолого-педагогічна, методична); особистісна підготовка (самовиховання особистості майбутнього педагога, його самовизначення). Аналіз навчального плану, де відображено зміст професійної підготовки майбутнього спеціаліста, доводить, що важливе місце в системі професійної підготовки вчителів відведено дисциплінам психолого-педагогічного циклу. Охарактеризуємо загальнопедагогічну підготовку як складову загальної, спеціально-професійної та особистісної підготовки майбутнього вчителя. Результатом означеної підготовки є оволодіння студентами змістовно-процесуальними та науковими основами педагогічної діяльності, формування в них цілісного комплексу загальнопедагогічних знань, умінь, навичок [6].

Структура психолого-педагогічної підготовки вчителя початкової

школи передбачає вивчення таких навчальних дисциплін: «Педагогіка» (обґрунтовує методологічні, теоретичні та методичні основи навчально-виховного процесу); «Психологія» (сприяє вивченню умов та основних закономірностей формування особистості, розвитку її психічних процесів та індивідуально-психологічних особливостей, самопізнанню студентів й організації їх саморозвитку); «Основи педагогічної майстерності» (розкриває сутність майстерності сучасного вчителя і шляхи її становлення); «Організація наукових досліджень» (визначає напрями наукової творчості студентів педагогічного закладу в системі їх професійного становлення). Результатом такої підготовки є оволодіння студентами певним рівнем змістовно-процесуальних та наукових основ педагогічної діяльності, формування в них цілісного комплексу загальнопедагогічних знань, умінь, навичок.

Найважливішим компонентом професійної компетентності вчителя є його *методична компетентність*, набуття якої є вважається найголовнішим завданням у підготовці фахівців педагогічного закладу вищої освіти. Узагальнюючи погляди різних учених-педагогів щодо розуміння сутності означеної категорії, Я. Гаєвець прийшов до висновку, що науковці користуються різною термінологією, як-от: *«методична компетентність»*, *«дидактико-методична компетентність»*, *«професійно-методична компетентність»* [7]. О. Борзенкова [3] і Н. Глузман [8] розглядають методичну компетентність у взаємозв'язку із предметною компетентністю, наприклад, *методико-математична компетентність*. О. Бігич характеризує *методичну компетенцію* вчителя початкової школи у ході викладання іноземної мови [2], трактування якої, на нашу думку, збігається зі змістом методичної компетентності. Автор визначає зміст як сукупність методичних знань, навичок, умінь та індивідуальних, суб'єктивних і особистісних якостей учителя, а також як здатність проектувати, адаптувати, організовувати, вмотивовувати, досліджувати й контролювати навчальний, пізнавальний, виховний і розвиваючий аспекти іншомовної освіти молодших школярів у класній і позакласній роботі та спілкуватися з учнями.

Основою методичної системи навчання є його цілі. Зважаючи на це, в методичній системі підготовки майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності цілі навчання є домінуючим компонентом методичної системи порівняно з іншими компонентами. При цьому метою методичної системи є формування готовності вчителя початкових класів до професійної діяльності, що передбачає здатність до організації процесу навчання молодших школярів на рівні сучасних вимог, розв'язання методичних задач, що трапляються у ході навчання.

Важливим етапом у створенні методичної системи є визначення змісту навчання. Об'єктивним підґрунтям змісту підготовки студентів до навчання молодших школярів є змістове наповнення фахових навчальних предметів.

Професійні функції та завдання, які виконує вчитель у ході професійної діяльності з урахуванням вимог сучасного етапу розвитку початкової освіти, закладено в структурі методичної компетентності вчителя початкових класів у навчанні молодших школярів. Таким чином, зміст навчання включає знання, вміння й досвід педагогічної роботи з молодшими школярами, які опановуються студентами зчерез засвоєння матеріалу фахових дисциплін.

Основним предметом при цьому виступає «Педагогіка». Навчальна програма з цієї дисципліни спрямована на засвоєння студентами категоріального апарату, міжпредметних зв'язків (з історією педагогіки, психологією тощо), а також формування вмінь і навичок інтелектуальної й фахової діяльності, соціального спілкування та роботи з групою. Важливим є також розв'язання протиріччя між колективним характером фахової діяльності та індивідуальним способом засвоєння знань. Основними завданнями «Педагогіки» є: засвоєння студентами основ сучасної педагогіки; формування педагогічної позиції щодо процесу навчання учнів; набуття досвіду володіння сучасними педагогічними технологіями; засвоєння форм і методів групової педагогічної діяльності; упровадження дидактичних знань та способів діяльності на практиці.

У результаті вивчення даного курсу студент повинен *знати*: основи педагогіки, її поняття і категорії з наступним їх використанням у професійній діяльності; підходи до визначення педагогіки як науки, її взаємозв'язок з іншими науками, основні методи наукової педагогіки; певні знання й уміння з питань навчання і виховання; педагогічні технології, моделі виховання; *вміти*: грамотно використовувати поняття й категорії педагогіки під час дискусій і в ході вирішення проблемних завдань; оволодіти навичками чітко формулювати основні поняття та категорії, диференціювати подібні визначення і терміни; володіти поняттями щодо структури, завдань і цілей навчальної діяльності, особливостей засвоєння знань, умінь і навичок (віковий аспект, інноваційні технології навчання); знаходити та формулювати проблемні питання з теми; самостійно знаходити закономірності взаємозв'язку процесів виховання та навчання; знати основні підходи до виховання, його функції, моделі й методи; уміти ставити й вирішувати проблемні завдання; самостійно визначати методи й моделі виховання на основі набутих теоретичних знань.

На сучасному етапі активні методи навчання реалізуються в межах певних освітніх технологій (проблемне, контекстне, ситуативне та інтерактивне навчання). Зважаючи на це, формування в студентів готовності до професійної діяльності можливе завдяки впровадженню технології проблемно-модульного, проектного, інтерактивного та ситуативного навчання. Серед діяльнісно-зорієнтованих технологій, спрямованих на набуття студентом досвіду майбутньої професійної діяльності, виокремлюють технологію контекстного навчання, яка певною

мірою має ознаки як проблемного, так і проектного, інтерактивного і ситуативного навчання.

Основними формами навчання у закладі вищої освіти є лекція, практичне заняття, самостійна і науково-дослідна робота, проектна діяльність, педагогічна практика. Отже, доцільно буде розглянути питання про реалізацію зазначених вище технологій.

Сьогодні все більше науковців схиляються до думки, що лекція повинна бути проблемною. З огляду на це, у ході лекції мають домінувати технології проблемного навчання. Сутність проблемного викладу знань передбачає такі етапи: порушення проблеми, пошук шляхів її вирішення на основі створення умов для самостійного одержання знань студентами, розвитку їх пізнавальних та творчих здібностей, підбиття підсумків.

У процесі формування готовності вчителя початкових класів до професійної діяльності доцільно виокремити такі навчальні технології, що спрямовані на досягнення поставленої мети.

Одним із чинників модернізації професійної освіти майбутніх учителів початкової школи є технологічний підхід. Як зазначає Л. Коваль, саме він є найважливішим ресурсом підвищення результативності підготовки майбутніх учителів початкових класів. Н. Глузман [8] зі свого боку наголошує, що реалізація означеного підходу відбувається через педагогічно обґрунтовану сукупність загальнонавчальних технологій, з притаманними їм чіткою процесуальною структурою, визначеними умовами й етапами успішного застосування, прогнозованими результатами, що підлягають кількісному та якісному оцінюванню.

Висновки і перспективи подальших наукових досліджень. Отже, основним завданням підготовки майбутнього вчителя початкових класів є дотримання комплексу методологічних, педагогічних, методичних проблем, які ставляться і вирішуються через залучення студентів закладу вищої освіти до практичної педагогічної діяльності, спрямованої на підвищення рівня професіоналізму. Науковці трактують професійну підготовку вчителя початкової школи як процес оволодіння особистістю життєвими компетенціями, загальнонауковими і професійними знаннями та вміннями з метою успішного оволодіння професійною діяльністю.

Нами було проаналізовано основні наукові підходи й напрями, які дозволяють стверджувати, що професійна готовність майбутнього вчителя до роботи в початковій школі – це складна інтегративна характеристика суб'єкта праці, що містить мотивацію, знання, вміння, досвід. Саме це сприяє досягненню значних показників у ході виконання професійної діяльності. Стосовно структури професійної готовності до педагогічної діяльності, то вона, на думку учених, передбачає психологічну готовність як свідоме ставлення до діяльності відповідно до власних здібностей і можливостей; практичну готовність як потенційну можливість оволодіння системою професійних знань, умінь та навичок; моральну готовність, що ґрунтується на усвідомленні важливості професії та позитивному ставленні

до майбутньої діяльності, прагненні до максимального використання власних сил і можливостей у майбутній професійній діяльності. Означені у статті аспекти становлять значний інтерес для подальших досліджень, результати яких можуть бути використані у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Азимов Э. Г. Словарь методических терминов / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – СПб: Златоуст, 1999. – 365 с.
2. Бігич О. Б. Теоретичні основи формування методичної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи [Текст] : дис. ...д. пед. наук : 13.00.02 / Бігич Оксана Борисівна ; Київський національний лінгвістичний ун-т. – К., 2005. – 485 с.
3. Борзенкова О. А. Формирование методико-математической компетентности будущего учителя начальных классов: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.08 / Ольга Александровна Борзенкова. – Самара, 2007. – 224 с.
4. Вашуленко М. С. Компетентнісний підхід до перевірки мовних і мовленнєвих знань молодших школярів / М. С. Вашуленко // Початкова школа. – 2009. – №1. – С.16-21.
5. Волинець К. Проблеми підготовки майбутнього педагога в системі неперервної педагогічної освіти / К. Волинець // Початкова школа. – 2008. – № 8. – С. 23–25.
6. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційна програма підготовки бакалавра за спеціальністю 6.010100 «Початкове навчання» / За заг. ред. акад. АПН України В. І. Бондаря. –К., 2006. –140 с.
7. Гаєвець Я. Методична компетентність як мета та результат підготовки вчителя початкових класів / Я. Гаєвець // Наука і освіта. – 2012. – № 8. – С. 38 – 42.
8. Глузман Н. А. Методико-математична компетентність майбутніх учителів початкових класів : [монографія] / Глузман Неля Анатоліївна. – К.: Вища Школа–XXI, 2010. – 407 с.
9. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: [навчальний посібник] / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
10. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: автореф. дис. на соискание науч.степени д-ра пед.наук: спец. 13.00.01 – «Теория и история педагогики» / К. М. Дурай-Новакова. – М., 1983. – 32 с.
11. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–38.
12. Исаева Т. Преподаватель как субъект качества образования / Т. Исаева // Высшее образование в России. – 2003. – № 2. – С. 17–23.

13. Кадченко Л. П. Формирование готовности студентов педвуза к профессиональной деятельности средствами иностранного языка: дисс. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Людмила Петрівна Кадченко. – Харьков, 1992. – 173 с.
14. Національна рамка кваліфікацій. – Режим доступу: <http://document.ua/pro-zatverdzhennja-nacionalnoyi-ramki-kvalifikacii-doc81930.html>. Назва з екрану.
15. Онопрієнко О. В. Формування базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури у процесі вивчення фахових дисциплін: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Олександр Володимирович Онопрієнко. – К. – 2009. – 266 с.
16. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий підхід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. –К., 2004. –111 с.
17. Сковцова С. О. Професійна компетентність вчителя в галузі викладання математики в початковій школі [Текст] / С.О. Сковцова // Наша школа. – 2009. – № 5. – С. 81 – 86.
18. Слостенин В. А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование // Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / В.А. Слостенин. – М.: МГПИ, 1982. – С.14-28.
19. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів:[моногр.] / Л.О. Хомич. – К.: Магістр S, 1998. – 200 с.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED:

1. Azimov Э. G. Slovar metodicheskikh terminov [Dictionary of Methodic Terms] / Je. G. Azimov, A. N. Shchikin. – SPb: Zlatoust, 1999. – 365 s. (in Russian)
2. Bihych O. B. Teoretychni osnovy formuvannia metodychnoi kompetentsii maibutnoho vchytelia inozemnoi movy pochatkovoї shkoly [Theoretical Basis for the Formation of the Methodical Competence of the Future Teacher of a Foreign Language Primary School] [Tekst] : dys. ...d. ped. nauk : 13.00.02 / Bihych Oksana Borysivna ; Kyivskyi natsionalnyi lnhvistychnyi un-t. – К., 2005. – 485 s. (in Ukrainian)
3. Borzenkova O. A. Formyrovaniye metodiko-matematicheskoy kompetentnosti budushchego uchitelja nachalnykh klassov [Formation of Methodical and Mathematical Competence of the Future Teacher of Elementary Classes]: dis. ... kand. ped. nauk. 13.00.08 / Olha Aleksandrovna Borzenkova. – Samara, 2007. – 224 s. (in Ukrainian)
4. Vashylenko M. S. Kompetentnisnyi pidkhid do perevirky movnykh i

- movlennievkyh znan molodshykh shkoliariv [The Qualitative Approach to Verification Speech Knowledge and Skills of Students of Primary Schools.] / M. S. Vashylenko // Pochatkova shkola. – 2009. – No 1. – S.16-21. (in Ukrainian)
5. Volynets K. Problemy pidhotovky maibytneho pedahoha v systemi neperervnoi pedahohichnoi osvity [Problems of the Training of Future Teacher in the System of Continuous Pedagogical Education] / K. Volynets // Pochatkova shkola. – 2008. – No 8. – S. 23–25.(in Ukrainian)
 6. Halyzevyi standart vyshchoi osvity. Osvitno-kvalifikatsiina prohrama pidhotovky bakalavra za spetsialnistiu 6.010100 “Pochatkovye navchannia” [Direction Standard of Higher Education. The Professional Qualification Program of the Bachelor's Degree in Specialty 6.010100 “Primary education”] / Za zah. red. akad. APN Ukrainy V. I . Bondaria. – K., 2006. –140 s. (in Ukrainian)
 7. Haievets Ya. Metodychna kompetentnist yak meta ta rezultat pidhotovky vchytelia pochatkovykh klasiv [Methodological Competence as a Goal and Result of the Preparation of a Teacher of Primary School] / Ya. Haievets // Nauka i osvita. – 2012. – No 8. - S. 38 – 42. (in Ukrainian)
 8. Hluzman N. A. Metodyko-matematychna kompetentnist maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv : [monohrafiia] [Methodological and Mathematical Competence of Future Teachers of Primary School: [monograph] / Hluzman Nelia Anatoliivna. – K.: Vyshcha Shkola–XXI, 2010. – 407 s. (in Ukrainian)
 9. Dychkivska I. M. Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii [Innovative Pedagogical Techniques] : [navchalnyi posibnyk] / I. M. Dychkivska. – K.: Akademydav, 2004. – 352 s.
 10. Durai-Novakova K.M. Formyrovaniye professionalnoj gotovnosti studentov k pedagogicheskoy dejatel'nosti: avtoref. dis. na soiskaniye nauch.stepeni d-ra ped.nauk: spets. 13.00.01 – “Teoryja i istorija pedagogiki” [The Formation of Professional Esteem of Students for Pedagogical Activity: author. dis. to search for the degree of Dr. ped. 13.00.01 – “Theory and history of pedagogy”] / K. M. Durai-Novakova. – M., 1983. – 32 s. (in Russian)
 11. Zymniaja Y. A. Kljuchevyje kompetencii – novaja paradigma rezultata obrazovanija [. Key Competences - New Paradigm of Education Result] / Y. A. Zymniaia // Vysheje obrazovanije segodnja. – 2003. – No 5. – S. 34–38. (in Russian)
 12. Isajeva T. Prepodavatel' kak sybjekt kachestva obrazovanija [Teacher as a Subject of the Quality of Education] / T. Isaeva // Vysheje obrazovanije v Rossii. – 2003. – No 2. – S. 17–23. (in Russian)
 13. Kadchenko L. P. Formyrovaniye gotovnosti studentov pedvuza k professionalnoj dejatel'nosti sredstvami inostrannogo jazyka: diss. ...kand. ped. nauk: 13.00.01 [Formation of Readines of Students of

- Pedagogical Institutions to Professional Activity by Means of the Foreign Language: diss. ... cand. ped. nauk: 13.00.01] / Liudmila Petrovna Kadchenko. – Kharkov, 1992. – 173 s. (in Russian)
14. Natsionalna ramka kvalifikatsii. [National Framework of Qualifications] – Rezhym dostyppu: <http://document.ua/pro-zatverdzhennja-nacionalnoyi-ramki-kvalifikacii-doc81930.html>. Nazva z ekranu. (in Ukrainian)
 15. Onoprienko O. V. Formyvannia bazovykh profesiinykh kompetentnostei maibytneho vchytelia fizychnoi kultury y protsesi vyvchennia fakhovykh dystsyplin: dys... kand. ped. nayk: 13.00.04 [Formation of Basic Professional Qualifications of the Future Teacher of Physical Culture in the Process of Studying Professional Disciplines: diss ... cand. ped sciences: 13.00.04] / Oleksandr Volodymyrovych Onoprienko. – K. – 2009. – 266 s. (in Ukrainian)
 16. Pometyn O. I. Dyskysiiia ukrainskykh pedahohiv navkolo pytan zaprovadzhennia kompetentnisnogo pidkходу v ukrainskii osviti [The discourse of Ukrainian Pedagogues about the Problem of Implementation of the Competent Approach in Ukrainian Education]/ O. I. Pometyn // Kompetentnisnyi pidkhid y sychasni osviti. Svitovi pidkhid ta ukrainski perspektyvy / pid zah. red. O. V. Ovcharyk. – K., 2004. –111 s. (in Ukrainian)
 17. Skvortsova S.O. Profesiina kompetentnist vchytelia v haluzi vykladannia matematyky v pochatkovii shkoli [Tekst] [Professional Competence of a Teacher in Teaching Mathematics at Primary School] / S.O. Skvortsova // Nasha shkola. – 2009. – No 5. – S. 81 – 86. (in Ukrainian)
 18. Slastenin V.A. Professional'naja gotovnosti uchitelja k vospitatel'noj rabote: soderzhaniye, struktura, funkcyonirovaniye [Professional Readiness of a Teacher for Educational Work: Content, Structure, Functioning] // Professional'naja podgotovka uchitelja v systeme vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya / V.A. Slastenin. – M.: MHPY, 1982. – S.14-28. (in Russian)
 19. Khomych L. O. Profesiino-pedahohichna pidhotovka vchytelia pochatkovykh klasiv [Proffesional-Pedagogical Readiness of a Teachers of Primary Classes] : [monohr.] / L.O. Khomych. – K.: Mahistr S, 1998. – 200 s. (in Ukrainain)

Аннотация. В статье проанализированы научные подходы и направления готовности будущего учителя начальной школы к осуществлению профессиональной деятельности. Доказано, что готовность к профессиональной деятельности является сложной интегративной характеристикой субъекта труда, содержащей мотивацию, знания, умения, опыт, которые обеспечивают достижение высоких показателей при выполнении профессиональной деятельности. Установлено, что ее структура состоит из психологической готовности как сознательного отношения к деятельности согласно собственным высоким

показателям при выполнении профессиональной деятельности; практической готовности, определяющей потенциальную возможность овладения системой профессиональных знаний, умений и навыков; моральной готовности, основывающейся на осознании важности профессии и позитивном отношении к будущей деятельности и стремлении к максимальному использованию собственных сил и возможностей в будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: готовность к профессиональной деятельности, компетентность, образовательные технологии, методическая компетентность, учитель начальной школы.

Abstract. The article deals with the scientific approaches and directions of the readiness of the future primary school teacher to carry out professional activities. In the article it is shown that readiness is a complex integrative characteristic of the subject of labor and contains motivation, knowledge, skill, experience that ensure achievement of high performance in the performance of professional activities. It is established that its structure includes: *psychological readiness*, which provides for a conscious attitude to the activity according to individual indicators and capabilities; *practical readiness*, which determines the potential possibility of mastering the system of professional knowledge, skills and habits; *moral readiness*, which is based on the recognition of the importance of the profession, as well as on a positive attitude to future activities and the desire to maximize the use of their own forces and capabilities in future professional activities. All this causes considerable interest in subsequent scientific research.

Key words: readiness for professional work, competence, educational technologies, methodological competence, elementary school teacher.

Стаття надійшла до редакції 13.03.2018

О. І. Косарева

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА СУТНІСТЬ ВЗАЄМИН БАТЬКІВ ТА ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація. У статті висвітлено погляди вітчизняних та зарубіжних учених на зміст понять «взаємини», «батьківсько-дитячі взаємини». Акцент здійснено на тому, що взаємини між батьками і дітьми – це процес та результат індивідуального вибіркового відображення сімейних зв'язків, що опосередковують внутрішню та зовнішню активність, а також переживання батьків та дітей у їхній спільній діяльності. Батьківсько-дитячі взаємини пов'язані з реальною взаємодією батьків та дітей, у них яскраво проявляються соціально-психологічні закономірності.

Ключові слова: взаємини, батьківсько-дитячі взаємини, діти

дошкільного віку, батьки, сім'я.

Постановка проблеми. Процес формування людської особистості невіддільний від соціального середовища, в якому вона живе і діє. З першого дня життя дитина тісно зв'язана з іншими людьми і не може розвиватися як особистість без спілкування та взаємодії з ними.

У працях відомих психологів (Л. Виготського, О. Запорожця, М. Леонтьєва, М. Лісіної) переконливо показано, що дитина з'являється на світ, лише маючи потенційну можливість стати людиною. Вона реалізує цю можливість і справді стає людиною завдяки тому, що засвоює соціально-історичний досвід, нагромаджений людством упродовж багатьох століть. Суть і зміст розвитку дитини, власне, і полягає в засвоєнні цього досвіду в процесі спілкування з оточуючими людьми.

Стиль сімейних взаємин, соціальна спрямованість батьків, їхня педагогічна культура, рівень моральної вихованості – все це формує у дитини дошкільного віку ставлення до навколишньої дійсності і насамперед до людей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У психолого-педагогічній науці накопичений значний теоретичний матеріал з проблеми батьківсько-дитячих взаємин. Дослідження проблем сім'ї та сімейного виховання здійснювали Ю. Азаров, Т. Алексєєнко, Л. Артемова, О. Кононко, В. Котирло, Т. Маркова, Ю. Приходько, А. Співаковська, М. Стельмахович, О. Сухомлинська.

Сутність і закономірності взаємодії батьків і дітей у сучасних умовах стали предметом наукових пошуків О. Докукіної, К. Журби, О. Кононко, Т. Кравченко, В. Кузя, С. Ладивір, В. Оржеховської, З. Плохій, Л. Повалій, Т. Поніманської, В. Постового, О. Хромової тощо. Рання досвід взаємодії батьків з дітьми досліджували А. Адлер, Е. Берн, Дж. Боулбі, Д. Віннікот, М. Кляйн, М. Лісіна, А. Фрейд, З. Фрейд, Е. Фромм, К. Хорні та ін.

Експериментальний аналіз специфіки батьківсько-дитячих взаємин проведений у дослідженнях А. Варги, Ю. Гіппенрейтер, В. Гарбузова, О. Захарова, Е. Ейдемільера, О. Сидоренко, Е. Юстицькіса. Проблеми спільної роботи закладів дошкільної освіти із сім'єю та педагогічної освіти батьків знайшли висвітлення в дослідженнях В. Безлюдної, Д. Дзинтере, Л. Загік, В. Іванової, М. Машовець, Л. Островської, О. Яницької та ін. [5].

Метою статті є теоретичний аналіз особливостей взаємин батьків і дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Незважаючи на значну кількість теорій, на сучасному етапі поняття «міжособистісні взаємини» залишається об'єктом постійних дискусій. Взаємини у психолого-педагогічному баченні, перш за все, мають особистісний вимір вивчення, тому ми розглядаємо їх у руслі теорій, що характеризують міжособистісні взаємини як складну й активну форму відносин або стосунків з наявними

зв'язками між сторонами, що реально взаємодіють [7].

Актуальною в контексті проблеми нашого дослідження є позиція О. Кононко, яка зазначає, що міжособистісні взаємини – це «явище, що виникає в групі людей і виявляється у взаємопізнанні, взаємопереживанні і взаємовпливові» [4, с. 251]. Вона вказує, що міжособистісні взаємини людей будуються на трьох своєрідних принципах – суперництва, компромісу та кооперації, які повинні бути оптимально збалансовані [4].

Уперше термін «відносини» у психологічну літературу ввів О. Лазурський, характеризуючи принципи організації психологічних відносин як внутрішні переживання та зовнішні дії, вибіркового характеру яких визначає індивідуальну своєрідність кожної конкретної особистості. Розвинув теорію відносин В. М'ясищев, зробивши спробу розмежувати в міжособистісних відносинах внутрішнє та зовнішнє через їх неузгодженість. «В умовах вільної взаємодії можуть виявлятися справжні відносини, але в умовах, де відсутня свобода, в умовах залежності однієї людини від іншої справжні відносини під час взаємодії не виявляються, навпаки, маскуються. Характер взаємодії залежить не тільки від відносин, а й від зовнішніх обставин та становища людей, які вступають у взаємодію» [7, с. 115-120]. Як зазначає В. М'ясищев, відносини є однією з форм відображення людиною навколишньої дійсності, об'єктивних соціальних зв'язків. Взаємодія людини з довкіллям і з самою собою є завжди найспецифічнішою характеристикою особистості.

Зазвичай термін «відносини» у психолого-педагогічній літературі вживають як синонім термінів «стосунки», «взаємини». Поняття «стосунки» означає певну дію, яка виявляється в тому, що когось щось стосується. Вона має такі характеристики: 1) суб'єкт (джерело) стосунків; 2) об'єкт, кого це стосується; 3) зміст, тобто що саме стосується [7]. Загалом дослідники оперують низкою понять: «відносини» (О. Бодальов, В. М'ясищев, С. Рубінштейн.); «взаємини» (М. Боришевський, О. Кононко), «стосунки» (Б. Ананьєв, І. Бех) [3; 4; 7; 10]. Залежно від теоретичної концепції вивчення взаємодії людей дослідники міжособистісних взаємин у сім'ї застосовують близькі за змістом поняття: «стосунки батьків та дітей» (О. Докукіна, В. Заслуженюк, Т. Кравченко, В. Постовий, О. Хромова), «взаємини батьків і дітей» (Т. Алексєнко, О. Кононко), «сімейні стосунки» (В. Оржеховська, Л. Повалій).

У концепції особистісно зорієнтованого виховання І. Беха використовується поняття «ставлення» як видове стосовно категорії «відносини». «Психологічною структурою людського ставлення є пізнавально-емоційні утворення, їх специфічне поєднання. Ставлення особистості виникає в процесі накладання її емоцій на предмет, що певною мірою усвідомлюється, пізнається нею. Тож будь-яке за змістом ставлення завжди має переживатися людиною» [3, с.21]. Саме провідна роль емоційного компонента розкриває сутність «ставлення» як вибіркиму позицію однієї особистості щодо іншої в міжособистісних взаєминах. У

концепції І. Беха міжособистісні взаємини трактуються як «система соціальних взаємовідносин, на основі яких будується життєдіяльність особистості». Він стверджує, що «своєчасний перехід від співдії до співпраці є формою особистісного зближення» [3, с. 121].

Серед інших аспектів вивчення взаємин особливе місце посідають дослідження взаємин батьків та дітей. Побудова дослідження, що ставить за мету виявити особливості взаємин батьків з дітьми дошкільного віку, неможлива без аналізу уявлень про структуру батьківсько-дитячих взаємин, що існують на сучасному етапі, та її компонентів, які мають першочергове значення для розвитку особистості дитини.

Зарубіжні вчені Е. Берн, Дж. Боулбі, Р. Дрейкурс, Е. Ейдемільлер, Р. Кемпбелл, М. Растомжі, Г. Фігдор, Р. Фішер відзначають вирішальну роль цих взаємин у розвитку особистості. У роботах А. Адлера, Д. Віннікота, Дж. Добсона основна увага приділена формуванню особистісних якостей і властивостей дітей різних вікових категорій, гуманному вихованню особистості дитини в сім'ї [1].

Своєрідність психічного розвитку дітей О. Леонтьєв пояснював тим, яке місце вони займають у системі людських стосунків: «Це та реальна позиція дитини, з якою перед нею розкривається світ людських взаємин, позиція, яка обумовлена об'єктивним місцем, зайнятим нею в цих взаєминах... Те, що безпосередньо визначає розвиток психіки дитини, – це саме її життя, розвиток діяльності як зовнішньої, так і внутрішньої. А її розвиток, у свою чергу, залежить від наявних життєвих умов» [6, с. 202]. Він указував на те, що саме сім'я виступає «транслятором соціального досвіду», а механізмом передачі, «трансляції» цього досвіду виступають дитячо-батьківські взаємини [6, с. 168]. Останні розглядаються М. Сапоровською як процес та результат індивідуального вибіркового відображення сімейних зв'язків, що опосередковують внутрішню та зовнішню активність, а також переживання батьків та дітей у їхній спільній діяльності [9]. Батьківсько-дитячі взаємини пов'язані з реальною взаємодією батьків та дітей, у них яскраво проявляються соціально-психологічні закономірності.

Основними структурними компонентами батьківсько-дитячих взаємин є ставлення дорослого до дитини та ставлення дитини до батьків. Безперечно, що ці два компоненти тісно пов'язані один з одним, але неоднозначні. Специфіку взаємин між батьками та дітьми детермінує ставлення дорослого до дитини, тому що вона не виступає суб'єктом тих процесів, які призводять до дії детермінанти батьківського ставлення.

У структурі батьківського ставлення О. Бодальов та В. Столін виділяють три компоненти: емоційний, когнітивний та поведінковий. Зокрема, емоційний компонент включає в себе сукупність переживань, пов'язаних з дитиною, інтегральне прийняття або відторгнення дитини. Ця складова займає провідне положення в структурі батьківського ставлення й визначає особливості його прояву. Когнітивний компонент батьківського

ставлення містить у собі адекватне й неадекватне уявлення дорослого про характер, потреби, інтереси, цінності своєї дитини. Форми спілкування з дитиною, види та способи контролю її поведінки містить у собі поведінковий компонент батьківського ставлення. Поведінкові впливи на дитину можуть мати різну міру прояву: від домінування дорослого до майже повної його відсутності (автономія дитини). Кооперація дорослого з дитиною та потурання їй знаходяться між крайніми полюсами домінування та автономії [10].

Таким чином, батьківсько-дитячі взаємини, з одного боку, виступають як регулятори поведінки їх учасників, а з іншого – опосередковують розвиток особистості дитини. Ці взаємини суб'єктивуються в системі різних почуттів, переживань, стилів спілкування між батьками та дітьми, поведінкових стереотипах, що практикуються в цьому спілкуванні.

Другим структурним компонентом батьківсько-дитячих взаємин, як ми зазначали, є ставлення дитини до батьків. Воно, своєю чергою, як зазначає фінський учений Ю.Хямляйнен, визначається внутрішньою активністю дитини, її сприйняттям сім'ї та свого місця в ній, переживаннями, пов'язаними із сімейними взаєминами.

Неофрейдисти вказують на специфіку батьківської та материнської любові, а також на різницю їхніх виховних впливів на дитину. Відмінність материнської любові від батьківської Е. Фромм убачає в тому, що перша – безумовна, а друга – умовна. Материнська любов до дитини не залежить від поведінки дитини. Без материнської любові з життя дитини зникає почуття гарантованої захищеності, емоційного комфорту, а також цінності своєї особистості. Батьківська любов обумовлена схожістю дитини на батька своєю поведінкою, слідуванням його порадам та очікуванням, виконанням установлених обов'язків. Батько втілює світ речей, думок, закону та порядку. Обумовлена батьківська любов відкрита для впливу, її можна домагатися, заслужити. На відміну від любові материнської, її можна контролювати. Негативною стороною батьківської любові є те, що її можна втратити в разі неслухняності. Від народження дитині потрібна безумовна материнська любов, яка фізіологічно та психічно забезпечує дитині емоційний комфорт. Після 6 років дитині вже потрібна батьківська любов, його керівництво. Якщо мати забезпечує дитині безпеку життя, то батько вчить вирішенню соціальних проблем. Ця любов керується принципами та очікуваннями. Батьківська любов сприяє розвитку в дитини почуття власної сили. Синтез материнської та батьківської любові у свідомості дитини – основа її духовної зрілості. Слабке їх синтезування призводить до виникнення відхилень у психічному розвитку дітей.

У дослідженнях більшості вчених батьківсько-дитячі взаємини вивчаються головним чином у підсистемі «мати – дитина». Згідно з Дж. Боулбі, головним результатом взаємодії між матір'ю та немовлям є розвиток у дитини емоційної прихильності до матері. Система

прихильності – одна з основних систем поведінки, яка дозволяє індивіду триматися поблизу одного або декількох важливих для нього осіб і проявляється тільки в ситуації страху, втоми та хвороби. Подальший розвиток цієї концепції призвів до розширення функцій прихильності – від забезпечення безпеки, що дозволяє долати перешкоди в ранньому дитинстві, до «надійної бази», яка сприяє розвитку всіх видів навичок та вмінь у більш пізні вікові періоди [11].

У роботах Т. Бразельтон дитячо-материнська взаємодія розглядається як організація діадної поведінки. У цьому підході враховується як сенситивність матері щодо дитини, так і підкреслюється здатність дитини брати участь у взаємодії. Взаємодія розглядається як система, що регулюється обома партнерами, які постійно вносять зміни у свою поведінку на основі зворотного зв'язку з іншими. Таким чином, у цих діадних взаєминах мати виділяється як особливий об'єкт, взаємодія з яким опосередковує ставлення до оточуючих та специфіку комунікативного стилю дитини [12].

Узагальнюючи зазначені вище концепції, можна зробити висновок про те, що для успішного подолання складних ситуацій для дитини найбільш значущими є емоційно близькі стосунки з матір'ю, які сприяють ефективній протидії труднощам, забезпечують їй почуття безпеки, знижують рівень тривоги. Тому при зіткненні зі складною ситуацією дитина використовує стратегію прихильності, що передбачає її активну поведінку, спрямовану на встановлення близькості з матір'ю.

Важливою характеристикою взаємин батьків і дітей є взаєморозуміння батька і матері, взаємодія материнських і батьківських оцінок у ставленні до дитини, пред'явлення вимог і заборон дитині та розв'язання проблемних і конфліктних ситуацій у сім'ї.

Спілкування в сім'ї, вважає О. Кононко, дає дитині змогу виробити власні погляди, норми, настановлення, ідеї, що є для неї важливими засобами пробного застосування власних уявлень і опрацювання майбутніх відносин з людьми. Важливим є, як указує психолог, набуття дитиною вмінь та навичок практичного спрямування [4].

Зокрема, Т. Алексєнко наголошує, що гуманні взаємини батьків і дітей – це насамперед різновид моральних стосунків, які виявляються в доброзичливості, довірі, повазі, турботі, допомозі, справедливості, непримиренності до зла, жорстокості, насилля [2, с. 34]. За даними досліджень К. Журби, Л. Пovalій, І. Сіданіч, єдність духовних інтересів та ідеалів членів сім'ї є вагомим чинником зміцнення їхніх взаємин, що, своєю чергою, безпосередньо впливає на формування духовності дитини, поваги до батьків – важливого компонента взаємин батьків і дітей.

Відтак, О. Кононко наголошує на тому, що емоційна основа взаємин батьків і дітей є важливою рисою міжособистісних взаємин у сім'ї. Характер емоційного зв'язку у взаєминах батьків і дітей природно різниться: з боку батьків емоційний зв'язок є материнсько-батьківською

любов'ю, а з боку дитини – прихильністю. Зауважимо, що феномен любові дитини до батьків досліджено мало, а розв'язання проблеми ставлення дитини до батьків обмежується створенням теоретичної моделі прихильності. «Прихильність дитини, – відзначає І. Бех, – має суттєве значення для визначення душевного і психологічного стану її особистості: ставлення до себе, до світу, різноманітних переживань, пізнавальних і творчих здібностей». Автор вважає, що основою прихильності дитини є емоційне особистісне ставлення до неї дорослого [3, с. 35].

Реально прийняті в сім'ї життєві цінності визначають конкретну систему вимог, що їх намагаються ставити батьки передусім через спілкування у процесі виховання дитини.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, взаємини батьків з дітьми дошкільного віку – це процес та результат індивідуального вибіркового відображення сімейних зв'язків, що опосередковують внутрішню та зовнішню активність, а також їх переживання у спільній діяльності. Батьківсько-дитячі взаємини пов'язані з реальною взаємодією батьків та дітей, у них яскраво проявляються соціально-психологічні закономірності.

Основними структурними компонентами батьківсько-дитячих взаємин є ставлення дорослого до дитини та ставлення дитини до батьків. Безперечно, що ці два компоненти тісно пов'язані один з одним, але неоднозначні. Специфіку взаємин між батьками та дітьми детермінує ставлення дорослого до дитини, тому що вона не виступає суб'єктом тих процесів, які призводять до дії детермінанти батьківського ставлення.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у вивченні впливу батьківсько-дитячих взаємин на розвиток емоційної сфери дітей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии: Лекции по введению в психотерапию для врачей, психологов и учителей / А. Адлер. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 214 с.
2. Алексєєнко Т. Ф. Сучасні тенденції розвитку батьківсько-дитячих стосунків / Т.Ф. Алексєєнко // Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах: (Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді): Збірник наукових праць. – К.: Пед. думка, 2000. – Кн. І. – С. 245-251.
3. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтовний підхід: науково-практичні засади / І.Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
4. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника: (Системний підхід) / О.Л. Кононко. – К.: Стило, 2000. – 336 с.
5. Косарева О. І. Педагогічні умови формування гармонійних взаємин батьків з дітьми старшого дошкільного віку: Автореф. дис... канд.

пед. наук: 13. 00. 08. / О.І. Косарева. – К.: Ін-т проблем виховання АПН України, 2006. – 20 с.

6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н.Леоньев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
7. Мясищев В. Н. Психология отношений / В.Н. Мясищев // Избр. психол. тр. / Под ред. А.А. Бодалева; Акад. пед. и соц. наук. – М.; Воронеж, 1995.– 356 с.
8. Поніманська Т. Гуманність: ціннісний аспект. Сучасні підходи до гуманістичного виховання дошкільнят / Т. Поніманська // Дошкільне виховання. – 2002. – № 4. – С. 3-5.
9. Сапоровская М. В. Детско-родительское отношение и совладающее (копинг) поведение родителей как фактор школьной адаптации первоклассников: Автореф. дис... канд. псих. наук: 19.00.05. / М.В. Сапоровская. – Кострома, 2002. – 21 с.
10. Семья в психологическом консультировании / Под ред. Бодалёва А.А., Столина В.В. – М.: Педагогика, 1989. – 206 с.
11. Bowlby J. Childhood mourning and its implications to for psychiatry. American Journal of Psychiatry, 1961, 118, p. 481 – 498.
12. Brazelton T.B. Toddlers and parents. N.Y.: a Delta Book, 1974. – 250 p.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED:

1. Adler A. Praktika i teoriya individual'noj psilogii: Lekcii po vvedeniju v psihoterapiju dlja vrachej, psihologov i uchitelej [Practice and Theory of Individual Psychology: Lectures on Introduction to Psychotherapy for Doctors, Psychologists and Teachers] / A. Adler. – М.: Izd-vo Instituta Psihoterapii, 2002. – 214 s. (in Russian).
2. Aliksieienko T. F. Suchasni tendentsii rozvytku batkivsko-dytiachykh stosunkiv [Modern Progress Trends Paternal-child Relations]/ T.F. Aliksieienko // Morально-dukhovnyi rozvytok osobystosti v suchasnykh umovakh: (Teoretyko-metodolohichni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi): Zbirnyk naukovykh prats. – К.: Ped. dumka, 2000. – Kn. I. – S. 245-251. (in Ukrainian)
3. Bekh I. D. Vykhovannia osobystosti [Education of personality]: : U 2 kn. Kn. 2: Osobystisno oriientovnyi pidkhid: naukovopraktychni zasady / I.D. Bekh. – К.: Lybid, 2003. – 344 s.(in Ukrainian)
4. Kononko O. L. Psykholohichni osnovy osobystisnoho stanovlennia doshkilnyka: (Systemnyi pidkhid) [Psychological Bases of the Personality Becoming of Preschool Child: (Approach of the Systems)] / O.L. Kononko. – К.: Stylos, 2000. – 336 s. (in Ukrainian)
5. Kosarieva O. I. Pedahohichni umovy formuvannia harmoniinykh vzaiemyn batkiv z ditmy starshoho doshkilnoho viku [Pedagogical Terms of Forming of Harmonious Mutual Relations of Parents are With the Children of Senior Preschool Age]:: Avtoref. dys... kand. ped. nauk: 13. 00. 08. / О.І. Kosarieva. – К.: Ін-т проблем vykhovannia APN

- Ukrainy, 2006. – 20 s. (in Ukrainian)
6. Leont'ev A. N. Dejatel'nost'. Soznanije. Lichnost' [Activity. Consciousness. Personality] / A.N. Leontjev. – M.: Politizdat, 1975. – 304 s. (in Russian).
 7. Miasyshchev V. N. Psykholohyia otnosheniy [Psychology of Relations] / V.N. Miasyshchev // Yzbr. psykhol. tr. / Pod red. A.A. Bodaleva; Akad. ped. y sots. nauk. – M.; Voronezh, 1995.– 356 s. (in Russian).
 8. Ponimanska T. Humannist: tsinnisnyi aspekt. Suchasni pidkhody do humanistychnoho vykhovannia doshkilniat [Humanity: a Value Aspect. Modern Approaches to Humanistic Upbringing Preschoolers] / T. Ponimanska // Doshkilne vykhovannia. – 2002. – No 4. – S. 3-5. (in Ukrainian).
 9. Saporovskaja M. V. Detsko-roditel'skoe otnoshenie i sovladajushhee (koping) povedenie roditel'ev kak faktor shkol'noj adaptacii pervoklassnikov [Child-parental Relation and Sovladajuscheje (koping) Conduct of Parents as a Factor of School Adaptation of First-class Boys]: Avtoref. dis... kand. psih. nauk: 19.00.05. / M.V. Saporovskaja. – Kostroma, 2002. – 21 s. (in Russian).
 10. Sem'ja v psihologicheskom konsul'tirovanii [A family in the Psychological Advising] / Pod red. Bodal'jova A.A., Stolina V.V. – M.: Pedagogika, 1989. – 206 s. (in Russian).
 11. Bowlby J. Childhood Mourning and its Implications to for Psychiatry. American Journal of Psychiatry, 1961, 118, p. 481 – 498. (in English)
 12. Brazelton T. B. Toddlers and Parents. N.Y.: a Delta Book, 1974. – 250 p. (in English)

Аннотация. В статье представлены взгляды отечественных и зарубежных ученых на содержание понятия «отношения», «родительско-детские отношения». Акцент сделан на том, что отношения родителей и детей – это процесс и результат индивидуального выборочного отображения семейных связей, которые опосредуют внутреннюю и внешнюю активность, а также переживания родителей и детей в их совместной деятельности. Родительско-детские отношения связаны с реальным взаимодействием родителей и детей, в них ярко проявляются социально-психологические закономерности.

Ключевые слова: отношения, родительско-детские отношения, дети дошкольного возраста, родители, семья.

Abstract. The article presents the views of Ukrainian and foreign scholars on the content of the concept of “relationship”, “parent-child relationship”. The author considers parent-child relationships like the process and the result of individual selective reflection of family ties that mediate internal and external activity and feelings of parents and children in their common action. The author points out that close emotional relationships with

mother for a child are the most important ones for successful overcoming of difficult situations. These relationships support effective difficulties resistance, provide child's feeling of safety, reduce the level of anxiety. That is why in the conditions of difficult situation child uses the strategy of adherence that includes his or her active behavior focused on establishment of close relationships with mother.

Basic structural constituents of parent/child relationships are adult's attitude towards child and child's attitude towards parents. Adult's attitude towards child determines peculiarities of parent/child relationships as child is not a subject of processes that cause the effect of parents' attitude determinants.

Key words: relationships, relationships of parents and senior pre-schools, preschool children, parents, a family.

Стаття надійшла до редакції 20.02.2018

О. Г. Косенчук

ІННОВАЦІЙНА ОСОБИСТІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

Анотація. У статті здійснено науковий аналіз проблеми формування інноваційної особистості майбутнього педагога дошкільної освіти в системі підготовки у закладах вищої освіти. Проаналізовано стан наукових розвідок вітчизняних та світових науковців в аспекті становлення інноваційної особистості. Здійснено спробу сформулювати сутність ключових понять.

Ключові слова: особистість, інновація, інноваційна особистість педагога, індивідуальна освітня траєкторія.

Постановка проблеми. В умовах євроінтеграції освітнього процесу відбувається педагогічна трансформація, яка прямо пропорційно впливає на систему вищої освіти України, як наслідок – виникає нова соціальна потреба в інноваційному педагогові, спроможному надавати якісні освітні послуги. Вектор оновлення педагогічної системи професійної підготовки вихователя закладу дошкільної освіти змінено у зв'язку із запровадженням сучасної освітньої парадигми, прийняттям та реалізацією державних освітніх стандартів, оновленням закону України «Про освіту».

Означене питання порушується й на законодавчо-нормативному рівні, про що свідчить спектр нормативних директивів: Національну доктрину розвитку освіти (2002 р.), Закон України “Про освіту” (2017 р.), Закон України “Про вищу освіту” (2017 р.), Наказ МОН України «Про внесення змін до Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності» (2017 р.), Державний стандарт вищої освіти (2017). Дані документи регламентують пріоритети національної освіти щодо

формування інноваційної особистості сучасного педагога. Отже, пріоритетним завданням підготовки в закладах вищої освіти є формування інноваційної особистості майбутнього спеціаліста.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Проблема підготовки майбутніх вихователів у закладах вищої освіти розглядається в наукових доробках Г. Беленької, А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Жаровцевої, О. Кононко, К. Крутій, О. Пехоти, Т. Танько, Г. Троцько, А. Харківської та ін. Щодо проблематики загальної педагогічної інноватики вона стала предметом наукових досліджень вітчизняних та світових науковців. У зв'язку з цим ми співвіднесли науковців із напрямками їхніх досліджень, результати чого представили в таблиці.

Таблиця 1

Співвідношення науковців із напрямками їхніх досліджень

Напрямок дослідження інновацій	Прізвище ім'я дослідників
Дослідження сутності інновацій	І. Підласий, В. Паламарчук, О. Савченко
Розробка різноманітних новітніх моделей змісту педагогічної освіти, визначення структури	І. Зязюн, М. Євтух,
Закономірності функціонування та розвитку інноваційних процесів у педагогічних системах	О. Киричук, М. Поташник, Г. Цветкова
Історія виникнення нововведень і узагальнення вітчизняного та світового педагогічного досвіду інноваційного спрямування у вищій школі	І. Аносов, Л. Вовк, В. Кремень
Підготовка педагогічних кадрів до впровадження нововведень, формування готовності до майбутньої інноваційної діяльності	І. Гавриш, Л. Подимова, В. Сластьонін, С. Сисоєва
Управління інноваційними освітніми процесами	Л. Ващенко, Л. Даниленко, О. Мармаза, О. Хомеріки
Удосконалення педагогічних технологій у процесі підготовки педагогічних кадрів	В. Бондар, І. Богданова, В. Євдокимов, О. Пехота
Педагогічна експертиза, оцінювання та вимірювання нововведень	Л. Буркова, Л. Даниленко, В. Паламарчук
Інноваційні процеси в системі післядипломної освіти та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів	О. Козлова, М. Чегодаєв

Дослідження соціально-психологічного аспекту інновацій	О. Гуменюк, А. Пригожин, О. Совстова
--	--

Отже, значна кількість наукових розвідок у площині інновації підтверджує її актуальність, проте інноваційна особистість майбутнього вихователя не стала предметом окремого спеціального дослідження.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз наукової проблеми формування інноваційної особистості майбутнього педагога закладу дошкільної освіти. Реалізацію мети вбачаємо у виявленні концептуальних положень про інноваційну особистість як суб'єкта інноваційної освітньої діяльності, що ґрунтується на інтерактивних освітніх технологіях із доведеною ефективністю.

Виклад основного матеріалу дослідження. Виховати гармонійну особистість дитини здатну адаптуватися в сучасному життєвому просторі, готовий, на нашу думку, інноваційний педагог. Ключове завдання, яке постає перед науковцями та практиками, – розробка дієвих технологій для формування конкурентоспроможної інноваційної особистості сучасного педагога в умовах закладу вищої освіти.

Цілком погоджуємося з думкою Л. Козак, яка зазначає, що «...система вищої освіти в Україні характеризується поширенням освітніх інновацій, активним пошуком нових підходів у теорії та практиці навчання і виховання студентської молоді, орієнтацією на розвиток інноваційної особистості майбутнього фахівця, що обумовлює зміни в системі підготовки викладача до професійної діяльності» [5, с. 99].

В. Кремень вважає, що «на принципах інноваційності має будуватися вся освітня діяльність та система відносин у суспільстві» [6, с. 93]. «Ідеться не просто про те, щоб формувати носія знань, де визначаються шляхи формування творчої особистості, здатної використовувати здобуті знання для конкурентоспроможної діяльності в будь-якій сфері суспільного життя, а й про інноваційний розвиток суспільства» [6, с. 94]. Продовжуючи думку науковця, посилаємося на його трактування поняття «інновація»: «не лише нове введення, а й здатність до нового мислення, до переосмислення існуючих теорій, сталих істин, правил та норм поведінки в науці, освіті, політиці, культурі. Жодне нововведення не відбувається, якщо мислення не буде інноваційним» [4, с. 233-234]. Академік актуалізує проблематику інноваційної людини, адже саме інноваційна людина може осмислити ті суперечності, які породжують сучасний етап розвитку науково-технічної революції [4, с. 233-234].

Зважаючи на вищезначене, можна зробити припущення, що «інноваційний розвиток суспільства» сприяє професійному становленню конкурентоспроможної інноваційної особистості. Безумовно, інноваційний розвиток суспільства потребує інноваційних особистостей. Проаналізуємо логічний дуалістичний зв'язок між ними: інноваційний

розвиток суспільства організовує інноваційну діяльність, яка створює інноваційно-освітній простір, що впливає на інноваційну освітню траєкторію, яка мобілізує формування інноваційної особистості.

Особливої актуальності в дослідженні інноваційної особистості набуває інноваційно-освітній простір у процесі фахової підготовки в закладах вищої освіти. Аналогічну думку знаходимо в наукових розвідках Г. Цветкової, де дослідниця зазначає, що «...система вищої освіти повинна стати сучасним центром інноваційного професійного саморозвитку та самореалізації викладачів гуманітарних дисциплін, частиною креативно-розвивального освітнього простору вищого навчального закладу, де запроваджуються дієві, гнучкі, мобільні освітні ініціативи та інновації; поширюються передові освітні інтерактивні технології [9, с. 46].

Детальніше зупинимося на дослідженні інноваційної особистості. О. Старовойт в обґрунтуванні концепції інноваційної особистості як соціокультурного феномена зазначає, що «інноваційна особистість – це активний учасник інноваційного процесу, який володіє певними якостями і властивостями, що спонукають її до інноваційної діяльності як до творчого процесу щодо перетворення дійсності» [8, с.150]. Через інноваційний потенціал досліджує інноваційну особистість педагога досліджує Ю. Залевський. Під поняттям «інноваційний потенціал педагога» науковець трактує як «...сукупність соціокультурних і творчих характеристик особистості педагога, яка виявляє готовність удосконалювати педагогічну діяльність, а також наявність внутрішніх засобів та методів, здатних забезпечити цю готовність» [8, с. 150].

На думку Р. Швай, «...інноваційна людина сприймає світ не як незмінну і гармонійну структуру, до якої легко можна пристосуватися, а як систему завдань, які потрібно вирішити. Стимулом до діяльності інноваційної людини є бажання пізнавати, що проявляється не тільки у прагненні отримувати готові знання» [10]. Дослідниця тлумачить інновацію як ефект культуротворчої активності людини, витвір людської праці, зміни в соціальній поведінці людей та програму розвитку особистості. Лейтмотивом її дослідження є той факт, що в умовах переходу від репродуктивної до освіти інноваційного особистісно-зорієнтованого типу творчий процес ототожнюється з інвенційно-інноваційними, адаптаційними процесами, які мають місце в інноваційних формах соціальної поведінки та саморозвитку [10].

З іншого боку досліджує проблематику інноваційної особистості К. Гораш. Науковець зауважує, що «інноваційна поведінка педагога – це тип індивідуальної або колективної поведінки людини, який характеризується ініціативністю та потребою в системному освоєнні суб'єктами педагогічної діяльності нових способів і методів навчання та виховання або їх створенням та ефективним застосуванням у педагогічному процесі й різних сферах суспільного життя» [2, с. 174]. Тобто, інноваційну складову особистості педагога дослідниця вивчає через

призму її інноваційної поведінки. Цікавими для нашого дослідження стали інноваційні складові особистості, які визначила К. Гораш. Науковець зауважує, що серед професійних рис особистості сучасного педагога вагоме місце займають додаткові інноваційні складові: «інноваційне мислення», «інноваційна поведінка», «інноваційна культура» [2, с. 174].

Розглянемо детальніше тлумачення вищезазначених понять. Складний феномен «інноваційного мислення педагога» дослідниця розглядає як складову комплексного поняття «педагогічне мислення», яка має характерні ознаки, особливості, відрізняється специфікою та стереотипами [2, с. 175]. «Інноваційна культура педагога – це стійка система норм, правил і способів здійснення інноваційної діяльності, що ґрунтується на загальнолюдських нормах, правилах і моральних основах особистості, характерних для соціокультурної спільності (конкретних народів, націй, меншин); ціннісно-нормативна сфера якої включає найбільш поширені в конкретному суспільстві (педагогічному загалі, колективі, групі педагогів) уявлення про інновації, інноваційну діяльність педагога, методи і способи її проведення».

Г. Цветкова досліджує інноваційність як принцип нового педагогічного мислення. На її думку, це насамперед соціокультурний діалог та інноваційні методи навчання на основі розуміння, прийняття й визнання особистості як найефективніші форми та методи навчання за інноваційним принципом [9, с. 48].

Справедливо зауважує О. Огієнко, що сутність понять «інноваційна діяльність» відображає не лише особливості процесу оновлення, внесення нових елементів у традиційну систему освітньої практики, а й органічно включає в себе характеристику індивідуального стилю діяльності вчителя-новатора [11, с. 28].

Дослідниці В. Єгорова та М. Голубєва зазначають, що формування в закладах вищої освіти компетентного фахівця нового типу можливо здійснити шляхом залучення в освітню практику інноваційних педагогічних технологій, що мають доповнити, а в деяких випадках замінити традиційні підходи до навчання та виховання [3]. Зазначимо, що факторами успішності професійної діяльності, на думку дослідниць, є: сформованість та цілісність його особистості.

Узагальнюючи різні погляди науковців на дослідження проблеми інноваційної особистості педагога, можна відстежити певні тенденції: по-перше, особистість досліджується в процесі організації інноваційної діяльності; по-друге, обґрунтовуються та характеризуються інноваційні складові особистості; по-третє, вона вивчається у площині управління інноваційним освітнім процесом; по-четверте, розробці змістовно-технологічного забезпечення траєкторії інноваційно-освітнього простору.

Отже, пропонуємо визначення поняття «інноваційна особистість педагога». Для тлумачення поняття «особистість» ми звертаємося до матеріалу академіка І. Беха: «Це сукупність соціально значущих психічних

властивостей, відносин і дій індивідів, що склалися в процесі онтогенезу і визначають його поведінку як поведінку свідомого суб'єкта діяльності та спілкування» [1, с. 241]. При цьому зважали на тлумачення поняття «особистість педагога» поданого у Енциклопедії освіти: «...це особистість, яка виконує професійну роль шкільного вчителя, вихователя дошкільного закладу, вихователя школи-інтернату, викладача вищого навчального закладу» [4, с. 628].

Для нашого дослідження близьким до визначення поняття інновацій є підхід, запропонований В. Кременем: «Інновація має комплексне значення, адже складається з двох форм: власне ідеї та процесу її практичної реалізації. Сутнісною ознакою інновації є здатність впливати на загальний рівень професійної діяльності педагога, розширювати інноваційне поле освітнього середовища в навчальному закладі. Інтегральними якостями інновацій є: інноваційний процес, інноваційна діяльність, інноваційний потенціал, інноваційне середовище» [4, с. 338].

Ураховуючи зазначене вище, можемо стверджувати, що *інноваційна особистість педагога – сукупність соціально значущих професійних компетентностей, які сприяють ефективній реалізації педагогічної ініціативи, соціальної відповідальності, професійно-освітньої мобільності, компетентної рефлексії у процесі творення траєкторії розвитку суб'єкта освітньої діяльності.*

Висновки і перспективи подальших наукових розвідок. Отже, питання інноваційної особистості досить актуальне та потребує детального дослідження, зокрема в умовах фахової підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. За результатами наукових розвідок було встановлено, що вища освіта має орієнтуватися на формування конкурентоспроможної інноваційної особистості майбутнього фахівця закладу дошкільної освіти. Подальших розвідок потребують визначення компонентів та складових інноваційної особистості майбутнього фахівця галузі дошкільної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бех І.Д. Психологічні джерела виховної майстерності: навч. посіб./ І.Д.Бех. – К.: Академвидав, 2009. – 248с.
2. Гораш К. Інноваційні складові особистості сучасного педагога /К. Гораш // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2014. – Випуск № 10 (Ч. 1). – С. 171-179.
3. Єгорова В. В., Голубева М. О. Інноваційні педагогічні технології в сучасному навчально-виховному процесі ВНЗ /В.Єгорова, М.Голубева // http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/3966/Yehorova_Innovatsiini_pedagogichni.pdf
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України: головний ред. В.Г.Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

5. Козак Л. В. Структурно-компонентна модель підготовки майбутнього викладача дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності / Л. В. Козак // Педагогічний процес: теорія і практика: Збірник наук. праць. – 2013. – Випуск 2. – С.98-110
6. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / Василь Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 448 с
7. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / В. Г. Кремень. – К.: Педагогічна думка. – 2009. – 520 с.
8. Старовой О. В. Концепція інноваційної особистості як соціокультурного феномена / О.В.Старовой // Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії, [S.l.]. – 2017. – С.147-152.
9. Цветкова Г. Г. Інноваційність як принцип нового педагогічного мислення та шлях професійної самореалізації викладачів гуманітарних дисциплін / Г. Цветкова // Вища освіта України. – 2016. – № 1. – С. 42-48. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2016_1_9
10. Швай Р. І. Формування інноваційної особистості <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2010/txt/Shvay.php>
11. Формування майбутніх вчителів до інноваційної діяльності /Колективна монографія/ Авт. кол.: О.Огнієнко, Т. Калужна, Л. Мільто, Ю.Радченко, К. Ковтун – К., 2016. – 258с.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED:

1. Bekh I. D. Psykholohichni dzherela vykhovnoi maisternosti [Psychological Sources of Educational Skills]: navch. posib./ I.D.Bekh. – K.: Akademydav, 2009. – 248 s. (in Ukrainian).
2. Horash K. Innovatsiini skladovi osobystosti suchasnoho pedahoha [Innovative Components of the Personality of a Modern Teacher]/ K. Horash // Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia. – 2014. – Vyp. No 10 (Ch. 1). – S. 171-179 (in Ukrainian).
3. Yehorova V. V., Holubieva M. O. Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii v suchasnomu navchalno-vykhovnomu protsesi VNZ [Innovative Pedagogical Technologies in the Modern Educational Process of Higher Educational Institutions]/ V. Yehorova, M. Holubieva // http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/396/6/Yehorova_Innovatsiini_pedahohichni.pdf (in Ukrainian).
4. Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of education]/ Akad. ped. nauk Ukrainy: holovnyi red. V.H.Kremen. – K.: Yurinkom Inter, 2008. – 1040 s. (in Ukrainian).
5. Kozak L. V. Strukturno-komponentna model pidhotovky maibutnoho vykladacha doshkilnoi pedahohiky i psykholohii do innovatsiinoi

- profesiinnoi diialnosti [Structural-Component Model for Training a Future Teacher of Preschool Pedagogy and Psychology for Innovative Professional Activity]/ L. V. Kozak // Pedahohichnyi protses: teoriia i praktyka: Zbirnyk nauk. prats. – 2013. – Vypusk 2. – S. 98-110 (in Ukrainian).
6. Kremen V. H. Osvita i nauka v Ukraini – innovatsiini aspekty. Stratehiia. Realizatsiia. Rezultaty [Education and Science in Ukraine - Innovative Aspects. Strategy. Realization. Results] / Vasyl Kremen. – K.: Hramota, 2005. – 448 s. (in Ukrainian).
 7. Kremen V. H. Filosofiia liudynotsentryzmu v stratehiikh osvithoho prostoru [Philosophy of Human-centrism in the Strategies of Educational Space]/ avt. V. H. Kremin. – K.: Pedahohichna dumka. – 2009. – 520 s. (in Ukrainian).
 8. Starovoi O. V. Kontsepsiia innovatsiinoi osobystosti yak sotsiokulturnoho fenomena [Concept of Innovative Personality as a Sociocultural Phenomenon] / O.V.Starovoi // Humanitarnyi visnyk Zaporizkoi derzhavnoi inzhenernoi akademii, [S.l.]. – 2017. – S.147-152. (in Ukrainian).
 9. Tsvietkova H. H. Innovatsiunist yak pryntsyv novoho pedahohichnogo myslennia ta shliakh profesiinnoi samorealizatsii vykladachiv humanitarnykh dystsyplin [Innovation as a Principle of New Pedagogical Mentality and the Way of Professional Self-realization of Teachers of Humanitarian Disciplines] / H. Tsvietkova // Vyshcha osvita Ukrainy. – 2016. – No 1. – S. 42-48. – Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2016_1_9 (in Ukrainian).
 10. Shvai R. I. Formuvannia innovatsiinoi osobystosti [Formation of Innovative Personality] <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2010/txt/Shvay.php> (in Ukrainian).
 11. Formuvannia maibutnikh vchyteliv do innovatsiinoi diialnosti [Formation of Future Teachers for Innovation] / Kolektyvna monohrafiia/ Avt. kol.: O.Ohniienko, T. Kaliuzhna, L .Milo, Yu.Radchenko, K. Kovtun – K., 2016. – 258 s. (in Ukrainian).

Аннотация. В статье осуществляется научный анализ состояния разработки проблемы формирования инновационной личности будущего педагога дошкольного образования в системе подготовки в учреждениях высшего образования. Проанализировано состояние научных исследований отечественных и зарубежных ученых в аспекте становления инновационной личности. Предпринята попытка сформировать сущность ключевых понятий.

Ключевые слова: личность, инновация, инновационная личность педагога, индивидуальная образовательная траектория.

Abstract. The article deals with the scientific analysis of the state of development of the problem of formation of the innovative personality of the future teacher of preschool education in the system of training in higher education institutions. The conceptual provisions about innovative personality as a subject of innovative educational activity, which is based on interactive educational technologies with proven efficiency, are revealed. The state of scientific researches of Ukrainian and foreign scientists in the aspect of becoming an innovative personality has been analyzed. The attempt was made to form the essence of key concepts. In particular “the innovative personality of the teacher is a set of socially important professional competences that contribute to the effective implementation of the pedagogical initiative, social responsibility, vocational and educational mobility, competent reflection in the process of creating the trajectory of development of the subject of educational activity. It has been established that the orientation of higher education should be oriented towards the formation of a competitive innovative personality of the future specialist of the institution of preschool education.

Key words: personality, innovation, innovative personality of the teacher, individual educational trajectory.

Стаття надійшла до редакції 27.02.2018

К. Г. Маггламова

НОРМАТИВНО-ПРАВОВА БАЗА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ У ВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Анотація. Упродовж останніх років професійна освіта і професійна підготовка стали одним із найбільш розвинутих секторів економіки західних країн. Динамічний процес суспільного розвитку тісно пов'язаний із швидкими змінами кількісних параметрів національних систем освіти та оновленням нормативно-правової бази підготовки майбутніх фахівців.

Для Великої Британії характерною є розвинена система набуття кваліфікації. Навчання молоді здійснюється відповідно до правового регулювання університетської освіти Великої Британії, і на законодавчому рівні представлене низкою різних законів і актів. Метою є поглиблена підготовка молоді. Сучасний підхід до підготовки та перепідготовки трудового потенціалу, який використовується в британській освіті, характеризується різноманітністю змісту, форм і методів роботи.

Ключові слова: майбутні лікарі, вища медична освіта, організація підготовки лікаря, нормативно-правові документи, організація професійної підготовки.

Постановка проблеми. Визначальним чинником реформування

європейських систем вищої освіти, зокрема Великої Британії, є необхідність пристосування національних систем вищої освіти до реалій сучасного суспільства, явищ глобалізації, інтеграції та інтернаціоналізації. Велика Британія має давню й розвинену систему вищої освіти. Проте кілька століть вища освіта в країні була елітарною та охоплювала дуже малий відсоток молоді. Все змінилося після Другої світової війни з прийняттям Закону про освіту «Батлера» («Butler» Education Act of 1944) та підготовкою доповіді «комісії Барлоу» (1946), яка засвідчила, що елективна британська освітня система неспроможна забезпечити достатній інтелектуальний рівень суспільства й необхідність збільшення кількості закладів вищої освіти [7, с. 213].

Великобританія є єдиною серед західних країн, де більша частина (95%) медичних закладів належить державі. У цій країні домінує державна система охорони здоров'я та, як додаток до неї, функціонує приватне (добровільне) страхування та оплачувана медична допомога.

Державна політика Великобританії, визнаючи ключову роль вищої освіти в соціально-економічному розвитку суспільства, надає першорядне значення підготовці науково-педагогічних кадрів закладів вищої освіти. Модернізація освіти, формування Європейського простору вищої освіти вимагають розширення їх мобільності, а значить, і постійного підвищення рівня їх професійної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питаннями вищої медичної освіти займалися: М. Гавраш, Г. Кліш, Л. Клос, Я. Кульбашна, Ю. Лавриш, Н. Ладнич, А. Тарасова, П. Уліаш та інші.

Як зазначають британські науковці у галузі медицини Е. Пейле (E. Peile), Г. Бакл (G. Buckle) і Д. Галлен (D. Gallen), введення вищої професійної освіти не було викликане потребою заповнити прогалини у цій системі освіти. Вищу професійну освіту необхідно розглядати як «подальшу можливість індивіда розвивати навички і знання, коли він чи вона фактично працюють лікарем загального профілю». На цій стадії професійної освіти навчальна програма має включати навчання специфічних знань, навичок та умінь для підготовки «лікаря, що відповідає потребам» (doctors fit for the purpose) [12, с.179]. Питання реформування вищої освіти та деякі аспекти медичної освіти досліджували у своїх працях такі науковці, як С. Бабушко, Н. Бідюк та ін. [1, с. 247; 2 с. 205].

Мета статті полягає у здійсненні аналізу нормативно-правової бази та перебудови вищої медичної освіти на початку XXI століття й виявленні важливих для медичної освіти Великої Британії особливостей діючих на сьогодні нормативно-правових документів і матеріалів.

Виклад основного матеріалу. Національна служба охорони здоров'я Великобританії об'єднує всі державні медичні установи, контролює і оплачує діяльність багатьох приватних медичних інститутів, що взяли на себе зобов'язання дотримуватися її правил [4].

Так, Генеральна медична рада (GMC) займається всіма питаннями медичної реєстрації та може надати поради щодо PLAB та IELTS. Британська медична асоціація (BMA) – основна професійна асоціація та профспілка для лікарів у Великобританії [8].

Як важливий державний орган охорони здоров'я населення Великої Британії, Генеральна медична рада вирішує практично всі питання, що стосуються професійної діяльності лікарів, зареєстрованих у всіх чотирьох країнах Великої Британії: в Англії, Північній Ірландії, Шотландії та Уельсі. Представницькі органи Генеральної медичної ради були створені, щоб допомогти реагувати на децентралізацію та забезпечити відповідне регулювання якості медичного обслуговування різних верств населення у всіх чотирьох країнах, незалежно від наявності різних організаційних і контролюючих структур у галузі охорони здоров'я. Серед пріоритетних напрямів Генеральної медичної ради Великої Британії:

- підвищення обізнаності про роль та функції GMC;
- забезпечення врахування думки всіх ключових груп інтересів розглядаються у процесі розробки політики та керівництва;
- моніторинг розвитку політики в галузі охорони здоров'я, законодавства та структур у кожній країні;
- зв'язок з Шотландським парламентом, Північною Ірландією та Уельськими асамблеями щодо змін медичного регулювання;
- надання різноманітних юридичних, фінансових, організаційних і правових послуг через створені контактні адреси;
- розгортання програми «Ласкаво просимо до Великобританії».

Крім цього, Генеральна медична рада Великої Британії – незалежна організація, яка допомагає захищати пацієнтів та вдосконалювати медичну освіту та практику у Великобританії. До функцій Генеральної медичної ради належать:

- контроль над медичною освітою та навчанням лікарів у Великобританії;
- управління медичним реєстром Великобританії;
- встановлення стандартів, яких лікарі повинні дотримуватися, контроль за їх виконанням;
- допомога у підвищенні стандартів шляхом повторного підтвердження;
- контроль діяльності лікарів та юридична допомога пацієнтам;
- сприяння співпраці між лікарями та пацієнтами, роботодавцями [3].

Стандарти, встановлені Генеральною медичною радою Великої Британії, визначають, що робить лікаря професіоналом через здобуті і усвідомлені ним професійні цінності, знання, навички та поведінку, необхідні для всіх лікарів, які працюють у Великобританії. Для цього проводиться опитування широкого кола не лише лікарів, але й пацієнтів,

роботодавців та освітян з метою удосконалення стандартів фахової підготовки майбутніх лікарів.

Близько 100 000 абітурієнтів подають заявку до вступу в медичні заклади кожного року, а вступає лише 6000. Хоча на сьогодні 41 000 студентів-медиків навчаються у 31 медичній школі Великобританії. Курс навчання триває від чотирьох до шести років. Крім цього розроблено спеціальну Програму підтримки молодих лікарів, що передбачає засвоєння дворічної навчальної програми для лікарів після закінчення медичного навчального закладу. Сьогодні до цієї Програми залучено біля 15 000 лікарів. У межах цієї Програми є понад 100 спеціальностей та спеціальних курсів. У Великій Британії майже 40 000 лікарів проходять спеціалізацію або стажування у межах цієї Програми.

Генеральна медична рада GMC встановлює навчально-методичні стандарти, яких медичні навчальні заклади повинні дотримуватися. Серед них: стандарти медичних шкіл мають відповідати навчанню та оцінці якості знань, умінь та навичок студентів після завершення навчання; стандарти для змісту навчальних програм; стандарти, яким повинні відповідати навчальні заклади, і стандарти, яких повинні досягти майбутні лікарі до кінця навчання. Крім цього, Генеральна медична рада GMC контролює та перевіряє, щоб ці стандарти на кожному з рівнів медичної освіти дотримувалися. Одним із способів перевірки якості підготовки, а в майбутньому і професійної роботи медиків, є проведення щорічного всебічного опитування всіх без винятку лікарів. Важливим є те, що випускники медичних закладів повинні зразу ж визначитися і подати заявки до регіональних навчальних закладів післядипломної освіти, які називаються деканами або в Англії місцевими навчальними закладами освіти (LETBs), що координують і контролюють професійне зростання лікарів [8].

Крім зазначеного вище, Генеральна медична рада Великої Британії надає детальні вказівки щодо етичних принципів професійної діяльності лікарів. Наприклад, Гарна медична практика (2013 рік) (Good medical practice) містить інформацію про: управління; інтерактивні тематичні дослідження, які реалізують на практиці принципи в управлінні; справи, які розглядають трибунали лікарів-практикумів, які наводять приклади того, де не виконання керівних положень ставить під загрозу професійну діяльність лікаря. Також міститься інформація про:

Домен 1: знання, уміння, навички та продуктивність;

Домен 2: безпека та якість;

Домен 3: спілкування, партнерство та командна робота;

Домен 4: підтримка довіри.

Генеральна медична рада Великої Британії здійснює також контроль за освітою та підвищенням професійного рівня медиків, встановлює освітні стандарти для всіх британських лікарів шляхом підготовки та навчання студентів та залучення їх до післядипломної

освіти, а також контроль за системою охорони здоров'я в цілому. З метою перевірки, чи відповідають медичні навчальні заклади стандартам бакалаврської освіти, здійснюється моніторинг та перевірка рівня освіти студентів-медиків. До функцій Генеральної медичної ради Великої Британії входить також затвердження обсягів, змісту і часу на післядипломну медичну освіту. З цією метою проводиться моніторинг, щорічне опитування лікарів, що сприяє швидкому реагуванню та вирішенню будь-яких питань життєдіяльності як окремих лікарів, так і системи охорони здоров'я в цілому. Тим самим Генеральна медична рада Великої Британії підтримує як молодих лікарів, так і тих, хто вже має достатній професійний досвід, створюючи і розвиваючи різноманітні навчальні ресурси, чим сприяє подальшому професійному зростанню кожного з 270 000 лікарів [3; 13].

За поданням і безпосередньою участю співробітників Генеральної медичної ради Великої Британії з 16 листопада 2009 року розроблено і запроваджено обов'язкове ліцензування діяльності лікарів. Це означає, що ліцензія на практику – це не просто визнання кваліфікації лікаря в певний момент часу, але й індикатор того, що він відповідає професійним стандартам, встановленим GMC, та стандартам спеціалістів, встановленим медичними королівськими коледжами та факультетами. Процес перевірки цих доказів називається повторним підтвердженням [9].

Генеральна медична рада Великої Британії здійснює допомогу лікарям у підвищенні їхніх особистісних професійних стандартів шляхом повторного їх підтвердження. Кожні п'ять років відбувається офіційне підтвердження того, що кожен лікар дотримується стандартів, встановлених у медичній практиці. Ця система перевірок називається повторним підтвердженням [9]. У випадку виявлення серйозних порушень у діяльності лікаря, недотримання ним правил і норм медичної етики, він може бути вилучений з медичного реєстру і тим самим позбавлений лікарської практики і навіть диплома про вищу медичну освіту [10].

На початку 60-х років XX ст. у Великій Британії з боку інспекції Королеви запроваджено державний контроль за системою вищої освіти. Сьогодні контроль за якістю вищої освіти забезпечується відповідними Радами та експертними комісіями, зокрема: Радою з оцінки якості вищої освіти (Higher Education Quality Council, HEQC), Радами з фінансування вищої освіти Англії (Higher Education Funding Council for England, HEFCE), Шотландії (Scottish Higher Education Funding Council, SHEFC) та Вельсу (Higher Education Funding Council for Wales, HEFCW), Агенцією забезпечення якості вищої освіти (Quality Assurance Agency for Higher Education, QAA), Комітетом із якості освіти (Quality Assessment Committee, QAC).

Досить часто при університетах створюється опікунська рада, яка має право призначати і звільняти ректорів цих закладів, а також адмініструванням університетів займаються агентства, уповноважені

Департаментом бізнесу, інновацій і професійних умінь [5, с.160].

Велика Британія – країна-співзасновниця Болонського процесу та ініціатор створення ESG, в якій 1985 року відбулося формальне оцінювання якості вищої освіти. Хоча у політехнічному секторі вищої освіти система зовнішнього оцінювання функціонувала ще з кінця 60-х років XX століття [5, с. 16].

На сьогодні у Великій Британії функціонує більше 115 університетів, понад 150 професійних організацій і 190 загальнонавчальних освітніх установ з правом видачі документів про освіту різного рівня [6]. Ці організації об'єднують зусилля у межах реалізації освітніх програм і забезпечують увесь спектр освітніх послуг з отримання відповідної кваліфікації від базових знань, умінь і навичок до еквівалентів докторського ступеня. Організація професійної підготовки фахівців та обґрунтування кваліфікаційних вимог здійснюються відповідно до загальноприйнятих чинних документів [13], зокрема Національної рамки кваліфікацій (The National Qualifications Framework, NQF), розробленої з метою порівняння кваліфікацій в Англії, Уельсі і Північній Ірландії за дев'ятьма рівнями; нещодавно введеної кредитно-кваліфікаційної рамки (Qualifications and Credit Framework, QCF), розробленої спеціально для професійних кваліфікацій за рівнями NQF; рамки кваліфікацій для вищої освіти (The Higher Education Framework of Qualifications, HEFQ), створеної для кваліфікації професійних і аспірантських програм навчання, порівняння академічних кваліфікацій (academic qualifications) [5, с.157].

Генеральна Медична рада дійшла висновку, що готовність лікарів буде покращуватись лише тоді, коли навчання буде проводитись в умовах майбутньої роботи в клініці, включаючи покращення нагляду за стажистами та можливість взяти на себе більшу відповідальність в межах медичної команди. У відповідь, переглянута версія 2009 року «Майбутніх лікарів» (Tomorrow's Doctors) вимагає більш структурованого підходу до змісту програми післядипломної освіти та клінічного навчання. Це привело до «студентської асистенції», під час якої студент працює як асистент лікаря та має чітко сформульовані обов'язки, що контролюється лікарем-наставником.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.

Характеристика вищої медичної освіти містить положення, що мають правовий статус і є обов'язковими для виконання в освітньому процесі. Ці положення утворюють зміст документів, що прийняті державними органами в галузі вищої медичної освіти. До основних напрямів розвитку професійної підготовки майбутніх лікарів у вищих медичних навчальних закладах можна зарахувати: систематичне оновлення змісту освітньо-професійних програм; забезпечення державних програм організації професійної практичної спрямованості навчального процесу. Одним із перспективних і практично спрямованих напрямів подальшого дослідження проблеми може бути оновлення та приведення у відповідність

галузевого стандарту до вимог рівня професійної компетентності майбутніх лікарів. Постійне навчання формує сприйнятливість до всього нового, інноваційну активність, зростання майстерності і творчого ставлення до виконання своїх обов'язків, підвищення відповідальності за якість роботи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бабушко С. Р. Професійний розвиток фахівців сфери туризму в США та Канаді: монографія; за ред. Л. Б. Лук'янової / С. Р. Бабушко. – К.-Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2015. – 424 с.
2. Бідюк Н. М. Теорія і практика професійного навчання безробітних у США: дис. ... доктора пед. наук: спец.13.00.04 / Бідюк Наталія Михайлівна. – К., 2009. – 544 с.
3. Генеральна медична рада Великої Британії // https://www.gmc-uk.org/about/devolved_offices.asp
4. Здравоохранение в Великобритании, Франции, США // <https://www.kaktam.info/2014/02/12/здравоохранение-в-великобритании/>[<https://www.gmc-uk.org/>]
5. Третько В.В. Професійна підготовка магістрів міжнародних відносин у Великій Британії: теорія і практика : монографія / В.В.Третько. – Хмельницький : ХНУ, 2013. – 414 с.
6. Department for Education [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.dfes.gov.uk>
7. Education Reform Act. A Decade of Reforms Act Compulsory Education Level (1984-1994). – Brussels – Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 1997. – 316 p.
8. GMC Our role in education and training <https://www.gmc-uk.org/education/27007.asp>
9. [Helping to raise standards through revalidation](https://www.gmc-uk.org/about/role.as) // <https://www.gmc-uk.org/about/role.as>
10. [Investigating and acting on concerns about doctors](https://www.gmc-uk.org/about/role.asp) // <https://www.gmc-uk.org/about/role.asp>
11. [Overseeing doctors' education and training](https://www.gmc-uk.org/about/role.asp) // <https://www.gmc-uk.org/about/role.asp>
12. Peile E., Buckle G., Gallen D. (2003). Higher Professional Education for General Practitioners – Abingdon: Radcliff Medical Press Ltd – 179 p.
13. Qualifications in Great Britain [Electronic resource] // The framework for higher education qualifications in England, Wales and Northern Ireland Report. – November 2008. – Mode of access : http://www.qaa.as.uk/academic_infrastructure/fheq/selfcertification.pdf

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED:

1. Babushko S. R. Profesiyniy rozvytok fakhivtsiv sfery turyzmu v SShA ta Kanadi: monohrafiia ; za red. L. B. Lukianovoi [Professional Development

- of Tourism Professionals in the USA and Canada: monograph; edited by L. B. Lukianova/ S. R. Babushko. – K.- Nizhyn: Vydavets PP Lysenko M. M., 2015. – 424 s. (in Ukrainian)
2. Bidiuk N. M. Teoriia i praktyka profesiinoho navchannia bezrobotnykh u SSHA: dys. ... doktora ped. nauk: spets.13.00.04 [Theory and Practice of Vocational Training of the Unemployed in the USA: diss. ... doctor ped. sciences: special.13.00.04] / Bidiuk Nataliia Mykhailivna. – K., 2009. – 544 s. (in Ukrainian)
 3. Heneralna medychna rada Velykoi Brytanii // https://www.gmc-uk.org/about/devolved_offices.asp (in Ukrainian)
 4. Zdravookhraneniye v Velikobritanii, Francii, SSHa [Healthcare in the UK, France, USA] : <https://www.kaktam.info/2014/02/12/zdravookhraneniye-v-velikobritanii/> [<https://www.gmc-uk.org/>] (in Russian)
 5. Tretko V.V. Profesiina pidhotovka mahistriv mizhnarodnykh vidnosyn u Velykii Brytanii: teoriia i praktyka : monohrafiia [Professional Training of Masters in International Relations in the UK: Theory and Practice: monograph] / V.V.Tretko. – Khmelnytskyi : KhNU, 2013. – 414 s. (in Ukrainian)
 6. Department for Education [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.dfes.gov.uk> (in English)
 7. Education Reform Act. A Decade of Reforms Act Compulsory Education Level (1984-1994). – Brussels – Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities, 1997. – 316 p. (in English)
 8. GMC Our Role in Education and Training [Electronic resource]. – Mode of access : <https://www.gmc-uk.org/education/27007.asp> (in English)
 9. Helping to Raise Standards Through Revalidation [Electronic resource]. – Mode of access : // <https://www.gmc-uk.org/about/role.asp> (in English)
 10. Investigating and Acting on Concerns about Doctors [Electronic resource]. – Mode of access : // <https://www.gmc-uk.org/about/role.asp> (in English)
 11. Overseeing Doctors Education and Training [Electronic resource]. – Mode of access : // <https://www.gmc-uk.org/about/role.asp> (in English)
 12. Qualifications in Great Britain [Electronic resource] // The framework for higher education qualifications in England, Wales and Northern Ireland Report. – November 2008. – Mode of access: <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/fheq/selfcertification.pdf> (in English)
 13. Peile E., Buckle G., Gallen D. (2003). Higher Professional Education for General Practitioners – Abingdon: Radcliff Medical Press Ltd – 179 p. (in English)

Аннотация. В последние годы профессиональное образование и профессиональная подготовка стали одним из наиболее быстро развивающихся секторов экономики западных стран. Динамический процесс общественного развития тесно связан с быстрыми изменениями

количественных параметров национальных систем образования и обновлением нормативно-правовой базы подготовки будущих работников.

Для Великобритании характерна развитая система приобретения квалификации. Обучение молодежи осуществляется в соответствии с правовым регулированием университетского образования Великобритании на законодательном уровне представлено рядом различных законов и актов. Целью является углубленная подготовка молодежи. Современный подход к подготовке и переподготовке трудового потенциала, который используется в британском образовании, характеризуется разнообразием содержания, форм и методов работы.

Ключевые слова: будущие врачи, высшее медицинское образование, организация подготовки врача, нормативно-правовые документы, организация профессиональной подготовки.

Abstract. For the last period professional education and training have become one of the fastest developed sectors of the economy of western countries. The dynamic process of social development is closely connected with the rapid changes in the quantitative parameters of national education systems and the updating of the regulatory framework for the training of future specialists.

For Great Britain, advanced qualification system is characteristic. Youth education is carried out in accordance with the legal regulation of university education in Great Britain at the legislative level represented by a number of different laws and acts. The aim is to provide young people with in-depth training. The modern approach to the training and retraining of labor potential used in British education is characterized by a variety of content, forms and methods of work. The modern approach to training and retraining of labor potential, which is used in British education, is characterized by a variety of content, forms and methods of work, an increase in the professional level of specialists in human resources management services, an increase in the proportion of funds spent on these goals using the latest technologies. Economic, administrative and moral factors are used to encourage employees to study in the studied country.

Key words: future doctors, higher medical education, organization of doctor's training, normative-legal documents, organization of professional training.

Стаття надійшла до редакції 16.03.2018

ТВОРЧА СПАДЩИНА А. С. МАКАРЕНКА В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Анотація. У статті розкрито педагогічні ідеї А. С. Макаренка в контексті розвитку дошкільної освіти в Україні. Висвітлено основні пріоритети стосовно дошкільного дитинства у творчій спадщині видатного педагога, зокрема сімейне виховання, гра, праця, особистісний підхід. Закцентовано увагу на вченні А. С. Макаренка про батьківський авторитет, підготовку дітей до самостійного життя і трудової діяльності, зокрема через гру.

Ключові слова: А.С.Макаренко, творча спадщина, дошкільна освіта, гра, праця, сімейне виховання, особистісно-орієнтований підхід.

Постановка проблеми. Становлення України як демократичної держави, її входження в єдиний європейський простір зумовлюють прогресивні зміни у стратегії розвитку національної системи дошкільної освіти. В умовах глобалізаційних змін на часі постає модернізація змісту дошкільної освіти, гуманізація її цілей та принципів, переорієнтація на розвиток особистості дитини як основний ресурс, що визначає поступальний рух суспільства.

Дошкільна освіта є самостійною системою, обов'язковою складовою освіти в Україні, яка гармонійно поєднує сімейне та суспільне виховання. Ця освіта як перша самоцінна ланка має гнучко реагувати на сучасні соціокультурні запити, збагачувати знання дитини необхідною якісною інформацією, допомагати їй реалізувати свій природний потенціал, орієнтуватися на загальнолюдські національні цінності, визначенні Базовим компонентом дошкільної освіти, що зумовлює необхідність вивчення та впровадження в освітній процес прогресивних ідей наших попередників, зокрема відомих педагогів та психологів.

Одним із важливих джерел розв'язання нових освітніх завдань є історико-педагогічний аналіз теорії і практики виховання підростаючого покоління. Це зумовило потребу звернутися до педагогічної спадщини А. С. Макаренка в пошуку шляхів розв'язання сучасних освітніх проблем дитинства. Прогресивні ідеї відомого педагога потребують переосмислення та висвітлення в контексті сучасних реалій дошкільної освіти.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Аналіз наукових досліджень з означеної теми свідчить, що значна кількість учених вивчала виховну, творчу та практичну діяльність А. С. Макаренка (В. Кумарін, В. Смаль, М. Кондаков, Г. Жураковський, М. Ніжинський, М. Ярмаченко та ін.). Його педагогічні ідеї стали предметом дослідження таких зарубіжних науковців, як Б. Бейкер (США), Дж. Данстен (Великобританія),

А. Левін (Польща), Е. Гюнтер, Г. Хіллг (Німеччина) та ін. Із позиції сучасних освітніх реалій спадщину А. С. Макаренка досліджували П. Лисенко, В. Моргун, І. Зязюн, М. Красовицький, Л. Крамущенко та ін. Серед низки досліджень ми виокремили питання щодо аналізу спадщини А. С. Макаренка з проблем дошкільного дитинства [1].

Мета статті – висвітлити педагогічні ідеї А. С. Макаренка у контексті розвитку дошкільної освіти в Україні, показати особливості організації дитячої гри, праці, сімейного виховання, розкрити принципи особистісно-орієнтованого підходу до дитини.

Виклад основного матеріалу дослідження. Антон Семенович Макаренко (1888–1939 рр.) – відомий педагог та письменник. Народився в м. Білопільлі Сумського повіту Харківської губернії в сім'ї робітника-залізничника. Після закінчення Кременчуцького училища працював учителем у Крюківському, а потім Долинському (на Херсонщині) училищі. Із 1914 р. навчався в Полтавському вчительському інституті, який закінчив у 1917 р., отримавши золоту медаль за твір «Криза сучасної педагогіки». У 1919 р. переїхав до Полтави, де завідував початковою, а потім семирічною трудовою школою, працював у Полтавському губернському відділі народної освіти. У 1920 р. у с. Ковалівці поблизу Полтави організував трудову колонію для неповнолітніх правопорушників і став завідувати нею. Протягом 1928–1935 р. керував трудовою комуніою ім. Дзержинського в Харкові, де було випробувано високоефективну систему виховання. Із 1935 р. – заступник начальника відділу дитячих колоній НКВС, а з 1937 р. – цілком поринув у громадсько-педагогічну та літературну діяльність [6].

Проблема загального формування особистісних якостей була центральною у творчій діяльності Макаренка-педагога. Він довів, що суспільна значущість кожного окремого індивіда у структурі цілісної людської спільності визначається насамперед тим, наскільки він здатний плідно долучитися до суспільно-політичного й соціально-економічного життя та як він підготовлений своїм соціумом до цього процесу, розпочинаючи з раннього та дошкільного віку [1].

У педагогічній спадщині А. С. Макаренка проблеми дошкільного дитинства розглядаються в контексті сімейного виховання, організації ігрової та трудової діяльності, особистісно орієнтованого підходу до дітей.

«Виховання дітей – найважливіше завдання нашого життя, – писав А. С. Макаренко. – Виховувати дитину правильно, нормально набагато легше, ніж перевиховувати. Правильне виховання з раннього дитинства – зовсім не така важка справа, як багатьом здається» [3, с. 260].

На думку А. С. Макаренка, важлива роль у цьому процесі належить сім'ї. Батьки повинні пам'ятати, що дитина – не лише їх власна радість, але й також майбутній громадянин, за якого вони несуть відповідальність. Передусім батьки самі повинні бути добрими громадянами та зберігати свою громадянську позицію в сімейному житті. Свою концепцію

сімейного виховання А. С. Макаренко описав у працях «Книга для батьків» та «Лекціях про виховання дітей», які педагог встиг прочитати по радіо, але в друкованому вигляді вони побачили світ уже після смерті автора. Коло проблем, що розглядаються в них досить широке: загальні умови сімейного виховання, виховне значення структури сім'ї та специфіка виховання однієї дитини, сімейний колектив та його особливості, роль батька й матері та їх авторитету у вихованні дітей, статеве виховання дітей, гра, праця та багато іншого [5].

Завданнями сімейного виховання було визначено формування трудових умінь і навичок, становлення культурної поведінки; а також статеве й економічне виховання дітей та молоді. А. С. Макаренко розробив зміст сімейного виховання та визначив такі його напрями, як організація сімейних справ і трудове виховання засобами правильно організованої гри. Педагог вказував на важливу роль вимоги у вихованні дітей і розглядав розпорядок дня як основу дисциплінованості.

А. Макаренко вважав, що «наші діти – це майбутні громадяни нашої країни й громадяни світу. Наші діти – це майбутні батьки й матері, вони теж будуть вихователями своїх дітей. Наші діти – це наша старість. Правильне виховання – це наша щаслива старість, погане виховання – це наше майбутнє горе, наші сльози, наша провина перед людьми, перед усією країною» [3, с. 260].

Вирішальним фактором сімейного виховання є виконання батьками їх громадського обов'язку перед суспільством. Батьки виховують дітей навіть тоді, коли їх немає вдома. «Як ви одягаєтесь, як ви розмовляєте з іншими людьми і як говорите про інших людей, як ви радієте, сумуєте, як ви поводитися з друзями і ворогами, як ви смієтесь, читаете газету – усе це має для дитини велике значення» [3, с. 268].

Значним внеском у педагогічну науку є вчення Макаренка про батьківський авторитет, основою якого є життя і праця батьків. Він проаналізував різні типи авторитету (придушення, відстані, чванства, педантизму, резонерства, любові, доброти, дружби, підкупу).

Допомогу родині у вихованні дітей необхідно здійснювати через різні форми: випуск спеціальної літератури; короткострокові обов'язкові курси для батьків; надання матеріальної допомоги на виховання дітей; постійне спостереження за родиною та процесом виховання в ній; використання засобів впливу та заохочення в роботі з сім'єю [3].

У педагогічній системі Макаренка особливу роль відіграє трудове виховання дітей і молоді, їх підготовка до самостійного життя і практичної діяльності. Науковець зазначав, що трудове виховання потрібно починати ще в дошкільні роки. Трудова участь дітей у житті сім'ї повинна розпочинатися дуже рано і в доступній дітям формі – грі. З віком трудові доручення слід ускладнювати і відокремлювати від гри, оскільки праця не повинна перетворюватися в гру. Педагог радив батькам долучати дітей до постійних господарських справ, не робити за них те, що малята спроможні

зробити самі.

Видатний педагог зосереджував увагу своїх сподвижників на розвитку в дітей звички до трудового зусилля. А. С. Макаренко стверджував, що лінощі в дитини розвиваються у зв'язку з неправильним вихованням, тому необхідне поступове залучення дитини до праці, повільне пробудження в неї трудового інтересу. При цьому створена в сім'ї звичка до трудового зусилля буде успішно проявлятися й у колективній праці [3, с. 309].

Чимало уваги А. С. Макаренко приділив дитячій грі, надаючи їй важливого значення в житті дошкільника. Яка дитина в грі, такою вона буде і в роботі, коли виросте, зазначав педагог.

А. С. Макаренко вважав, що гра має для дитини таке ж значення, як для дорослого будь-яка «діяльність, робота, служба». Майбутній діяч, стверджував науковець, виховується насамперед в грі: «Вся історія окремої людини як діяча і працівника може бути представлена в розвитку гри й поступовому переході її в роботу» [3, с. 286]. Щоб керувати грою дитини та виховувати її в грі, батьки повинні добре розуміти, що таке гра і чим вона відрізняється від роботи. Макаренко справедливо зауважує, що в дітей дошкільного віку між грою і роботою немає значних відмінностей, як дехто думає. Хороша гра подібна до хорошої роботи. Кожна хороша гра передбачає насамперед робоче зусилля та зусилля думки. У зв'язку з цим батьки повинні скеровувати дитячу гру в правильне русло, стежити, щоб вона не ставала єдиним прагненням дитини не захоплювала її на шкоду громадській меті, а сприяла вихованню тих психічних і фізичних навичок, які необхідні для роботи [5].

Головне завдання дорослого в дитячій грі – домогтися того, щоб дитина справді гралася, творила, будувала, комбінувала, щоб не бралася за інші заняття, не закінчивши першого; щоб у кожній іграшці вбачала певну, потрібну для майбутнього, цінність, берегла її. Наголошуючи на величезному впливі гри на дитину дошкільного віку, Макаренко обґрунтував у своїх лекціях про виховання дітей низку найважливіших проблем щодо цього. Він розглядав методику гри, зв'язок між грою й роботою, форми керівництва дитячою грою з боку дорослих, а також здійснив класифікацію іграшок [4].

Розглядаючи питання методики гри, А. С. Макаренко стверджував, що у процесі гри діти повинні проявляти активність, відчувати радість творчості, естетичні переживання, відповідальність, а до правил гри ставитися серйозно. При цьому батьки і вихователі повинні цікавитися грою дітей. Не слід примушувати дітей повторювати тільки те, що роблять з іграшкою дорослі, а також «закидати» їх найрізноманітнішими іграшками.

Розглядаючи керівництво дитячими іграми, А. С. Макаренко наголошував на важливості комбінування індивідуальної та колективної ігор. Пізніше, коли діти дорослішають і починають гратися, гра повинна

проводитися організовано та за участю кваліфікованих педагогів.

У класифікації іграшок А. Макаренко послуговувався критерієм взаємозв'язку їх технологічної готовності з виховними та розвивальними можливостями, які виникають при використанні іграшок. Це дало підстави виокремити серед них такі три типи: готові іграшки (ляльки, машини та ін.), які ознайомлюють дитину з предметами навколишнього світу, розвивають уяву; напівготові іграшки (розрізні картинки, кубики, конструктори, розбірні моделі), що сприяють розвитку логічного мислення; іграшки-матеріал (пісок, глина, дерево, картон, папір), використання яких забезпечує творчу діяльність дитини.

Зважаючи на специфіку впливу різних типів іграшок на розвиток дитини А. Макаренко вважав за необхідне комбінувати їх та використовувати готові іграшки разом із саморобками, різними матеріалами.

Особистісні якості дитини формуються у процесі активної діяльності, яка на кожному віковому етапі є провідною. У дошкільному віці такою діяльністю є гра, що допомагає дитині в пізнанні навколишньої дійсності й дає змогу переноситися в чарівний світ фантазій.

Виховання дітей дошкільного віку педагог рекомендує здійснювати на основі особистісного підходу до дитини. Проведений ним науково-теоретичний аналіз свідчить, що головним елементом, ядром особистісно орієнтованого підходу у вихованні є перетворення дитини з об'єкта виховного процесу на його суб'єкт. Умова такого перетворення, на думку А. С. Макаренка, – певні внутрішні позиції педагога, а саме: справжній інтерес і повага до особистості дитини як до неповторного і перспективного явища світу; порівнювання розвитку особистості з попереднім її рівнем; активне використання методу позитиву в оцінці вчинків дітей; позитивно-емоційне сприйняття освітнього процесу як процесу розвиваючої комунікації вихованців і вихователів [5].

Особистісно орієнтований підхід у вихованні реалізується на основі таких принципів: значущості іншої людини; пробудження самоусвідомлення вихованця; продукування моральних знань; забезпечення свободи вибору; особистісного впливу вихователя.

Установлено, що в практичній діяльності й теоретичних пошуках А. Макаренка присутні яскраві зразки особистісно орієнтованого підходу, специфічні особливості якого цілком можуть бути орієнтиром для сучасних педагогів закладів дошкільної освіти. Видатний педагог визначив основні компоненти особистісно орієнтованого підходу в дошкільній освіті: підхід до кожної особистості з оптимістичною гіпотезою; уважне, дбайливе ставлення до дитини в суперечливих ситуаціях освітнього процесу; повага до людської гідності вихованця, ввічливість у поєднанні з педагогічним тактом; справедливість педагога у ставленні до дітей і самого себе; глибокий інтерес до дітей, їхніх найінтимніших проблем, духовного світу, готовність допомагати в найважчих і найскладніших ситуаціях.

Висновки і перспективи подальших наукових розвідок.

Проблеми дошкільного дитинства у творчій спадщині А. С. Макаренка визначено в ракурсі підготовки майбутнього громадянина. Вихованню дітей дошкільного віку А. С. Макаренко надавав особливого значення, оскільки головні засади формування особистості людини закладаються до 5-ти років і становлять 90 % усього виховного процесу. Пріоритетами в освіті та вихованні вважав сімейне виховання, гру, працю, особистісний підхід до дитини.

А. С. Макаренко збагатив вітчизняну педагогіку, зокрема й дошкільну, новими ідеями, які практично реалізовував у власній виховній роботі. Його педагогічна спадщина пронизана почуттям відповідальності за майбутнє молодого покоління. Вона має принципове значення для розвитку теорії і практики світової та вітчизняної дошкільної освіти. Відкриття Антона Макаренка в педагогіці, випередили свій час, адже його ідеї та рекомендації мають неабияку цінність і в період модернізації дошкільної освіти в Україні.

Перспективи подальших розвідок щодо вивчення творчої спадщини А. С. Макаренка в контексті розвитку дошкільної освіти в Україні вбачаємо у використанні його ідей для реалізації освітніх ліній базового компонента дошкільної освіти, роботи із сім'єю тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Артемова Л. В. Історія педагогіки України / Л. В. Артемова. – К. : Либідь, 2006. – С. 312-318.
2. Любар О. О. Історія української школи і педагогіки : навч. посіб. / О. О. Любар, М. Г. Стельмахович, Д. Т. Федоренко. – К. : Знання, 2003. – 452 с.
3. Макаренко А. С. Книга для батьків / А. С. Макаренко. – К. : Рад. школа, 1972. – 335 с.
4. Макаренко А. С. Методика виховної роботи / А. С. Макаренко. – К. : Рад. школа, 1990 – 366 с.
5. Поніманська Т. Дошкільна педагогіка: підручник / Т.Поніманська. – К. : Академвидав, 2015. – 448 с.
6. Ярмаченко Н. Д. Педагогическая деятельность и творческое наследие А. С. Макаренка / Н. Д. Ярмаченко. – К. : Рад. школа, 1992. – 191 с.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED:

1. Artemova L. V. Istoriia pedahohiky Ukrainy [History of Pedagogy of Ukraine] / L. V. Artemova. – K. : Lybid, 2006. – S. 312-318. (in Ukrainian)
2. Liubar O. O. Istoriia ukrainskoi shkoly i pedahohiky : navch. posib. [History of Ukrainian School and Pedagogy: textbook] / O. O. Liubar, M. H. Stelmakhovych, D. T. Fedorenko. – K. : Znannia, 2003. – 452 s.

- (in Ukrainian)
3. Makarenko A. S. Knyha dlia batkiv [Book for Parents] / A. S. Makarenko. – K. : Rad. shkola, 1972. – 335 s. (in Ukrainian)
 4. Makarenko A. S. Metodyka vykhovnoi roboty [Methodology of Educational Work] / A. S. Makarenko. – K. : Rad. shkola, 1990 – 366 s. (in Ukrainian)
 5. Ponimanska T. Doshkilna pedahohika: pidruchnyk [Preschool Pedagogy: textbook] / T.Ponimanska. – K. : Akademvydav, 2015. – 448 c. (in Ukrainian)
 6. Yarmachenko N. D. Pedahohycheskaia deiatelnost y tvorcheskoe nasledye A. S. Makarenka [Pedagogical Activity and Creative Heritage of A. S. Makarenko] / N. D. Yarmachenko. – K. : Rad. shkola, 1992. – 191 s. (in Ukrainian)

Аннотация. В статье раскрыты педагогические идеи А.С. Макаренко в контексте развития дошкольного образования в Украине. Освещены основные приоритеты относительно дошкольного детства в творческом наследии выдающегося педагога, в частности семейное воспитание, игра, труд, личностный подход. Акцентируется внимание на учении А.С. Макаренко о родительском авторитете, подготовке детей к самостоятельной жизни и трудовой деятельности, в частности посредством игры.

Ключевые слова: А.С. Макаренко, творческое наследие, дошкольное образование, игра, труд, семейное воспитание, личностно-ориентированный подход.

Abstract. The article deals with the pedagogical ideas of A. S. Makarenko in the context of development of preschool education in Ukraine. It is assumed that A. S. Makarenko enriched Ukrainian pedagogy, in particular, preschool, with new ideas, which practically realized in his own educational work; his pedagogical legacy is permeated with a sense of responsibility for the future of the younger generation. The main priorities for preschool childhood in the creative heritage of an outstanding teacher are highlighted, in particular, family education, play, work, personal approach. Nowadays Ukrainian pedagogy has a fundamental importance for the development of the theory and practice of world and Ukrainian preschool education.

The emphasis is made on the A.S. Makarenko's teaching on parental authority, preparation of children for independent living and work activity, in particular through the game.

Key words: A.S. Makarenko, creative heritage, pre-school education, game, labor, family education, person-oriented approach.

Стаття надійшла до редакції 16.02.2018

ТРУДОВЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ПОШУК НОВИХ ІДЕЙ

Анотація. У статті аналізуються проблеми трудового виховання дітей дошкільного віку в соціально-економічних умовах розвитку сучасного суспільства. Здійснено короткий екскурс в історію питання, виокремлюються актуальні позиції в пошуку змісту, методів та завдань організації дитячої праці в закладах дошкільної освіти. Розкриваються підходи Т. Поніманської до висвітлення проблем трудового виховання в підручнику «Дошкільна педагогіка» (2013 р.) та характеризуються шляхи подальшого удосконалення вирішення завдань формування особистості дитини засобами трудового виховання.

Ключові слова: діти дошкільного віку, трудове виховання, праця дітей, трудові зусилля, види праці, форми організації праці, трудова діяльність, виховна функція праці, заклад дошкільної освіти.

*Дайте дітям радість праці.
Ця радість їм несе успіх, усвідомлення своєї вмілості,
значимості виконаної роботи,
можливість приносити радість іншим.*
В.Сухомлинський.

Постановка проблеми. Завдання долучення до праці, багатofункціональної людської діяльності, що спрямована на задоволення матеріальних і духовних потреб людини, завжди розглядалося в педагогіці як основоположне для реалізації мети виховання особистості дитини, починаючи з дошкільного віку. Зазначимо, що до питань використання праці у вихованні дітей зверталися ще з часів виникнення перших виховних систем. Педагогічна спадщина надзвичайно багата вагомими методичними та практичними порадами щодо трудового виховання як засобу формування підростаючої особистості: від врахування природи дитини в мотивації до праці до ознайомлення з працею дорослих. Ідея праці як засобу всебічного розвитку людини представлена у педагогічному доробку К. Ушинського; у педагогічній концепції С. Русової праця розглядається як основа виховання. В історії педагогіки відомий період (20-30 рр. XX ст.), коли велися дискусії щодо пріоритетності гри й праці в дошкільному дитинстві. Тільки в середині XX-го століття було зроблено спробу не протиставляти ці види дитячої діяльності, а широко застосовувати в роботі з дітьми. Поради В. Сухомлинського щодо використання праці у формуванні важливих якостей особистості, таких як самостійність, відповідальність, ініціативність, ґрунтуються на результатах його практичної діяльності з дітьми дошкільного та молодшого шкільного

віку, не втрачають актуальності в сучасному освітньому процесі, тому цитата, використана нами в статті, має мотивувати дорослих – педагогів і батьків – до пошуку доцільних засобів трудового виховання дітей дошкільного віку та формування їхньої життєвої компетентності.

В умовах сучасного соціально-економічного розвитку суспільства (з'являються нові види праці, змінюються підходи до організації трудових процесів, зникають непродуктивні види праці, зростає технічна забезпеченість господарсько-побутової праці, спостерігається відчутна різниця між трудовою зайнятістю мешканців мегаполісів та невеликих міст і сіл) проблеми організації трудового виховання набувають нової актуальності, що позначається на необхідності пошуку нових підходів до вирішення змістового та методичного аспектів трудового виховання в закладах дошкільної освіти.

Однак зазначені зміни не впливають на основоположні засади трудової діяльності дітей дошкільного віку: необхідність врахування її умовності в порівнянні з працею дорослих (результативність праці дітей полягає не стільки в матеріальному здобутку, скільки в морально-етичному аспекті); поступова мотивація до трудової діяльності (від захоплення процесом у молодшому дошкільному віці до мотиву самоствердження в старшому дошкільному віці); існування тісного зв'язку між працею й грою; розуміння розвитку компонентів трудової діяльності (мета, проектування трудового процесу (планування), процес праці, результат).

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Вітчизняна наука має значний теоретико-методичний доробок у дослідженні трудового виховання дітей дошкільного віку: Л. Артемова – теоретичні основи трудового виховання, формування колективних взаємовідносин дошкільників у праці; З. Борисова, Т. Введенська – види та форми організації праці дітей в закладах дошкільної освіти; В. Котирло – розвиток вольових якостей дітей у трудовій діяльності; Н. Кудикіна – ознайомлення дітей дошкільного віку з працею дорослих; В. Павленчик – взаємодія старших дошкільників у процесі виконання трудових завдань; О. Проскура – розвиток особистісних якостей дітей дошкільного віку в грі та праці як умова успішного навчання в школі; Ю. Приходько – значення індивідуального підходу в провідних видах діяльності дітей дошкільного віку; Т. Поніманська – теоретичне обґрунтування місця і ролі трудового виховання в сучасній системі дошкільної освіти; Т. Цвєлих – моральне виховання дітей дошкільного віку в трудовій діяльності.

Аналізуючи дослідження українських науковців у галузі дошкільної освіти, виконані в останні десятиліття, робимо висновок про актуальність проблем трудового виховання сучасних дітей (Г. Беленька, Н. Гавриш, І. Карабаєва, М. Машовець, Т. Піроженко та ін.). Однак, не зважаючи на високий виховний потенціал праці, сучасна практика дошкільної освіти використовує її не повною мірою. Публікації Г. Беленької (2010, 2014),

М. Машовець (2015), Л. Пісоцької (2009), та інших засвідчують низький рівень знань у дітей дошкільного віку про сучасні професії та, як наслідок, відсутність творчих ігор із відповідними сюжетами; несформованість навичок елементарної трудової діяльності, що значно утруднює виконання найпростіших дій самообслуговуючого характеру (самостійно вдягатися, складати власні речі охайно та ін.); небажання працювати загалом та виконувати елементарні доручення. Така ж думка простежується й у дослідженнях психологів. Так, Т. Піроженко, І. Карабаєва, С. Ладивір, Л. Токарева вказують на надмірне навантаження на інтелектуальну (знанняву) сферу дитини, що впливає на стан емоційно-вольової сфери, призводить до суспільно неприйнятних типів поведінки, споживацького ставлення до довкілля (соціального, предметного, природного). Сучасні науковці І. Бех, І. Карабаєва, В. Кузьменко, С. Ладивір, Т. Піроженко, Ю. Приходько переконливо доводять, що діяльність та активність є природною необхідністю дитини. Праця становить базову цінність життя людини. Розвиток її базових якостей включає працелюбність як вияв діяльнісного ставлення до навколишнього світу. Працелюбність – якісна характеристика особистості, що виражає постійний прояв сталого ставлення до дійсності. Основи для розвитку базових якостей особистості закладаються в дошкільному дитинстві. Загалом, можна стверджувати про наявність наукового інтересу до проблем дитячої праці, але в той же час відсутність глибоких наукових досліджень в умовах якісних змін у системі освіти.

Мета статті – розкрити внесок Т. Поніманської в розвиток питань трудового виховання дітей дошкільного віку в сучасних умовах розвитку системи дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. У педагогічному доробку Тамари Ілліви Поніманської важливе місце займає підручник «Дошкільна педагогіка», що має два видання – 2004 та 2013 (2-е видання, доповнене) роки. Сьогодні цей підручник є одним із авторитетних видань у вищій педагогічній освіті та вагомим чинником формування професійної компетентності майбутніх дошкільних педагогів. Підручник характеризується системним підходом до розкриття основних питань виховання сучасної дитини дошкільного віку в сім'ї та дошкільних закладах; цілісністю розгляду проблем змісту, завдань і методів виховання дошкільників, зокрема, трудового виховання. Цінність викладеного матеріалу щодо проблем трудового виховання полягає в тому, що автору вдалося поєднати перевірені часом та інноваційні надбання дошкільної педагогіки, намітити перспективні напрями досліджень у сфері залучення дітей до праці, формування найкращих особистісних рис, що впливатимуть на якість життя особистості в подальшому.

У підручнику Т. Поніманська характеризує основні функції праці: практичну (створення матеріальних, духовних цінностей, соціально-побутових умов життя і діяльності людини), розвивальну (розвиток

особистості в процесі активного включення людини у трудовий процес) і виховну. Особливо цінною в аспекті реалізації мети є виховна функція праці (формування суспільно і особистісно цінних якостей людини, її морально-етичного та естетичного ставлення до життя і діяльності), що повною мірою реалізується у трудовому вихованні дітей дошкільного віку. За визначенням Т. Поніманської, трудове виховання – цілеспрямований процес формування у дітей трудових навичок і вмінь, поваги до праці дорослих, звички до трудової діяльності [1, с. 267]. У процесі трудового виховання діти дошкільного віку привчаються до самообслуговування, елементарних трудових дій, ручної і господарської праці.

Розглядаючи проблему трудового виховання в дошкільному віці, Т. Поніманська розкриває етапи розвитку теорії трудового виховання в дошкільній освіті та окреслює актуальні проблеми в нових соціально-економічних умовах, серед яких: виховання у дітей економічної грамотності, здатності сприймати і використовувати економічну інформацію; відбір видів праці, які найбільше цікавлять дитину у зв'язку з модернізацією економіки; підвищення педагогічної компетенції батьків у питаннях організації дитячої праці в умовах родинного виховання. Зазначимо, що станом на 2018 рік ми не знайшли наукових досліджень, які б були спрямовані на розв'язання цих проблем. Дослідження Н. Кривошеї, в якому були розглянуті трудові навички дітей дошкільного віку та знання про працю дорослих як основу формування економічної вихованості, було виконано двадцять років тому (1997 р.). То ж означені важливі питання потребують системних досліджень.

Висвітлюючи завдання трудового виховання, автор зазначає необхідність тісної педагогічної співпраці батьків та дошкільних педагогів, адже сподівання батьків на перспективи успішності дитини в її подальшому житті, зокрема в професійному, не завжди ґрунтуються на їхніх виражених педагогічних підходах до вирішення цих важливих питань, тому досвід дошкільних установ має неабияке значення для кожної родини, в якій виховується дитина-дошкільник. Т. Поніманська наголошує: «...щоб праця стала засобом виховання, вона повинна бути змістовною, мати особистісну і суспільну корисну значущість, чітку організацію» [1, с.270]. Застерігає вчена й від помилок дорослих у визначенні змісту дитячої праці – необхідно дотримуватися поступового ускладнення трудових дій: «спершу діти мають опанувати прості трудові уміння (розстібати і застібати гудзики, розставляти хлібниці на столи, поливати рослини), а згодом – цілісні трудові процеси (накрити стіл до сніданку чи обіду, випрасувати ляльчин одяг чи білизну, прибрати в куточку природи, тощо)» [1, с. 271]. Важливо враховувати індивідуальні особливості дітей, сприяти оволодінню своєрідними прийомами роботи, виробленню індивідуального стилю трудової діяльності. Цінним є наголошення на збереженні моральної та емоційної складових у дитячій праці. Розкриваючи важливі теоретичні засади трудового виховання дітей

дошкільного віку, автор подає цінні методичні рекомендації дорослим задля ефективного виховного впливу праці на формування особистості загалом та окремих важливих особистісних якостей, зокрема: цілеспрямованості, відповідальності, ініціативи, витримки, самостійності, без яких неможливе формування працелюбності. Тому дорослим треба стежити, щоб робота не була одноманітною, складною; регулювати обсяг і тривалість конкретної роботи, чергуючи елементи динамічного та статичного навантаження.

Більш детальні підходи до вирішення основних завдань трудового виховання дітей дошкільного віку автор подає в темі «Особливості трудової діяльності дошкільників» [1, с. 273-275]. Даючи характеристику особливостям дитячої праці, звертається до думок С. Русової, Д. Ельконіна, підкреслюючи актуальність питань, що розглядаються. Проте і тут наголошує на важливості педагогічної грамотності дорослого – його вмінні створити педагогічні умови для залучення дітей до праці. Без створення відповідних умов не буде забезпечено виховний вплив, проте може спостерігатися протилежний ефект. «Часто негативне ставлення до праці є наслідком неправильного залучення до неї – праця як покарання, трудові доручення за відсутності необхідних для них навичок, недостатня увага вихователя до результату, неправильна оцінка зусиль» [1, с. 274]. Т. Поніманська виокремлює та аналізує наступні особливості праці дітей у порівнянні з трудовою діяльністю дорослих: умовність (як правило, не створює ні матеріальних, ні культурних цінностей); поступова здатність до мотивації трудової діяльності; розвиток компонентів трудової діяльності; виховна значущість як найвища цінність дитячої праці; тісний зв'язок між працею та грою. Зазначимо, що автор детально роз'яснює позицію щодо спільного і відмінного в грі та праці як провідних видах діяльності дітей дошкільного віку. Це дає нам можливість зробити висновок про важливість розгляду даного питання на сучасному етапі розвитку системи дошкільної освіти у світлі концепції про Нову українську школу.

Система трудового виховання дітей дошкільного віку складається з кількох компонентів, серед яких неабияке значення має ознайомлення дітей з працею дорослих. У сучасних умовах соціально-економічного розвитку ця проблема набуває гострого звучання з огляду на ті явища, що спостерігаються в соціумі щодо ставлення до тих чи інших професій, нівелювання чи неправомірного вивищення деяких з них; поява нових, інтелектуально орієнтованих, професій, зниження ролі фізичної праці у виконанні побутових трудових операцій, контрасти у розподілі професій у мегаполісі та невеликих містах. Проте, незважаючи на такі протиріччя, вважаємо актуальними рекомендації, надані Т. Поніманською щодо ознайомлення дошкільників з працею дорослих:

- накопичення фактів про процес праці, перетворення предмета праці, результати праці, створення уявлення про її значущість;
- формування уявлень про людину праці, її ставлення до праці;

- формування уявлень про колективний характер трудової діяльності.

Потребує уточнення рекомендація щодо формування уявлень про колективний характер трудової діяльності, адже в сучасних умовах з'явилися індивідуальні форми праці.

З метою ознайомлення з працею дорослих використовують спостереження та екскурсії, спільну діяльність з дорослими, узагальнюючі бесіди, дидактичні ігри, художні твори різних жанрів (літератури, кіно, живопису). Зважаючи на поширення ІКТ в освітній практиці, можна розширити перелік, запропонований автором, та додати віртуальні подорожі задля ознайомлення з працею дорослих у мистецьких галузях, аграрній сфері, з роботою полярників тощо. Підкреслимо, що вчена наголошує на важливості активізації емоційної сфери дітей, спонукання їх до співпереживання за досягнення результату з тими, хто працює, переконання, що навіть «...у найскладніших умовах цілеспрямована і працьовита людина зможе досягти своєї мети» [1, с. 278].

Говорячи про види праці дітей, Т. Поніманська розглядає їх з точки зору, що склалася упродовж тривалого періоду розвитку цього питання – самообслуговування, господарсько-побутова праця, праця в природі, ручна (художня) праця. Сучасні практики дошкільної освіти свідчать про деякі зміни у видах праці, які зазвичай використовуються в роботі з дітьми. Однак всі ці зміни потребують досліджень, за результатами яких можна буде вносити корективи в термінологію. Так, потребує глибокого дослідження проблема ручної (художньої) праці в закладах дошкільної освіти, необхідно дослідити можливості оновлення змісту господарсько-побутової праці дітей старшого дошкільного віку тощо.

Важливим залишається проблема вибору форм організації трудового виховання дітей дошкільного віку: трудові доручення, чергування, спільна та колективна трудова діяльність дітей та її різновиди. У підручнику ці питання аргументовано розкрито з врахуванням вікових особливостей дітей, з можливостями регулювання ініціативи дітей та обов'язковим залученням до праці, з дотриманням правил-регуляторів, що можуть бути розроблені разом з дітьми.

На завершення викладу матеріалу автор пропонує шість запитань-завдань, відповіді-міркування щодо яких допоможуть систематизувати зміст, перевірити рівень розуміння проблеми та накреслити шлях поглибленого вивчення цієї проблеми у сфері трудового виховання.

Висновки і перспективи подальших наукових розвідок. Розглядаючи проблеми сучасного стану трудового виховання дітей дошкільного віку в закладах дошкільної освіти та родині, доцільно використовувати досвід його аналізу в підручнику Т. Поніманської та започаткувати дослідження актуальних питань щодо оновлення змісту трудового виховання, осучаснення видів дитячої праці, пошук нових підходів до ознайомлення з працею дорослих та проведення ранньої

профорієнтації в умовах мінливого світу, формування позитивного ставлення до праці та розуміння її значущості для життя людини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка: підручник/ Т.І. Поніманська. – 2-е вид., доповн. – К. : Академвидав, 2013. – 464 с. - (Серія «Альма-матер»).

REFERENCES TRANSLATED AND transliterated

1. Ponimanska T.I. Doshkilna pedahohika: pidruchnyk [Preschool Pedagogy: textbook] / T.I. Ponimanska. – 2-e vy`d., dopovn. – K. : Akademvydav, 2013. – 464 s. - (Seriia “Alma-mater”). (in Ukrainian)

Аннотация. В статье анализируются проблемы трудового воспитания детей дошкольного возраста в социально-экономических условиях развития современного общества. Представлен короткий экскурс в историю вопроса, актуализуются позиции в поиске содержания, методов и задач организации детского труда в дошкольных образовательных учреждениях. Раскрываются подходы Т.И.Пониманской к решению проблем трудового воспитания в учебнике «Дошкольная педагогика» (2013 г.), а также характеризуются пути дальнейшего усовершенствования формирования личности ребенка средствами трудового воспитания.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, трудовое воспитание, труд детей, трудовые усилия, виды труда, формы организации труда, трудовая деятельность, воспитательная функция труда, дошкольное образовательное учреждение.

Abstract. The article deals with the problems of labor education of preschool children in the social and economic conditions of the development of modern society. A short digression into the history of the issue is presented, positions are being actualized in the search for content, methods and tasks of the organization of child labor in pre-school educational institutions. The approaches of T. I. Ponimanska to solving the problems of labor education in the textbook “Preschool Pedagogy” are disclosed, and the ways of further improving the formation of the child's personality through means of labor education are described.

Six questions-questions, answers-considerations which will help systematize the content of the problem, check the level of understanding of the problem, and outline the ways of in-depth study of this problem in the field of labor education are offered by the author.

Key words: preschoolers, labor education, labor education of preschool children, child's labor, types of labor, forms of organization of labors, labor activity, educator function of labor, preschool educational establishment.

Стаття надійшла до редакції 20.02.2018

ПРОБЛЕМА АКСІОЛОГІЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ ОСВІТИ

Анотація. У статті здійснено аналіз методологічних засад підготовки майбутніх педагогів на положення гуманістичної парадигми. Визначено основні проблеми організації гуманістичного виховання студентів. Охарактеризовано складові особистісної гуманістичної концепції педагога. Доведено, що підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти є ефективною за умов її здійснення як системи на принципах цілісності та структурної завершеності. Виокремлено педагогічні умови реалізації основних положень гуманістичного виховання студентів, серед яких – трансформація освітньо-культурного середовища навчального закладу, забезпечення соціально-психологічного комфорту, професійна компетентність викладачів. Визначено етапи підготовки педагога до гуманістичного виховання дітей дошкільного віку.

Ключові слова: виховання, гуманістичні цінності, гуманізація педагогічного процесу, гуманістичне виховання, дитина дошкільного віку, професійна підготовка педагога, гуманістична особистісно-професійна позиція.

Постановка проблеми. Розвиток суспільства зумовлює появу нових вимог, що націлені на формування в підростаючого покоління креативності та інноваційності. Виконання окреслених вимог переорієнтовує парадигму «суспільство – індивід» на «людина – людство». Також у суспільстві ХХІ ст. зростає роль гуманістичних орієнтацій. Поступова втрата сучасним молодим поколінням адаптованості до динамічних трансформацій соціуму викликає занепокоєння у науковців, педагогів. Виникає потреба у фахівцях, які здатні оперативно реагувати на нові вимоги, розвиватися й творити в контексті гуманістичної парадигми.

Підготовка фахівця, який використовуватиме у своїй роботі конструкціоністський підхід, потребує реалізації множинних цілей в освіті. Осмислення молодим поколінням своєї значущості в період переорієнтацій суспільства допоможе у становленні гуманістичних пріоритетів. Як наслідок – змінюватимуться підходи до виховання гуманізму в підростаючого покоління, де знання, вміння та навички націлені на особистісний розвиток.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Ідеї гуманізації суспільства повинні інтегрувати цілісні уявлення про себе та навколишній світ. Уперше принцип гуманізму був обґрунтований Я.-А. Коменським. Теоретичні засади гуманістичної парадигми розкрито у вітчизняній педагогіці К. Д. Ушинським, В. І. Водовозовою, П. Ф. Лесгафтом, В. П. Вахтеровим, Л. М. Толстим, С. Ф. Русовою. Педагогічні концепти

гуманізації освіти представлені у наукових працях А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського, Ш. О. Амонашвілі, Е. М. Ільїна, І. П. Волкової, В. Ф. Шаталова, С. Л. Соловейчика, В. М. Матвєєва та інших.

Сьогодні проблема гуманізації в освітній галузі залишається пріоритетною та потребує розробки орієнтирів подолання стереотипізму в освіті (І. Зазюн, О. Кононко, Л. Новикова, О. Савченко). Аналіз наукових доробок у дошкільній освіті дає можливість виокремити роботи вчених, що розробляли гуманістичну парадигму та досліджували зміст гуманістичного виховання, зокрема, А. Богуш, І. Бех, Н. Гавриш, Т. Поніманська, І. Дичківська, О. Шиманська.

На сучасному етапі трансформації суспільства проблема підготовки фахівців дошкільної галузі набуває неабиякої актуальності. Аналіз психолого-педагогічних джерел щодо підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми засвідчив необхідність удосконалення та змін поглядів, підходів у роботі (І. Бех, А. Богуш, Н. Гавриш, Г. Бєленька, Т. Поніманська, І. Дичківська, Т. Піроженко, С. Якименко, Л. Соловійова, Л. Калмикова). Особливості розвитку студентської молоді в процесі фахового становлення розкрито в роботах А. М. Богуш, В. Г. Дряпки, Е. Е. Карпової, Л. Г. Коваль, О. Я. Ростовського, О. П. Рудницької, О. П. Щолокової. Означеними науковцями також розглядаються шляхи формування духовного потенціалу студентів та аналіз проблеми виховання ціннісних орієнтацій. Дослідження впливу культурно-освітнього середовища закладу вищої освіти на процес становлення особистості студента було здійснено у науковій праці В. А. Ясвіна [18].

Мета статті полягає в аналізі методологічних засад підготовки майбутніх вихователів до гуманістичного виховання дітей дошкільного віку, розкритті педагогічних умов готовності майбутнього фахівця до здійснення міжсуб'єктивної взаємодії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Становлення майбутнього фахівця передбачає багатоаспектний процес адаптації до вимог суспільства. Педагог як особистість є динамічною системою, яка в процесі свого зростання досягає психоемоційної та фахової зрілості, здійснює самоконтроль, несе відповідальність за прийняте рішення, асертивна і логічно мислить.

Роль педагога як організатора виховного середовища зростає у зв'язку з особливостями соціально-морального розвитку дитини, адже, оточуючий світ дошкільника виконує роль основи формування необхідних цінностей. Внутрішній світ дитини відображає відкритість, довіру, справедливості, які представляються цінностями. Педагог, взаємодіючи з дитиною або дитячим колективом є зразком взаємодії з оточуючим світом.

Головною ознакою цінності є здатність об'єднати позитивні якості особистості на благо самої людини та соціуму. З позиції гуманної педагогіки, педагог, який керується у своєму житті ціннісними вимірами, зможе сформувати цінності гуманізму і в дітей дошкільного віку.

Гуманний і гармонійний педагог прищеплює ціннісні орієнтації не лише дітям, а й батькам та колегам. Виховання дитини як самодостатньої особистості з відсутністю страху бути висміяним за свої невдачі вимагає від педагога рефлексивного аналізу рівня особистого життя, професійної компетентності та взаємин із дітьми та батьками.

Духовний розвиток людини, як уважав В. Сухомлинський, починається із розвитку в неї різноманітних почуттів. Вони зміцнюють волю й розум, характеризують ставлення людини до себе, природи, праці інших, роблять особистість більш цікавою та оригінальною. У зв'язку з цим дітей потрібно навчити любити, поважати, співчувати й уміти висловлювати ці почуття [16].

Перед організатором життєдіяльності дошкільника передусім постає завдання реалізувати багатовимірність гуманістичної педагогічної парадигми, основу якої становлять природовідповідний напрям, напрями вільного виховання, культурологічний та особистісно зорієнтований. Отже, проблема дитинства як складного феномену вимагає від педагога відповідальності, гуманності що уможливлюють нормалізацію онтогенезу дитини.

Варто зауважити, що на сьогодні залишається досить актуальною проблема переорієнтації майбутніх фахівців дошкільного профілю з «навчально-дисциплінарної на особистісну модель взаємин з дітьми» [8]. Таке бачення проблеми зумовлює необхідність у науковому обґрунтуванні цілісного підходу щодо аналізу та змісту підготовки педагога до особистісно зорієнтованої взаємодії з дітьми на засадах гуманних цінностей.

У процесі підготовки фахівця-дошкільника важливою є його орієнтація на максимальну реалізацію своїх можливостей та формування гуманного педагогічного мислення. Шалва Олександрович Амонашвілі вказував на скуте педагогічне мислення матеріальними реаліями життя. Як наслідок цього – продовжує існувати авторитарна практика, що гальмує гуманізацію освітнього простору. Завданням гуманної педагогіки є розширення свідомості людини і включення в неї духовності. Тим самим керуючись положеннями концепції гуманної педагогіки Ш.О. Амонашвілі, забезпечити взаємодію, взаємодопомогу та взаємопідтримку вихователів і дітей [1].

На думку С. Г. Карпенчук та Л. Ю. Семенюк-Іванюк, обґрунтування педагогічного мислення через поняття «якість особистості» характеризується тим, що його суть розкривається в загальному вигляді і зводиться до вказівки на види дій, в яких вона об'єктивізується [8, с.61]. У наукових працях вчених поняття «педагогічне мислення» досліджується як особливий склад розуму (Н. Кузьміна, К. Осипова) або провідна професійна здібність (Ф. Хмелюк, С. Годник, Л. Нікітенкова).

Формування особистості педагога у процесі фахової підготовки здійснюється в культурно-освітньому середовищі, що сприяє

гуманістичному вихованню майбутніх вихователів. Постійне оновлення психолого-педагогічного змісту професійної підготовки, практична діяльність студентів, а також самостійна дослідницька робота ціленаправлено створюють освітнє середовище майбутнього педагога, що ґрунтується на гуманних цінностях та готує студентів до роботи з дітьми дошкільного віку. Окрім того, застосування сучасних інформаційно-комунікативних та інноваційних педагогічних технологій визначає спрямованість та динаміку взаємодії учасників навчального процесу. Особливістю гуманістично спрямованого освітнього середовища є науково-педагогічні форми роботи зі студентами під час аудиторної та позааудиторної роботи, під час яких взаємодія «викладач – студент» насичується досвідом гуманного змісту.

У процесі дослідження була здійснена спроба цілісного аналізу побудови моделі розвитку ціннісних орієнтирів майбутнього педагога. Особлива увага при цьому приділялася змісту гуманістичної взаємодії педагога з дитиною під час практичної підготовки. Наші спостереження за взаємодією студентів під час навчального процесу та в ході практичної діяльності засвідчили часткову відсутність потреби в удосконаленні професійної культури. Дані, одержані експериментальним шляхом, підтверджують наші припущення щодо суперечностей між загальним рівнем культури сучасної молоді та необхідністю організації гуманного освітнього середовища в закладі дошкільної освіти. Окреслені проблеми підготовки педагогів до гуманістичного виховання будуть вирішені лише за умови гуманістичної спрямованості освітнього простору.

Підготовка майбутніх педагогів у світлі гуманістичної парадигми, насамперед вимагає синтезуючого підходу. А сучасне дошкілля при цьому потребує генератор ідей гуманних цінностей. Для реалізації поставлених завдань педагогу найперше необхідно сформуватися як інтелігенту. Успіх гуманістичного виховання залежить не лише від зовнішніх, а і внутрішніх позицій суспільства (педагога). Неможливо формувати гуманні взаємини в освітньому середовищі без загальнонаціональних гуманістичних ідей. М. Грушевський зазначав, що нація замість сил духовних, інтелігентних дістає інтелігенцію номінальну, яка не становить активного, творчого елемента.

У становленні майбутніх вихователів вагоме значення має мотиваційний компонент. Основними джерелами формування вмотивованого фахівця є безпосередньо внутрішній мотив до роботи з дітьми; практична діяльність, що визначає реальність прагнень та наполегливість у здобутті обраної професії; ціннісні орієнтири як основна умова при взаємодії з дітьми. Гуманістична педагогічна позиція окреслюється ступенем оволодіння теоретичними знаннями та мірою проникнення у світ дитини [3].

Важливо зауважити, що актуальними у процесі підготовки педагогів залишаються ідеї щодо формування практичних умінь реалізації

завдань гуманістичної парадигми. Діяльнісний простір студента є результатом його педагогічного освоєння. Водночас семантична репрезентація представлена рівнем усвідомлення студентом себе як учасника гуманістичного виховного середовища. Оскільки технократизація суспільства вносить свої корективи у світ дитинства, то для педагога важливого значення набуває вміння виявляти суперечності та здійснювати необхідні заходи щодо їх подолання з метою виховання гуманістичних ідей та цінностей як базових у життєдіяльності дитини. Аналіз спостережень роботи вихователів дає змогу стверджувати про присутність авторитаризму в спілкуванні з дитиною, у поведінці та діях, що позбавляють тим самим дитину можливості довіряти, втрачати страх, бути відкритою.

Відзначимо, що реалізація основних положень парадигми гуманізму серед студентської молоді забезпечується педагогічними умовами, які будуть створені в навчальному закладі, зокрема трансформацією культурно-освітнього середовища навчального закладу. Реалізація власних інтересів та здібностей, морально-духовний розвиток забезпечить успішне виконання професійно-практичної підготовки. Ще однією умовою формування гуманістичного педагога є забезпечення соціально-психологічного комфорту. Взаємини «викладач – студент» забезпечують якісну фахову підготовку та є значущими в особистому та професійному становленні [12]. У контексті дослідження можна виділити також тенденцію до самовдосконалення та моніторинг педагогічних систем.

Підготовка педагога вимагає формування компетентностей, які набуваються у процесі навчально-практичної діяльності. Важливим аспектом в аналізі підготовки майбутніх вихователів до гуманістичного виховання дітей дошкільного віку є аналіз механізмів реального втілення методологічних засад на визначених етапах предметно-практичної діяльності студента. Структуру освітнього процесу умовно можна поділити на три етапи: початковий, основний, завершальний. Вихідні теоретичні положення для визначення етапів гуманістичного виховання студентів ґрунтуються на баченні феномену гуманізму як базової ціннісної характеристики, в якій проявляється рівень розвитку особистості. Процедура визначення етапів підготовки майбутніх вихователів є результатом спостережень та аналізу освітнього процесу.

Мета початкового етапу підготовки майбутніх фахівців до роботи в закладі дошкільної освіти на засадах гуманізму полягає у визначенні засобів гуманізації освіти. Орієнтирами є нормативні, концептуальні документи та положення. Вимоги компетентнісного підходу до організації освітнього середовища мають місце у навчальних програмах, освітньо-кваліфікаційних характеристиках, освітньо-професійних програмах. Таким чином буде реалізовано принцип багатоаспектності та системності в підготовці майбутніх педагогів до професійної діяльності.

Керуючись принципами концептуальної цілісності та структурної

завершеності, для реалізації мети основного етапу підготовки слід використовувати модель підготовки майбутніх педагогів до гуманістичного виховання. Урізноманітнення форм, засобів, методів та прийомів роботи зі студентами позитивно вплинули на становлення гуманного фахівця. Ефективними, на наш погляд, є впровадження таких інноваційних форм взаємодії як коучинг, робота фокус групи, тренінг-семінар, ділові ігри тощо. Використання методів діалогу, моделювання педагогічних ситуацій, стимулювання та корегування забезпечують конструктивізм трансформаційним процесам у роботі зі студентами.

Методологічні положення завершального етапу підготовки майбутніх педагогів включають концептуальні положення гуманістичної парадигми. Перед студентами постає завдання закріпити набуті вміння в реальній педагогічній ситуації. Досягнути позитивних результатів у цьому напрямі можна лише за умов системності, суб'єктивності та полісуб'єктивності. При цьому практична діяльність студента набуває важливого значення та репрезентує результат підготовки майбутнього фахівця дошкільної освіти до гуманістичного виховання дітей дошкільного віку.

Висновки і перспективи подальших наукових розвідок.

Підготовка майбутніх педагогів до здійснення реалізації завдань гуманістичної парадигми в освітньому середовищі закладу дошкільної освіти залишається актуальною і до сьогодні. Її основним завданням є практична реалізація змісту гуманістичної освіти не лише в процесі теоретико-практичної підготовки студента так і під час здійснення безпосередньо професійної діяльності вихователя. Важливо, щоб майбутні педагоги гармонізували дихотомію внутрішнього та зовнішнього процесу гуманістичного виховання. Репрезентований аналіз гуманістичного виховання майбутніх педагогів є змogu інтегрувати складові професійного становлення з метою наповнення їх гуманістичними смислами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Амонашвілі Ш.О. Школа життя: [пер. з рос.] / Ш.О. Амонашвілі. – Хмельницький: Подільський культурно-просвітницький центр ім. М.К. Реріха, 2002. – 170 с.
2. Амонашвили Ш.А. Педагогическая симфония / Ш.А. Амонашвили Ш.А. – М.: МЦР, 2002. – 672 с.
3. Беленька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання. Монографія. / Г.В. Беленька. – К.: Світлич, 2006. – 304 с.
4. Беляев Г.Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений / Г.Ю. Беляев. – М.: ИЦКПС, 2000.
5. Вайнцвайг П. Десять заповедей творческой личности: [пер. з англ.] / П. Вайнцвайг. – М.: Прогресс, 1990. – 192 с.

6. Горчакова О.А. Особистість у полікультурному освітньому середовищі вищого навчального закладу. / О.А. Горчакова // Философия образования личности: матер. Междунар. конф. – Запорожье, 2010.
7. Гуманістичне виховання дітей дошкільного віку в контексті інноваційної педагогічної діяльності : [монографія / за наук. ред.. Т.І. Поніманської, І.М. Дичківської]. – Рівне : Волинські обереги, 2012. – 208с.
8. Карпенчук С.Г. Нове педагогічне мислення: теорія і практика: науково-методичний посібник / С.Г. Карпенчук, Л.Ю. Семенюк-Іванюк. – Рівне: ТОВ «Принт Хауз», 2013. – 304 с.
9. Корогод Л.П. М. Грушевський про місце і роль молоді в національному розвитку України. / Л.П. Корогод // матер. Міжнар. наук.-практ. конф. «Навчання молоді на сучасному етапі: питання методології й методики». – К.: «А.Л.Д.», 1996.
10. Корчак Я. Как любить ребёнка. Книга о воспитании / Я. Корчак; [пер. з польск.]. – М.: Политиздат, 1990. – 493 с.
11. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору: монограф. / В.Г. Кремень. – К.: Пед. думка, 2009. – 529 с.
12. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. / Н.В. Кузьмина – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 144 с.
13. Мид М. Культура и мир детства: Избр. произв. / М. Мид; [пер. з англ. и коммент. Ю.А. Асеева; сост. и послесловие И.С. Кона]. – М.: Наука, 1988. – 429 с.: ил.
14. Побірченко Н.С. Дитинство як предмет етнопедагогічних досліджень / Н.С. Побірченко // Шлях освіти. – 2002. - № 2. – С. 45-51.
15. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової школи / О.Я. Савченко. – [2-ге вид., доп., перероб.]. – К.: Богданова А.М., 2009. – 228 с.
16. Сухомлинський В.О. Виховання обов'язку / В.О.Сухомлинський: Вибр. твори. – К.: Рад. школа, 1977. – Т.5. – С. 472-488.
17. Фельдштейн Д.И. Социальное развитие в пространстве-времени Детства / Д.И. Фельдштейн. – М.: Флинта, 1997. – 160 с.
18. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – 2-е изд. – М.: Смысл, 2001.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED:

1. Amonashvili Sh.O. Shkola zhyttia: [School of Life] [per. z ros.] / Sh.O. Amonashvili. – Khmelnytskyi: Podilskyi kulturno-prosvitnytskyi tsentr im. M.K. Rerikha, 2002. – 170 s. (in Ukrainian)
2. Amonashvily Sh.A. Pedagogicheskaja simfoniya [Pedagogical

- Symphony] / Sh.A. Amonashvili Sh.A. – M.: MTsR, 2002. – 672 s. (in Russian)
3. Bieliienka H. V. Vykhovatel ditei doshkilnogo viku: stanovlennia fakhivtsia v umovakh navchannia. Monohrafiia.[Teacher of Preschool Children: Becoming a Specialist in a Learning Environment. Monograph.] / H.V. Bieliienka. – K.: Svitych, 2006. – 304 s. (in Ukrainian)
 4. Beliajev H.Yu. Pedagogicheskaja kharakteristika obrazovatel'noi sredy v razlichnykh tipakh obrazovatelnykh uchrezhdenij [Pedagogical Characteristic of the Educational Environment in Different Types of Educational Institutions] / H.Yu. Beliaev. – M.: YTsKPS, 2000. (in Russian)
 5. Vainevaih P. Desjat' zapovedei tvorcheskoi lichnosti [The Ten Commandments of the Creative Personality] : [per. z anhl.] / P. Vaintsvaih. – M.: Prohress, 1990. – 192 s. (in Russian)
 6. Horchakova O.A. Osobystist u polikulturnomu osvitnomu seredovyschi vyshchoho navchalnogo zakladu. [Specificity in the Semi-cultural and Basic Health of the Mid-term Naschalnogo Mortgage.] / O.A. Horchakova // Fylosofiya obrazovanyia lychnosti: mater. Mezhdunar. konf. – Zaporozhe, 2010. (in Ukrainian)
 7. Humanistychne vykhovannia ditei doshkilnogo viku v konteksti innovatsiinoi pedahohichnoi diialnosti [Humanistic Upbringing of Children of Preschool Age in the Context of Innovative Pedagogical Activity: [monograph] : [monohrafiia / za nauk. red.. T.I. Ponimanskoi, I.M. Dychkivskoi]. – Rivne : Volynski oberehy, 2012. – 208 s.(in Ukrainian)
 8. Karpenchuk S.H. Nove pedahohichne myslennia: teoriia i praktyka [New Pedagogical Thinking: Theory and Practice: textbook] : naukovometodychnyi posibnyk / S.H. Karpenchuk, L.Iu. Semeniuk-Ivaniuk. – Rivne: TOV "Prynt Khauz", 2013. – 304 s. (in Ukrainian)
 9. Korohod L.P. M. Hrushevskiyi pro mistse i rol molodi v natsionalnomu rozvytku Ukrainy. [M. Hrushevsky about the Place and Role of Youth in the National Development of Ukraine] / L.P. Korohod // mater. Mizhnar. nauk.-prakt. konf. "Navchannia molodi na suchasnomu etapi: pytannia metodolohii y metodyky". – K.: "A.L.D.", 1996. (in Ukrainian)
 10. Korchak Ya. Kak lyubit' rebjenka. Kniga o vospitanii [How to Love a Child. A Book about Upbringing] / Ya. Korchak; [per. z polsk.]. – M.: Polytyzdat, 1990. – 493 s. (in Russian)
 11. Kremen V.H. Filosofiia liudynotsentryzmu v stratehiakh osvitnoho prostoru: monohraf. [Philosophy of Man-centeredness in the Strategies of Educational Space: Monograph] / V.H. Kremen. – K.: Ped. dumka, 2009. – 529 s. (in Ukrainian)
 12. Kuz'mina N. V. Akmeologicheskaja teoriya povysheniya kachestva podgotovki specialistov obrazovaniya.[Akmeological Theory of

- Improving the Quality of Training Specialists in Education] / N.V. Kuz'mina – M.: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2001. – 144 s. (in Russian)
13. Mid M. Kul'tura i mir detstva: Izbr. proizv.[Culture and the World of Childhood] / M. Mid; [per. z angl. i komment. Yu.A. Asejeva; sost. i posleslovije Y.S. Kona]. – M.: Nauka, 1988. – 429 s.: il. (in Russian)
 14. Pobirchenko N.S. Dytynstvo yak predmet etnopedahohichnykh doslidzhen [Childhood as an Object of Ethnopedagogical Research] / N.S. Pobirchenko // Shliakh osvity. – 2002. - № 2. – S. 45-51. (in Ukrainian)
 15. Savchenko O.Ya. Vykhovnyi potentsial pochatkovoi shkoly [Primary School Educational Potential] / O.Ya. Savchenko. – [2-he vyd., dop., pererob.]. – K.: Bohdanova A.M., 2009. – 228 s. (in Ukrainian)
 16. Sukhomlynskyi V.O. Vykhovannia obov'язku [Upbringing of duty] / V.O.Sukhomlynskyi: Vybr. tvory. – K.: Rad. shkola, 1977. – T.5. – S. 472-488. (in Ukrainian)
 17. Feldshtein D.Y. Socyal'noje razvitije v prostranstve-vremeny Detstva [Social Development in the Space-time of Childhood] / D.Y. Feldshtein. – M.: Flinta, 1997. – 160 s. (in Russian)
 18. Yasvin V.A. Obrazovatel'naja sreda: ot modelirovanja k projektirovaniju [Social Development in the Space-time of Childhood] / V.A. Yasvin. – 2-е izd. – M.: Smysl, 2001. (in Russian)

Аннотация. В статье осуществлен анализ методологических основ подготовки будущих педагогов на основе положений гуманистической парадигмы. Определены основные проблемы организации гуманистического воспитания студентов. Охарактеризованы составляющие личностной гуманистической концепции педагога. Доказано, что подготовка будущих специалистов дошкольного образования является эффективной, если осуществляется как система на принципах целостности и структурной завершенности. Выделены педагогические условия реализации основных положений гуманистического воспитания студентов, среди которых трансформация образовательно-культурной среды учебного заведения, обеспечения социально-психологического комфорта, профессиональная компетентность преподавателей. Определены этапы подготовки педагога к гуманистическому воспитанию детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: воспитание гуманистических ценностей; гуманизация педагогического процесса; гуманистическое воспитание, ребенок дошкольного возраста, профессиональная подготовка педагога; гуманистическая личностно-профессиональная позиция.

Abstract. The article deals with the analysis the methodological principles of preparing future educators for the positions of the humanistic paradigm. The basic

problems of organization of humanistic education of students are determined. The components of the personal humanistic concept of the teacher are described. It has been proved that the training of future preschool education specialists is effective if implemented as a system on the principles of integrity and structural completeness. The pedagogical conditions of realization of the basic provisions of the humanistic education of the students are identified, among them transformation of the educational and cultural environment of the educational institution, provision of socio-psychological comfort, professional competence of teachers. The stages of teacher training for humanistic upbringing of preschool children are determined.

Key words: education; humanistic values; humanization of pedagogical process; humanistic education; child of preschool age, professional training of a teacher; humanistic personality-professional position.

Стаття надійшла до редакції 23.02.2018

О. В. Оксенюк

СУЧАСНИЙ СТАН ДИТЯЧИХ БУДИНКІВ СІМЕЙНОГО ТИПУ НА РІВНЕНЩИНІ

Анотація. У статті наголошено, що усиновлення дітей-сиріт та оформлення опіки (піклування) в Україні були і залишаються пріоритетними формами влаштування дитини, залишеної без батьківської турботи; дитячий будинок сімейного типу (ДБСТ) як соціальний інститут виховання дітей-сиріт є багатодітною сім'єю, що забезпечує вихованням сімейне оточення й виховання. Установлено, що поточне кількісне співвідношення ДБСТ і прийомних сімей на Рівненщині становить 1:2. Наразі Рівненщина має найнижчі кількісні показники з утворення ДБСТ і прийомних сімей серед північного регіону України, але ДБСТ у ній залишається найбільш популярною формою сімейної опіки.

Ключові слова: діти-сироти і діти, позбавлені батьківського піклування; дитячий будинок сімейного типу; сімейні форми опіки.

Постановка проблеми. Зростання сирітства в Україні активізує наукове вивчення форм виховання дітей, що залишилися без піклування батьків. Виявлено, що відчуження випускників інтернатних закладів від реальних життєвих проблем, обмеження простору їхнього спілкування, регламентація дій зумовлюють формування специфічних рис особистості, які ускладнюють адаптацію дітей-сиріт до дорослого життя у відкритому соціумі. Навіть за оптимальних умов утримання та виховання дітей у державних закладах, вони істотно відрізняються від дітей, які виховуються в сім'ї. Тому сучасна система опіки над дітьми-сиротами має поєднувати два напрями: реорганізацію інтернатних установ та поширення форм сімейної опіки. Водночас, визначення державних пріоритетів у рамках

законодавчої бази щодо сімейного влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, створює передумови розвитку в Україні відносно нових соціальних інститутів – дитячих будинків сімейного типу (авт. *надалі – ДБСТ*) та прийомних сімей.

Аналіз останніх досліджень із проблеми. Сьогодні ґрунтовно досліджено питання впровадження сімейних форм виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування (М. Василькова, Н. Дворянцева, А. Довгалецька); закладено теоретичні (Г. Бевз, Г. Бондаренко, Н. Комарова, І. Пеша, І. Трубавіна) і правові (О. Карпенко, В. Москалюк) основи дослідження функціонування ДБСТ; розпочато вивчення динаміки розвитку ДБСТ (Л. Волинець, Г. Лактіонова, І. Пеша). Проте, незважаючи на пильну увагу дослідників до зазначених сторін проблеми дослідження, певні практичні аспекти її вирішення залишаються дискусійними.

Мета статті: вивчити поточний стан і тенденції розвитку ДБСТ на Рівненщині.

Виклад основного матеріалу дослідження. Згідно з Постановою Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про дитячий будинок сімейного типу» від 26.04.2002 р., *дитячий будинок сімейного типу* – окрема сім'я, що створюється за бажанням подружжя або окремої особи, яка не перебуває у шлюбі, котрі беруть на виховання та спільне проживання не менше 5 дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування [6]. Від таких форм сімейного влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, як усиновлення, опіка (піклування), прийомна сім'я ДБСТ відрізняється тим, що держава надає сім'ї, яка бере на виховання дітей, постійну фінансову та соціальну підтримку. Необхідною умовою створення ДБСТ є підготовка батьків-кандидатів до соціальної ролі вихователів прийомних дітей, що забезпечується проходженням ними системи відповідної підготовки [1, с. 257].

Турбота про дітей, забезпечення їх добробуту, безпеки – одне із найбільш важливих завдань суспільства, яке дбає про своє майбутнє, адже діти – гарант самозбереження нації та її розвитку. В останні роки в Україні продовжується робота над розширенням мережі ДБСТ і прийомних сімей, оскільки саме ці соціальні інститути з позиції оптимістичної гіпотези мають із часом замінити інтернатні заклади.

За інформацією Міністерства соціальної політики, у 2015 р. діяло 966 ДБСТ (що удвічі більше, ніж 2010 р.), а у 2016р. в Україні функціонувало (без урахування АР Крим, м. Севастополя, території Донецької, Луганської областей, невідконтрольних українській владі) 946 ДБСТ, у яких виховувалося 6 тисяч 221 дитина, та 3 тисячі 858 прийомних сімей, у яких виховувалося 7 тисяч 87 дітей [7]. Загалом вихованням у прийомних сім'ях та ДБСТ станом на 2016 р. було охоплено 13 тисяч 308 дітей, а кількість ДБСТ і прийомних сімей співвідноситься як 1:4.

Щодо Рівненської області, то у її межах на початок 2018 р. функціонує 30 ДБСТ. За даними служби у справах дітей Рівненської ОДА, в області сімейними формами виховання охоплено майже 96% сиріт, а загалом зареєстровано 1762 дитини, позбавлених батьківського піклування, з яких 1384 перебувають під опікою. У ДБСТ виховується 202 сироти, а в 59 прийомних сім'ях – 123 дитини [5].

Для ідентифікації запиту на надання дітям-сиротам сімейних форм опіки було проаналізовано статистичні дані сусідніх із Рівненщиною областей північного регіону України – Волинської та Житомирської, які, в цілому, подібні за більшістю соціально-демографічних показників із Рівненською областю. Установлено, що станом на 01.03.2018 р. у Волинській області діє 21 ДБСТ, яким охоплено 142 дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування і 85 прийомних сімей, які виховують 164 дитини [3]; в Житомирській області – 40 ДБСТ і 196 прийомних сімей, які виховують 638 дітей (це майже 91% усіх дітей означеної категорії) [2]. Графічно зазначені показники Рівненщини і сусідніх їй областей представлені на рис.1.

Як видно з рисунка, лідирує за кількістю влаштування дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, у ДБСТ Житомирська область, Рівненщина має середній показник, а зі створення прийомних сімей перебуває лише на третій позиції, при чому кількісне співвідношення ДБСТ і прийомних сімей в областях буде наступним: Волинь – 1:4; Житомирщина – 1:5; Рівненщина – 1:2.

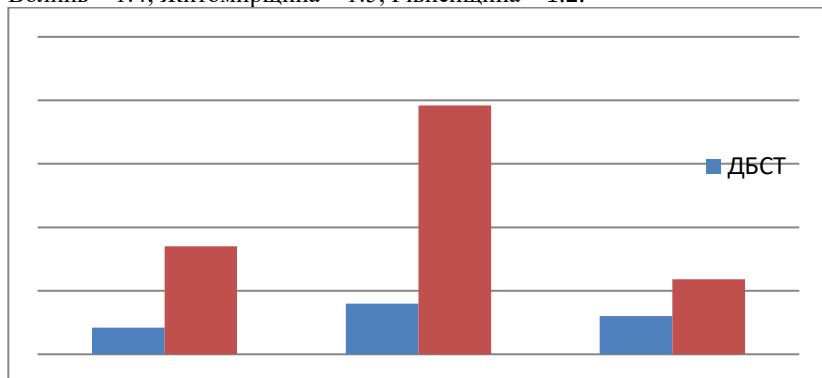


Рис. 1. Кількісні показники ДБСТ і прийомних сімей Волинської, Житомирської, Рівненської областей станом на 2018 р.

Тобто ДБСТ як форма сімейного виховання дітей залишається найбільш популярною в Рівненській області. У загальній сумі, зазначені області мають приблизно сьому частину (14%) ДБСТ від загальної їх кількості на території України (тобто від 22 областей, не враховуючи невідконтрольних українській владі територій).

У процесі дослідної роботи ми узагальнили соціально-демографічні дані сімей Рівненської області, які створили ДБСТ. З'ясовано, що середній вік батьків-вихователів – це 30-44 років; кількість дітей у ДБСТ – 5-13; вік дітей, що були прийняті у ДБСТ, від 4 до 12 років; сьогодні цим дітям від 18 до 23 років.

Найвиразнішим спільним соціальним критерієм сімей, які наважилися на створення ДБСТ, є їх релігійна приналежність до протестантизму. Протестантські церкви надають посилену соціальну (виховну) та матеріальну допомоги ДБСТ через благодійні конфесійні спілки, місії, фонди. Зокрема, у Рівненській області найактивніше у напрямі підтримки й супроводу ДБСТ працюють спілка «Промінь надії» (Церква євангельських християн-баптистів), яка проводить навчання для батьків-вихователів, організовує спільний відпочинок батьків із дітьми у сімейних літніх таборах; християнська місія милосердя «Добрий самарянин» (Церква християн віри євангельської) матеріально підтримує ДБСТ Рівненського району «Щаслива родина» та залучає їхніх вихованців до відпочинку в літніх таборах.

Найбільше ДБСТ було створено у 2015 р., а найменше – у 2009 р. Імовірно, таку часову градацію можна пояснити тим, що затвердження пріоритетності сімейних форм виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, на державному рівні, а також активна підтримка розвитку ДБСТ зі сторони держави створили умови для зростання як кількості ДБСТ та прийомних сімей, так і кількості вихованців у них упродовж останніх років (від 5 до 10). Кількість власних дітей у батьків, що створили ДБСТ, це, в середньому, 3 осіб. Як правило, гендерний чинник не впливає на всиновлення, батьки мотивують вибір дітей їхніми родинними (кровними) зв'язками: забирають дітей одних батьків. Хоча дівчаток у ДБСТ виховується переважно більше, аніж хлопців, що теж можна пояснити демографічним показником народжуваності, за яким кількість дівчат перевищувала у 1991-2002 рр. кількість хлопців у 1,5 рази (тим більше, що ці роки характеризуються найгіршими показниками народжуваності в Україні за часи незалежності: 8 немовлят на 1 тисячу населення в цілому). Територіально більшість ДБСТ розміщено у сільській місцевості, і значно менше у містах. Це зумовлено тим, що велика кількість дітей не може комфортно розміститися у багатокімнатній квартирі, оскільки особистий життєвий простір кожної дитини обмежений. Приватний тип помешкання у сільській місцевості відіграє організуючо-стимулюючу роль у забезпеченні необхідних житлових умов ДБСТ, оскільки завжди підкріплений веденням домашнього господарства (городництва, тваринництва).

Установлено, що в м. Рівному з 2004 р. існує Рівненська обласна спілка батьків-вихователів ДБСТ та батьків-опікунів «Промінь надії», члени якої здійснюють захист прав та інтересів дітей, узятих на утримання й опіку; в Міжнародний день захисту дітей проводять мистецький

фестиваль «Захистимо майбутнє разом» задля підтримки інституту ДБСТ та прикладу для інших з опіки дітей, які позбавлені батьківського піклування. Метою проведення фестивалю є популяризація сімейних форм виховання, демонстрація талантів та досягнень дітей, які виховуються в ДБСТ та прийомних сім'ях Рівненської області; паралельно проводиться благодійний аукціон та виставка-ярмарка дитячих робіт, кошти з яких ідуть на підтримку певних потреб ДБСТ. Також спілка започаткувала роботу батьківського клубу «Велика родина» для багатодітних сімей Рівненщини [4].

Висновки і перспективи подальших наукових розвідок. У підсумку можемо стверджувати, що Рівненщина вже не займає лідерської позиції з ініціативності створення ДБСТ в Україні (до 2012 р. посідала перше місце, а за нею йшли Львівська та Івано-Франківська області), хоча майже 96% дітей-сиріт охоплено сімейними формами виховання (це більше, ніж у сусідніх Волинській і Житомирській областях). Загалом ДБСТ у Рівненській області мають активну підтримку як зі сторони служб у справах дітей, центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді (тобто держави), так і зі сторони соціальних організацій некомерційного сектору (громадських, благодійних, релігійних). Сьогодні потребують розробки законодавчі умови забезпечення фінансування розвитку соціальних сервісів у громадах із метою соціальної підтримки ДБСТ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бордіян Я. І. Прийомні сім'ї та дитячі будинки сімейного типу як альтернативна форма влаштування дітей: державно-управлінський аспект / Я. І. Бордіян // Ефективність державного управління. – 2012. – Вип. 30. – С. 255-261. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/efdu_2012_30_33.
2. В області з початку року усиновили та влаштували у сімейні форми виховання 21 дитину // Житомирська обласна державна адміністрація. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://oda.zt.gov.ua/v-oblasti-z-pochatku-roku-usinovili-ta-vlashtovali-u-simejni-formi-vixovannya-21-ditinu.html>.
3. Інформація про стан роботи в області по захисту прав дітей за лютий 2018 року / Волинська обласна державна адміністрація. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://voladm.gov.ua/informaciya-pro-stan-roboti-v-oblasti-po-zaxistu-prav-ditej-za-lyutij-2018-roku/>.
4. І сміх, і сльози, і любов...// Рівне вечірнє. – 2011. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://rivnepost.rv.ua/news/i-smikh-i-slozi-i-lyubov>.
5. На Рівненщині створили 30-й дитячий будинок сімейного типу / Рівненська обласна державна адміністрація: офіц. сайт – [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

6. <http://www.rv.gov.ua/sitenew/main/ua/news/detail/47832.htm>.
Положення про дитячий будинок сімейного типу: за станом на 26 квіт. 2002 р. / Постанова Кабінету Міністрів України // Офіц. вісн. України. – 2002. – № 18. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/564-2002-%D0%BF>.
7. Статистика влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, у сім'ї в 2016 році – [Електронний ресурс]– Режим доступу: <http://sirotstvyv.net/ua/news/statistika-vlashtuvannya-ditey-sirit-ta-ditey-pozbavlenikh-batkovskogo-pikluvannya-u-sim-i-v-2016-ro/>.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED:

1. Bordiian Ya. I. Pryiomni simi ta dytiachi budynky simeinoho typu yak alternatyvna forma vlashtuvannya ditei: derzhavno-upravlinskyi aspekt [Adoptive Families and Family-type Orphanages as an Alternative Form of Placement of Children: the State-management Aspect] / Ya. I. Bordiian // Efektyvnist derzhavnoho upravlinnia. – 2012. – Vyp. 30. – S. 255-261. – Rezhy m dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/efdu_2012_30_33. (in Ukrainian).
2. V oblasti z pochatku roku usynovyly ta vlashtuvaly u simeini formy vykhovannia 21 dytynu [Since the Beginning of the Year, 21 Children Have Been Adopted and Arranged in the Family Form of Education in the Region] // Zhytomyrska oblasna derzhavna administratsiia. – [Elektronnyi resurs]. – Rezhy m dostupu: <http://oda.zt.gov.ua/v-oblasti-z-pochatku-roku-usinovili-ta-vlashtuvali-u-simejni-formi-vixovannya-21-ditynu.html>. (in Ukrainian).
3. Informatsiia pro stan roboty v oblasti po zakhystu prav ditei za liutyi 2018 roku [Information on the State of Work in the Field of Children's Rights Protection in February 2018] / Volynska oblasna derzhavna administratsiia. – [Elektronnyi resurs]. – Rezhy m dostupu: <http://voladm.gov.ua/informaciya-pro-stan-roboti-v-oblasti-po-zaxistu-prav-ditei-za-lyutij-2018-roku/>. (in Ukrainian).
4. I smikh, i slozy, i liubov...[Laughter, and tears, and love ... //] // Rivne vechirmie. – 2011. – [Elektronnyi resurs]. – Rezhy m dostupu: <https://rivnepost.rv.ua/news/i-smikh-i-slozi-i-liubov>. (in Ukrainian).
5. Na Rivnenshchyni stvoryly 30-y dytiachyi budynok simeinoho typu [In the Rivne Region, There Have Been Created the 30th Family-type Orphanage] / Rivnenska oblasna derzhavna administratsiia: ofits. sait – [Elektronnyi resurs]. – Rezhy m dostupu: <http://www.rv.gov.ua/sitenew/main/ua/news/detail/47832.htm>. (in Ukrainian).
6. Polozhennia pro dytiachyi budynok simeinoho typu: za stanom na 26 kvit. 2002 r. [Regulations on the Orphanage of a Family Type: April 26.04. 2002] / Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy // Ofits. visn.

Ukrainy. – 2002. – № 18. – [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/564-2002-%D0%BF>. (in Ukrainian).

7. Statystyka vlashtuvannia ditei-syrit ta ditei, pozbavlenykh batkivskoho pikluvannia, u simi v 2016 rotsi [Statistics on the Placement of Orphans and Children Deprived of Parental Care in the Family in 2016] – [Elektronnyi resurs]– Rezhym dostupu: <http://sirotskyi.net/ua/news/statistika-vlashtuvannya-ditey-syrit-ta-ditey-pozbavlenikh-batkivskogo-pikluvannya-u-sim-i-v-2016-ro/>. (in Ukrainian).

Аннотация. В статье отмечено, что усыновление детей-сирот и оформление опеки (попечения) в Украине были и остаются приоритетными формами устройства ребенка, оставленного без родительской опеки; детский дом семейного типа (ДБСТ) как социальный институт воспитания детей-сирот является многодетной семьей, которая обеспечивает воспитанникам семейное окружение и воспитание. Установлено, что текущее количественное соотношение ДБСТ и приемных семей в Ровенской области составляет 1:2. Сейчас Ровенская область имеет самые низкие количественные показатели по формированию ДБСТ и приемных семей среди северного региона Украины, но ДБСТ в ней остается наиболее популярной формой семейной опеки.

Ключевые слова: дети-сироты и дети, лишенные родительской заботы; детский дом семейного типа; семейные формы опеки.

Abstract. In the article it is emphasized that the adoption of orphans and the arrangement of guardianship (care) in Ukraine always has been and till nowadays remains the priority forms of placement of a child without parental care. Family-type orphanage (FTO) as a social institution for the education of orphans is a large family that provides family support and education for pupils.

It is established that the current quantitative ratio of FTO and foster families in the Rivne region is 1: 2. At present, Rivne region has the lowest quantitative indicators for the formation of FTO and foster families in the northern region of Ukraine, but FTO in it remains the most popular form of family care.

Key words: orphans and children deprived of parental care; family-type orphanage; family forms of guardianship.

Стаття надійшла до редакції 1.03.2018

ЖАНРИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті висвітлено можливості використання майбутніми фахівцями дошкільної освіти мовленнєвого жанру «роздум» у розвитку професійних мовленнєвих умінь, що складають основу комунікативної культури педагога. Визначено особливості професійних мовленнєвих жанрів, використання яких дозволить студентам якісно та усвідомлено продукувати дискурси різних типів (опис, розповідь, роздум), адекватно добирати мовні засоби, використовувати фрагменти художніх текстів відповідно до поставленого завдання та умов спілкування.

Ключові слова: комунікативна культура мовлення, мовленнєвий жанр «роздум», професійні мовленнєві вміння.

Постановка проблеми. Культурологічна модель освіти, яка є перспективною в контексті сьогоденних реалій, має бути спрямована на формування мовної особистості педагога. При цьому професійна комунікативна культура є вагомим чинником становлення особистості педагога, виражений в різних способах педагогічного спілкування.

Аналіз останніх досліджень з проблеми засвідчив, що питання педагогічного спілкування викликають неабияке зацікавлення в науковців. Зокрема: теорія та методологія організації педагогічного спілкування, його зміст і функції в навчально-виховному процесі (Г. Костюк, С.Максименко, І. Синиця, Н. Чепелева), особливості та чинники підвищення ефективності педагогічного спілкування (Н. Головань, Л. Змієвська); комунікативно-мовленнєвий розвиток дитини та культура спілкування (О. Амацьєва, А. Арушанова, Н. Формановська, С. Хаджирадева); роль здатності до спілкування, його культура в системі фахових важливих якостей педагога (О. Заболотська, Н. Кузьміна, Д. Ніколенко, І. Синиця, Т. Чмут).

Аналіз практики майбутніх вихователів ЗДО, опитування студентів, зафіксованих текстів професійного мовлення засвідчив, що в педагогів недостатньо розвинені професійно мовленнєві якості, вміння формулювати мету майбутньої діяльності та обґрунтовувати її доцільність, формулювати різні дискурси (опис, розповідь, роздум), організовувати ігрову та пізнавальну діяльність дошкільників.

Студенти соціально-педагогічного факультету – майбутні вихователі дітей дошкільного віку, створюючи власні мовленнєві педагогічні жанри, недостатньо орієнтуються в ситуаціях спілкування, мають певні труднощі в побудові різних дискурсів.

Мета статті – висвітлити можливості використання майбутніми фахівцями дошкільної освіти мовленнєвого жанру «роздум» в розвитку комплексу професійних мовленнєвих умінь, що складають основу

комунікативної культури педагога.

Виклад основного матеріалу дослідження. Культура – це певний рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини в типах та формах організації життя й діяльності людей, у їх взаємовідносинах, а також у створених матеріальних та духовних цінностях. Поняття «культура» вказує на відмінність людської життєдіяльності від біологічного життя, а також на своєрідність конкретних проявів цієї життєдіяльності.

Сучасні дослідники Н.Бабич, Е.Зарецька, К.Герbachевич, Б.Головін, М.Ілляш, Л.Островська, Е.Кульчицька, В.Русанівський до складу культури мовлення відносять духовність, інтелігентність, гармонійне узгодження найкращих людських якостей, моральну культуру, освіченість, сукупність знань, професійних навичок та вмінь.

У педагогічній, лінгводидактичній літературі культура мовлення розглядається як система ознак та властивостей, що свідчать про комунікативну досконалість мовлення [5, с. 11], як система знань та навичок, що забезпечують доречне й невимушене використання мови з метою спілкування [6, с. 212]. У більшості досліджень правильність мовлення асоціюється із мовною нормою: мовлення правильне, якщо воно відповідає мовній нормі, і навпаки, мовлення неправильне, якщо норма порушена. На думку Б.Головіна, під співвідношенням «мова та мовлення» розуміємо правильність, чистоту та багатство, різноманітність, під співвідношенням «мова та мислення» – логічність, точність, а під співвідношенням «мова та свідомість» – виразність, дієвість, образність, доречність.

Теорія культури мовлення, як зауважує Б.Головін, має ґрунтуватися на лінгвістичних дисциплінах, а також спиратися на психологію, логіку, естетику, соціологію, педагогіку, лінгводидактику [3, с. 7].

Компонентами розвитку комунікативної культури майбутніх фахівців дошкільної освіти є мовна свідомість, мовна особистість та мовленнєва компетенція. Зміна освітньої парадигми визначила необхідність включення компетентнісного підходу до підготовки фахівців у системі вищої професійної освіти. Компетентнісний підхід передбачає цілісний досвід розв'язання життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей і компетенцій.

Н.Стрижакова порівнює компетенцію з уміннями та навичками. На її думку, компетенція – важливіша дидактична одиниця, ніж навички та вмінь, або їх сукупність, адже компетенція включає не лише здатність здійснювати певну операцію чи дію, а цілий ряд особистісних якостей студента в процесі діяльності. Синонімами до поняття «компетенція», на думку Н.Стрижакової, є поняття «здібність», «готовність», «уміння продемонструвати», «оволодіння прийомами», «комунікабельність», «соціальна інтерактивність».

О. Медяньська розглядає компетентність як характеристику опанування знаннями, які дозволяють міркувати про що-небудь, висловлювати важливу думку, бути обізнаним у певній галузі. Компетентністний підхід передбачає не інформування студента, а його вміння розв'язувати проблеми, що виникають у професійній діяльності, доводити свою точку зору, дискутувати, аргументовано, грамотно доводити власні переконання, логічно, послідовно, зв'язно викладати свої думки в різних життєвих ситуаціях.

На думку Ф. Бацевича, Т. Дрідзе, С. Сухих, Н. Стрижаків, Д. Хаймса, мовній особистості притаманні такі компетенції:

- особистісна – пізнавальна самостійність, інтелектуальна активність, гнучкість у виборі мовних засобів, спроможність адаптуватися до ситуації, вибір оптимальних стратегій для розв'язання завдань;
- дискурсивна – гнучке використання мовних навичок та комунікативних умінь в усіх видах мовленнєвої діяльності: слухання, говоріння, читання, письмо;
- лінгвориторична – здібність чітко й демократично висловлювати власні думки, враховуючи форми мовлення та адекватну мовленнєву поведінку;
- компетенція навчальної діяльності та професійної самоосвіти [2, с. 125].

Формування в студентів спеціальності 6.010101 «Дошкільна освіта» освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» уявлень про особливості використання професійних мовленнєвих жанрів дозволить їм якісно та усвідомлено продукувати дискурси різних типів (опис, розповідь, роздум), адекватно добирати мовні засоби, використовувати фрагменти художніх текстів відповідно до поставленого завдання та умов спілкування.

На нашу думку, вдосконалення комунікативної культури майбутніх вихователів дошкільних закладів відбувається в процесі формування знань про професійне мовлення як засіб розвитку дошкільника, а також системи комунікативних навичок, специфіка яких визначається особливостями ситуацій професійного навчального спілкування.

Ситуація професійного навчального спілкування – це сукупність характеристик, які визначають мовленнєву поведінку педагога у його професійній діяльності. До складу означеної сукупності входять такі компоненти: комунікативне завдання, автор, адресат, умови продукування.

Професійні комунікативні вміння педагога – це сукупність дій, структурованих відповідно до ситуації педагогічного спілкування. До них, як зазначають Л. Островська, О. Максимкіна, Т. Чмут, відносяться такі: уміння організувати професійне мовленнєве середовище, враховувати психолого-педагогічні особливості дошкільника як адресата спілкування, визначати предмет спілкування.

Аналіз лінгводидактичної літератури дозволив нам виокремити теоретичні та практичні аспекти опанування професійною культурою

мовлення. Рівень комунікативної культури мовлення визначається комплексом понятійних компонентів як-от: педагогічне спілкування, мовленнєві жанри, мовленнєвий етикет, техніка мовлення. Отже, фахівець дошкільної освіти має бути не лише компетентним, ерудованим, а й уміти оперувати набутими знаннями.

Роздум у лінгводидактичній літературі розглядається як: тип мовлення (М. Пентиліук); функціонально-смысловий тип мовлення, модель монологічного повідомлення (О. Нечаєва); дискурс, мовленнєвий жанр (Ф. Бацевич). Ми ж розуміємо роздум як вид висловлювання, в якому послідовно, зв'язно передаються думки про факти та явища довкілля шляхом встановлення між ними причинно-наслідкових зв'язків із притаманними йому специфічними жанровими, структурними та мовними особливостями.

Метою роздуму є доведення чи спростування тези. Роздум відображає логіку відношень та зв'язків між явищами довкілля. Крім того, в роздумі мовлення набуває аргументованого характеру, тому текст-роздум оформлюється за допомогою лексико-граматичних засобів причинно-наслідкової тематики. Структурно текст-роздум – це ланцюжок речень, пов'язаних відношенням логічної послідовності: зв'язок між реченнями в тексті-роздумі може бути ланцюжковий, паралельний та змішаний. До композиційної структури роздуму входять теза (твердження, яке необхідно довести), аргументи (докази, факти, приклади, змальовувані події), висновок (остаточна думка, логічний підсумок).

На семінарських заняттях із дошкільної лінгводидактики нами відпрацьовувалася лінгвістична й психолого-педагогічна характеристика роздуму. Зважаючи на те, що єдиний класифікаційний критерій ще не розроблено, ми ознайомили студентів із найпоширенішими типами тексту-роздуму: доведення (комунікативно-пізнавальна функція – встановити істинність тези), спростування (встановити хибність тези), підтвердження (встановити достовірність висловленої думки на основі наведених фактів), обґрунтування (встановити доцільність дій), пояснення (розкрити причини із залученням додаткових відомостей), визначення (виявити сенс поняття, розкриваючи його ознаки), вільний роздум (встановити причинно-наслідкові зв'язки між фрагментами довкілля).

Також широко використовувалися інтерактивні методи навчання: ситуації професійного навчального спілкування, ділові моделюючі ігри, «мозковий штурм», тренінги, обмін інформацією, виявлення різних підходів до визначення предмета на основі висловлювання думок, що не співпадають, можливість дискутування, стимулювання пошуку групової згоди. Наприклад, після ознайомлення з різними типами тексту-роздуму студенти вчилися співвідносити їх за такими параметрами: значення, композиційна структура, галузь використання. Результати співставлення необхідно було внести до таблиці.

На семінарських заняттях пропонувати студентам виконати

наступні завдання з розробки мовних та логічних вправ, дидактичних мовленнєвих ігор, конспектів занять, проаналізувати наведені дитячі висловлювання. У тренінгах «Порада», «Втіха», «Заперечення», «Співпраця» студенти моделювали ситуації, розв'язання яких породжувало висловлювання-роздуми з використанням опорних слів, наприклад: Як ти вважаєш? Доведи свою думку; Доведи, що ...; Як про це сказано у тексті (казки, оповідання, вірша)? Поміркуй, чому; Почни міркувати так; Я вважаю, ..., тому, що; Зроби висновок, починаючи зі слова отже (тому, через те, що); Поясни, чому?; Доведи свою думку, наводячи приклади з особистого досвіду, художнього твору, власних спостережень; Чому ти вважаєш, що ..., А я думаю інакше, переконай мене, що ти думаєш правильно тощо.

Крім того, нами було передбачено формування вмінь будувати роздум відповідно до вимог сьогодення. З цією метою запропонували студентам мовленнєві вправи, зокрема:

1. Пасивне та активне спостереження, коли зосереджувалася увага студентів на лінгвістичних даних в ілюстрованому вигляді за основними ознаками тексту, типів, видів зв'язку, мовних засобів. Мету такої роботи вбачаємо у вмінні виділяти текст як одиницю найвищого рівня, формуванні вміння аналізувати текст, його ознаки, мовні засоби.

2. Аналіз з елементами практичної роботи. Мета – формування в студентів уміння працювати з текстами з різними типами мовлення. З цією метою використовувалися такі вправи: зіставлення опису, розповіді, роздуму; робота над опорними словами, їх місцем та призначенням; встановлення зв'язку між реченнями тексту; визначення в тексті тези, аргументів, висновків; підбір заголовку до роздуму, визначення основної думки, типу тексту; складання плану до тексту та ін.

3. Самостійна робота, спрямована на розвиток умінь самостійно складати роздуми. При цьому були використані такі вправи: скласти роздум на основі запропонованої тези; скласти роздум, використовуючи колективно складений план; дібрати доречні аргументи, виразні засоби.

На нашу думку, запропонована система вправ сприятиме розвитку вміння студентів складати роздум з урахуванням теоретичних положень про зв'язний текст та на основі порівняльної характеристики роздуму з іншими типами тексту. У ході практичних занять розвивалися вміння студентів усвідомлено визначати мету мовлення, планувати мовленнєвий результат, здійснювався мотивований відбір мовних засобів. Як наслідок – зросла увага до композиційного структурування роздуму, вибору виразних засобів, використанню різноманітних синтаксичних конструкцій.

Висновки і перспективи подальших наукових розвідок. Розвиток комунікативно-мовленнєвої культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, актуалізація функціональної значущості в роботі над роздумом відбулися в усвідомленому виборі ними типу тексту. Робота щодо використання мовленнєвого жанру роздуму в педагогічній діяльності

сприяла розвитку мовленнєвої рефлексії, лінгвістичного та логічного мислення, комплексу професійних мовленнєвих умінь, що складають основу їх комунікативної культури.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення / Н.Д. Бабич – К.: Видав. дім «Слово», 1990. – 94с.
2. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики / Ф. С. Бацевич – К.: Академія, 2004. – 342с.
3. Головин Б. М. Основи культури речи / Б. М. Головин – М.: Академия, 1980. – С.7.
4. Заболотська О. О. Формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників у професійній підготовці / О. О. Заболотська. – Херсон: Айлант, 2006. – 304с.
5. Пентиліук М. І. Культура мови і стилістика / М. І. Пентиліук– К. : Видав. Дім «Слово», 1994. – 87с.
6. Русанівський В.М. Культура української мови / В. М. Русанівський. – К.: Либідь, 1990. –С.9.
7. Чмут Т.К. Шляхи розвитку культури спілкування студентів вищих навчальних закладів: Навчальний посібник / Т.К. Чмут. - К.: Видав.дім «Слово», 2002. – С.211-223.

REFERENCES TRANSATED AND TRANSLITERATED:

1. Babych N. D. Osnovy kultury movlennia [Fundamentals of the Culture of Speech] / N.D. Babych – K.: Vydav. dim “Slovo”, 1990. – 94s. (in Ukrainian)
2. Batsevych F.S. Osnovy komunikatyvnoi linhvistyky [Basics of Communicative Linguistics] / F.S. Batsevych – K.: Akademiia, 2004. – 342 s. (in Ukrainian)
3. Holovin B. M. Osnovy kultury rechi [Basics of Culture of Speech] / B.M. Holovin – M.: Akademyja, 1980. – S.7. (in Russian)
4. Zabolotska O. O. Formuvannia indyvidualnosti maibutnikh uchyteliv-slovesnykiv u profesiinii pidhotovtsi [Formation of the Individual's Future Teachers-vocabulary in Professional Training] / O. O. Zabolotska. – Kherson: Ailant, 2006. – 304 s. (in Ukrainian)
5. Pentyliuk M. I. Kultura movy i stylistyka [Culture of Language and Stylistics] / M.I. Pentyliuk– K. : Vydav. Dim “Slovo”, 1994. – 87 s. (in Ukrainian)
6. Rusanivskyi V.M. Kultura ukrainskoi movy [Culture of the Ukrainian Language] / V.M. Rusanivskyi. – K.: Lybid, 1990. – S.9. (in Ukrainian)
7. Chmut T.K. Shliakhy rozvytku kultury spilkuvannia studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv: Navchalnyi posibnyk [Ways of Development of the Culture of Communication of Students of Higher

Аннотация. В статье раскрываются возможности использования будущими специалистами дошкольного образования речевого жанра «рассуждение» в развитии речевых умений, которые составляют основу коммуникативной культуры педагога. Автором определены особенности профессиональных речевых жанров, использование которых позволит студентам качественно и осознанно продуцировать дискурсы разных типов (описание, повествование, рассуждение), адекватно подбирать языковые средства, использовать фрагменты художественных текстов в соответствии с поставленными задачами и условиями общения.

Ключевые слова: коммуникативная культура речи, речевой жанр «рассуждение», профессиональные речевые умения.

Abstract. The possibility of using the future specialists of the preschool education of the speech genre "thinking" in the development of professional speech skills, which form the basis of the communicative culture of the teacher are highlighted in the article. In the article it is identified by the author the features of professional speech genres whose use will allow students qualitatively and consciously to produce discourses of various types (description, narration, reflection) adequately pick up linguistic means, to use fragments of artistic texts in accordance with the task and conditions of communication. It is proposed a system of exercises with the use of interactive teaching methods, which will promote the development of communicative-speaking culture of future educators of pre-school establishments, updating the functional significance in work on thinking. Linguistic exercises on passive and active observation, on analysis with elements of practical work and independent work, were created to develop speech reflection, linguistic and logical thinking. The increase of the communicative culture of future educators in pre-school establishments takes place in the process of formation of students' knowledge of professional speech as a means of developing a preschooler.

Key words: communicative culture of speech, speech genre “reflection”, professional speech skills.

Стаття надійшла до редакції 28.02.2018

GAMIFICATION ЯК ІННОВАЦІЙНА ОСВІТНЯ ТЕХНОЛОГІЯ

Анотація. У статті на основі здійсненого теоретичного аналізу проаналізовано Gamification як освітній феномен, розкрито сутність поняття «Gamification» як використання ігрових практик та механізмів у неігровому контексті для залучення кінцевих користувачів до вирішення проблем. Схарактеризовані принципи, що лежать в основі Gamification; виділені основні аспекти Gamification, а саме: динаміка, механіка, естетика, соціальна взаємодія. Описані функції Gamification в освітньому процесі, як-то: підвищення мотивації студентів, їх стимулювання до засвоєння навчального матеріалу; залучення студента в навчальний процес, його стимуляція до подальшого навчання й розвитку. Доведено, що застосування інструментарію комп'ютерних ігор в освітньому процесі, по-перше, підсилює мотивацію суб'єкта приділяти більше уваги навчальній діяльності, по-друге, продовжує інтерес до завдання й, нарешті, підвищує ймовірність досягнення поставленої мети. Від інших ігрових практик (рольових, ділових ігор і т. п.) Gamification відрізняється неімітаційним характером активності: зберігаючи незмінним зміст освітньої діяльності, Gamification кардинально трансформує спосіб організації цієї діяльності й супроводжує весь освітній цикл.

Ключові слова: Gamification, інноваційні освітні технології, ігрові технології, мотивація.

Постановка проблеми. Сучасна система освіти переживає кризу відсутності мотивації до вивчення різних дисциплін. Вихід з такої ситуації, до певної міри, полягає у використанні інноваційних технологій у системі навчання й виховання, у формуванні мотивації, інтересу, у наданні інформації цікавими нетрадиційними способами. Одним з таких способів є Gamification (гейміфікація, ігрофікація), яка широко використовується багатьма освітніми установами, що практикують інноваційне навчання.

Застосування ігрових технологій, гри у системі освіти використовується дуже давно. Коли мова заходить про ігрові технології, відразу виникає асоціація з дитинством, позаяк гра – провідна діяльність дитини дошкільного віку. Однак гра є важливим видом діяльності людини упродовж усього її життя.

Видатні психологи, педагоги досліджували специфіку й особливості гри й ігрової діяльності у процесі освіти й виховання. Свого часу ще К. Ушинський радив включати ігрові елементи в навчальну монотонну працю дітей, щоб зробити процес пізнання більш продуктивним. Педагог вважав гру для дитини дійсністю, і дійсністю, значно цікавішою від навколишньої: «Цікавіша вона для дитини саме тому, що зрозуміліша, а зрозуміліша вона їй тому, що почасти є її власним витвором. У грі дитина

живе, і сліди цього життя глибше лишаяються в ній, ніж сліди справжнього життя, в яке вона не могла ще ввійти за складністю його явищ та інтересів» [5, с. 299].

В останнє десятиріччя використання елементів гри, ігрового мислення, динаміки і механіки комп'ютерних ігор для залучення аудиторії отримало назву Gamification. За визначенням вільної енциклопедії Вікіпедія, гейміфікація (ігрофікація, геймізація, англ. gamification) – це використання ігрових практик та механізмів у неігровому контексті для залучення кінцевих користувачів до вирішення проблем [1]. На нашу думку, з огляду на походження слова, все ж коректнішими є дефініції «Gamification» чи «ігрофікація», тому що поширена назва «гейміфікація» є і не перекладом, і не транслітерацією англійського терміну «Gamification», тому вважаємо більш правильним вживання саме дефініції «Gamification».

На сьогодні Gamification активно використовується у корпоративних тренінгах, індивідуальному навчанні для того, щоб мотивувати учасників застосовувати вивчене у роботі, оскільки це повинно підвищити продуктивність. Згідно з дослідженням, проведеним Badgeville, 78% працівників використовують мотивацію на основі ігор на роботі, і майже 91% вважають, що ці системи поліпшують якість роботи, збільшуючи зацікавленість, обізнаність та продуктивність [6]. Використання ігрових комп'ютерних механік для залучення аудиторії в різноманітну діяльність на сьогоднішній день стає трендом.

Метою Gamification, використання ігрових технологій у освітньому контексті, створення навчальних курсів у вигляді комп'ютерної гри є у мотивування, зацікавлення, залучення кінцевих користувачів (студентів) до вирішення проблем на традиційних курсах. Ігрові технології дають особистості відчуття успішності, впевненості у своїх знаннях. Важливо зазначити, що Gamification в освіті – це не лише підвищення вмотивованості та зацікавленості предметом, а ще й покращення результатів навчання.

Тому **метою** пропонованої розвідки є аналіз особливостей Gamification як інноваційної освітньої технології.

Аналіз останніх досліджень із проблеми засвідчує, що в більшості праць щодо використання ігор доведено, що навчання із використанням елементів гри позитивно впливає як на процес навчання, так і на особистість.

І хоча Gamification як наукова сфера ще зовсім молода, у ній на сьогодні існує чимало досліджень і публікацій, серед яких, насамперед, праці закордонних науковців М. Барбера, Дж. Макгонігел, Д. Кларка, Лі Шелдона, К. Вербаха та ін. Закордонні дослідники, зокрема, Г. Зікermann, Е. Дж. Кім, К. Капп значну увагу приділяють визначенню самого поняття «Gamification», аналізують його структуру, принципи і механізми [8; 9; 10; 12].

У вітчизняній педагогіці проблема вивчалася окремими

науковцями, увага яких зосереджувалась на загальному аналізі означеного феномену (О. Ткаченко) [4] та використанні Gamification у формуванні іншомовної компетентності студентів (Б. Качан) [2].

Принципи, структура, механізми використання Gamification у системі вищої освіти з метою вироблення ігрової механіки, естетики і мислення, залучення студентів до активного навчального процесу, підвищення мотивації до навчання потребують ґрунтовних досліджень.

Виклад основного матеріалу дослідження. Gamification – феномен людської активності, здатний зробити більш керованою й планованою освітню діяльність, спосіб зосередження особливої уваги студентів на виконанні навчальних завдань, що сприятиме досягненню більш продуктивного освітнього результату.

Основними особливостями зазначеного феномену, які виокремлюють практично усі дослідники, є: механіки, використовувані в комп'ютерних іграх, застосовані до будь-якого іншого неігрового виду діяльності, по-перше, підсилюють мотивацію суб'єкта приділяти більшу увагу процесу діяльності, по-друге, продовжують зацікавленість завданням й, нарешті, підвищують ймовірність досягнення поставленої мети.

При цьому зміст навчальної діяльності залишається тим самим, але певним чином структурується, чим досягається підвищення мотивації до вирішення поставлених завдань.

Серед принципів, що лежать в основі Gamification, виокремлюють:

- отримання постійного зворотного зв'язку зі студентами, що дає можливість динамічного коректування навчальної поведінки;
- поетапне занурення студента в більш тонкі функціональні моменти з поступовим збільшенням рівня складності завдань;
- створення легенди (драми), яка викликає інтерес студента, сприяє виникненню почуття причетності й емоційного залучення.

У програмах, побудованих на основі ігрового підходу, застосовуються такі компоненти, як підрахунок балів, виставлення рівнів складності й майстерності, створення рейтингових таблиць, впровадження віртуальних валют, змагання між учасниками і т. п.

Гра й ігрові технології в педагогічній практиці – це створення певних умов для досягнення завдань, моделювання спеціальної ігрової реальності зі своїми внутрішніми законами (рольові ігри, ділові ігри, організаційно-діяльнісні ігри та ін.). Тут студент на певний час стає «не собою», приймає роль, діє, виходячи з обраної або даної йому ролі, а не із власних бажань. В умовах ігрових ситуацій, спрямованих на відтворення й засвоєння суспільного досвіду, формується й удосконалюється самоуправління поведінкою.

Особливість і своєрідність Gamification полягає у її неімітаційному характері, у збереженні незмінним змісту діяльності (наприклад, самостійне заучування іноземних слів) при зміні саме способу організації цієї діяльності. Будучи ігровою практикою, Gamification докорінно

відрізняється від відомих раніше освітніх ігрових форм. Сутність цієї відмінності у тому, що реальність залишається реальністю, не перетворюючись у гру, а ігрові установки вводяться в систему операцій суб'єкта з цієї реальністю. На це особливу увагу звертає Кевін Вербах, учений з Пенсільванії, зазначаючи, що Gamification є ні грою, ні теорією ігор, ні симуляцією, ні використанням ігор у бізнесі, ні зароблянням балів [11].

Так, освітній курс, створений у Gamification, не є комп'ютерною грою (хоча часом дуже схожий на неї за рахунок ігрової оболонки, якщо існує підтримуюче курс програмне забезпечення).

Один з найбільш відомих освітніх проєктів, що містить елементи Gamification, – освітня платформа для вивчення і практики іноземної мови Lingualeo. Цей ресурс, побудований на ігровій механіці, за досить короткий проміжок часу зумів завоювати величезну популярність і стати значимим явищем в освітньому сегменті. Усього цього вдалося досягти за рахунок впровадження ігрових елементів у процес навчання. Так, важливим пунктом роботи в середовищі є відстеження успіхів друзів, що стимулює вивчення матеріалу. Також система включає елементи соціальних мереж, що робить навчальне середовище більш гнучким й звичним для широкого кола користувачів.

Під час вивчення курсів з використанням технології Gamification у закладах вищої освіти студент виконує й освітні, й ігрові завдання. Наприклад, освітнє завдання – освоїти різні комп'ютерні мови; ігрове завдання – набрати 50 балів за виконані завдання на певний термін для переходу на наступний рівень. Причому освітні цілі завжди залишаються в пріоритеті, а ігрові покликані лише допомогти втримувати внутрішню мотивацію до виконання освітніх завдань.

Порівнявши Gamification з іншими ігровими техніками, Маріо Хергер уклав таблицю, яка дає змогу візуально більш чітко провести межі між подібними, але не тотожними явищами – Gamification і різними іншими різновидами ігрових практик. Параметрами порівняння стали такі характеристики, як спонтанність, наявність правил і мети, внутрішня структура, реальність/ігровий простір і системність [7].

Порівняння Gamification й інших ігрових практик

Параметри порівняння	Традиційні ігри	Рольові ігри	Ділові ігри	Симулятори	Gamification
Спонтанність	немає	є	немає	немає	немає
Наявність правил	є	немає	є	є	є
Наявність мети	є	немає	є	є	є
Структура	є	немає	є	є	є
Реальний світ	немає	немає	є/ немає	є/ немає	є
Системність	немає	немає	немає	є/ немає	є

[7].

Як бачимо, Gamification перетинається з традиційними (наприклад настільними) іграми (англ. «game») у таких позиціях, як наявність правил, мети й структури гри. Ті ж подібності ми бачимо й з діловими іграми. Це те, що запозичує Gamification у гри, те, що робить гру як вид людської активності привабливою: зрозуміла, досяжна й бажана мета, правила досягнення цієї мети й покрокова структура проходження шляху до поставленої мети.

Однак гра переносить дію гравця в ігровий простір, у вигадану реальність, тоді як Gamification залишає його у реальному світі з реальними неігровими проблемами й завданнями. У ділових іграх дія часто теж відбувається в реальній ситуації, але це не є обов'язковою умовою, у той час як для Gamification така умова обов'язкова.

Повна протилежність Gamification за обраними позиціями – рольові ігри (англ. «play»). Рольова гра як виконання ролі спонтанна, не має чітко визначеної ігрової мети й структури. Gamification ж має правила й ціль, відбувається в реальному світі, а не на сцені або в ігровій ситуації, абсолютно не спонтанна, усі ходи гравця прописані й структуровані. Структурованість Gamification освітньої діяльності двічі обов'язкова, тому що в навчальному курсі необхідно розділити всю програму на певні кроки/етапи, а кожний етап повинен мати свою мету, що працює на загальну мету курсу.

Особливо важливим вважаємо той факт, що в Gamification студент залишається собою, не приміряє на себе ніяких ролей, і рухається, виходячи тільки зі своєї мотивації й внутрішньої мети, наприклад, вчити мови програмування на вже існуючих платформах (CodeCombat, Codecademy, Code Hunt, CodinGame та ін.).

Найбільш близькі до Gamification симулятори, які створюють ілюзію реальності в комп'ютерному середовищі й служать навчальним цілям, однак на відміну від симуляторів, Gamification, створюючи ілюзію гри, використовує механіки комп'ютерного середовища в реальному світі.

Що стосується параметра системності, надзвичайно важливого для Gamification й зовсім необов'язкового для інших ігрових практик, то під системністю розуміються не епізодичні вкраплення гри в структуру діяльності, а цілісний процес відповідного супроводу цієї діяльності. У навчанні Gamification супроводжує освітній курс повністю – від постановки цілей і завдань до підсумкового контролю знань.

Основними аспектами Gamification є динаміка – використання сценаріїв, що потребують уваги користувача й реакції в режимі реального часу; механіка – використання сценарних елементів, таких як віртуальні нагороди, статуси, бали, віртуальні товари; естетика – створення загального ігрового враження, що сприяє емоційному включенню користувача; соціальна взаємодія – широкий спектр технік, що забезпечують взаємодії, характерну для ігор [3].

У вищій школі Gamification покликана створити таке інформаційно-

навчальне середовище, яке б сприяло самостійному, активному прагненню студентів до одержання знань, професійних навичок і умінь, таких як критичне мислення, уміння ухвалювати рішення, працювати в команді, бути готовим до співробітництва. Таким чином, Gamification допомагає розкрити творчі здібності й мотивує студента до самоосвіти.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, ми можемо говорити про Gamification як про новий спосіб організації навчання, що має величезний педагогічний потенціал. Властиві Gamification механіки дають можливість запустити найвищий рівень активності студента, стимулювати суб'єкту активність, не виводячи особистість з реальності.

Отже, сьогодні Gamification – це важлива конкурентна перевага, яка дає змогу «достукатися» до сучасних студентів, які звикли грати в комп'ютерні ігри, спілкуватися в соціальних мережах. Підходи, що використовувалися 20 років тому, стають малоефективними: навчання як проста передача інформації сприймається нудним і нецікавим процесом, натомість Gamification уможливорює досягання навчальних цілей, даючи студентам можливість грати й розважатися. Gamification – це не просто спосіб гарної подачі навчального матеріалу, що довів свою ефективність, але й вимога часу, яку необхідно враховувати для успішної реалізації будь-якого електронного навчального курсу.

На нашу думку, у найближчому майбутньому підходи Gamification матимуть місце у всіх сферах освітньої діяльності, а тому перспективу подальших наукових розвідок ми вбачаємо саме у аналізі імплементації ігрових механізмів Gamification у відповідні освітні програми підготовки спеціалістів різного профілю.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Гейміфікація – Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%93%D0%B5%D0%B9%D0%BC%D1%96%D1%84%D1%96%D0%BA%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F>
2. Качан Б. М. Гейміфікація в системі новітніх технологій навчання іншомовної компетентності студентів медичних вищих навчальних закладів / Б. М. Качан // Народна освіта. – 2017. – Вип. 2. – С. 55–59.
3. Мосин А. Плюс геймификация всей страны? [Электронный ресурс] / А. Мосин // Банки Украины. Режим доступа: <http://www.ukrbanks.info/colonka/Plyus-gyaymifikaciya-vsyay-strany.html>
4. Ткаченко О. Гейміфікація освіти: формальний і неформальний простір / О. Ткаченко // Актуальні питання гуманітарних наук. – 2015. – Вип. 11. – С. 303–309.
5. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології / К. Д. Ушинський // К. Д. Ушинський.

Вибрані педагогічні твори: У 2 т. Пер. з рос. / Редкол.: В. М. Столетов (голова) та ін. – К.: Рад. школа, 1983. – Т. 1 – С. 192–471.

6. «Gamification Improves Work Experience for 91% of Employees, Increases Productivity Across U.S. Companies» (Press release). PR Newswire. August 6, 2015.
7. Herger M. Enterprise Gamification: Engaging people by letting them have fun: The Basics / Mario Herger. – CreateSpace Independent Publishing Platform, 2014.
8. Kapp K. M. The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. – John Wiley & Sons, 2012. – 336 p.
9. Kim A. J. Community building on the web: Secret strategies for successful online communities. – Addison-Wesley – Longman Publishing Co., Inc, 2000. – 380 p.
10. Van Staaldouin J. P., de Freitas S. A. Game-Based Learning Framework: Linking Game Design and Learning. Learning to play: exploring the future of education with video games. – Т. 53. p. 29.
11. Werbach K. Gamification // Coursera. URL: <https://class.coursera.org/gamification-002/lecture>
12. Zuckerman G., Linder J. Game-based marketing: inspire customer loyalty through rewards, challenges, and contests. – John Wiley & Sons, 2010. – 240 p.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED:

1. Heimifikatsiia [GAMIFICATION] – Rezhym dostupu : <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%93%D0%B5%D0%B9%D0%BC%D1%96%D1%84%D1%96%D0%BA%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F> (in Ukrainian)
2. Kachan B. M. Heimifikatsiia v systemi novitnikh tekhnolohii navchannia inshomovnoi kompetentnosti studentiv medychnykhvyshchyykh navchal nykh zakladiv [Gamification in the System of the Newest Technologies of Teaching Foreign Students' Competence of Medical Institutions of Higher Education] / B. M. Kachan // Narodna osvita. – 2017. – Vyp. 2. – S. 55–59. (in Ukrainian)
3. Mosin A. Pljus gejmifikacija vsej strany? [Jelektronnyj resurs] [Plus the Gaming of the Whole Country]/ A. Mosin // Banki Ukrainy. Rezhim dostupa: <http://vvv.ukrbanks.info/kolonka/Pljus-gjajmifikacija-vsajv-strany.html> (in Russian)
4. Tkachenko O. Heimifikatsiia osvity: formalnyi i neformalnyi prostir [Gamification of Education: Formal and Informal Space]/ O. Tkachenko // Aktualni pytannia humanitarnykh nauk. – 2015. – Vyp. 11. – S. 303–309. (in Ukrainian)

5. Ushynskiy K. D. Liudyna yak predmet vykhovannia. Sproba pedahohichnoi antropolohii [Person as a Subject of Education. Attempt of Pedagogical Anthropology] / K. D. Ushynskiy // K. D. Ushynskiy. Vybrani pedahohichni tvory: U 2 t. Per. z ros. / Redkol.: V. M. Stoliyev (holova) ta in. – K.: Rad. shkola, 1983. – T. 1 – S. 192–471. (in Ukrainian)
6. Gamification Improves Work Experience for 91% of Employees, Increases Productivity Across U.S. Companies” (Press release). PR Newswire. August 6, 2015. (in English)
7. Herger M. Enterprise Gamification: Engaging People by Letting Them Have Fun: The Basics / Mario Herger. – CreateSpace Independent Publishing Platform, 2014. (in English)
8. Kapp K. M. The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education. – John Wiley & Sons, 2012. – 336 p. (in English)
9. Kim A. J. Community Building on the Web: Secret Strategies for Successful Online Communities. – Addison-Wesley – Longman Publishing Co., Inc, 2000. – 380 p. (in English)
10. Van Staaldunin J. P., de Freitas S. A. Game-Based Learning Framework: Linking Game Design and Learning. Learning to play: exploring the future of education with video games. – T. 53. p. 29. (in English)
11. Werbach K. Gamification // Coursera. URL: <https://class.coursera.org/gamification-002/lecture> (in English)
12. Zuckerman G., Linder J. Game-based Marketing: Inspire Customer Loyalty Through Rewards, Challenges, and Contests. – John Wiley & Sons, 2010. – 240 p. (in English)

Аннотация. В статье на основе осуществленного теоретического анализа проанализировано Gamification как образовательный феномен, раскрыта сущность понятия «Gamification» как использования игровых практик и механизмов в неигровом контексте для привлечения конечных пользователей к решению проблем. Охарактеризованы принципы, лежащие в основе Gamification; выделены основные аспекты Gamification, а именно: динамика, механика, эстетика, социальное взаимодействие. Описаны функции Gamification в образовательном процессе, а именно: повышение мотивации студентов, их стимулирование к усвоению учебного материала; вовлечение студента в учебный процесс, его стимуляция к дальнейшему обучению и развитию. Доказано, что применение инструментария компьютерных игр в образовательном процессе, во-первых, усиливает мотивацию субъекта уделять больше внимания учебной деятельности, во-вторых, продлевает интерес к задаче и, в итоге, повышает вероятность достижения поставленной цели. От других игровых практик (ролевых, деловых игр и т. п.) Gamification

отличается неимитационным характером активности: сохраняя неизменным содержание образовательной деятельности, Gamification кардинально трансформирует образ организации этой деятельности и сопровождает весь образовательный цикл.

Ключевые слова: Gamification, инновационные образовательные технологии, игровые технологии, мотивация.

Abstract. In article on the basis of theoretical analysis the essence of the concept of “Gamification” is analyzed by the author as the educational phenomenon, as the use of gaming practices and mechanisms in non-game context to engage end-users to solve problems. The principles that underlie Gamification have been characterized; the main aspects of Gamification, namely: dynamics, mechanics, aesthetics, social interaction have been identified. The author described the features of Gamification in the educational process, such as increasing the motivation of students, stimulate their learning; the involvement of the student in the learning process, its stimulation for further training and development. It has been proved that using the tools of computer games in educational process, firstly, strengthens the motivation of the subject to pay more attention to training activities, and secondly, extends the interest in the job and, finally, increases the likelihood of achieving the goal. From other gaming practices (role-playing, business games etc.) Gamification is distinguished in neimagazine the nature of the activity: preserving unchanged the content of educational activities, Gamification radically transforms the way of organizing these activities and accompanies the entire educational cycle.

Key words: Gamification, innovative educational technologies, gaming technologies, motivation.

Стаття надійшла до редакції 8.02.2018

**Н. М. Руденко
Н. В. Федорова**

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У СФЕРІ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Анотація. У статті аналізуються концептуальні засади підготовки майбутніх вихователів спеціальних закладів дошкільної освіти (ЗДО) до формування особистісних властивостей у дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР), що неабияк пов'язана із наповненням діяльності студентів під час практики гуманістичними смислами, залученням їх до науково-дослідницької роботи. Визначено критерії, показники та типи готовності майбутніх вихователів спеціального дошкільного закладу до формування

особистісних властивостей у дітей із затримкою психічного розвитку.

Ключові слова: професійна підготовка майбутніх педагогів спеціальної освіти, готовність майбутніх педагогів до формування особистісних властивостей у дітей із затримкою психічного розвитку, гуманістична педагогіка, суб'єкт-суб'єктна взаємодія.

Постановка проблеми. В умовах ґрунтовної перебудови вітчизняної системи освіти посилена увага приділяється сьогодні проблемі виховання і розвитку дітей з особливими освітніми потребами. На законодавчому рівні це закріплено у низці державних документів (Законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», Концепції держстандарту спеціальної освіти дітей з особливими потребами).

В нашому дослідженні особливу увагу зосередили на підготовці майбутніх педагогів – фахівців у сфері спеціальної освіти. Така підготовка, пов'язана із впливом ідей гуманістичної педагогіки, є надзвичайно актуальною в умовах сьогодення, що позначилася постійним збільшенням кількості дітей, з різними формами відхилень у фізичному, психічному та мовленнєвому розвитку. Гуманізація ставлення сучасного українського суспільства до осіб із проблемами в розвитку, яка проявилася насамперед в ідеях інтеграції, а згодом у державній політиці щодо питань інклюзії в освіті та інших сферах соціального життя, внесла суттєві зміни у професійну діяльність педагогів зокрема й фахівців спеціальної освіти (дефектологів, вихователів та ін.). зважаючи на це, державою висуваються якісно нові вимоги до фахівців системи спеціальної освіти. Сучасній системі корекційно-освітніх послуг сьогодні вкрай необхідні педагоги-професіонали, здатні вирішувати завдання всебічного гармонійного розвитку особистості дитини з вадами розвитку, що є неможливим без толерантного, гуманістичного ставлення педагога до своїх вихованців.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Провідними сучасними українськими вченими в галузі спеціальної освіти розроблено проект стандарту вищої освіти в Україні зі спеціальності 016 «спеціальна освіта» (С. П. Миронова, Н. Г. Пахомова, С. В. Федоренко, М. К. Шеремет), яким передбачається поряд з іншими питаннями й формування гуманістично орієнтованих компетентностей майбутніх фахівців.

Аналіз загальних та спеціальних психолого-педагогічних досліджень, присвячених підготовці майбутніх фахівців спеціальної освіти, свідчить про те, що означена проблема вивчалася в таких аспектах: обґрунтування теоретичних засад професійної підготовки педагогів (Н. Бібік, В. Гриньова, В. Євдокимов, І. Зязюн, В. Лозова, О. Мороз, І. Прокопенко, О. Савченко, В. Семиченко, А. Троцько); висвітлення сутності спеціальної освіти (І. Бгажнокова, Г. Дульнев, Г. Кумарина, В. Лубовський, В. Мохова, М. Певзнер); розкриття сутності професійної діяльності корекційного педагога (А. Богомолова, Л. Волкова, М. Фомічова, Т. Філічева, Г. Чіркава, М. Шеремет); висвітлення деяких питань підготовки корекційних педагогів (В. Акименко, В. Дудьєв,

О. Жукотинська, О. Китик, Н. Харченко); теоретико-методичні засади проблеми підготовки педагогів спеціальної дошкільної освіти для забезпечення психолого-педагогічного супроводу дітей з особливостями психофізичного розвитку (В. Засенко, А. Колупаєва, С. Миронова, Н. Назарова, В. Синьов, О. Таранченко, Н. Шматко, В. Яфаєва та ін.).

Однак, незважаючи на значний науковий інтерес до цієї проблеми, фундаментальних та прикладних досліджень, проведених в Україні щодо формування професійної компетентності педагогів спеціальних дошкільних навчальних закладів у сфері розвитку, навчання і виховання дітей із затримкою психічного розвитку практично немає [4]. Недостатньо дослідженою, на нашу думку, є й проблема підготовки майбутнього вихователя до формування в дітей із ЗПР таких важливих моральних якостей, як доброзичливість, комунікабельність, людяність [5].

Мета статті – науково обґрунтувати теоретико-методичні засади забезпечення готовності майбутніх вихователів спеціальних закладів дошкільної освіти до формування особистісних властивостей в дітей із затримкою психічного розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як відомо, що професійно-педагогічна підготовка майбутніх фахівців спеціальної освіти у закладах вищої освіти спрямована на формування в них системних знань і педагогічних умінь, готовності до інноваційної діяльності та безперервного вдосконалення фахових можливостей і особистісних якостей, формування активної гуманістичної професійної позиції. До професії педагога спеціальної освіти висуваються певні вимоги (професіограма): він повинен бути глибоко компетентним і наділений такими якостями, як гуманістична переконаність, громадянська й моральна зрілість; пізнавальна й педагогічна спрямованість; любов до дітей; вимогливість до себе й навколишніх, педагогічна творча уява й спостережливість; щирість, скромність, відповідальність; мати систему загальнотеоретичних і спеціальних професійних знань, сукупність і широта яких формує в нього уявлення про типологію й структуру аномального розвитку, методи психолого-педагогічного впливу. Кожен педагог, незалежно від його спеціалізації, повинен відповідати загальнопрофесійним вимогам, володіти певними загальнолюдськими якостями, педагогічними знаннями і вміннями, необхідними для успішної професійної діяльності.

У філософії під поняттям «знання» розуміють: продукт суспільної, матеріальної і духовної діяльності людей; ідеальний вираз в знаковій формі об'єктивних властивостей і зв'язків світу, природного і людського [3]. У психології – це результат процесу пізнання дійсності, адекватне її відображення у свідомості людини через уявлення, судження, умовивід, теорії, а в педагогіці – правильне відображення дійсності в мисленні людини; перевірений суспільною практикою результат процесу пізнання. Загальновідоме трактування означеного терміна – володіння певними

знаннями, обізнаність у певній галузі, сукупність знань.

У педагогічних дослідженнях термін «знання» часто трактується як здатність використовувати отриману інформацію в різні види діяльності [6]. Знання можуть використовуватися по-різному: можуть бути відтворені повною мірою; застосовуватися у вузькому значенні, зокрема використання необхідного мінімуму властивостей з метою вдосконалення конкретної дії тощо. Якість знань визначається тим, наскільки вони широко застосовуються в різних видах діяльності. Специфіка педагогічних знань полягає в тому, що вони тісно пов'язані зі світосприйняттям, досвідом педагога, впливають на його мислення. Основою професійно-педагогічних знань є фундаментальні знання в галузі педагогіки і психології, а також світоглядні, методологічні та технологічні знання.

Готовність майбутнього вихователя спеціального закладу дошкільної освіти до формування особистісних якостей у дітей із ЗПР є одним із важливіших показників його компетентності. Лише збалансованість професійної та особистісної складових забезпечує належний рівень інформативної та технологічної грамотності майбутнього педагога. Ефективність формування в студентів означеної готовності визначається єдністю зовнішніх (оптимізація змісту, форм і методів освітнього процесу) і внутрішніх (активізація власних сил, потенційних можливостей, суб'єктної діяльності) детермінант.

Концепція збалансованості професійної та особистісної складових готовності майбутнього вихователя спеціального закладу дошкільної освіти може бути практично реалізована саме в контексті гуманістичної парадигми освіти, коли під педагогічним процесом розуміють суб'єкт-суб'єктну взаємодію педагога та вихованців, при цьому найголовнішою метою педагога є, з одного боку, створення найсприятливіших умов для саморозвитку дитини, а з іншого – сам педагог має можливість розвитку й самоактуалізації [1; 2; 5; 7].

Наше дослідження базується на роботах професора Т. І. Поніманської, яка розробила концептуальні засади створення моделі системи підготовки студентів до гуманістичного виховання дітей старшого дошкільного віку. Провідними принципами такої підготовки є:

- суб'єктність (студент одночасно є як суб'єктом розвитку педагогічної діяльності, так суб'єктом саморозвитку);
- полісуб'єктність (взаємодія всіх суб'єктів виховання);
- багатоаспектність (підготовка охоплює: аксіологічний, організаційний, методичний, результативний етапи);
- системність (підготовка майбутніх вихователів до гуманістичного виховання дітей старшого дошкільного віку буде ефективною лише за умови взаємодії прямих та опосередкованих чинників їх особистісно-професійного розвитку);
- концептуальна цілісність і структурна завершеність (передбачає наявність гуманістичної парадигми та етапів професійного становлення

майбутнього вихователя) [8].

Дані, отримані експериментальним шляхом, засвідчують наявність суперечності між внутрішньою спрямованістю педагога щодо необхідності здійснення гуманістичної взаємодії з дитиною та орієнтованістю педагогів у практичній діяльності на навчальний характер педагогічного процесу за домінуючої позиції дорослого, що, таким чином, ставить дитину в позицію об'єкта взаємодії. Причинами виникнення означеної суперечності є: наявність усталеного педагогічного досвіду здійснення навчально-дисциплінарної моделі взаємодії; нездатність педагога зрозуміти дитину; невміння вихователя налаштовуватися на розвиток саморефлексії. Наявність означених суперечностей дає змогу стверджувати, що для організації гуманістичної взаємодії педагога і дітей необхідна відповідна підготовка у закладі вищої освіти [2].

Виходячи з актуальності проблеми, нами була розроблена програма експериментальної роботи і визначена загальна цільова установка дослідження: визначити педагогічні умови підготовки студентів до формування особистісних властивостей у дітей із ЗПР.

У результаті аналізу змісту навчальних планів і програм було встановлено, що вимоги які висуваються до якості підготовки фахівців із питання формування особистісних властивостей дітей із ЗПР, є недосконалими. Завдяки анкетуванню, опитуванню, спостереженню за діяльністю студентів, самооцінці готовності до роботи з дітьми із ЗПР було виявлено недостатній рівень готовності майже всіх студентів контрольної і експериментальної груп за напрямом підготовки «Спеціальна освіта. Логопедія» та «Дошкільна освіта. Логопедія».

Оцінюючи **тип готовності** майбутніх вихователів спеціального закладу дошкільної освіти до формування особистісних властивостей у дітей із ЗПР, ми виокремили дві важливі складові – **особистісну** та **професійну**.

Особистісна складова готовності передбачає сформованість у випускника закладу вищої освіти: культури *потреб*, зокрема духовних; *інтересу* до формування особистісних властивостей у дітей із ЗПР; соціально-моральних та пізнавальних *мотивів* реалізації даного напрямку педагогічної діяльності; наукового *світогляду* та *стійких переконань*; системи *ціннісних ставлень* до світу та до себе в ньому; базових особистісних *якостей* (сприйнятливості, самостійності, відповідальності, людяності, справедливості, креативності тощо).

Професійна складова готовності передбачає сформованість:

- **теоретичного аспекту** (системи знань про психофізіологічні особливості розвитку дітей із ЗПР та їх специфіку в дошкільному віці; уявлень про особливості та можливості формування особистісних властивостей у дітей із ЗПР; усвідомлення важливості даного напрямку педагогічної діяльності); систематизацію, закріплення, поглиблення і розширення теоретичних знань і практичних умінь студентів щодо

формування особистісних властивостей дітей із ЗПР; здатність визначати конкретні навчально-виховні та корекційні завдання з урахуванням індивідуальних особливостей дітей із ЗПР;

- **технологічного аспекту** (умінь використовувати сукупність впливів, заснованих на цілісному підході до формування особистості; застосувати різноманітні й доцільні методи, форми, способи, прийоми формування особистісних властивостей у дітей із ЗПР).

Орієнтуючись на представлені вище критерії оцінки та аспекти готовності майбутніх педагогів до формування особистісних властивостей у дітей із ЗПР, показники та складові цього інтегрального утворення, нами було виокремлено чотири її типи: *творчий, аналітично-перетворювальний, ситуативно-конфліктний, репродуктивний*. З огляду на те, що більше половини майбутніх педагогів віднесено нами до двох останніх типів готовності щодо формування в дітей із ЗПР особистісних властивостей, їх професійній, зокрема особистісній підготовці.

Зважаючи на це, в ході дослідження нами було розроблено й апробовано **модель підготовки студентів до роботи з дітьми із затримкою психічного розвитку**. Компетентнісний підхід у дослідженні передбачав такі цілі:

- систематизацію, закріплення, поглиблення і розширення теоретичних знань і практичних умінь студентів щодо формування особистісних якостей дітей із ЗПР;

- усвідомлення психофізіологічних особливостей розвитку дітей із ЗПР;

- формування основних педагогічних умінь, зокрема вміння здійснювати кваліфіковане навчання, а також виховання в дітей особистісних властивостей;

- здатність визначати конкретні навчально-виховні та корекційні завдання з урахуванням індивідуальних особливостей дітей із ЗПР;

- розвиток умінь методично грамотно будувати навчально-виховну й корекційну роботу (використовуючи різноманітні форми, методи і засоби відповідно до поставлених завдань);

- залучення студентів до корекційно-розвивальної роботи з дітьми із ЗПР;

- реалізація у закладі вищої освіти педагогічного профілю інтегрованого підходу до організації освітнього процесу;

- вправлення студентів в умінні самовизначатися, самостійно обирати певну позицію, надавати перевагу чомусь, приймати власні рішення, проявляти креативність;

- забезпечення балансу професійної та особистісної (світоглядної позиції, ціннісних орієнтацій, емоційних, соціально-моральних та вольових якостей) складових готовності майбутніх педагогів до формування особистісних властивостей у дітей із затримкою психічного розвитку.

На формувальному етапі дослідження нами було проведено лекційні, практичні, консультативні, тренінгові заняття, розробили програму педагогічної практики з метою підвищення готовності студентів до формування особистісних властивостей дітей із ЗПР. Наприклад, достатньо ефективними були практичні заняття з тем: «Прийоми корекційної роботи з дітьми із різними типами ЗПР», «Основні умови навчання та виховання дітей із ЗПР», «Значущість формування особистісних якостей у дітей із ЗПР» та ін.

Результати контрольного етапу дослідження свідчать про ефективність запропонованої нами моделі підготовки майбутніх фахівців до роботи з дітьми із ЗПР. Так, якщо на початку експерименту в експериментальній групі високий рівень продемонстрували 13% студентів, то наприкінці дослідження це значення зросло до 54%. Середній рівень показали як на початку, так і наприкінці дослідження 32% респондентів, однак сюди увійшли ті, хто був віднесений на початку експерименту до низького рівня. Таким чином, відсоток студентів, віднесених до низького рівня значно знизився: якщо під час констатувального етапу до цього рівня було віднесено 53% студентів, то на контрольному це число складало 14%, тобто на 39% менше. Результати контрольної групи засвідчили, що покращення показників не відбулося.

Висновки і перспективи подальших наукових розвідок.

Готовність майбутнього вихователя спеціального закладу дошкільної освіти до формування особистісних якостей у дітей із ЗПР є одним із найважливіших показників його компетентності. Лише збалансованість її професійної та особистісної складових забезпечує належний рівень інформативної та технологічної грамотності майбутнього педагога. Ефективність формування в студентів означеної готовності визначається завдяки єдності зовнішніх (оптимізація змісту, форм і методів освітнього процесу) і внутрішніх (активізація власних сил, потенційних можливостей, суб'єктної діяльності) детермінант.

Проведене експериментальне дослідження дозволило зробити висновок, що запропонована модель підготовки майбутніх вихователів до формування особистісних властивостей дітей із ЗПР сприяє ефективній взаємодії з ними, дає можливість вирішувати спеціальні професійні завдання, сприяє вмінню застосовувати психолого-педагогічні знання в різних видах навчально-виховної діяльності в ЗДО.

До перспективних напрямів, що вимагають подальшого поглибленого вивчення, варто віднести: створення методичного забезпечення процесу підготовки майбутніх вихователів до формування особистісних властивостей у дітей із ЗПР.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бех І. Д. Нова педагогічна позиція як предмет наукового осмислення / І.Д. Бех // Проблеми професійної підготовки вчителя

- школи майбутнього: зб. мат-лів Всеукр. наук.-практ. конф. – Мелітополь, 2002. – Т. 1. – С. 4-14.
2. Гуманістичне виховання дітей дошкільного віку в контексті інноваційної педагогічної діяльності: монографія / за наук. ред. Т.І. Поніманської, І.М. Дичківської. – Рівне: Волинські обереги, 2012. – 208 с.
 3. Епістемологія як філософська теорія знання / В. Л. Петрушенко; Держ. ун-т «Львів. Політехніка». – Л., 2000. – 296 с.
 4. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія / А. А. Колупаєва. – К. : Самміт-Книга, 2009. – 272 с.
 5. Панько Е.А. Психологія личности и деятельности педагога дошкольного образования: монография / Е. А. Панько. – Минск: БГПУ, 2005. – 231 с.
 6. Педагогіка (опорний конспект). Навчально-методичний посібник / Яковенко Валерій Семенович, Рацул Анатолій Борисович, Турчак Анатолій Леонідович. – Кіровоград, 2001. – 72 с.
 7. Поніманська Т. І. Виховання людяності: [методичний посібник] / Т. І. Поніманська, О. А. Козлюк, Г. В. Марчук. – 2-ге вид. – Рівне: Волинські обереги, 2012. – 160 с.
 8. Поніманська Т.І. Модель системи підготовки студентів до гуманістичного виховання дітей старшого дошкільного віку/ Т. І. Поніманська // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. – 2012. – Вип. 5. – С. 38-43.
 9. Поніманська Т. І. Формування гуманістичної особистісно-професійної позиції у процесі підготовки вихователя [Електронний ресурс] / Т.І. Поніманська // Духовність особистості. – 2013. – Вип. 6. – С. 143-150. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp_2013_6_19. – Назва з екрану.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERANED:

1. Bekh I.D. Nova pedahohichna pozytsiia yak predmet naukovoho osmyslennia [New Pedagogical Position as a Subject of Scientific Reflection] / I.D. Bekh // Problemy profesiinoi pidhotovky vchytielia shkoly maibutnoho: zb. m-liv Vseukr. nauk.-prakt. konf. – Melitopol, 2002. – Т. 1. – С. 4-14. (in Ukrainian)
2. Humanistychnе vykhovannia ditei doshkilnoho viku v konteksti innovatsiinoi pedahohichnoi diialnosti: monohrafiia [Humanistic Upbringing of Preschool Children in the Context of Innovative Pedagogical Activity: monograph] / za nauk. red. T.I. Ponimanskoï, I.M. Dychkivskoi. – Rivne: Volynski oberehy, 2012. – 208 s. (in Ukrainian)
3. Epistemolohiia yak filosofska teoriia znannia [Epistemology as a Philosophical Theory of Knowledge] / V. L. Petrushenko; Derzh. un-t

- “Lviv. Politekhnikha”. - L., 2000. - 296 c. (in Ukrainian)
4. Kolupaieva A. A. Inkluzivna osvita: realii ta perspektyvy : monohrafiia [Inclusive Education: Realities and Perspectives: monograph] / A. A. Kolupaieva. – K. : Sammit-Knyha, 2009. – 272 s. (in Ukrainian)
 5. Panko E.A. Psikhologija lichnosti i dejatel'nosti pedagoga doshkolnogo obrazovanyja: monografija [Psychology of Personality and Activity of the Teacher of Preschool Education: monograph] / E. A. Panko. – Minsk: BGPU, 2005. – 231 s.(in Russian)
 6. Pedahohika (oporny konspekt). Navchalno-metodychnyi posibnyk [Pedagogy (Reference Abstract). Educational and methodical manual] / Yakovenko Valerii Semenovych, Ratsul Anatolii Borysovych, Turchak Anatolii Leonidovych. - Kirovohrad, 2001. - 72 s. (in Ukrainian)
 7. Ponimanska T. I. Vykhovannia liudianosti: [metodychnyi posibnyk] [Education of Humanity: textbook] / T. I. Ponimanska, O. A. Kozliuk, H. V. Marchuk.- 2-he vyd.- Rivne: Volynski oberehy, 2012. - 160 s. (in Ukrainian)
 8. Ponimanska T.I. Model systemy pidhotovky studentiv do humanistychnoho vykhovannia ditei starshoho doshkilnogo viku [Model of System of Training of Students for Humanistic Upbringing of Children of the Senior Preschool Age] / T.I. Ponimanska // Onovlennia zmistu, form ta metodiv navchannia i vykhovannia v zakladakh osvity: Zbirnyk naukovykh prats. Naukovi zapysky Rivnenskoho derzhavnoho humanitarnoho universytetu. – 2012. – Vyp. 5. – S. 38-43. (in Ukrainian)
 9. Ponimanska T.I. Formuvannia humanistychnoi osobystisno-profesiinoi pozytsii u protsesi pidhotovky vykhovatelya [Formation of Humanistic Personality-professional Position in the Process of Teacher Training] [Elektronnyi resurs] / T.I. Ponimanska // Dukhovnist osobystosti. – 2013. – Vyp. 6. – S. 143-150. – Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp_2013_6_19. – Nazva z ekranu. (in Ukrainian)

Анотация. В статье анализируются концептуальные основы подготовки будущих воспитателей специальных ДОУ к формированию личностных свойств у детей с задержкой психического развития, которую мы связываем с воспитанием у будущих воспитателей отношения к себе как субъекту гуманистических преобразований воспитательного процесса в период общепедагогической и методической подготовки средствами интеграции содержания профессиональных дисциплин, наполнением гуманистическим содержанием деятельности студентов во время практики, привлечением к научно-исследовательской работе в области профессиональной деятельности. Определяются критерии, типы готовности будущего воспитателя специального дошкольного учреждения к формированию личностных свойств у детей с задержкой психического развития.

Ключевые слова: профессиональная подготовка будущих педагогов специального образования, готовность будущих педагогов к формированию личностных свойств у детей с ЗПР, гуманистическая педагогика, субъект-субъектное взаимодействие.

Abstract. In the article it was analyzed the conceptual principles of the training of future teachers of special schools for the formation of personal qualities in children with mental retardation, which are associated with the upbringing of future educators of the attitude towards ourselves as a subject of humanistic transformations in the educational process in the process of general pedagogical and methodical preparation of means the integration of the content of professional disciplines, the filling of humanistic meanings of the students' activities during the practice, the involvement in research in the field professional activity; the criteria, indicators and types of readiness of the future educator of a special preschool institution for the formation of personality traits in children with mental retardation are determined; personality and professional competence are characterized as components of the prepared readiness of the future teacher; psychological and pedagogical conditions of optimization of the student preparation process for the future pedagogical activity on the formation of personal qualities in children with mental retardation are revealed.

Keywords: professional training of future teachers of special education, readership of future teachers to the formation of personal qualities in children with mental retardation, humanistic pedagogy, subject-subject interaction.

Стаття надійшла до редакції 09.02.2018

**В. В. Сілков
Е. О. Сілкова**

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Анотація. У статті розглядаються шляхи формування професійних компетентностей у студентів спеціальності 013 «Початкова освіта»; проаналізовано різні підходи до тлумачення концептуальних понять; окреслено методичні підходи до формування професійних компетентностей майбутніх вчителів початкових класів.

Ключові слова: шляхи формування компетентності, компетенція, математичні компетентності, майбутні вчителі початкових класів, молодші школярі.

Постановка проблеми. Початкова ланка освіти – фундамент шкільного навчання, адже саме тут закладається основа для формування особистості майбутнього громадянина. Вона покликана забезпечити подальше становлення і різнобічний розвиток особистості дитини,

цілеспрямовано виявляти й розвивати її здібності в різних видах діяльності, створити умови для повноцінного засвоєння ключових і математичних компетентностей. У 2018-2019 навчальному році українська початкова школа розпочинає роботу із підготовки таких особистостей, які здатні до самореалізації, спроможні до творчої побудови свого життя, зорієнтовані на особистий вибір і особисту відповідальність. Якщо традиційно вчителі початкових класів спрямовували свої зусилля на засвоєння учнями системи знань, то Державний стандарт початкової загальної освіти в якості основної мети освітньої галузі «Математика» визначає формування в учнів ключових і математичних компетентностей на рівні, достатньому для забезпечення життєдіяльності в сучасному світі, успішне оволодіння знаннями з інших освітніх галузей у процесі шкільного навчання, забезпечення інтелектуального розвитку учнів, розвитку їхньої уваги, пам'яті, логіки, культури мислення та інтуїції [3]. Отже, запровадження компетентнісного підходу в навчанні молодших школярів є необхідністю і передбачає підготовку майбутніх учителів початкових класів до здійснення такої роботи.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Підготовка майбутніх учителів початкових класів вимагає як теоретичної, так і методичної готовності до роботи в умовах нової української школи. Ми є свідками та учасниками процесів, котрі безпосередньо пов'язані з реформуванням змісту освіти. Традиційно мета початкової освіти визначалася набором знань, умінь і навичок, якими має оволодіти учень. Сьогодні суспільству необхідні випускники, які володіють компетентностями. Отже, оновлення змісту освіти та узгодження його з потребами сучасності вимагає, з одного боку, орієнтації освітнього процесу на набуття ключових і предметних компетентностей, а з іншого – відповідної підготовки тих, хто буде здійснювати таку реформу.

Концептуальні положення компетентнісного підходу викладено у працях Т. Байбари, Н. Бібік, О. Можасвої, О. Савченко, О. Пометун, Г. Селевка та ін. [1-2; 4-10]. Водночас проблема підготовки студентів до формування ключових і математичних компетентностей недостатньо досліджена й вивчена. Пошуки шляхів формування професійних компетентностей у майбутніх учителів початкових класів не носять системного характеру. Наукові дослідження провідних вітчизняних учених (Т. Байбари, Н. Бібік, О. Можасвої, О. Савченко, О. Пометун, Г. Селевка та ін.) надають можливість розробити шляхи формування професійних компетентностей засобами математики та методики її навчання з урахуванням специфіки організації освітнього процесу у закладі вищої освіти.

Формулювання цілей статті. Запровадження компетентнісного підходу в навчанні передбачає розв'язання принаймні таких завдань:

- теоретична і практична підготовка майбутніх учителів початкових класів до розв'язання поставлених у Державному стандарті початкової

загальної освіти завдань;

- доведення до свідомості студентів сфери застосування понять «компетентність», «компетенція», «ключові компетентності», «предметні компетентності», їх спільних та відмінних рис;

- добір ефективних технологій навчання студентів, які спрямовані на підготовку до реалізації поставлених перед початковою школою перспектив;

- оновлення навчально-методичного забезпечення освітнього процесу через створення нових підручників, посібників, дидактичного матеріалу, мультимедійних засобів навчання для закладів вищої освіти тощо;

- визначення шляхів формування професійних компетентностей у майбутніх учителів початкових класів.

Виклад основного матеріалу дослідження. На сучасному етапі розвитку початкової освіти характерною рисою є зміна освітньої парадигми на основі компетентнісної спрямованості. Реформування початкової освіти здійснюватиметься на основі вимог Державного стандарту загальної початкової освіти, який ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого та компетентнісного підходів. У Державному стандарті результати навчання подаються у категоріях компетентнісної моделі освіти. У зв'язку зі сказаним, майбутні вчителі повинні чітко усвідомлювати сутність компетентнісного підходу та розуміти зміст понять «компетентнісний підхід», «компетентність», «компетенція», «ключові компетентності», «предметні компетентності», «математичні компетентності» та їх структуру. Для однозначного розуміння і трактування наступного матеріалу спочатку зупинимося на сутності цих понять.

Аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури дозволяє твердити, що не існує єдиного загальноприйнятого розуміння понять «компетентність» і «компетенція». З огляду на сказане, спробуємо висвітлити найбільш обґрунтовані, на нашу думку, тлумачення вказаних понять. *Компетентнісний підхід* – це підхід, при якому результати освіти визнаються значущими за межами системи освіти. Він передбачає не засвоєння учнем окремих один від одного знань і вмінь, а оволодіння ними в комплексі. У зв'язку з цим повинна по-іншому визначатися система методів навчання. В основу їх відбору і конструювання слід покласти структуру відповідних компетенцій та функцій, які вони виконують в освіті. Отже, компетентнісний підхід вимагає зосередження освітнього процесу на формуванні та розвитку ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості.

Етимологічна основа поняття «компетенція» близька до таких: домагаюся, досягаю, відповідаю, годжуся. Його лексична характеристика зводиться до таких аспектів: коло повноважень, надане законом, статутом або іншим актом конкретному органу чи посадовій особі; або коло питань, у яких людина добре обізнана. Вітчизняні педагоги визначають освітню

компетенцію як наперед задану норму (вимогу) до підготовки учня, необхідну для його якісної діяльності в певній сфері. *Компетенція* – це: сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), які є заданими до відповідного кола предметів і процесів та необхідними для якісної продуктивної дії по відношенню до них; добра обізнаність із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи чи особи; суспільна норма, вимога, яка включає знання, уміння, навички, способи діяльності, певний досвід; не характеристика особистості, але вона стає нею в процесі засвоєння і рефлексії учня, перетворюючись у компетентність. Отже, застосовуючи цей термін, під ним слід розуміти суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини.

У психолого-педагогічній і методичній літературі категорія «*компетентність*» трактується як: володіння людиною відповідною компетенцією, що містить її особистісне ставлення до предмета діяльності, особистісне надбання практичного досвіду, інтегрований результат освіти; динамічна комбінація знань, розуміння, умінь, цінностей, інших особистісних якостей учня, що описують результати його навчання за освітньою програмою (за проектом Тюнінг Європейської Комісії); набуті реалізаційні здатності особистості до ефективної діяльності; інтегрована здатність, заснована на знаннях, досвіді, цінностях, схильностях, що придбані завдяки навчанню; здатність застосовувати набуті знання, вміння, навички, способи діяльності, власний досвід у нестандартних ситуаціях з метою розв'язання певних життєво важливих проблем; нова одиниця виміру освіченості, коли увага акцентується на результатах навчання, в якості яких розглядається не сума засвоєних знань, умінь і навичок, а здатність учня діяти в різноманітних проблемних ситуаціях; особистісне утворення, яке проявляється в процесі активних самостійних дій людини. Сказане дає підстави твердити, що компетентності складають основу кваліфікації випускника будь-якого закладу освіти. Стосовно майбутнього вчителя початкових класів компетентність, на нашу думку, – це здатність реалізовувати компетентнісний підхід до навчання молодших школярів. Таким чином, *компетентний* вчитель початкових класів – це той, хто має достатні знання з освітніх галузей початкової школи, хто добре тямущий, кваліфікований; хто має певні повноваження, повноправний, повновладний. Отже, на підставі аналізу літератури можна твердити, що термін «компетенція» найчастіше вживається у значенні «коло повноважень», а «компетентність» пов'язується з обізнаністю, авторитетністю, кваліфікованістю. Виходячи із цього, на нашу думку, доцільно в педагогічному сенсі користуватися саме терміном «компетентність».

Аналіз структури компетентностей свідчить, що основними її складовими є: 1) знання, але не просто інформація, а швидко змінювана, динамічна, різноманітна, яку треба вміти знайти, відсіяти від непотрібної,

перевести у досвід власної діяльності; 2) уміння використовувати ці знання у конкретній ситуації та розуміння, яким чином їх здобути, для яких знань який метод потрібний; 3) адекватне оцінювання – себе, світу, свого місця в світі, конкретних знань, необхідності чи зайвості їх для своєї діяльності, а також методу їх здобування чи використання.

Для того, щоб реалізовувати компетентнісний підхід до навчання учнів початкових класів, майбутньому вчителю початкової школи слід чітко знати систему та структуру відповідних компетентностей, які необхідно формувати у школярів. Систему компетентностей в освіті складають такі:

- *ключові*, які можна застосувати в широкій сфері діяльності людини. Вони визначаються як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні види діяльності, ефективно розв'язуючи відповідні проблеми;

- *предметні*, які визначаються змістом навчальної дисципліни. Учень набуває їх упродовж вивчення того чи іншого предмета у всіх класах початкової школи. Вимоги до рівня засвоєння предметних компетентностей викладені відповідно у графах «Державні вимоги до навчальних досягнень учнів» і «Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів» Державного стандарту початкової загальної освіти.

У Державному стандарті початкової загальної освіти в частині «Зміст освіти» представлено ключові компетентності: уміння вчитися, соціальна компетентність, загальнокультурна компетентність, компетентності з інформаційних і комунікативних технологій, здоров'язбережувальна компетентність, громадянська компетентність. Їх конкретизація представлена у навчальних програмах у графі таблиці «Зміст навчального матеріалу». Таким чином, ключові компетентності належать до надпредметного рівня змісту освіти, характеризуються певною мірою універсальністю, оскільки застосовуються у різних сферах діяльності людини. Вони реалізуються у процесі вивчення всіх предметів, у взаємозв'язку урочної й позаурочної роботи, у взаємодії із соціумом. Це означає, що одним із шляхів формування професійних компетентностей у майбутніх учителів початкових класів є міжпредметний зв'язок всіх навчальних дисциплін із навчального плану підготовки вчителів за напрямом 013 «Початкова освіта».

Серед предметних компетентностей, якими має оволодіти молодший школяр, виокремлено і математичну компетентність. У проєкті Державного стандарту загальної початкової освіти зазначається, що мета освітньої галузі «Математика» полягає у формуванні в учнів математичної і ключових компетентностей. Формування математичної компетентності є одним із найбільш актуальних завдань сучасної школи, а також є необхідною складовою для реалізації учнів як успішних особистостей. Математична компетентність – це особистісне утворення, що характеризує

здатність учня створювати математичні моделі процесів навколишнього середовища, застосовувати досвід математичної діяльності під час розв'язування навчально-пізнавальних та практично зорієнтованих задач, необхідних для самореалізації учнів у швидкозмінному світі. Математична компетентність – уміння бачити й застосовувати математику в реальному житті, розуміти зміст і метод математичного моделювання, вміння будувати математичну модель, досліджувати її методами математики, використовувати здобуті результати.

У програмі з математики чітко зазначено, що навчання цьому предмету має забезпечувати формування у молодших школярів математичної компетентності, яка вносить значний вклад у формування ключових компетентностей. Оскільки формування професійних компетентностей вимагає підготовки студентів до роботи з формування в учнів математичних компетентностей, то постає питання про усвідомлення студентами структурних компонентів математичної компетентності. До них відносять:

- *обчислювальну*, яка включає готовність учня застосовувати обчислювальні вміння та навички у практичних ситуаціях, вміння порівнювати числа та виконувати арифметичні дії з ними; уміння знаходити значення числових виразів; вміння порівнювати значення однойменних величин і виконувати дії з ними тощо;

- *інформаційно-графічну*, яка включає уміння, навички, способи діяльності, пов'язані з графічною інформацією: читати й записувати числа; подавати величини в різних одиницях вимірювання; знаходити, аналізувати, порівнювати інформацію, подану в таблицях, схемах і діаграмах; читати й записувати вирази зі змінними, знаходити їх значення; користуватися годинником і календарем як засобами вимірювання часу тощо;

- *логічну*, яка передбачає здатність учня: виконувати логічні операції у процесі розв'язування сюжетних задач, рівнянь, ребусів, головоломок; розрізняти істинні й хибні твердження; розв'язувати задачі з логічним навантаженням; описувати ситуації у навколишньому світі за допомогою взаємопов'язаних величин; працювати з множинами тощо;

- *геометричну*, яка знаходить своє відображення в уміннях і навичках учнів володіти просторовою уявою, відношеннями (визначати місцезнаходження об'єкта на площині та в просторі, розкладати і перемішувати предмети на площині); вимірювати (визначати довжини об'єктів навколишньої дійсності, визначати площу геометричної фігури) та конструювати (зображувати геометричні фігури на аркуші в клітинку, будувати прямокутники, геометричні фігури з інших фігур, розбивати фігуру на частини). Підготовка студентів до здійснення такої роботи має відбуватися під час засвоєння змісту навчальної галузі «Математика», а також під час вивчення інших навчальних галузей.

У Державному стандарті початкової освіти особлива увага звертається на необхідність формування у молодших школярів практичної та творчої складової навчальної діяльності. Для успішного виконання цього завдання майбутній вчитель повинен усвідомлювати, що формування ключових і математичних компетентностей можливе лише за умови дотримання наступних етапів:

- *мотиваційний*, під час якого привертається мимовільна увага учнів, у них формується позитивне емоційне ставлення до навчального матеріалу та внутрішня необхідність його пізнання. Учні повинні усвідомити, чому і навіщо їм потрібно вивчати дану тему та зрозуміти основну навчальну мету роботи;

- *відкриття математичних знань*, коли формуються прийоми, які вимагають концентрації уваги, проведення самостійних досліджень, які стимулюють ріст пізнавальної необхідності;

- *формалізація знань*, на якому основна увага має приділятися організації діяльності учнів, що спрямована на всебічне вивчення вже встановленого математичного факту, виконання навчальних дій за інструкцією вчителя або з коментуванням, на застосування аналітико-синтетичного методу розв'язання поставлених завдань;

- *застосування математичних знань*, коли використовуються завдання (проблеми), які розв'язуються у частково змінених та нових умовах, а прийоми створення проблемних ситуацій повинні активізувати дослідницьку діяльність учнів і сприяти глибокому засвоєнню навчального матеріалу;

- *рефлексія діяльності* на уроці проявляється у приведенні набутих математичних знань у систему та здійснюється управління взаємо- та самооцінкою учнів. Отже, під час вивчення навчальної галузі «Математика» викладачі цього предмета повинні враховувати вказані закономірності.

Розглянувши сутність основних понять компетентнісного підходу, перейдемо до висвітлення шляхів формування професійних компетентностей у майбутніх учителів початкових класів. Учитель не зможе сформувати компетентну особистість, якщо сам не володітиме якостями, які свідчать про його компетентність. Серед якостей та умінь, які дозволяють учителеві успішно здійснювати компетентнісний підхід, можна назвати принаймні наступні:

- усвідомлювати сутність та мету компетентнісно орієнтованої парадигми роботи початкової школи;

- бути прикладом для учнів завдяки успішному вирішенню своїх власних життєвих проблем, виявляючи при цьому ініціативу, самостійність і відповідальність;

- вміти пов'язувати навчальний матеріал з повсякденним життям та інтересами учнів, залучаючи їхній попередній досвід до обговорення проблем, демонструючи моделі реальних життєвих ситуацій;

- плануючи урок, використовувати усю різноманітність форм і методів навчальної діяльності, усіх видів самостійної роботи школярів, систематично застосовувати компетентнісно орієнтовані технології навчання, виховання та розвитку: діалогічні, евристичні, проблемні тощо;

- під час оцінювання навчальних досягнень учнів насамперед враховувати не наявну суму знань, а інформованість учнів, здатність організовувати свою діяльність, досвід, особисте ставлення до діяльності та вміння практично застосовувати набуті знання у навчальних і життєвих ситуаціях, а особливо у нових;

- відбираючи навчальні засоби, враховувати не лише інформаційну, а й мотиваційну та розвивальну функції, здатність формувати позитивні мотиви учіння, які спрямовують шлях пізнання на особистісну значущість.

Ми далеко від думки, що назвали всі якості, якими має володіти майбутній вчитель початкових класів. Разом з тим, ми підтримуємо висновок Г. Селевка про те, що одним із завдань освітньої галузі «Математика» у початкових класах є формування компетентного молодого фахівця [10, с.138-143]. Таким чином, одним із шляхів формування професійних компетентностей майбутнього вчителя початкових класів є перебудова у вивченні освітньої галузі «Математика», зокрема її методичного забезпечення, відповідно до особистісно компетентісного підходу у новій українській школі.

Загальновизнано, що формування предметних компетентностей відбувається засобами змісту відповідного навчального предмета. Стосовно математичних компетентностей майбутнього вчителя початкових класів, то це, на нашу думку, означає сформованість умінь розв'язувати реальні методичні проблеми, що виникають у повсякденній педагогічній практиці. У процесі реалізації компетентісного підходу навчально-пізнавальна діяльність студентів має бути спрямована на формування інтегрованої здатності, що охоплює: знання, уміння, навички, досвід, цінності та ставлення, які можуть цілісно реалізуватися на практиці. Це означає, що компетентність не може бути зведена лише до фактичних знань.

Математична компетентність передбачає, що на час закінчення початкової школи учень повинен: мати тверді навички виконання усних, письмових, точних інструментальних обчислень; застосовувати отримані навички в ході розв'язування задач; володіти геометричною мовою, мати первинні просторові уявлення і зображувальні вміння; застосовувати знання про плоскі фігури та їхні властивості до розв'язування практичних задач геометричного змісту; володіти стилем мислення, що характерний для математики, вміти логічно обґрунтовувати свої твердження і розуміти необхідність їх перевірки; вміти ясно, точно та грамотно висловлювати свої думки в усному та писемному мовленні; вміти використовувати математичні підходи для розв'язування задач, що виникають у навколишньому світі; вміти виконувати пошук, відбір, аналіз,

систематизацію і класифікацію інформації; розуміти, що математика є невід’ємною частиною загальнолюдської культури і впливає на інші галузі культури; розуміти, що математика як наука виникла з потреб людської практики і розвивається, виходячи з них, а також власних внутрішніх закономірностей; розуміти, що математична символіка і формули математики дозволяють описувати загальні властивості об’єктів практики.

Професійні компетентності майбутнього вчителя початкових класів мають формуватися на основі знання змісту курсу математики I-IV класів під час вивчення освітньої галузі «Математика». Майбутній вчитель початкових класів повинен знати, що формування математичної компетентності молодших школярів здійснюється відповідно до змістовних ліній курсу математики I-IV класів: «Числа. Дії з числами», «Величини», «Математичні вирази. Рівності. Нерівності», «Просторові відношення. Геометричні фігури», «Сюжетні задачі», «Робота з даними».

Математичні компетентності – одні з найважливіших складових ключових компетентностей, визначених Державним стандартом. Для того, щоб їх сформувати в учнів, вчитель повинен бути підготовленим до цієї роботи. Математика завжди вважалася і вважається одним із найскладніших навчальних предметів. Саме тому, щоб успішно навчити учнів, кожен учитель повинен добре знати свій предмет. Він має знати не тільки те, чого навчати учнів, а й як навчати: знати сучасні методи формування математичних компетентностей, володіти сучасними педагогічними технологіями, тобто володіти сучасними методами навчання математики. Отже, зусилля майбутнього вчителя мають бути спрямованими на оволодіння компетентностями, які формуються під час вивчення освітньої галузі «Математика». Йому необхідно знати, як допомогти учневі: в оволодінні математичними компетентностями, необхідними для застосування в повсякденному житті та під час вивчення суміжних дисциплін; в його інтелектуальному розвитку; під час формування у школярів якостей мислення, які характерні для математичної діяльності та необхідні людині для життя в сучасному суспільстві; під час формування уявлення про математику як частину загальнолюдської культури, про значущість математики в розвитку цивілізації та сучасного суспільства.

Висновки і перспективи подальших наукових розвідок. У зв’язку зі зміною парадигми початкової загальної освіти перед закладами вищої освіти постало важливе завдання підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи у нових умовах. Реалізація компетентнісного підходу до формування предметних і ключових компетентностей молодших школярів, зокрема і математичних, потребує подальших досліджень:

- формування у майбутніх учителів початкових класів розуміння сутності компетентнісного підходу, реалізацією якого їм доведеться займатися;

- розуміння студентами, майбутніми вчителями, необхідності підготовки дітей до дорослого життя так, щоб вони не втратили моральних орієнтирів, знайшли сенс життя, змогли найефективніше та найповніше реалізувати свої здібності і переконання;

- усвідомлення студентами того факту, що компетентнісний підхід у навчанні вимагає, щоб сучасні навчальні засоби виконували не тільки інформаційну, а й мотиваційну та розвивальну функції, серед яких особливої уваги потребує мотиваційний компонент;

- усвідомлення майбутніми вчителями сутності та структури ключових та математичних компетентностей, які слід сформувати у молодших школярів на момент закінчення початкової школи, та визначення ознак сформованості математичної компетентності;

- формування вміння підбирати найбільш ефективні засоби, методи, прийоми навчання та форми організації навчальної діяльності, які найкраще пристосовані до реалізації компетентнісного підходу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Байбара Т. Компетентнісний підхід в початковій ланці освіти: теоретичний аспект / Т.Байбара // Початкова школа. – 2010. – № 8. – С. 46 –50.
2. Бібік Н. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти / Н. Бібік // Початкова школа. – 2010. – № 9. – С. 1-4.
3. Державний стандарт початкової загальної середньої освіти // Початкова школа. –2011. – № 2. – С.2-8.
4. Можаяєва О. М. Формування і розвиток основних компетентностей особистості в початковій школі // Початкова освіта. – 2009. – №32. – С. 4-18
5. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 29-31.
6. Пометун О.І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К.: «К.І.С.», 2004. – С. 66-72
7. Раков С. А. Математична освіта: компетентнісний підхід з використанням ІКТ. – Х.: Факт, 2005. – 360 с.
8. Родигіна І. В. Компетентісно орієнтований підхід до навчання. / І.В.Родигіна. – Х. : Вид. «Основа», 2008. –112 с. : іл. – (Серія «Адміністратору школи»).
9. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти: підр./ О. Я. Савченко. – К. : Грамота, 2012. –504 с.
10. Селевко Г. Компетентности и их классификация // Народное образование. – 2004. - №4. С.138-143.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED:

1. Baibara T. Kompetentnisnyi pidkhid v pochatkovii lantsi osvity: teoretychnyi aspekt [Competency Approach in Primary Education: the Theoretical Aspect] / T.Baibara // Pochatkova shkola. –2010. –No 8. –S. 46 –50. (in Ukrainian)
2. Bibik N. Kompetentnist i kompetensii u rezultatakh pochatkovoї osvity [Competence and Competencies in Primary Education] / N. Bibik // Pochatkova shkola. – 2010. – No 9. – S. L-4. (in Ukrainian)
3. Derzhavnyi standart pochatkovoї zahalnoi serednoi osvity [The State Standard of Primary General Secondary Education] // Pochatkova shkola. – 2011. – No 2. – S.2-8 (in Ukrainian)
4. Mozhaieva O. M. Formuvannia i rozvytok osnovnykh kompetentnostei osobystosti v pochatkovii shkoli [Formation and Development of the Basic Competencies of the Individual in Primary School] // Pochatkova osvita. – 2009. – No 32. – S. 14-18 (in Ukrainian)
5. Pometun O. Kompetentnisnyi pidkhid – naivazhlyvshyi oriientyr rozvytku suchasnoi osvity [Competency Approach - the Most Important Benchmark for the Development of Modern Education] // Ridna shkola. – 2005. – No 1. – S. 29-31. (in Ukrainian)
6. Pometun O.I. Dyskusiia ukrainskykh pedahohiv navkolo pytan zaprovadzhennia kompetentnisnoho pidkhodu v ukrainskii osviti [Discussion of Ukrainian Teachers on the Impementation of a Competent Approach in Ukrainian Education] // Kompetentnisnyi pidkhid u suchasnii osviti: svitovy dosvid ta ukrainski perspektyvy. – K.: „K.I.S.”, 2004. – S. 66-72 (in Ukrainian)
7. Rakov S. A. Matematychna osvita: kompetentnisnyi pidkhid z vykorystanniam IKT [Mathematical Education: a Competency Approach with Using ICT]. – Kh.: Fakt, 2005. – 360 s. (in Ukrainian)
8. Rodyhina I.V. Kompetentnisno oriientovanyi pidkhid do navchannia [Competency-oriented Approach to Learning.] / I.V.Rodyhina. – Kh. : Vyd. hra “Osnova”, 2008. –112 s. : il. – (Seriia “Administratoru shkoly”) (in Ukrainian)
9. Savchenko O.Ya. Dydaktyka pochatkovoї osvity: pidr. [Primary Education Didactics: textbook] / O. Ya. Savchenko. –K. : Hramota, 2012. –504 s. (in Ukrainian)
10. Selevko H. Kompetentnosti i ikh klasyfikacyja [Competencies and Their Classification] // Narodnoje obrazovaniye. – 2004. – No 4. S.138-143. (in Russian)

Аннотация. В статье рассматриваются пути формирования профессиональных компетенций у студентов специальности 013 «Начальное образование»; проанализированы различные подходы к толкованию концептуальных понятий; очерчены методические подходы к формированию профессиональных компетенций будущих учителей

начальных классов.

Ключевые слова: пути формирования компетентности, компетенция, математические компетентности, будущие учителя начальных классов, младшие школьники.

Abstract. The notions of “competence approach”, “competence”, “competence”, “key competencies”, “substantive competencies”, “mathematical competencies” have been analyzed in the article. It is determined that competence forms the basis of qualification of a graduate of any educational institution. The competence of the future teacher of primary school is considered by us as an ability to implement a competent approach in the education of junior pupils. The structure of competencies is established: knowledge; the ability to use this knowledge; evaluation - of yourself, of the world, of your place in the world, of concrete knowledge, of the necessity or indifference to your activity, as well as of the method of its acquisition or use.

It has been established that one of the ways of forming professional competences for future primary school teachers is the interdisciplinary connection of all academic disciplines from the curriculum of teacher training in the direction 013 “Primary education”. It has been established that mathematical competence is a personal entity that characterizes the student's ability to create mathematical models of environmental processes, apply the experience of mathematical activity during solving educational-cognitive and practically oriented tasks necessary for self-realization of students in a changing world. Mathematical competence is defined by us as the ability to see and apply mathematics in real life, to understand the meaning and method of mathematical modeling, the ability to construct a mathematical model, to explore its mathematical methods, to use the obtained results.

Key words: ways of formation of competence, mathematical competence, future teachers of primary school, junior schoolchildren.

Стаття надійшла до редакції 5.03.2018

**Ж. Г. Стельмашук
А. П. Панчук**

ПРОБЛЕМА ДИСЦИПЛІНОВАНOSTІ УЧНІВ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Анотація. У статті обґрунтовано поняття «дисциплінованість». Доведено, що із прийняттям Концепції Нової української школи проблема дисципліни та дисциплінованості не втратила своєї актуальності, а проактивний підхід до дисципліни та впровадження правил було визнано важливими складовими ефективного управління класом.

Схарактеризовано рекомендації щодо створення правил та їх

реалізації на практиці. Виділено принципи реагування на незначні порушення відповідно до Концепції Нової української школи.

З'ясовано, що проактивний підхід до дисципліни, який передбачає єдність поведінкових аспектів, безпеки та вольових зусиль особистості, а також упровадження нових правил, сприятиме вихованню дисциплінованості як морально-вольової якості особистості.

Ключові слова: дисциплінованість, шкільна дисципліна, особистість, нова українська школа, Концепція «Нова українська школа», проактивний підхід до дисципліни, правила для учнів.

Постановка проблеми. У Концепції Нової української школи (2016) наголошено на необхідності виховання «цілісної особистості, усебічно розвиненої, здатної до критичного мислення; патріота, з активною громадянською позицією, який діє згідно з морально-етичними принципами і здатний приймати відповідальні рішення» [3].

Серед ключових принципів педагогіки партнерства у Новій українській школі, які сприятимуть вихованню такої особистості, названо розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків) і соціальне партнерство (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей). У цьому контексті переосмислення підходу до забезпечення шкільної дисципліни та виховання дисциплінованості як якості особистості є очевидним.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Спроби здійснити аналіз окремих аспектів проблеми виховання дисциплінованості особистості за останні кілька років знаходимо у працях О. Гончарової, Є. Ільїна, С. Кривцової, С. Самаріної, Ж. Стельмашук, Р. Рогожнікової, А. Яворського та ін.

Мета статті – висвітлити особливості підходу до розуміння та виховання дисциплінованості, забезпечення шкільної дисципліни у контексті Концепції Нової української школи.

Виклад основного матеріалу. Аналіз літератури з педагогіки та історії педагогіки дав змогу констатувати такий факт: зміст поняття «дисциплінованість» та вимоги до шкільної дисципліни завжди визначалися особливостями суспільно-політичного та соціокультурного життя, основними ідеями розвитку освіти.

Так, у 40-х роках ХХ ст. дисциплінованість розглядалася як складова виховання комуністичної моралі, що «передбачала ввічливість і культуру поведінки, а також уміння учня керувати своїми потребами, емоціями та поведінкою». При цьому поняття «дисциплінованість» певною мірою ототожнювалося зі «свідомою дисципліною» і було нерозривно пов'язане з певним підкоренням учнів встановленому порядку та вимогам [7].

На сучасному етапі дисциплінованість є морально-вольовою і водночас соціальною якістю особистості. Так, у психології під

дисциплінованістю розуміють «вольову якість особистості, що проявляється і як короткочасний процес, і як стан, завдяки якому людина діє відповідно до законів, норм і правил, належить до вольових навичок і формується за їх законами, перетворюючись на звичку у вищій формі» [6, с. 34-35]; у соціальній психології – це «соціально-психологічна якість особистості, що являє собою відносно стійку структуру, яка містить мотиваційні, пізнавальні, емоційні та інші компоненти: позитивне ставлення до обов'язків, почуття відповідальності за свою поведінку, знання цілей і завдань діяльності та взаємовідношень людей, уміння керувати собою відповідно до вимог, навички і звички дотримання встановленого порядку» [4, с. 68-69].

Відомий психолог Є. Ільїн зазначає, що «дисциплінована поведінка передбачає дотримання певного порядку, організованості, витримки. Зважаючи на це, «дисциплінованість має моральну забарвленість і відображає ставлення людини до загальноприйнятих норм поведінки». Він відзначає, що завдяки дисципліні поведінка людини носить впорядкований характер, забезпечуючи діяльність соціальних організацій. Дисципліну науковець поділяє на внутрішню (самодисципліну), дисципліну з міркувань користі, а також дисципліну з примусу. Внутрішня дисципліна передбачає глибоке засвоєння людиною норм, що регулюють її поведінку, формування почуття відповідальності. Така дисципліна спрямована на те, що чинити необхідно саме так, а не інакше. Внаслідок цього людина відчуває потребу дотримуватися норм поведінки, а у випадку їх недотримання відчуває докори сумління, почуття провини, втрачає самоповагу. Дисциплінована поведінка веде до формування дисциплінованості як риси особистості, в основі якої – потреба і вміння відповідально ставитися до поставлених завдань. Психологічною основою дисциплінованості є звичка стримувати власні бажання, підкорювати свою поведінку необхідності» [2, с. 162-163].

В Українському педагогічному енциклопедичному словнику знаходимо таке тлумачення дисциплінованості: «Якість особистості, яка включає звичку до дисципліни, витримку, внутрішню організованість, відповідальність, готовність і звичку підкорятися власним цілям (самодисципліна) і соціальним установкам. Виховання дисциплінованості як однієї з моральних рис особистості включає: усвідомлення учнями норм і правил дисципліни; виховання навичок і звичок дисциплінованої поведінки; організацію їхньої щоденної практичної дисциплінованої поведінки (чіткий режим і педагогічно грамотна організація навчання, праці, дозвілля); формування вольових рис» [1, с.126].

Таким чином, дисциплінованість є важливою складовою, яка внутрішньо спрямовує особистість діяти так, а не інакше в кожному окремому випадку, визначає її поведінку в різноманітних ситуаціях та пов'язана з її вольовими якостями.

Із прийняттям Концепції Нової української школи проблема

шкільної дисципліни та дисциплінованості не втратила своєї актуальності. Так, проактивний підхід до дисципліни та впровадження правил було названо важливими складовими ефективного управління класом, що передбачає створення такого середовища, в якому діти почуваються комфортно, радісно та безпечно, де заохочуються гуманні моделі поведінки.

Відповідно до проактивного підходу про дисципліну можна говорити за умови взаємоповаги учнів та вчителя, відповідального їх ставлення до завдань, коли вчитель і діти піклуються один про одного, дбають про речі. Допустимим при цьому є незначний шум на заняттях, оскільки творчий процес уможливорює це. До незначних порушень дисципліни можна віднести гойдання на стільці, викрикування вголос, часті відволікання, що пояснюється особливостями розвитку дітей. При цьому агресія, бійки, залякування та цькування названо серйозними порушеннями поведінки на уроці, що потребують психолого-педагогічного втручання.

У випадках, коли діти порушують дисципліну, педагогові варто нагадати їм про те, що вони разом ці правила приймали та заохотити виправити свою поведінку. Наприклад, якщо клас прийняв правило «Слухати, коли говорять інші», а хтось із дітей розмовляє, коли говорить учитель, він може зауважити: «Зараз моя черга говорити, а ваша – слухати». Якщо діти продовжують розмовляти, вчитель може запропонувати їм вийти з класу, але робити це слід хоча і твердо, але не різко: «Ви зможете повернутися до класу, коли будете готові слухати» [5].

Крім того, педагоги нової української школи повинні володіти трьома принципами реагування на порушення: зберігати гідність своїх учнів; не переривати навчальний процес; розмовляти з дітьми спокійно та зрозуміло.

Слід зазначити, що правила для учнів у школі протягом XX ст. чітко визначали режим, особливості організації праці та відпочинку, вказували на межі дозволеного та припустимого в поведінці.

Аналіз Концепції Нової української школи та навчально-методичного посібника «Нова українська школа: poradnik dla vchytelja» засвідчив, що правила для учнів не було відкинуто, однак змінився підхід до їх розробки, впровадження та умов дотримання. Ідея побудована на розумінні того, що дисциплінованість є інтегральною морально-вольовою якістю особистості, що стає результатом виховання свідомої дисципліни і визначається як дія стримувального начала у вчинках особистості. Отже, простежуються поведінкові аспекти, безпека дитини, вольові зусилля особистості, а також повага до неї. Саме цей підхід, на нашу думку, уможливило реалізацію на практиці рекомендацій психологів та педагогів щодо виховання дисциплінованості як внутрішньої якості людини, від якої залежить її поведінка.

У навчально-методичному посібнику «Нова українська школа:

порадник для вчителя» зазначено: «Правила для учнів – це позитивні висловлювання, що окреслюють принципи поведінки учнів у класі. Вони сприяють вирішенню етичних проблем, що можуть виникати у навчальному закладі» [5, с. 199]. Правила демонструють очікування щодо поведінки учнів: «Коли на дітей покладається відповідальність за власний вибір і прийняття рішень, які впливають на клас, вони розуміють необхідність правил. Ці правила не є довільними або відірваними від дійсності. Вони спрямовують індивідуальні вчинки на досягнення користі для сієї спільноти... В ній ідеться не про те, чого не потрібно робити, а про те, що необхідно робити».

Важливо, щоб діти розуміли, що правила, як і закони, створені для забезпечення людей, для захисту їх індивідуальних прав і свобод, слугують дороговказами щодо відповідної поведінки.

Особливістю нового підходу є те, що правила створюють спільно вчитель та учні на плакаті, розміщують у класі на видному місці. Це зумовлене тим, що «коли учні беруть участь у процесі створення правил, у них виникає почуття причетності до спільної справи. Вірогідніше, що діти виконуватимуть привила, які вони створили самі, аніж підкорюватимуться правилам, нав'язаним іншими» [5, с. 200].

Після того, як правила класу узгоджені та записані, педагогові рекомендується звертати увагу на виконання цих правил дітьми, аби заохотити їх моделювати свою поведінку відповідним чином.

У посібнику знаходимо таку рекомендацію щодо створення правил: «Для того, щоб розпочати процес створення правил класу, педагогам необхідно навести приклади коротких, стислих позитивних висловлювань, наприклад: «Ходити у класі спокійно», «Слухати, коли хтось говорить», «Класти матеріали на місце» та ін.» [там само, с. 200]. Правила можуть бути і такими: «Старанно вчитися», «Не бігати по класу», «Підтримувати порядок», «Жити дружно», «Чути з першого разу», «Поважати один одного», «Вчасно приходити», «Дотримуватися тиші» та ін.

Серед інших рекомендацій – розумна кількість правил, їх влучний зміст, необхідність пояснення, демонстрації та навчання кожному правилу.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Аналіз психолого-педагогічної літератури та Концепції Нової української школи дає змогу дійти визначити, що проблема шкільної дисципліни та виховання дисциплінованості не втратила своєї актуальності, а набула нового розвитку у світлі завдань нової української школи.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у дослідженні виховання дисциплінованості учнів у взаємодії батьків та педагогів у новій українській школі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. 2-ге вид., допов. й виправ. – Рівне: Волинські обереги, 2011. – 552 с.
2. Ильин Е. П. Психология воли / гл. ред. Е. Стrogанова. СПб: Питер, 2002. – 288 с.
3. Концепція нової української школи: Рішення колегії МОН України від 27.10.2016 №10. URL: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepczya.pdf>
4. Крысько В. Г. Словарь-справочник по социальной психологии. – СПб.: Питер; М.; Нижний Новгород; Воронеж, 2003. – 416 с.
5. Нова українська школа: порадник для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н. М. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. – 206 с.
6. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий. 2-изд., перераб. и доп. М.: Высш. шк., 1984. – 174 с.
7. Стельмашук Ж. Г. Трансформація змісту поняття «дисциплінованість» у психолого-педагогічній літературі (40-ві роки ХХ ст. – початок ХХІ ст.). *Сучасні вимоги до організації та проведення історико-педагогічних досліджень*: зб. матеріалів наук.-методолог. семінару. Київ : [ДНІПБ України ім. В. О. Сухомлинського], 2017. – С.23-24.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED:

1. Honcharenko S. U. Ukrainskyi pedahohichnyi entsyklopedychnyi slovnyk [Ukrainian Pedagogical Encyclopedia]. 2-he vyd., dopov. y vyprav. Rivne: Volynski oberehy, 2011. 552 s. (in Ukrainian).
2. Il'in E. P. Psihologija voli [Psychology of Will] / gl. red. E.Stroganova. SPb: Piter, – 2002. – 288 s. (in Russian).
3. Kontseptsiiia novoi ukrainskoi shkoly [The Concept of the New Ukrainian School]: Rishennia kolehii MON Ukrainy vid 27.10.2016 No 10. URL: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepczya.pdf> (in Ukrainian).
4. Kry's'ko V.G. Slovar'-spravochnik po social'noj psihologii [Dictionary-guide to Social Psychology]. SPb.: Piter; M.; Nizhnij Novgorod; Voronezh 2003. 416 s. (in Russian).
5. Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia [New Ukrainian School: a Guide for the Teacher] / Pid zah. red. Bibik N. M. K.: TOV “Vydavnychyi dim “Pleiady”, 2017. 206 s. (in Ukrainian).
6. Platonov K.K. Kratkij slovar' sistemy psihologicheskikh ponjatij [Brief Dictionary of Psychological Concepts]. 2-izd., pererab. i dop. M.: Vyssh. shk. 1984. – 174 s. (in Russian).
7. Stelmashuk Zh. H. Transformatsiia zmistu poniattia “dystsyplinovanist” u psykhologo-pedahohichnii literaturi (40-vi roky XX st. – pochatok

XXI st.). [The Transformation of the Notion “Discipline” in Psychological-pedagogical Literature (40-s of the 20-th century. – beginning of the 21-st century). Suchasni vymohy do orhanizatsii ta provedennia istoriko-pedahohichnykh doslidzhen: zb. materialiv nauk.-metodoloh. seminaru. Kyiv : [DNPB Ukrainy im. V. O. Sukhomlynskoho], 2017. – S.23-24. (in Ukrainian).

Аннотация. В статье уточнено толкование понятия «дисциплинированность» в психолого-педагогической литературе.

Выяснено, что с утверждением Концепции Новой украинской школы проблема школьной дисциплины и дисциплинированности не потеряла актуальности, а проактивный подход к дисциплине и внедрению правил были названы важными составляющими эффективного управления классом.

Обосновано, что правила для учеников не были отвергнуты, однако изменился подход к их разработке, внедрению и соблюдению. Охарактеризованы рекомендации по созданию правил и их реализации на практике, которые демонстрируют ожидания относительно поведения учащихся и обеспечивают их осознанное соблюдение. Выделены принципы реагирования на незначительные нарушения, которые являются допустимыми, согласно Концепции Новой украинской школы.

Сделан вывод, что проактивный подход к дисциплине, который предполагает единство поведенческих аспектов, безопасности и волевых усилий личности, а также внедрение новых правил, будет способствовать воспитанию дисциплинированности как нравственно-волевого качества личности.

Ключевые слова: дисциплинированность, школьная дисциплина, личность, Новая украинская школа, Концепция «Новая украинская школа», проактивный подход к дисциплине, правила для учащихся.

Abstract. The interpretation of concept “discipline” in psychological and pedagogical literatures is revealed in the article. It was found out that with the adoption of the Concept of the New Ukrainian School, the problem of school discipline and discipline did not lose relevance, and a proactive approach to discipline and the introduction of rules were called important components of effective class management.

It has been substantiated that the rules for students was not rejected, however, the approach to their development, implementation and compliance is transformed. The recommendations on the creation of rules and their implementation in the practice that are demonstrate of expectations for the student’s behavior and ensure their informed compliance are characterized. The principles of respond to minor of violations that are valid according in the concept of a New Ukrainian school are offered.

It is concluded that a proactive approach to discipline that involves the unity of the behavioral aspects, security and willpower of the personality, as well as the implementation of the new rules will be contribute to the discipline as moral-volitional qualities of personality.

Key words: discipline, school discipline, personality, the New Ukrainian school, the Concept of “New Ukrainian school”, a proactive approach to discipline, rules for students.

Стаття надійшла до редакції 12.03.2018

Т. С. Ціпан

СУТНІСТЬ І НАУКОВІ ВИЗНАЧЕННЯ ФЕНОМЕНУ АКМЕОЛОГІЯ

Анотація. У статті розглядаються етапи розвитку акмеології: латентний, номінальний, інкубаційний, інституційний. Аналізуються поняття та змістовна сутність акмеології як науки про досягнення людиною найвищих вершин у життєдіяльності та самореалізації творчого потенціалу, який є основою загальнолюдських потенційних можливостей. Акцентується увага на специфіці акмеології, яка полягає в дослідженні всього життєвого та професійного шляху особистості, розгляді її одночасно психологічному і соціально-професійному аспектах. Досліджуються суспільна значущість та завданнях акмеології; характеризуються критерії значущості «акме»: суспільно, об'єктивно значущі, особистісні, індивідуальні.

Ключові слова: акмеологія, етапи, життєвий та професійний шлях людини, проблема вдосконалення людини.

Постановка проблеми. В умовах реформування вітчизняної освіти нагальною є проблема пошуку інноваційних підходів, що модернізують процеси не лише соціального, а й педагогічного характеру. При цьому ефективність інноваційних процесів підвищиться за рахунок орієнтації в цьому контексті на найвищий рівень досконалості особистості, її *акме*.

Мета статті – схарактеризувати етапи розвитку акмеології, проаналізувати її поняття та змістовну сутність, розглянути наукові позиції вчених щодо визначення ролі та місця акмеології як науки про закономірності вищих досягнень у цілісному розвитку людини.

Аналіз останніх досліджень із проблеми. На сьогодні сучасними зарубіжними та вітчизняними вченими розглядаються різні аспекти акмеологічної теорії і практики. Зокрема, визначення наукового апарату акмеології: об'єкт, предмет, мета, завдання, методологічні засади (К. Альбуханова-Славська, А. Бодаєв, А. Гусев, А. Деркач, В. Зазикіна, Н. Кузьміна, Л. Лаптев, І. Семенов); соціоакмеологічна орієнтація вищої освіти (Т. Молодиченко, О. Понукалін); андрагогічні проблеми акмеології

(С. Вершловський, А. Даринський, П. Джарвіс, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, М. Ноулз, Л. Турос); досягнення найвищих результатів – професійного акме в освітніх системах (О. Анісімов, О. Бодальов, А. Деркач, О. Дубасенюк, А. Маркова); роль творчості як духовної суті самовиховання (Б. Бердяєв, В. Соловйов), самоцінності людини (М. Бахтін); аксіологічні й онтологічні параметри (В. Біблер, В. Капіца); особистість як суб'єкт власного життєвого шляху (Б. Ананьєв, С. Рубінштейн), самореалізація особистості (Д. Леонтьєв); здібності до самовдосконалення (А. Асмолов); пошук смислу життя (Б. Братусь, В. Серіков), відповідальність за свій вибір і долю (С. Бондаревська); акмеологічна культура особистості (А. Деркач, О. Селезньова); професійна компетентність як категорія акмеології (Т. Баєва, Л. Варфоломєєва, Д. Мамонт, М. Секач); акмеологічний підхід до проблеми професійного саморозвитку (В. Храпик, С. Пальчевський, Т. Ціпан).

Виклад основного матеріалу. Поняття «акмеологія» тлумачиться як: наука, що вивчає закономірності і феномени розвитку людини на ступені її зрілості й особливо при досягненні нею найвищого рівня в цьому розвитку [3]; наука про вдосконалення, корекцію та реорганізацію творчої діяльності досвідчених фахівців [6]; наука про якість людини і життя [4]; нова наукова галузь, комплекс наукових дисциплін, об'єктом вивчення яких є людина в динаміці її саморозвитку, самовдосконалення, самовизначення в різноманітних життєвих сферах самореалізації [9]; наука про досягнення людиною найвищих вершин у життєдіяльності та самореалізації творчого потенціалу, який є основою загальнолюдських потенційних можливостей [7]; наука, яка виникла на перетині природничих, суспільних, гуманітарних і технічних дисциплін та вивчає феноменологію, закономірності і механізми розвитку людини на етапі її дорослості, особливо при досягненні нею найбільш високого рівня в цьому розвитку [12]; сукупність наук, які вивчають вершини в розвитку окремої людини і групи людей та умови їх досягнення [13]; наука про досягнення вершин духовності, «людяної» якості в людині та досконале оволодіння обраною професією. Отже, акмеологія вивчає феноменологію, закономірності і механізми розвитку людини на ступенях її зрілості (вищі форми самореалізації особистості), розглядає процеси професійного й особистісного розвитку в їх єдності, а також шляхи професійної соціалізації на основі реалізації творчого потенціалу суб'єкта діяльності. Істотного значення сучасна акмеологія набуває в управлінській, педагогічній, психотерапевтичній діяльності, де поняття «зрілість» розглядається як еталонне поєднання властивостей [14].

Акмеологія – це сучасна комплексна наука фундаментально-прикладного характеру наука, що пройшла у своєму становленні довгий шлях від утворення об'єктивних передумов виникнення до створення соціальних структур. Загальнотеоретичні основи акмеології, її наукові передумови були розроблені ще в 144 р. до н. е. Аполлодором,

представником Олександрійської школи, який розглядав максимальне вдосконалення як вершину в розвитку діяльності. При цьому під «акме» мався на увазі такий стан індивідуума, при якому досягається найвищий результат його діяльності («зірковий час»), а не процес руху до цього стану. Аполлодор, розвиваючи вчення про «акме», визначив найвищу точку розвитку як кульмінацію діяльності і ввів латинське визначення *âæµŋ* (акме) як *floruit* (цвітіння).

В античності з «акме» ототожнювався творчий, продуктивний, зрілий стан духу – стан творчого піднесення і натхнення, коли в людині прокидаються вищі сили. Досягнення філософом, правителем чи полководцем «акме» мало не менше значення, ніж дати їх народження. Наприклад, «пора розквіту акме» (сорокаріччя) Геракліта припадала на 69-у олімпіаду, тобто на 504-501 рр. до н. е.; ...Зенона – на 78-у чи 79-у олімпіаду, тобто на 60-ті рр. до н. е.; ... Протагора – на 84-у олімпіаду, тобто на 444-441 рр. до н. е.» [2].

Одне з базових акмеологічних понять про самореалізацію творчого потенціалу людини тісно пов'язане із уведенням давньогрецьким філософом Платоном поняттям «саморуху». Стародавні мислителі світу Демокріт, Сократ, Епіпур, Сенека вважали, що саморозвиток є основною метою людського життя.

Акмеологічний підхід до набуття творчої майстерності вплив у своєму трактаті «Навчання живописця» Леонардо да Вінчі. Цьому певним чином сприяла його автентична позиція в поглядах на самовизначення особистості. Вищу справедливість життя він вбачав у тому, щоб кожний займався «своєю справою», оскільки це відповідає «мудрості» природи. Уже в той час великий художник передбачав необхідність єдності фізичних і духовних субстанцій людини в процесі самореалізації власних здібностей та обдарувань.

Акмеологічне пізнання пройшло декілька етапів самоутвердження [5]:

1. *Латентний* – створення історичних, культурологічних, соціальних, філософських, наукових, практичних, педагогічних передумов виокремлення в науковому пізнанні такої сфери людинознавства, як акмеологія.

2. *Номінальний* - характеризується появою терміна «акмеологія». Саме в 20-их роках, які вирізняються як роки інтелектуального і соціального пошуку, почали розвиватися такі галузі науково-практичних знань, як еврилогія (П. Енгельмейер), ергонологія (В. Мясіщев), рефлексологія (В. Бехтерев) та акмеологія (М. Рибніков). Передумовою виникнення акмеології стали дослідження Ф. Гальтона і В. Освальда про вікові закономірності творчої діяльності, а також І. Перна, який вивчав залежність продуктивності діяльності від різних психо-біологічних чинників. До наукового вжитку поняття «акмеологія» (у перекладі з грец. «акме» – *вершина, вістря, зрілість, розквіт, найкраща пора*) вперше ввів

М. Рибніков у 1928 році, визначивши її як науку про розвиток зрілих людей.

У середині минулого століття, коли у світовій практиці посилилися тенденції до інтеграції наукових знань, з'явилися такі науки, як кібернетика, ергономіка, системотехніка, інформатика, становлення яких уможливило людству здійснити суттєвий ривок у вирішенні значної кількості проблем.

Б. Ананьєв [1] вперше обумовив потребу в новій науці, яка б об'єднала природничі, суспільні, гуманітарні напрями наукового пізнання і зосередила увагу на вивченні індивідуальних, особистісних, суб'єктодіяльнісних характеристиках фізично і психічно зрілої людини та водночас розкривала б об'єктивні і суб'єктивні умови, щоб допомогти людині найбільше проявити себе в житті. Учений поставив акмеологію поряд із педагогікою, оскільки вважав, що це наука про закономірності розвитку зрілих людей під впливом освіти чи засобами освіти. Акмеологію він розміщує в системі наук між педагогікою і геронтологією. У 1968 році вчений ставить її в систему наук, які вивчають вік і фази життя людини як індивіда та розміщує їх у такій послідовності: ембріологія людини, морфологія і фізіологія людини, педіатрія, педагогіка, акмеологія, геронтологія (наука про старіння). «Акме» він тлумачить як період активного розвитку й оволодіння повним комплексом соціальних і професійних функцій дорослої людини. Доросла людина, на його думку, не перебуває в стаціонарному стані, у неї наявні періоди підйому і спаду. Учений дійшов висновку, що в процесі розвитку дорослої людини рівень її навченості зростає, проте дещо уповільнюється швидкість інтелектуально-розумових реакцій.

3. *Інкубаційний етап.* Його початок датується виникненням концептуальної ідеї Н. Кузьміної [6] щодо необхідності констеляції досліджень акмеологічної проблематики як нової галузі людинознавства. Передумовою цього була систематизація й узагальнення, аналіз і диференціація людинознавства другої третини ХХ століття в працях Б. Ананьєва [1], результатом якого стала розробка програми розгортання акмеології як особливої дисципліни про шляхи досягнення вершин професіоналізму в різних галузях людської діяльності.

Упродовж означеного періоду вибудовується *типологія* акмеології (за Н. Кузьміною):

- *класична* – визначається як розділ вікової психології (Б. Ананьєв, М. Рибніков);

- *фундаментальна (базова)* – предметом якої є самореалізація творчого потенціалу зрілих людей на шляху до вершин продуктивності і професіоналізму в творчій діяльності. Це нова міждисциплінарна наука, що інтегрує знання філософії, психології, математики, педагогіки. Але, якщо в психології центральним поняттям є «відображення», то в акмеології – «творчість». Тобто в психології предметом дослідження є

види діяльності (гра, спілкування, пізнання, праця), а в акмеології – кінцевий результат, тобто продукт праці;

- *прикладна (галузева)* – розглядає шляхи досягнення людиною результату діяльності в конкретних галузях (політичній, військовій, педагогічній).

4. *Інституційний етап* пов'язаний зі створенням низки соціальних структур: акмеологічних кафедр, лабораторій у закладах вищої освіти і Міжнародній академії акмеологічних наук, на базі яких проводилися дослідження, розроблялися акмеологічні технології і здійснювалася професійна підготовка.

1926–1989 рр. – розвиток акмеологічного підходу в наукових працях М. Рибнікова, Б. Ананьєва, Н. Кузьміної, А. Бодалєва.

1989 р. – заснована Всесоюзна акмеологічна асоціація.

1991 р. – Держкомітет із науки і техніки затвердив акмеологію як нову галузь знань у системі наук про людину; науку, яка вивчала феноменологію, закономірності, механізми і способи розвитку людини на ступені її зрілості і при досягненні нею найвищого рівня в цьому розвитку.

2006 р. – на базі Київського університету імені Бориса Грінченка створено одну з перших громадських організацій, що відповідає європейській концепції освіти і науки – Всеукраїнську громадську організацію «Українська Академія Акмеологічних наук». Вона об'єднала зусилля вітчизняних науковців та фахівців у галузі педагогіки, психології, економіки, правознавства, соціології, мовознавства, управління тощо з різних регіонів країни, які досліджують різноманітні аспекти акмеологічної теорії і практики.

2010 р. – початок видавництва журналу «Акмеологія в Україні: теорія і практика».

На нинішньому етапі розвитку науки акмеологія розглядається як фундаментальна наука про вдосконалення людини, досягнення нею вищих результатів, закономірності самовдосконалення, самокорекцію, самоорганізацію, самореалізацію творчого потенціалу, який є основою загальнолюдських потенційних можливостей. Головною акмеологічною проблемою є аналіз того, як іде відбувається процес становлення та самоудосконалення людини, розвиток спроможності до різних видів діяльності, стимулювання життєвої та професійної компетентності.

Однією з найважливіших характеристик «акме» є її суспільна цінність. Людина може відчувати «акме» лише прагнучи до суспільно значущих цілей і розуміючи необхідність жити і творити заради суспільства. В акмеології означене поняття тлумачиться у двох значеннях: у вузькому – мається на увазі досягнутий людиною найвищий рівень стану здоров'я, коли її поведінка як особистості виявляється найяскравішим для неї вчинком, який має позитивне суспільне значення; у широкому – коли діяльність людини знаходить вираження в максимально можливому результаті її творчості.

Специфіка акмеології полягає в тому, що вона досліджує увесь життєвий та професійний шлях особистості, розглядає її одночасно в психологічній і соціально-професійній площині, з огляду оптимальності узгодження їх одне з одним. Акмеологія вивчає проблеми вдосконалення, корекції життєвої та професійної діяльності та виходить з того, що вершин професіоналізму й майстерності людина досягає сама, причому професійна діяльність особистості займає провідне місце в її долі.

Зважаючи на вищезначене, за критерієм значущості виокремлюють: суспільно, об'єктивно значущі «акме» – високий рівень досягнень людини, які визнані її співтовариством; особистісні «акме» – досягнення, що помітно перевищують успіхи людини, можуть бути не прийняті суспільством, але які усвідомлюються самою людиною; індивідуальні «акме» – мобілізація зусиль людини, перемога над собою.

Як зазначають закордонні та вітчизняні вчені О. Ворфоломєєва, В. Гладков, А. Деркач, В. Зазикін, Г. Коваленко, Н. Кузьміна, Л. Рибалко, Л. Служинська, С. Пальчевський та ін. мета акмеології полягає в удосконаленні особистості, допомозі в досягненні нею вершин фізичного, духовного, морального і професійного розвитку, а також гуманізація даного розвитку.

Сучасні науковці виокремлюють декілька груп основних *завдань акмеології* як сфери наукової діяльності. Зокрема, це завдання, пов'язані з науковим розкриттям феноменології акме, подальшою розробкою теоретико-методологічних засад акмеології та визначення її статусу в системі людинознавчих наук; спрямовані на вивчення загальних і окремих закономірностей досягнення «акме», виокремлення того спільного, що притаманне всім індивідам, які досягли видатних результатів як суб'єкти діяльності, і водночас аналіз особливого, притаманного конкретному виду професійної діяльності; орієнтовані на розробку акмеологічних моделей професіоналізму для різних видів суспільно корисної діяльності (педагогічної, медичної, військової тощо); спрямовані на розробку акмеологічних технологій прогресивного розвитку особистості, спільностей людей [15].

Висновки і перспективи подальших наукових досліджень.

Акмеологія є напрямом наукових досліджень, у центрі якої знаходиться зріла людина, динаміка її розвитку як особистості, суб'єкта діяльності, а також закономірності розвитку людських спільнот. Нині формуються методологічні принципи, концептуальні підходи і дослідницькі стратегії, розробляються практико-орієнтовані акмеологічні технології з метою забезпечення впровадження одержаних акмеологією знань у практику соціального життя. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в аналізі внутрішніх і зовнішніх умов педагога, за яких можливо досягти «акме».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Избранные психологические труды: в 2-х т., Под ред.. А. А. Бодалева, Б. Ломова. – Т. 1. – М., 1980. – С. 71.
2. Варфоломеева О. Акмеологія як наука в інтерпретації російських дослідників [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://old.ippo.edu.te.ua/files/na_dopomogu_vchitelju/55_akmeologija_i_ak_nauka.pdf
3. Деркач А. А., Зазыкин В. Г. Акмеология: учеб. пособие. СПб.: Питер. 2003. – 256 с.
4. Данилова Г. С. Акмеологія: сутність, ставлення, практичне втілення / Г.С.Данилова // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 1. – С.90-98.
5. Кашапов М. М. Акмеология: учебное пособие / М. М. Кашапов; Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. – Ярославль: ЯрГУ, 2011. – 112с.
6. Кузьмина Н. В. Предмет акмеологии. 2-е изд., испр. и доп. СПб.: политехника. – 2002. – 189 с.
7. Пальчевський С.С. Акмеологія: навч. посібн. для студентів вищих навчальних закладів / С. С. Пальчевський. – Київ : Кондор, 2008. – 398 с.
8. Перевозчиков В. І. Актуальні питання розвитку акмеологічної науки в Україні / В. І. Перевозчиков // Акмеологія в Україні: теорія і практика. – 2010. – № 1. – С. 14–17.
9. Служинська Л. Б. Акмеологічний підхід у процесі формування готовності майбутніх менеджерів-економістів до професійної самореалізації / Л. Б. Служинська // [Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2012_5_42). – 2012. – № 5. – С. 183-187. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2012_5_42
10. Смутьська А. В. Формування акмеологічної культури майбутніх правознавців у навчально-виховному процесі класичного університету : автореф. дис...канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / А. В. Смутьська – Харків, 2013. – 20 с.
11. Ціпан Т. С. Акмеологічний підхід в освіті та вихованні // Матеріали III-ї Міжнародної науково-практичної конференції «Перспективи розвитку сучасної науки». Київ, 15-16 липня 2-17 р. Ч. І. К.: МЦНД. – 2017. - С. 38-40.
12. <https://uk.wikipedia.org/wiki/Акмеологія>;
13. <http://medbib.in.ua/predmet-ponyatiyniyiy-apparat.html>;
14. <http://www.ipedahohika.com/lirefs-772-2.html>
15. http://www.acmeology.org.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=63&Itemid=69

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED:

1. Ananjev B. H. Chelovek kak predmet poznaniya [Man as a Subject of Knowledge]. Izbrannyye psikhologicheskije trudy: v 2-kh t. ,Pod red. A. A. Bodaleva, B. Lomova. – T. 1. – M., 1980. – S. 71. (in Russian)
2. Varfolomieieva O. Akmeolohiia yak nauka v interpretatsii rosiiskykh doslidnykiv [Acmeology as a Science in the Interpretation of Russian Researchers] [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://old.ippo.edu.te.ua/files/na_dopomogu_vchitelju/55_akmeologija_i_ak_nauka.pdf (in Ukrainian)
3. Derkach A. A., Zazykin V. H. Akmeologija: ucheb. Posobyje [Acmeology: textbook]. SPb.: Piter. 2003.- 256 s. (in Russian)
4. Danylova H. S. Akmeolohiia: sutnist, stavlennia, praktychne vtilennia [Acmeology: Essence, Attitude, Practical Implementation] / H.S.Danylova // Pedahohika i psykholohiia. – 2009. – No 1. – S. 90-98. (in Russian)
5. Kashapov M. M. Akmeologija: uchebnoje posobije [Acmeology: textbook]/ M. M. Kashapov; Yarosl. hos. un-t ym. P. H. Demidova. – Yaroslavl: YarHU, 2011. – 112 s. (in Russian)
6. Kuzmina N. V. Predmet akmeologii [Subject of Acmeology]. 2-e izd., ispr. i dop. SPb.: polytekhnika. – 2002. – 189 s.(in Russian)
7. Palchevskiy S. S. Akmeolohiia : navch. posibn. dlia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv [Acmeology: textbook] / S.S. Palchevskiy. – Kyiv : Kondor, 2008. – 398 s. (in Ukrainian)
8. Perevozchikov V. I. Aktualni pytannia rozvytku akmeolohichnoi nauky v Ukraini [Actual Issues of the Development of Acmeological Science in Ukraine] / V. I. Perevozchikov // Akmeolohiia v Ukraini: teoriia i praktyka. – 2010. – No 1. – S. 14–17. (in Ukrainian)
9. Sluzhynska L. B. Akmeolohichniy pidkhid u protsesi formuvannia hotovnosti maibutnikh menedzheriv-ekonomistiv do profesiinoi samorealizatsii [Acmeological Approach in the Process of Formation the Readiness of Future Managers-economists to Professional Self-realization] / L.B. Sluzhynska // Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohii Universytetu "Ukraina". – 2012. – No 5. – S. 183-187. – Rezhym dostupu : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2012_5_42 (in Ukrainian)
10. Smul'ska A.V. Formuvannia akmeolohichnoi kultury maibutnikh pravoznavtsiv u navchalno-vykhovnomu protsesi klasychnoho universytetu : avtoref. dys...kand. ped. nauk : spets. 13.00.07 "Teoriia ta metodyka vykhovannia" [Formation of the Acmeological Culture of Future Lawyers in the Educational Process of the Classical University: author's abstract. dis ... cand. ped. sciences: special 13.00.07 "Theory and methods of education"] / A. V. Smul'ska – Kharkiv, 2013. – 20 s. (in Ukrainian)
11. Tsipan T. S. Akmeolohichniy pidkhid v osviti ta vykhovanni

[Acmeological Approach in Education] // Materialy III-yi Mizhnarodnoi naukovopraktychnoi konferentsii "Perspektyvy rozvytku suchasnoi nauky". Kyiv, 15-16 lytnia 2-17 r. Ch. I. K.: MTsND. – 2017. – S. 38-40. (in Ukrainian)

12. <https://uk.wikipedia.org/wiki/Akmeolohiia>;
13. <http://medbib.in.ua/predmet-ponyatiynyiy-apparat.html>;
14. <http://www.ipedahohika.com/lirefs-772-2.html>

Аннотация. В статье рассматриваются этапы развития акмеологии: латентный, номинальный, инкубационный, институционный. Проанализированы понятия и содержательная сущность акмеологии как науки о достижении человеком высочайших вершин в жизнедеятельности и самореализации творческого потенциала, который является основой общечеловеческих потенциальных возможностей. Внимание акцентировано на специфике акмеологии, которая заключается в том, что она исследует весь жизненный и профессиональный путь личности, рассматривает ее одновременно в психологической и социально-профессиональной качества; на ее общественной значимости и задачах. Охарактеризован критерии значимости «акме»: общественно объективно значимые «акме», личностные, индивидуальные.

Ключевые слова: акмеология, этапы, жизненный и профессиональный путь человека, проблема совершенствования человека.

Abstract. The article deals with the stages of development of acmeology: latent, nominal, incubation, and institutional. The concept and essence of acmeology as a science of human achievement of the highest peaks in the life and self-realization of creative potential, which is the basis of universal human potential, is analyzed. The scientific positions of scientists concerning determination of the role and place of acmeology as a science about the regularities of higher achievements in the integral development of a person are considered. The emphasis is made on the specifics of acmeology, the essence of which is on the examining of the entire life and professional way of the individual, considers it simultaneously in psychological and socio-professional quality. Social significance and tasks of the science is defined. The criteria for the significance of "acme" are described, namely: socially, objectively meaningful "acme", personal and individual.

Key words: acmeology, stages, life and professional way of the person, the problem of human perfection.

Стаття надійшла до редакції 15.03.2018

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ І СУТНІСНИЙ АНАЛІЗ ПРОЕКТНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Анотація. У статті здійснено історико-педагогічний аналіз проектного навчання в контексті нових тенденцій і досягнень педагогічної науки, які гарантують його результативність як прогресивної освітньої технології. Конкретизовано сутність, підходи до трактування основного поняття «метод проектів» як важливого засобу організації самостійної, творчої, перетворювальної діяльності суб'єктів навчання, спрямованих на формування професійних компетенцій майбутніх педагогів. Доведено, що поліфункціональність методу проектів за призначенням, спроможністю виконати низку важливих цілей і завдань підтверджує його цінність.

Ключові слова: проектне навчання, метод проектів, проектна діяльність, колективний проект, індивідуальний освітній проект, самостійна робота, пізнавальна діяльність, суб'єкти навчання, заклад вищої освіти.

Постановка проблеми. Перед сучасною системою освіти в Україні, як і в більшості країн світу, у зв'язку із прискоренням економічним, технічним і культурним розвитком постають проблеми, викликані потребами у фахівцях з високим рівнем кваліфікації, здатних навчатися і самовдосконалюватись упродовж усього життя. Вища освіта відчуває широкі потреби суспільства і відповідальність, що тягне за собою зміну пріоритетів, методів навчання тощо.

Повний узгодженості навчання із життям та інтересами особистості, розвитку наукового мислення, світогляду, творчого потенціалу тощо сприяє метод проектів. Це знайшло підтвердження у Бельгійському комюніке 2009 р., де в контексті основних пріоритетів щодо мети Європейського простору вищої освіти зазначається: «Головним є, щоб вищі навчальні заклади мали необхідні ресурси для продовження виконання повного переліку завдань, таких як підготовка студентів до життя, як активних громадян у демократичному суспільстві, підготовка студентів до їхньої майбутньої кар'єри і забезпечення їхнього особистісного розвитку» [11].

Аналіз досліджень з проблеми. Проектна діяльність як метод вирішення навчальних завдань у процесі професійної підготовки і становлення майбутніх педагогів та інших важливих контекстах знайшла відображення у наукових доробках багатьох вчених, зокрема методологічну основу розробляли американські дослідники Дж. Дьюї, У. Кілпатрик, Е. Коллінгс та ін.; використання методу проектів у вітчизняній і зарубіжній педагогіці вивчали І. Єрмаков, Є. Коваленко, Є. Петровський, О. Пометун, О. Сухомлинська; як предмет наукових

досліджень в освітянській практиці – Г. Гершунський, В. Гузєєв, Н. Крилова, Н. Матяш, Т. Новікова, Н. Пахомова, Є. Полат, Н. Поліхуна, А. Сіденко, І. Чечель, В. Шапіро та ін.; використання методу проектів у навчальній діяльності студентів закладів вищої освіти розглядали С. Баташова, Л. Ващенко, Т. Веретенко, О. Зосименко, В. Левченко, С. Омеляненко, В. Оніпко, С. Соболева, О. Фунтікова та ін.; формування у майбутнього педагога проектної культури досліджували Н. Топіліна, Л. Хоружа, А. Цимбалару, а майбутніх фахівців дошкільної галузі – Г. Бєленька, А. Богуш, Н. Гавриш, Г. Цветкова та інші.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Здійснений аналіз доробку зазначених вище науковців дозволяє констатувати, що порушена проблематика займає чільне місце в сучасній педагогічній науці, але вона ще не набула достатнього різнобічного висвітлення. Останнім часом простежується тенденція до збільшення кількості досліджень, присвячених використанню методу проектів у різних типах закладів освіти, що посилює актуальність цього питання в контексті нових тенденцій і досягнень педагогічної науки, які гарантують його результативність. Разом із цим, подальшого вивчення потребують питання, пов'язані з конкретизацією вимог до проектної діяльності, цілеспрямованим та спеціально організованим застосуванням методу проектів науково-педагогічними працівниками закладів вищої освіти під час вивчення загальних, спеціальних, профільних дисциплін у контексті професійного розвитку майбутніх фахівців.

Мета статті – здійснення історико-педагогічного сутнісного аналізу проектного навчання майбутніх педагогів, переосмислення підходів до використання у педагогічній діяльності традиційних методів навчання на користь практико-орієнтованих освітніх технологій (метод проектів), що відповідають викликам часу.

Виклад основного матеріалу. Альтернативним методом традиційної системи навчання є метод проектів, який останнім часом у зв'язку зі становленням особистісно орієнтованої освіти переживає друге народження, ефективно доповнюючи інші педагогічні технології, які сприяють формуванню особистості як суб'єкта діяльності та соціальних відносин. У довідковій літературі метод проектів (від лат. *projectus* – спрямований уперед) трактується як технологія організації навчання, за якої відбувається набуття знань, умінь і навичок у процесі планування і виконання практичних завдань – проектів.

Метод проектів як метод планування доцільної (цілеспрямованої) діяльності у зв'язку з вирішенням навчальних завдань у реальних життєвих обставинах з'явився наприкінці XIX століття у США як «метод проблем» завдяки педагогічним поглядам та дослідженням Дж. Дьюї в межах гуманістичного напрямку в філософії та освіті [1, с. 48]. Безпосередньо термін «метод проектів» уперше з'явився в 1908-1910 рр., у якому містилися ідеї побудови навчання на активній основі, через доцільну

діяльність особистості у співвідношенні з її особистим інтересом. В основу методу проектів покладені концепції навчання шляхом «дії» та «вільного виховання» – допомога у розвитку своїх здібностей завдяки співпраці над певною проблемою за умови колективного пошуку і створення колективного проекту. Згодом педагогічні погляди Дж. Дьюї, які є теоретичною основою методу проектів, обґрунтував американський педагог В. Кіппатрик [3].

Суть методу проектів досліджувала одна з провідних вчених Є. Полат, яка зазначала: «Метод проектів передбачає певну сукупність навчально-пізнавальних прийомів, що дозволяють вирішити певну проблему під час самостійних дій з обов'язковою презентацією результатів. Якщо говорити про метод проектів як педагогічну технологію, то вона передбачає сукупність дослідницьких проблемних методів, творчих за своєю діяльністю» [6].

Подальшого розвитку ідея проектного навчання набула в роботах Е. Коллінгса, який поглибив теоретичне обґрунтування методу проектів, запропонувавши використовувати в якості змісту навчальної діяльності досвід особистості, розуміючи під досвідом цікаві й плідні сторони її життя. Ним була створена власна класифікація проектів (ігрові, проекти розповідей, екскурсійні, трудові) та узагальнено досвід роботи американської наукової школи з використання методу проектів протягом чотирьох років [4]. У проектному навчанні застосовувались активні методи, колективні форми роботи. У своїх працях Е. Кагоров, проаналізувавши досвід застосування проектної діяльності В. Чартерса, В. Кіппатрика, Р. Воткінса та інших, зазначив, що незважаючи на різницю в поглядах на сутність методу проектів, американські педагоги підкреслюють спільні концептуальні риси, такі як: активність у виборі завдання та його виконанні; життєвий, практичний характер проектів, суспільно корисну цільову установку; інтерес до роботи; поєднання теорії та практики, знань і навичок; здатність проекту породжувати у процесі роботи нові ідеї тощо [2, с. 412-416].

У 20-ті роки ХХ століття у Радянському Союзі також були спроби впровадити елементи проектного навчання у вигляді самостійних завдань, але вони зазнали нищівної критики та були оголошені педагогічним прожектерством (порушенням закономірностей та принципів навчання і виховання, що полягає в невідповідності реальним можливостям закладу освіти) і заборонені. Згодом ідею проектів у педагогіці розглядали відомі науковці (Б. Ананьєв, М. Бернштейн, В. Беспалько, Г. Ващенко, Ю. Гагін, І. Іванова, А. Макаренко, О. Пехота, В. Сухомлинський, М. Чепіль та інші). За переконанням В. Сухомлинського, педагогіка набуде ознак проектної науки, якщо опиратиметься на психологічні знання; відійде від емпіричних узагальнень у досягненні цілей виховання, навчання і розвитку; використовуватиме цілепокладання, системний підхід, моделювання, активне перетворення педагогічної діяльності. Він називав проектування

навчання і виховання головною сферою поєднання теорії та практики. Особистість за таких умов починає розуміти, для чого їй потрібні знання, де їх можна застосувати [9].

За часів Радянської влади в Україні методи навчання, що панували в дореволюційний період, виявились застарілими, тому новою формою організації навчального процесу стала комплексна система, яка передбачала: урахування природи особистості, її інтересів і потреб; визначення специфіки засобів опанування знаннями; встановлення багаторівневих зв'язків між знаннями та життям; створення складної системи залежності між розвитком та знаннями, які одержує особистість; обґрунтування специфічного місця та ролі педагога у процесі навчання. Був запропонований принципово новий підхід до визначення основ змісту освіти, створені програми, побудовані на нових методичних засадах, введена студійна система навчання.

В Україну метод проектів також прийшов на початку 20-х років ХХ ст. як результат дидактичних пошуків низки наукових експериментальних шкіл щодо активізації навчальної роботи, зв'язку навчання з життям і виробництвом, здійснення трудового виховання молоді. Але попри те, що цей новий метод був прогресивним, він запроваджувався в закладах освіти без належного методичного забезпечення, теоретичного осмислення та експериментальної перевірки. Уже перший досвід його застосування виявив певні проблеми й ускладнення: зниження ролі педагога в навчальному процесі, неекономне витрачання навчального часу, відсутність достатньої мотивації у тих, хто навчається. Через це метод проектів було засуджено й заборонено, а навчання перетворилося на авторитарне, репродуктивно-орієнтоване, з панівною стандартизацією й уніфікацією засобів, форм і методик його організації [9, с. 316].

Останнім часом популярність методу проектів у різних країнах, зокрема і в Україні, зростає. Педагоги і психологи все помітніше усвідомлюють гостру потребу у створенні та використанні особистісно орієнтованих педагогічних технологій, до яких відносять і проектну технологію навчання. Її активно використовують у різних типах закладів освіти, у тому числі вищих. Поступово збільшується кількість підходів до сучасного розуміння методу проектів та критеріальних вимог його успішної реалізації, до яких віднесено: наявність освітньої проблеми та дослідницький характер пошуку шляхів її розв'язання; структурування діяльності відповідно до класичних етапів проектування; моделювання умов для виявлення навчальної проблеми; самодіяльний характер творчої активності кожної особистості; практичне або теоретичне значення результату діяльності; педагогічна цінність. Можна стверджувати, що проекти сприяють вихованню самостійності, активності, творчості, впевненості, набуттю почуття власного успіху і прогресу, сприяють самовизначенню, соціальному розвитку майбутнього фахівця, виробленню

дослідницьких навичок, складають підґрунтя для реалізації мети та інтеграції набутих знань.

Попри різні трактування понять «проектна діяльність», «проектування», «метод проектів», їх суті, змісту, різні погляди, що стосуються типології, структури і організації діяльності, науковці відмічають самостійний, творчий, перетворювальний характер цієї роботи у процесі її виконання.

За твердженням О. Пехоти, А. Кіктенко, О. Любарської та інших, проект (проектування) – це зміст навчання. Найбільш сучасні сфери людської діяльності базуються на проектуванні, тому воно може бути основою професійних спецкурсів [5]. М. Бухаркіна, М. Моїсєєва, І. Петрова, Е. Полат визначають проект як форму організації навчального процесу. На їх думку, проектна діяльність може стати альтернативою аудиторного навчання, а майбутнє – за балансом альтернатив [10, с. 10-17; 7].

С. Гончаренко так формулює визначення методу проектів: це організація навчання, коли набуваються знання і навички у процесі планування й виконання практичних завдань – проектів. Ю. Хотунцев, О. Козина із співавторами під проектом розуміють самостійну творчу роботу, що включає план, який формується і уточнюється упродовж усього періоду його виконання. Дослідниця С. Генкал розробила теоретичні позиції щодо індивідуального освітнього проекту, які дозволяють розглядати його як засіб організації самостійної пізнавальної діяльності суб'єкта навчання, в результаті чого відбувається розвиток, становлення, самовизначення особистості в освітній діяльності. Індивідуальні освітні проекти у профільному навчанні дають можливість повністю розкрити здібності кожного та усвідомити освітні перспективи, професійні плани. Використання методу проектів підвищує ефективність навчання та виховання, реалізує міжпредметні зв'язки, допомагає здобувати знання через взаємодію суб'єктів навчання з педагогом та між собою.

Н. Альохіна відмічає, що індивідуальний освітній проект є засобом самовизначення, який має такі особливості, як: індивідуальний характер, опора на особистісний досвід, розвиток рефлексивних навичок, різні форми презентації, узгодження індивідуальних цінностей, смислів під час виконання інтелектуальної роботи.

Ключовим аспектом у роботі за проектною системою є виконання проекту – значного за обсягом і складністю завдання, індивідуального чи групового дослідження, тісно пов'язаного з повсякденним життям у різних його проявах. Крім цього, метод проектів є дидактичним інструментом активізації пізнавальної діяльності студентів, засобом розвитку креативного мислення та формування визначених у них особистісних рис. Три «кити», на яких тримається цей метод навчання – самостійність, діяльність, результативність.

Робота над проектом, зазначає О. Пехота та інші науковці, – це

практика особистісно орієнтованого навчання на основі вільного вибору з урахуванням пізнавальних інтересів студентів. Для майбутнього педагога – це пошук балансу між академічними і прагматичними знаннями, уміннями, навичками та когнітивними перевагами [5]. Цей метод може застосовуватись як на заняттях, так і в позааудиторній роботі, він орієнтований на досягнення цілей самих студентів, тому неповторний; формує значну кількість навчальних і життєвих компетентностей, тому є ефективним; сприяє набуттю досвіду, тому – незамінний.

Навчальні проекти за своєю суттю є міжпредметними. Навіть якщо проект реалізують у межах однієї навчальної дисципліни, робота над ним передбачає застосування знань з інших галузей і демонструє зв'язок з реальним життям. Виконання початкових проектів активізує самостійну дослідницьку поведінку студентів, спрямовує на пошук та отримання нової інформації із зовнішнього оточення, сприяє розвитку пізнавальних процесів – у навчанні, набутті соціального і особистісного досвіду. Від рівня дослідницької поведінки залежить не тільки більший або менший успіх студентів у пізнавальній чи практичній діяльності, а певною мірою і вірогідність їхнього фізичного виживання в умовах новизни й невизначеності. У навчально-виховному проектуванні шляхом оцінювання результатів можна діагностувати динаміку розвитку кожного студента. У процесі спостереження за виконанням проектної діяльності педагог одержує інформацію про формування життєвого і професійного самовизначення студента.

Варто зауважити, що важливим аспектом організації проектної діяльності студентів є мотивація. Вона стає позитивною за умови, якщо тема дослідження спрямована на розв'язання важливої суспільної проблеми, цікава для майбутніх педагогів, а сам процес дослідження захоплює їх. Виходячи із сутнісних ознак методу проектів, логічно сформулювати основні вихідні положення проектування як діяльності. Е. Кагоров і М. Чанова виділяють такі принципи методу проектів: активності у виборі завдання та його опрацюванні; життєвого, практичного характеру проекту, його суспільно корисної установки; інтересу студентів до роботи; поєднання теорії з практикою; набутих знань і навичок; спроможності втілення проекту; самостійності; творчості; колективної діяльності [8].

Поліфункціональність за призначенням, спроможність виконати низку важливих цілей і завдань свідчить про цінність методу проектів, яка полягає ще й у тому, що він є: знаряддям, яке підпорядковує всі педагогічні теорії основному фактору виховання – дії; життєвою педагогічною технологією; таким, що відповідає конкретним потребам сьогодення; зверненням до дійсних фактів сучасності; корисним засобом формування умінь планувати роботу, цінувати час, працю, розраховувати власні сили; засобом розвитку умінь спостерігати, перевіряти себе в ході роботи, правильно оформлювати звітність; напрямом потенційної

професійної діяльності студента; фактором розвитку ініціативи при активній діяльності; засобом створення умов для творчої самореалізації студента; інструментом підвищення мотивації студентів для отримання знань; алгоритмом набуття ними досвіду вирішення реальних проблем з огляду на майбутнє самостійне життя, які проєктують у навчанні; технологією, що має мотиваційну спрямованість і розвивальне значення; засобом формування в студентів самоосвітніх компетентностей, сприяння розвитку в студентів самосвідомості; засобом формування умінь і навичок, які істотно підвищують їх адаптивність до сучасного життя [6].

Висновки і перспективи подальших наукових розвідок.

Узагальнюючи результати дослідження, можна зробити висновки, що використання методу проєктів є важливим засобом організації самостійної роботи суб'єктів навчання, оскільки ґрунтується на діяльнісному підході, спрямованому на розвиток у студентів комплексу розумових здібностей (розуміння, рефлексії, конструктивної уяви, творчості), критичного мислення, уміння побачити, сформулювати і розв'язати проблему, зорієнтуватися в інформаційному просторі.

Оскільки метод проєктів належить до прогресивних освітніх технологій ХХІ століття, перспективу подальших науково-педагогічних досліджень можна пов'язати з вивченням позитивного досвіду впровадження методу проєктів в освітній процес закладів вищої освіти, створенням відповідного методичного забезпечення для складання та використання колективних проєктів, спрямованих на формування професійних компетенцій майбутніх педагогів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Дьюи Дж. Школа и общество / Дж. Дьюи. – М. : Работник просвещения, 1992. – 316с.
2. Кагоров Е. Ф. Ещё о методе проектов / Е. Ф. Кагоров // Метод проектов : традиции, перспективы, життєві результати : практико-зорієнтований збірник / керівник авторського колективу – директор ліцею міжнародних відносин №51 С. М. Шевцова ; науковий керівник і редактор – канд. істор. наук І.Г. Єрмаков. – К. : Департамент, 2003. – С.412-416.
3. Килпатрик В. Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / В. Х. Килпатрик. – Л.: Блокгауз-Нефрон, 1925. – 43 с.
4. Коллингс Е. Опыт работы американской школы по методу проектов / Е. Коллингс. – М. : Новая Москва, 1926. – 288 с.
5. Освітні технології: навч.-метод. посібник / [Пехота О. М., Кітченко А. З., Любарська О. М. та ін.]; за ред. О. М. Пехоти. – ІС : Вид-во А.С.К., 2003. – 255 с.
6. Полат Е. С. Метод проектов [Электронный ресурс] / Е. С. Полат. – Режим доступа : <http://nsk.fio.ru/festival/docs/polat.htm>

7. Савченко Л. О. Проектна діяльність в практиці вищої педагогічної школи [Електронний ресурс] / Л. О. Савченко. – Режим доступу : scaspee.com/6/post/2013/01/11.html
8. Чанова М. В. Метод проектов в системе проблемного обучения проектов [Электронный ресурс] / М. В. Чанова // Сибирский учитель. – 2003. – №1. – Режим доступу : <http://www.ioso.ru/distant/project/meth%20project/metod%20pro.htm>
9. Чепіль М. М. Педагогічні технології : навчальний посібник / М. М. Чепіль, Н. З. Дудник. – К. : Академвидав, 2012. – С.316.
10. Что такое проект? / Е. Полат, И. Петрова, М. Бухаркина, М. Моисеева // Відкритий урок. – 2004. – № 5-6. – С. 10-17.
11. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009 / [Електронний ресурс]. – Режим доступа : http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique%C3%A9_April_2009.pdf

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED:

1. Diuy Dzh. Shkola y obshchestvo [School and Society] / Dzh. Diuy. – М. : Rabotnik prosveshcheniya, 1992. – 316 s. (in Russian)
2. Kagorov E. F. Yeshchje o metode proektov [More about the Method of Projects] / E. F. Kahorov // Metod proektiv : tradytsii, perspektivy, zhyttievi rezultaty : praktyko-zoriientovanyi zbirnyk / kerivnyk avtorskoho kolektyvu – dyrektor litseiu mizhnarodnykh vidnosyn № 51 S. M. Shevtsova ; naukovyi kerivnyk i redaktor – kand. istor. nauk I. H. Yermakov. – К. : Departament, 2003. – S.412-416. (in Russian)
3. Kilpatryk V. Kh. Metod proektov. Primeneniye celevoj ustanovki v pedagogicheskom processe [The Method of Projects. Application of the Target Setting in the Pedagogical Process] / V.Kh. Kilpatryk. – L.: Blokhauz-Nefron, 1925. – 43 s. (in Russian)
4. Kollings E. Opyt raboty amerikanskoj shkoly po metodu proektov [Experience of the American School in the Method of Projects] / E. Kollings. – М. : Novaja Moskva, 1926. – 288 s. (in Russian)
5. Osvitni tekhnolohii: navch.-metod. posibnyk [Educational Technologies: textbook] / [Piekhota O. M., Kiktenko A. Z., Liubarska O. M. ta in.]; za red. O. M. Piekhoty. – IS : Vyd-vo A.S.K., 2003. – 255 s. (in Ukrainian)
6. Polat E. S. Metod proektov [The Method of Projects][Elektronnyj resurs] / E. S. Polat. – Rezhym dostupa : <http://nsk.fio.ru/festival/docs/polat.htm> (in Russian)
7. Savchenko L. O. Proektna diialnist v praktytsi vyshchoi pedahohichnoi shkoly [Project Activity in the Practice of Higher Pedagogical School] [Elektronnyi resurs] / L. O. Savchenko. – Rezhym dostupu :

- scaspee.com/6/post/2013/01/11.html (in Ukrainian)
8. Chanova M. V. Metod proektov v systeme problemnogo obuchenija proektov [The method of Projects in the System of Problem-learning Projects] [Elektronnyi resurs] / M. V. Chanova // Sibirskij uchitel'. – 2003. – No 1. – Rezhym dostupa : <http://www.ioso.ru/distant/project/meth%20project/metod%20pro.htm> (in Russian)
 9. Chepil M. M. Pedahohichni tekhnolohii : navchalnyi posibnyk [Pedagogical Technologies] / M. M. Chepil, N. Z. Dudnyk. – K. : Akademvydav, 2012. – S.316. (in Russian)
 10. Chto takoe proekt? [What is Project?] / Ye. Polat, I. Petrova, M. Bukharkina, M. Moisejeva // Vidkryti urok. – 2004. – No 5-6. – S.10-17. (in Russian)
 11. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009 / [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupa : http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique%C3%A9_April_2009.pdf (in English)

Аннотация. В статье осуществлен историко-педагогический анализ проектного обучения в контексте новых тенденций и достижений педагогической науки, которые гарантируют его результативность как прогрессивной образовательной технологии. Конкретизирована сущность, подходы к трактовки основного понятия «метод проектов» как важного средства организации самостоятельной, творческой, преобразовательной деятельности субъектов обучения, направленных на формирование профессиональных компетенций будущих педагогов. Доказано, что полифункциональность метода проектов по назначению, способности выполнить ряд важных целей и задач, подтверждает его ценность.

Ключевые слова: проектное обучение, метод проектов, проектная деятельность, коллективный проект, индивидуальный образовательный проект, самостоятельная работа, познавательная деятельность, субъекты обучения, учреждение высшего образования.

Abstract. The article deals with the historical and pedagogical analysis of project training in the context of new trends and achievements of pedagogical science, which guarantee its effectiveness as a progressive educational technology. The description of scientific positions concerning the use of traditional methods of teaching in the pedagogical activity in favor of practical-oriented educational technologies (method of projects), corresponding to the challenges of time. The essence, approaches to the interpretation and understanding of the basic concept of “method of projects” as an important

means of organizing independent work, creative, transformative activity of subjects of study aimed at forming professional competences of future teachers are specified. It is proved that multifunctionality of the method of projects by purpose, the ability to perform a number of important goals and objectives, confirms its value.

The method of projects is considered as an instrument that subordinates all pedagogical theories to the main factor of education - action, and its use helps to develop skills and skills that significantly increase the adaptability of students to future professional activities and modern life.

Keywords: project training, project method, project activity, collective project, individual educational project, independent work, cognitive activity, subjects of study, institution of higher education.

Стаття надійшла до редакції 6.03.2018

О. В. Войтович

ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Анотація. У статті аналізується проблема формування емоційної стійкості майбутнього вихователя, зокрема особливості її розвитку в процесі підготовки студентів до професійної діяльності. Подається визначення емоційної стійкості вихователя, аналізуються її складові, а також симптоми порушень емоційної стійкості та наводяться чинники, які їх детермінують. Розглядається система засобів формування емоційної стійкості в процесі підготовки студентів до професійної діяльності та профілактики порушень. Уточнюється зміст понять «емоційна стійкість» та «складові емоційної стійкості». Аналізується психолого-педагогічні дослідження проблеми.

Ключові слова: емоційна стійкість вихователя, складові емоційної стійкості, профілактика порушень емоційної стійкості, професійна підготовка вихователя.

Постановка проблеми. Емоційна стійкість є важливою складовою вольового компонента емоційної культури особистості та готовності до майбутньої професійної діяльності. У зв'язку зі специфікою сучасних умов праці виникає необхідність вивчення й розвитку емоційної стійкості вже на етапі навчання професії, адже в педагогічній діяльності високий рівень емоційної стійкості має першочергове значення, оскільки запобігає і попереджує виникнення синдрому «емоційного вигорання» педагога.

Старший підлітковий і юнацький вік найбільш сензитивні до розвитку емоційної стійкості, свідомої саморегуляції і самоконтролю. У зв'язку з цим актуальним стає питання щодо способів навчання студентів

правильному використанню власних резервів, підвищенню здатності до гнучкої саморегуляції, найбільш повному розкриттю фізичних і психічних можливостей.

Зважаючи на наукові розробки щодо досліджуваної проблеми, формування емоційної стійкості студентів як формування готовності до конструктивного вирішення емотивних ситуацій у професійній діяльності як окрема проблема не аналізувалося. Також недостатньо розробленим є комплекс психолого-педагогічних засобів розвитку емоційної стійкості особистості майбутнього вихователя.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Дослідженню емоційної стійкості працівників педагогічної сфери та особливостей професійної діяльності педагогів присвячені роботи О. Ахвердова, М. Дяченко, Л. Кандилович, А. Маркової, Л. Мітіної, А. Реан, С. Суботіної, Л. Аболіна, О. Дашкевич, О. Чебикіна, О. Чернікової та ін. Емоційну стійкість трактують як стійкість емоцій, а не як функціональну стійкість людини до емоціогенних умов (Л. Аболін). При цьому під стійкістю емоцій розуміють не лише емоційну стабільність, а й стійкість емоційних станів та відсутність схильності до частоті зміни емоцій. Існує також визначення емоційної стійкості як стійкості певного емоційного стану (О. Чернікова).

Механізми формування емоційної стійкості в онтогенезі, методи її діагностики, фактори навколишнього середовища, які сприятливо або несприятливо впливають на цю характеристику особистості, представлені в роботах Л. Баданіна, В. Боргова, М. Дяченко, Л. Куликова, Є. Крупника, В. Лупандіна, В. Чуднівського та ін.

Емоційна саморегуляція, як складова емоційної стійкості педагога, була предметом дослідження Л. Мітіної, Р. Хмелюка, З. Курлянд, Н. Шевченко, О. Чебикіна та ін. Л. Мітіна та О. Асмаковець розглядали аутогенне тренування як важливий засіб розвитку емоційної саморегуляції.

С. Рубінштейн, О. Конопкін, Г. Костюк, М. Боришевський, Є. Ільїн досліджували проблематику саморегуляції як психологічний механізм організації поведінки, діяльності та пізнавальних процесів, які вказують, що саморегуляція пов'язана з різними психічними станами особистості.

Аналіз значної кількості джерел засвідчив, що не всі вчені дотримуються єдиної думки й у визначенні поняття емоційної стійкості. Деякі вчені (О. Чернікова, О. Дашкевич, А. Ольшаннікова) розглядають означений термін як власне психологічну характеристику, що відноситься до емоційної сфери особистості. Натомість інші дослідники (П. Зільберман, Л. Аболін, О. Чебикін) вважають емоційну стійкість інтегративною якістю особистості, що відображає у психіці людини динамічні, міжпроцесуальні взаємовідносини, пов'язані з емоційними характеристиками діяльності. Вона проявляється в єдності емоційних, волевих, інтелектуальних, мотиваційних та інших процесів. Однак варто зауважити, що аналіз психолого-педагогічної літератури щодо проблеми емоційної стійкості засвідчив, що питання про закономірності розвитку

цієї якості у вихователів закладу дошкільної освіти досі не було предметом окремого вивчення.

Метою статті є розкриття основних понять емоційної стійкості у вихователя закладу дошкільної освіти, розгляд системи засобів формування даної якості в педагогів та профілактики порушень емоційної стійкості.

Виклад основного матеріалу дослідження. На професійні якості педагога суттєво впливають індивідуальні особливості людини (зокрема й емоційний стан), які можуть не лише сприяти формуванню професійної майстерності і творчого підходу до трудової діяльності, а й перешкоджати професійному становленню (надмірна емоційність).

Уміння керувати своїми емоційними станами, емоціями, почуттями – одне з найважливіших завдань у професійній діяльності педагога, оскільки позитивне, комфортне спілкування педагога з вихованцями можливе лише за умов відповідного рівня розвитку вміння грамотно демонструвати дітям свої почуття, емоції, внутрішній світ. Емоційна пасивність педагога (відсутність яскравої емоційності, виразності мови, міміки, пантоміми) є однією з причин неувважності дітей, небажання вчитися, а отже, провокує виникнення конфліктних ситуацій.

Вивчаючи значення емоційної стійкості як однієї з головних детермінант готовності до професійної діяльності людини, варто звернути увагу на дослідження І. Аршави (2008 р.). Ученою запропоновано якісно нове визначення поняття емоційної стійкості, яку слід розглядати як інтегративну властивість особистості, що виявляється в цілому в підтримці або відновленні рівноваги організму як «активної підсистеми» з постійно змінюваним середовищем; визначено феноменологічні характеристики особистості, що впливають на успішність формування вищезгаданої стійкості [1]. Наведене дослідження є яскравим прикладом взаємообумовленості двох інтегративних особистісних властивостей – емоційної стійкості та адаптивності.

Білоруська дослідниця О. Семенова (2005 р.) в емоційній стійкості вбачає якість особистості людини, що сприяє збереженню продуктивності діяльності в умовах емоціогенних впливів без значної зміни з боку самопочуття, стану здоров'я та працездатності [6].

Автор М. Буслаєва (2009 р.) зазначає, що емоційна стійкість оберігає особистість від дезінтеграції й особистісних розладів, детермінує життєздатність, соматичне і психічне здоров'я, є базисом внутрішньої гармонії особистості. Водночас феномен розуміється як результат цілісної функціональної системи емоційної саморегуляції напруженої й одночасно продуктивної діяльності, системної властивості особистості, яку індивід набуває з досвідом і яка проявляється в єдності емоційних, вольових, інтелектуальних, мотиваційних та інших відношень суб'єкта до складної діяльності [3].

Ю. Рокицька (2010 р.) стверджує, що емоційна стійкість студентів

пов'язана з процесами психологічної адаптації та професійного самовизначення студента, у процесі професійного самовизначення їй властивий адаптаційний потенціал [5].

Грунтуючись на аналізі сучасних досліджень емоційної стійкості, можемо виділити в її структурі наявність стресозахисного та адаптаційного потенціалу і розглядати зазначену індивідуально-психологічну характеристику як одну з детермінант, що визначає ефективність діяльності у стресогенних умовах повсякденного життя.

Більшість дослідників стверджують, що емоційна стійкість особистості формується в процесі адаптації до складних обставин життєдіяльності (Я. Амінева, М. Буслаєва, Ю. Рокицька), а її стресозахисний потенціал проявляється в збереженні продуктивності діяльності за умови впливу різних стрес-факторів. Здатність особистості до гнучкого та адекватного пристосування у складних життєвих ситуаціях забезпечується адаптаційними можливостями.

Підсумовуючи вищезазначене, під емоційною стійкістю розуміємо не лише здатність протистояти емоціогенним впливам, а й поєднання психологічних особливостей педагога закладу дошкільної освіти, які в комплексі дають змогу протистояти різноманітним емоціогенним факторам. Її основними компонентами є: професійна самосвідомість, вольова саморегуляція, поведінкова гнучкість, емоційна чуйність.

Формування емоційної стійкості педагога закладу дошкільної освіти, а також підготовка її компонентів може здійснюватися в процесі здобуття професійної освіти на основі цілеспрямованого розвитку її змістових складових шляхом використання різнорівневого поєднання специфічних і неспецифічних способів навчання.

Емоційна стійкість педагога відіграє вирішальну роль у формуванні емоційного мікроклімату в групі. Так, емоційний стан вихователя, його особиста поведінка впливають на формування стереотипів поведінки дітей дошкільного віку: якщо педагог спокійний, урівноважений, стриманий – груповий портрет буде таким самим. І навпаки, діти нагадуватимуть галасливу юрбу, якщо вихователь проявлятиме неврівноваженість, непослідовність, метушливість, адже вони легко піддаються емоційному впливу. Прояв емоцій базується на тому, що кожна людина певною мірою «копіює», налаштовується на емоції і почуття тих, із ким спілкується, причому найчастіше підсвідомо. У зв'язку з цим емоційний стан вихователя, незалежно від його волі, впливає на самопочуття вихованців, передається їм та викликає відповідні переживання. Відбувається так зване явище «емоційного зараження». Ця закономірність впливу емоційних процесів особливо яскраво проявляється в дитинстві.

Рівень емоційної стійкості залежить від властивостей нервової системи людини. Будь-яка напружена ситуація викликає в педагога емоційну напругу, що може проявлятися в пасивно-захисній (сльози) або агресивній (окрики, нервові ходіння по групі, різкий стукіт по столі тощо)

формі. Такі емоційні реакції можуть спостерігатися не лише в молодих педагогів, але й педагогів зі стажем. Значна кількість вихователів зазначає, що після пережитої емоційної напруги їхнє самопочуття погіршується (головні болі, розлади травлення, захворювання серцево-судинної системи та ін.), а, отже, знижується працездатність, що призводить до «емоційного вигорання».

Високий рівень емоційної стійкості має першочергове значення, оскільки дозволяє запобігти і попередити виникнення синдрому «емоційного вигорання» вихователя. Як відомо, стан емоційного вигорання характеризується емоційним виснаженням. При цьому спостерігається домінування негативних переживань, постійне відчуття провини, гніву, образи. Наслідком емоційного вигорання можуть стати, з одного боку, душевна черствість, байдужість до оточуючих, а з іншого – різні неврози та депресивні стани.

Аналіз існуючих підходів до вивчення феномену вигорання дозволяє виділити низку детермінуючих його чинників.

Індивідуальні чинники вигорання. Для індивідуального підходу характерним є виокремлення особливостей емоційної та мотиваційної сфер особистості як причини вигорання. Це такі особистісні характеристики, як інтроверсія, нейротизм, низька самооцінка, низький рівень емпатії, авторитаризм, емоційна збудливість, чутливість, невпевненість у собі, неузгодженість значущих цінностей із цінностями діяльності, потреба у схваленні, трудовоголізм, комплекс «месії» та ін. [4].

Чинники, пов'язані зі змістом і специфікою праці. Розвиток вигорання пов'язаний із наявністю високого психоемоційного напруження, яке виникає в процесі діяльності з високою інтенсивністю праці, насиченістю дій, інтелектуальними навантаженнями, необхідністю інтенсивного сприйняття, переробкою та інтерпретацією значних обсягів інформації, прийняттям рішень у невизначених ситуаціях із підвищеною відповідальністю [4].

Організаційні чинники вигорання, до яких належать відносяться недоліки в організації праці такі, як робочі перевантаження, дефіцит часу, надмірна тривалість робочого дня, нечітка організація і планування праці, недостатня кількість коштів, монотонність, недолік автономності та надмірний контроль, жорстка регламентація роботи, нечітка або нерівномірно розподілена відповідальність, недостатність визнання й позитивної оцінки, відсутність можливості професійного зростання і розвитку та ін. [2, с. 4].

Соціально-психологічні чинники вигорання. Професійне вигорання може бути детерміноване численними різноманітними соціальними контактами (взаємини в колективі і з керівництвом, ставлення до об'єкта праці), що характеризуються значною емоційною напруженістю. До них відносяться негативний соціально-психологічний клімат, наявність напруженості й конфліктів у професійному середовищі не лише в системі

«керівник – підлеглий», а й між колегами, за яких спільні зусилля неузгоджені, відсутня інтеграція дій та конкуренція [2, с. 4].

Фактори, пов'язані із сучасною соціально-економічною ситуацією, до найбільш істотних з яких відносяться: низька оплата праці, почуття соціальної незахищеності, невпевненості в соціально-економічній стабільності та інші негативні переживання, пов'язані із соціальною несправедливістю і нестачею соціальної підтримки.

Із метою діагностики, профілактики та корекції емоційного вигорання майбутніх вихователів, а також виявлення чинників, що впливають на його виникнення і розвиток ми використовували методичний комплекс. Методи діагностики емоційного вигорання:

- метод спостереження – діагностика стану психоемоційного благополуччя студентів, виявлення індивідуально-психологічних, соціально-психологічних й організаційних чинників вигорання, властивих професійній діяльності;

- метод бесіди – діагностика емоційного стану майбутніх педагогів, їх ставлення до суб'єктів діяльності та колег по роботі в цілому, а також визначення індивідуальних чинників вигорання;

- метод експертних оцінок, метод аналізу документації – з метою вивчення об'єктивного стану соціально-психологічних та організаційних характеристик професійної діяльності і корекції професійного вигорання необхідно враховувати специфіку діяльності професіонала і наявність стресогенних факторів;

- психодіагностичні методики, спрямовані на виявлення рівня вигорання, діагностику індивідуально-психологічних, соціально-психологічних та організаційних чинників вигорання.

На підставі проведеної діагностики нами був розроблений комплекс практичних заходів щодо профілактики та корекції вигорання педагогів з урахуванням тих чи інших факторів. Формами проведення таких заходів були семінари, практичні заняття з елементами тренінгу, спрямовані на ознайомлення з особливостями професійної саморегуляції та феноменом вигорання, факторами, що сприяють їх виникненню та можливими способами запобігання вигоранню і зниженню негативного впливу цього явища на особистість і діяльність вихователя закладу дошкільної освіти.

Корекція особистісних особливостей та мотиваційної сфери передбачала опанування навичок подолання стресу та нормалізації емоційного стану. Застосовувалися корекційні техніки, спрямовані на підвищення самооцінки, впевненості в собі, рівня емпатії, корекції мотивів домагань. Програма передбачала роботу студентів у напрямках зниження робочого навантаження, реструктурування діяльності (грамотний розподіл робочих завдань), поділ відповідальності, використання різних способів компенсації витрачених зусиль (відстеження результатів, отримання подяки від батьків вихованців, самопрезентація в середовищі фахівців та ін.).

Напрями проведеної нами роботи передбачали:

1. Навчання навичкам управління стресом, саморегуляції, релаксації тощо;

2. Оптимізація організації праці – розробка системи організації праці з урахуванням специфіки та напрямків професійної діяльності, основними з яких є структуризація роботи, чітка регламентація праці, грамотна організація робочого місця, рівномірний розподіл робочого навантаження, надання достатньої автономності, позитивна оцінка праці, справедливе матеріальне і нематеріальне стимулювання праці, надання можливостей професійного зростання і розвитку, поліпшення матеріально-технічної бази.

3. Оптимізація взаємовідносин у колективі і з керівництвом, поліпшення соціально-психологічного клімату за допомогою проведення комунікативних тренінгів, спрямованих на навчання навичкам спілкування, стратегіям ефективної поведінки в конфлікті; включення співробітників у процес прийняття управлінських рішень; надання співробітникам соціальної підтримки: інструментальної (надання практичної допомоги), емоційної (прояв розуміння, зацікавленості, турботи), інформаційної (надання необхідної інформації), оціночної (забезпечення позитивного зворотного зв'язку щодо роботи співробітника).

За час експерименту сталася позитивна динаміка щодо емоційної стійкості студентів. Серед факторів, спрямованих на зміни в проявах емоційної стійкості, досить зросли показники саморегуляції (до практики – 64 %, після практики – 73 %) та емпатії (до практики – 82 %, після практики – 91 %); знизилася експресивність (до практики – 92 %, після практики – 89 %). Результати експерименту засвідчують, що проведена робота позитивно вплинула не лише на загальний розвиток емоційної сфери студентів, а й на формування професійно значущих компонентів даного феномену.

Висновки і перспективи подальших наукових розвідок.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у вивченні умов формування та розвитку вмінь керувати власними емоційними станами. Ми передбачаємо наявність тісних кореляційних зв'язків між рівнем розвитку емоційної стійкості та ефективністю подолання складних професійних ситуацій: високі показники за рівнем емоційної стійкості в такому разі будуть свідчити про вираженість стресозахисних та адаптаційних можливостей особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Аршава І. Ф. Аспекти імпліцитної діагностики емоційної стійкості людини : моногр. / І. Ф. Аршава, Е. Л. Носенко. – Д. : Вид-во ДНУ, 2008. – 468с.
2. Борисова, М. В. Диагностика и профилактика эмоционального выгорания [Текст] : учебно-метод. пособ. / М. В. Борисова. –

Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2005. – 43 с.

3. Буслаева М. Ю. Организация образовательной среды педагогического колледжа как условие формирования эмоциональной устойчивости студента / М. Ю. Буслаева // Вестник ЧГПУ. – 2009. – № 2. – С. 12–24.
4. Водопьянова, Н. Е., Старченкова, Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика [Текст] / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – СПб. : Питер, 2008. – 336 с.
5. Рокицкая Ю. А. Развитие адаптационного потенциала эмоциональной устойчивости в профессиональном самоопределении студентов : дис. канд. психол. наук : 19.00.07 / Ю. А. Рокицкая. – Екатеринбург, 2010. – 215 с.
6. Семёнова Е.М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога: Учебное пособие / Е.М. Семёнова. – 3-е изд. – М.: Психотерапия, 2006. – 256 с.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED:

1. Arshava I. F. Aspekty implitsytnoi diahnostryky emotsiinoi stikosti liudyny : monohr. [Aspects of Implicit Diagnostics of Emotional Resilience of a Person] / I. F. Arshava, E. L. Nosenko. – D. : Vyd-vo DNU, 2008. – 468 s. (in Ukrainian).
2. Borisova M. V. Diagnostika i profilaktika jemocional'nogo vygoranija [Tekst] : uchebno-metod. posob. [Diagnosis and Prevention of Emotional Burnout Syndrome] / M. V. Borisova. – Jaroslavl' : Izd-vo JaGPU, 2005. – 43 s. (in Russian).
3. Buslajeva M. Ju. Organizacija obrazovatel'noj sredy pedagogicheskogo koledzha kak uslovije formirovanija jemocional'noj ustojchivosti studenta [Organization of the Educational Institution of the Pedagogical College as a Condition for the Formation of the Student's Emotional Resilience] / M. Ju. Buslajeva // Vestnik ChGPU. – 2009. – No 2. – S. 12–24. (in Russian).
4. Vodop'janova, N. E., Starchenkova, E. S. Sindrom vygoranija: diagnostika i profilaktika. [Burnout Syndrome: Diagnosis and Prevention] / N. E. Vodop'janova, E. S. Starchenkova. – SPb. : Piter, 2008. – 336 s. (in Russian).
5. Rokickaja Ju. A. Razvitie adaptacionnogo potenciala jemocional'noj ustojchivosti v professional'nom samoopredelenii studentov [Development of the Adaptive Potential of Emotional Resilience in the Professional Self-determination of Students]: dis. kand. psihol. nauk : 19.00.07 / Ju. A. Rokickaja. – Jekaterinburg, 2010. – 215 s. (in Russian).
6. Semjonova E.M. Trening jemocional'noj ustojchivosti pedagoga: Uchebnoje posobie [Training of the emotional resilience of the teacher]/ E.M. Semjonova. – 3-e izd. – M.: Psihoterapija, 2006. – 256 s. (in Russian).

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования эмоциональной устойчивости будущего воспитателя, в частности, особенности ее развития в процессе подготовки студентов к профессиональной деятельности. Дается определение эмоциональной устойчивости воспитателя, анализируются ее составляющие, а также симптомы нарушений эмоциональной устойчивости и приводится перечень факторов, которые их детерминируют. Рассматривается система средств формирования эмоциональной устойчивости в процессе подготовки студентов к профессиональной деятельности и профилактики нарушений. Уточнено содержание понятий «эмоциональная устойчивость», «составляющие эмоциональной устойчивости». Осуществлен анализ психолого-педагогических исследований проблемы.

Ключевые слова: эмоциональная устойчивость воспитателя, составляющие эмоциональной устойчивости, профилактика нарушений эмоциональной устойчивости, профессиональная подготовка воспитателя.

Abstract. A subject of the article is a problem of the emotional resilience forming of the future teacher, including his development in the process of students' training for their professional activity. The theoretical and methodological analysis of psychological and pedagogical research of the problem has been carried out. It was determined the definition of the emotional resilience of the educator, his components as well as the symptoms of violations of emotional resilience; a list of factors that determine them was given. It was considered a system of means for forming emotional resilience in the students' training process for their professional activity and prevention of violations. The necessity of identifying the criteria, indicators and levels of emotional resilience formation as the readiness of students for constructive decision of emotional situations in the professional activity is substantiated. The importance of developing measures for the development of resources and conditions of psychological and pedagogical interaction of students, taking into account their individual characteristics was presented. The necessity of introducing the program of formation of emotional literacy of students in the existing process of professional training has been proved.

Key words: emotional stability of the educator, components of emotional stability, prevention of violations of emotional stability, professional training of the educator.

Стаття надійшла до редакції 8.02.2018

КУЛЬТИВАЦІЯ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК ЦІННІСНОЇ ПОТРЕБИ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація. У статті окреслено питання формування емоційної культури як важливої складової її соціальної компетентності в педагогічному та психологічному аспектах. Проаналізовано наукове підґрунтя сучасних підходів щодо формування емоційної культури дітей старшого дошкільного віку, розкрито компоненти емоційного розвитку дитини, особливості корекції емоційної сфери, зокрема емоційного контролю та моральних почуттів, напрями формування емоційного досвіду. Запропоновано педагогічні засоби, методи та прийоми прищеплення особистісних цінностей дитини.

Ключові слова: емоції, емоційна культура, емоційний розвиток, емоційна сприйнятливість, емоційний досвід, психологічний комфорт, емоційно-соціальна компетентність, ціннісна потреба.

На сучасному етапі розвитку психолого-педагогічних технологій актуальним постає питання спрямованості способів і засобів розвитку емоційної сфери дитини та її емоційної культури. На відміну від інтелектуального розвитку, формуванню емоційної сфери дитини дорослі не завжди приділяють належну увагу, проте емоційна сфера не розвивається і не формується сама собою – про її становлення мають подбати дорослі. Сучасні діти зростають за швидкої зміни умов, у яких вони мають діяти. Завдання дорослих при цьому – навчити їх діяти ефективно не лише за відомих умов, а й у ситуаціях невизначеності, орієнтуючись на кінцевий результат діяльності, цілісне бачення процесу, а також розуміння сенсу засвоєваної інформації.

Стан сучасної педагогічної практики закладів дошкільної освіти свідчить про відсутність системної роботи щодо виховання емоційної культури дітей, або характеризується епізодичністю, невиразністю її вирішення. Такий підхід до означеної проблеми пояснюється зміщенням акцентів з емоційно-почуттєвих на інтелектуальні, що не збігається з усталеними поглядами вчених на домінування в дошкільному дитинстві саме емоційно-почуттєвого компонента особистісного зростання.

Сьогодні затребуваною є особистість із широким світоглядом і високою культурою, здатна до гармонійних стосунків із людьми та реалізації свого природного потенціалу. Особливої актуальності набуває виховання емоційної культури дитини як важлива складова її соціальної компетентності. Можливість гармонійного розвитку дитини дошкільного віку обумовлена взаємодією базових потреб, в основі яких – емоційно-чуттєва сфера та формування особистісної культури [2, с. 14].

У сучасній дошкільній психології та педагогіці проблема емоційного розвитку дітей визнана однією із пріоритетних. Насамперед це пов'язано з багатозначністю розуміння терміна «емоційний розвиток» у різних теоретичних підходах та окремих концепціях. Інтегруючи положення досліджень емоційної сфери дитини, емоційний розвиток розглядаємо як комплексний закономірний процес збагачення емоційної сфери в контексті загальної соціалізації дитини.

Науковим підґрунтям для розробки педагогічної проблеми є положення вчених про емоційний розвиток особистості на ранніх етапах онтогенезу (І. Бех, Л. Божович, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Кононко, А. Кошелєва), дослідження гуманістичного виховання дошкільників (О. Савченко, Т. Поніманська, С. Рубінштейн). Ідея гуманізації сучасної освіти, розглядається в сучасній педагогіці з позиції взаємостосунків, взаємодопомоги, активного співпереживання (Ш. Амонашвілі, В. Абраменкова, А. Асмолов, Е. Шиянов).

Вивченням проблеми виникнення і розвитку емоційної культури в дошкільному дитинстві займалася значна кількість психологів, як В. Абраменкова, Т. Гаврилова, А. Запорожець, А. Ніколаєва, А. Рояк, Л. Стрелкова, а також педагоги А. Шевчук та О. Половіна. Дослідження засвідчують, що саме в старшому дошкільному віці формуються основи емоційно-етичної культури особистості, в якій емоційна культура займає провідне місце [4, с. 235].

Дитина народжується з потенціалом емоційної сензитивності, емоційної пам'яті, емоційної обробки та емоційного навчання. Такі вроджені компоненти надалі формуватимуть її емоційну культуру. Дитина поступово вчиться навчатися розуміти, аналізувати й контролювати власні почуття та емоції, набуває вмінь відчувати й розуміти настрої людей довкола. Саме в дошкільному віці життя дитини організовується в такий спосіб, щоб запобігти проявам інертності, байдужості, емоційної глухоти, тобто активність дитини має проявлятися завдяки розвитку її емоційного життя [8, с. 11].

Сучасні тенденції розвитку теорії і методики дошкільної освіти свідчать про розвиток емоційної культури як здатності людини до співчуття і співпереживання іншим людям, розуміння їх станів. У зв'язку з цим проблема формування емоційної культури вимагає особливої уваги до дітей старшого дошкільного віку, оскільки саме в цей віковий період дитина активно вирішує завдання взаємодії з навколишнім світом, інтенсивно набуває досвіду спілкування з однолітками та дорослими.

У сучасних дослідженнях поняття «емоційна культура» вивчається в контексті гуманного стилю спілкування дорослих із дітьми (І. Бех, О. Кононко, В. Котирло, С. Ладивір, Я. Неверович), активної позиції дитини як провідника моральних норм (Л. Артемова, М. Боришевський, О. Кошелівська, Т. Поніманська), справедливої оцінки дитини іншими та самооцінки, що ґрунтується на гуманістичних критеріях поваги до

оточуючих, та самого себе (Р. Буре, А. Виноградова, А. Кошелева, Ю. Приходько), співвіднесеності свого образу з позитивними моральними еталонами, а окремих своїх учинків – із негативними, здатності усвідомлювати суперечності між образом себе загалом і своїми конкретними учинками (Є. Суботський, С. Якобсон, В. Щур) [5, с. 4], організації досвіду емоційної культури в спільній ігровій діяльності (Л. Артемова, Л. Макаренко, М. Шуть, П. Якобсон) [5, с. 168].

Розглянемо зміст понять «емоції» та «культура». Емоції – це специфічна форма взаємодії людини із середовищем, спрямована на пізнання і перетворення світу, а також себе в цьому світі. Провідні фахівці з дитячої психології (І. Бех, О. Запорожець, А. Кошелева, Я. Неверович) стверджують, що знання та уявлення про норми поведінки, доповнені емоційним ставленням до них, перетворюються в переконання і стають «внутрішніми спонуканнями» до діяльності і поведінки.

У педагогічній науці термін «культура» тлумачиться як середовище, яке «вирущує та живить особистість». Її пов'язують з іншою категорією – «особистісна культура», що розглядається фахівцями як «внутрішня культура» особистості. Найґрунтовніше поняття культури представлено в працях Ш. Амонашвілі, який переконаний, що сутність людини спрямована на її вдосконалення [1, с. 27].

Емоційна культура – це характеристика базових емоцій та цінностей, які типізують поведінку дошкільника. Формуючи емоційну культуру, дитина вчиться бути господарем свого життя – не дозволяти емоціям, особливо негативним, керувати словами, думками, вчинками.

Сучасний заклад дошкільної освіти повинен стати не лише місцем, де розвивають і навчають дітей, але і простором їх дорослішання, «поживним середовищем» становлення успішних, щасливих і здорових людей. Це можливо лише в атмосфері душевного комфорту і за сприятливого соціально-психологічного клімату в освітній установі, що підтримує та ініціює процеси розвитку особистості і її потенціалів. У зв'язку з цим освітній заклад має бути територією безумовної психологічної безпеки.

Дитина – надзвичайно емоційна особистість, тому її емоційний стан залежить від настрою дорослих: «сонячна й тепла погода» на душі дорослого гарантує їй відчуття захищеності, оптимізм, відкритість життю, а «дощова й холодна» – продукує тривогу, напруженість, сум, бажання усамітнитися. Емоційна чутливість вихованця проявляється в тому, на що він реагує чим цікавиться, чому радіє, дивується, сумує, гнівається; до кого й чого відчуває презирство, відразу; що викликає в нього страх, сором, провини тощо. Дошкільник із широкою емоційністю проходить крізь різні емоційні стани – позитивні у сприятливих і негативні в загрозливих ситуаціях.

Про емоційну чутливість дошкільника свідчать такі ознаки: динаміка емоцій, легке переключення з однієї емоції на іншу, з одного

емоційного стану на інший; швидка реакція на зміну ситуації, обставин, партнерів; високий рівень адаптивності до нових умов. При цьому варто враховувати особливості емоційної сприйнятливості дитини, аби педагогічна діяльність була ефективною [10, с. 8].

Із метою формування або корегування емоційної культури дітей необхідно добирати ефективні методи, форми і прийоми формування їх емоційної сприйнятливості. При цьому варто враховувати їхню природну чутливість (надмірну, оптимальну, недостатню, низьку) та набутий емоційний досвід. Зокрема, слід зважати на вміння: виокремлювати яскраві емоційні моменти; зосереджувати на них увагу; аналізувати, коментувати, оцінювати; реагувати на них швидко, гнучко, адекватно; проявляти своє емоційне ставлення; відображати враження у своїй діяльності – розповідях, малюнках, грі тощо; виявляти гуманні почуття – співпереживання, співчуття [7, с. 33].

У процесі виховання важливим є збереження цілісності образного сприймання світу дитиною. У дошкільника слід формувати образи, які поєднують емоційне сприймання, смислове наповнення об'єктів пізнання, оцінно-ціннісне ставлення до предмета чи явища навколишнього світу.

Успіх дошкільника в різноманітних видах діяльності залежить від сформованості його аналітичних якостей, критичності й самостійності думки. Особливого значення у старшому дошкільному віці набуває організація дитячого досвіду, його узагальнення у вигляді еталонів, символів та умовних моделей, які дитина має засвоїти завдяки узагальненню самостійно знайдених фактів, осмисливши та оцінивши їх власним «Я». Отже, дорослі повинні виховувати дитину з гідністю та повагою до неї. Водночас дошкільна освіта має наповнити життя дошкільника емоційним багатством особистісного досвіду [3, с. 136].

У старшому дошкільному віці дитина повинна вміти розпізнавати власні та чужі емоції, усвідомлювати їх значення, а також контролювати їх. Зазвичай емоційний досвід дитини формується за умови, коли педагог уміло використовує реальні життєві ситуації, а за необхідності спеціально їх створює, актуалізуючи інтерес, радість, сум, страх, подив дітей. Це сприяє вихованню сприйнятливої, емоційно – чутливої та емоційно – культурної людини.

Важливим напрямом формування емоційного досвіду дитиною віком 5-7 років є участь у корекції емоційної сфери, зокрема емоційного контролю та моральних почуттів. Л. С. Виготський зазначав, що за допомогою мислення в уяві формується емоційні процеси. Така лінія розвитку уяви безпосередньо пов'язана з моральним вихованням дитини, адже виховання – це не лише засвоєння правил поведінки, а й формування свідомого емоційного відношення до навколишнього світу [9, с. 256].

Питання щодо психологічного комфорту і психічного здоров'я мають спрямовуватися, насамперед, до педагогів, оскільки діти знаходяться в дитячому садку протягом тривалого часу. Вихователь має

створити умови для збагачення емоційної сфери дитини, надавати можливість проявляти власні почуття, підтримувати живий інтерес повноцінного особистісного розвитку як невичерпного джерела соціальної та емоційної активності дитини.

Важливою складовою плекання добра в дитині є вироблення в неї навичок розпізнавання і регулювання емоцій, адже щоб засвоїти певний досвід, вона має його «пережити». Емоційний досвід дошкільників слід постійно розвивати, використовуючи прицільні розмови про те, що відчуває дитина в тій чи іншій ситуації, які емоції висловлюють ті чи інші учасники подій. Приводом для таких бесід можуть бути різноманітні сутички, в які потрапляє вихованець під час спілкування з дорослим й однолітками вдома, у дитячому садку, на прогулянці. Також корисно аналізувати й обігрувати ситуації, які відбулися в прочитаних творах, переглянутих телепередачах, мультфільмах. Головне – дати дитині змогу спокійно висловити своє бачення та розуміння ситуації. Крок за кроком її потрібно переконувати, що значно приємніше втриматися від негативних емоцій, не допустити дурниці і порадіти за себе. Дорослому варто продемонструвати дитині варіант правильної поведінки в стані люті чи образи.

Специфіка відбору педагогічних засобів формування емоційної культури обумовлена врахуванням таких особливостей дітей старшого дошкільного віку: прагнення до самостійності і активності дитини в діяльності; егоцентричність мислення, що проявляється в труднощах прийняття позиції іншого, потреба дитини в ігровій взаємодії.

Емоційний вплив базується на ефекті навіювання. Здійснювати раціональний та емоційний вплив на дитину можна за допомогою різних методів прищеплення цінностей, як-от:

- *роз'яснення* – ознайомлення дітей із загальнолюдськими цінностями та їх значенням у житті людини;

- *навіювання* – вплив на свідомість дітей через зниження рівня критичності під час сприймання інформації й відсутність можливості оцінити її відповідно до минулого досвіду;

- *переконання* – звернення до власного критичного судження дітей, спрямоване на активізацію їхньої розумової діяльності;

- *проведення вправ* – навчання дітей раціональних прийомів прийняття рішень із метою реалізації конкретних особистісних цінностей;

- *контроль* – вплив на особистість дитини з метою регуляції її емоцій та поведінки, яка має відповідати прийнятим цінностям [6, с. 21].

Дитина – емоційна, чуттєва, сприймання для неї – основа пізнання й орієнтації в навколишньому світі, умова розвитку особистісних якостей. Саме тому, щоб сформувати емоційну її компетентність, слід наблизитися до природних можливостей.

Емоційна компетентність – це інтегральна властивість особистості, сукупність знань, умінь і навичок, що дає змогу приймати адекватні

рішення та діяти на основі інтелектуальної обробки зовнішньої та внутрішньої емоційної інформації, яку надає емоційний інтелект. Те, що надихає нас на добро, надає сенсу нашому існуванню – щоденна внутрішня душевна праця.

Гармонійне співіснування дитини з довкіллям передбачає її компетентність у світі емоцій і почуттів. Душевний комфорт можуть забезпечити дошкільнику тільки дорослі, які розуміють і шанують самоцінність дитини, прагнуть «допомогти душі, яка починає жити, жити власними силами». Проаналізувавши поняття «емоційна культура» та розглянувши прояви особистісної культури й компоненти емоційного розвитку дитини, можемо стверджувати, що емоційний фундамент має формуватися під впливом емоційних реакцій на зовнішні та внутрішні чинники, адже саме емоційність особистості стверджує різноманітність її інтересів, потреб, бажань та активну життєву позицію.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Амонашвілі Ш. У «чаші» Дитини сяє зародок зерна Культури / Шалва Олександрович Амонашвілі / Пер. З російської Л. О. Подкоритова. – Хмельницький: Подільський культурно-просвітницький Центр ім. М. К. Реріха; Центр інноваційної педагогіки та психології Хмельницького національного університету, Всеукраїнська культурно-освітня асоціація Гуманної педагогіки, 2012. – 72 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук; Авт. кол-в: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богиніч О. Л., Поніманська Т. І. – Київ : Видавництво, 2012. – 26 с.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник / І. Дичківська – Київ : Академвидав, 2004. – 352 с.
4. Дуткевич Т. В. Дошкільна психологія: 2-ге видання. Навч. пос. / Т. Дуткевич – Київ : Центр учбової літератури, 2009. – 392 с.
5. Каган М. С. Философия культуры. Становление и развитие / М. С. Каган. - СПб: Лань, 1998. – 448 с.
6. Карабаєва І. Лови момент, або формуємо цінності дошкільників у дитячому садку / І. Карабаєва // Спеціалізований журнал Вихователь-методист дошкільного закладу №10, 2017. – С. 17-23.
7. Кононко О. Найголовніше «погода» вдома, або як сформувати емоційну сприйнятливості і чутливість / О. Кононко // Спеціалізований журнал «Вихователь-методист дошкільного закладу» № 5, 2017. – С. 32-40.
8. Кочерга О. Психофізіологія емоційно-почуттєвого благополуччя дошкільника / О. Кочерга // Дитячий садок. Спецвипуск за матеріалами Всеукраїнського Дня Дошкілля. – 2010. – № 25 (553). – С. 8-12.

9. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: підручник / Т. Поніманська. – 3-тє вид., випр. – Київ : «Академвидав», 2015. – 448 с.
10. Шевчук А. Творче освоєння дитиною світу культури / А. Шевчук // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2012. – №12. – С. 4-10.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED:

1. Amonashvili Sh. U «chashi» Dytyny siaie zarodok zerna Kultury [The “bowl” of the Child Shines the Seed of the Grain of Culture] / Shalva Oleksandrovych Amonashvili / Per. Z rosiiskoi L. O. Podkorytova. – Khmelnytskyi: Podilskyi kulturno-prosvitnytskyi Tsentr im. M. K. Rerikha; Tsentr innovatsiinoi pedahohiky ta psykholohii Khmelnytskoho natsionalnoho universytetu, Vseukrainska kulturno-osvitnia asotsiatsiia Humannoï pedahohiky, 2012. – 72 s. (in Ukrainian)
2. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity [The Basic Component of Preschool Education] / Naukovyi kerivnyk: A. M. Bohush, diisnyi chlen NAPN Ukrainy, prof, d-r ped. nauk; Avt. kol-v: Bohush A. M., Bielienka H. V., Bohinich O. L., Ponimanska T. I. — Kyiv : Vydavnytstvo, 2012. – 26 s. (in Ukrainian)
3. Dychkivska I. M. Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii [Innovative Pedagogical Technologies: textbook] : Navchalnyi posibnyk / I. Dychkivska – Kyiv : Akademvydav, 2004. – 352 s. (in Ukrainian)
4. Dutkevych T. V. Doshkilna psykholohiia [Preschool Psychology: textbook]: 2-he vydannia. Navch.pos. / T. Dutkevych – Kyiv : Tsentр uchbovoi literatury, 2009. – 392 s. (in Ukrainian)
5. Kagan M. S. Filosofija kultury. Stanovlenye y razvitije [Philosophy of Culture. Formation and Development] / M. S. Kagan. - SPb: Lan, 1998. — 448 s. (in Russian)
6. Karabaieva I. Lovy moment, abo formuiemo tsinnosti doshkilnykiv u dytiachomu sadku [Catch a Moment, or Shape the Values of Preschoolers in Kindergarten] / I. Karabaieva // Spetsializovanyi zhurnal Vychovatel-metodyst doshkilnoho zakladu . – No 10, 2017. – S. 17-23. (in Ukrainian)
7. Kononko O. Naiholovnishe “pohoda” vdoma, abo yak sformuvaty emotsiinu spryiniatlyvist i chutlyvist [The Most Important Thing is the “Weather” at Home, or How to Form Emotional Susceptibility and Sensitivity] / O. Kononko // Spetsializovanyi zhurnal “Vychovatel-metodyst doshkilnoho zakladu”. – No 5, 2017. – S. 32-40. (in Ukrainian)
8. Kocherha O. Psykhofiziolohiia emotsiino-pochuttievoho blahopoluchchia doshkilnyka [Psychophysiology of Emotional and Emotional Well-being of Preschooler] / O. Kocherha // Dytiahyi sadok. Spetsvypusk za materialamy Vseukrainskoho Dnia Doshkillia. – 2010. - No 25 (553). – S. 8-12. (in Ukrainian)

9. Ponimanska T. I. Doshkilna pedahohika: pidruchnyk [Preschool Pedagogy: Textbook] / T. Ponimanska. – 3-tie vyd., vypr. – Kyiv : “Akademvydav”, 2015. – 448 s. (in Ukrainian)
10. Shevchuk A. Tvorche osvoiennia dytynoiu svitu kultury [Creative Development of the Child of the World of Culture] / A. Shevchuk // Vykhovatel-metodyst doshkilnoho zakladu. – 2012. – No 12. – S. 4-10. (in Ukrainian)

Аннотация. В статье обозначены вопросы формирования эмоциональной культуры как важной составляющей ее социальной компетентности в педагогическом и психологическом аспектах. Проанализировано научное обоснование современных подходов к формированию эмоциональной культуры детей старшего дошкольного возраста, раскрыты компоненты эмоционального развития ребенка, особенности коррекции эмоциональной сферы, в частности эмоционального контроля и нравственных чувств, предложены направления формирования эмоционального опыта, педагогические средства, методы и приемы привития личностных ценностей ребенка.

Ключевые слова: эмоции, эмоциональная культура, эмоциональное развитие, эмоциональная восприимчивость, эмоциональный опыт, психологический комфорт, эмоционально-социальная компетентность, ценностная потребность.

Abstract. In the article it is outlined the issue of formation of emotional culture as an important component of its social competence in pedagogical and psychological aspects. The scientific basis of modern approaches to the formation of the emotional culture of children of the senior preschool age has been analyzed; the components of emotional development of the child, peculiarities of correction of the emotional sphere, in particular emotional control and moral feelings, directions of the formation of emotional experience have been revealed; pedagogical means, methods and techniques of instilling the personality values of the child have been offered. The harmonious cohabitation with the environment provides children's competence in the world of emotions and feelings. Preschoolers' emotional comfort may be provided just by adults understanding and respecting them. Such synthesis provides effective pedagogical conditions for the development and improvement of children's emotional sphere and creativity. The specificity of selection of pedagogical means of formation children's emotional culture is promoted by taking into account the peculiarities of senior preschoolers' development: the desire for independence in their activities, egocentricity of thinking and the need in game interaction.

Key words: emotions, emotional culture, emotional development, emotional susceptibility, emotional experience, psychological comfort, emotional and social competence, value need.

Стаття надійшла до редакції 09. 02. 2018

ГУМАНІЗАЦІЯ ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ВИХОВАННІ МОРАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Анотація. Статтю присвячено проблемі гуманізації виховного середовища закладу вищої освіти у вихованні моральної відповідальності студентів. Розглянуто основні наукові підходи (особистісно зорінтований, компетентнісний, середовищний) та принципи (системності, гуманізму, зв'язку із життям, свідомості й активності, цілепокладання, партнерської взаємодії, мобільності, демократизму, поєднання цілеспрямованої виховної діяльності з ініціативою і самостійністю, зорінтованості на позитивні сторони особистості) до виховання моральної відповідальності студентської молоді. Схарактеризовано умови гуманізації виховного середовища закладу вищої освіти, якими є: відмова від авторитарного стилю виховання; створення сприятливого морально-психологічного клімату в навчальному закладі; демократизація та самоврядування; партнерська взаємодія та ефективне спілкування.

Ключові слова: моральна відповідальність, гуманізація виховного середовища, студенти, наукові підходи, партнерська взаємодія.

Постановка проблеми. Зміни у суспільстві позначаються на усіх сферах життя й потребують високого рівня моральної відповідальності студентської молоді, яка відіграє активну роль у громадському житті та готується до професійної діяльності. За цих умов зростає значення здатності користуватися своїми правами і свободами, поважати свою гідність і гідність інших людей, адекватно оцінювати ситуацію, приймати зважені рішення, які б не зашкодили іншим людям.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Проблема виховання моральної відповідальності завжди перебувала у полі наукових інтересів філософів (Н. Грінчишин, В. Кремень, В. Франкл, Е. Фромм), психологів (І. Бех, А. Куриця, М. Муконіна, М. Савчин) та педагогів (Т. Куниця, О. Лукач, М. Панасенко, І. Сопівник), які досліджували різні аспекти зазначеного феномену.

Метою статті є висвітлення специфіки гуманізації виховного середовища закладу вищої освіти у вихованні моральної відповідальності студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема виховання моральної відповідальності в студентів є надзвичайно важливою в сучасних умовах, коли до молодих фахівців ставляться високі вимоги, як з боку громадськості, так і з боку батьків, а тому існує потреба у проектуванні і моделюванні такого виховного процесу.

Провідним науковим підходом у роботі зі студентами є *особистісно*

орієнтований, що забезпечує виховання моральної відповідальності через ціннісне ставлення до студента та його внутрішнього світу, повагу до його гідності, розвиток здібностей і задатків, персоналізацію діяльності та досягнень, підтримку ініціативності, свободу у виборі діяльності та засобів досягнення мети, розширення кола діяльності, добровільне покладання на себе певних зобов'язань, усвідомлення можливих наслідків власних дій.

Компетентнісний підхід передбачав здатність індивіда до чіткого уявлення та вираження власних суджень, до партнерської взаємодії як з однолітками, так і викладачами, розв'язання життєвих питань; готовність до моральної відповідальності, захисту гідності, прав, інтересів як своїх, так і оточуючих, уміння діяти відповідно до обставин, корегуючи власну діяльність, розуміти сутність моральної відповідальності.

Необхідною педагогічною умовою у вихованні моральної відповідальності студентів є гуманізація виховного середовища закладу вищої освіти.

Ми докладали всіх зусиль, аби гуманізація виховного середовища була «спрямована на виховання людини, здатної до духовної самосвідомості та самовизначення, морального самокерування, аби особистість була готова вступати в діалогічні відносини із собою, іншими людьми, світом у цілому» [7, с. 3-4].

Ми солідарні з Л. Бусвою у розумінні того, що гуманізація виховного середовища забезпечує стійкість моральних переконань і переживань, а також духовних цінностей, які «дають необхідний тонус спротиву несприятливим обставинам і імпульс до їх подолання» [2, с. 55], сприяють розвитку активно-творчих можливостей особистості та її моральної відповідальності.

Практична реалізація гуманізації виховного середовища закладу вищої освіти вимагає створення умов для формування і творчого збагачення особистості кожного студента.

Вивчення педагогічного досвіду показало, що умови, розроблені О. Гук, є найбільш прийнятними для до нашого розуміння сутності гуманізації виховного середовища та передбачають:

- гармонізацію, олюднення всієї системи ціннісних ставлень студентів;
- створення сприятливого морально-психологічного клімату в макро- та мікроколективі;
- демонтаж адміністративно-командної системи управління життям закладу вищої освіти і заміну авторитарних методів управління демократичними;
- оволодіння викладачами та співробітниками формами і методами «педагогіки співробітництва» [3, с. 182].

Такі умови є відповіддю на виклики нашого часу, однак, на наш погляд вони потребують уточнення з точки зору виховання моральної відповідальності студентів, зокрема:

- відмова від авторитарного стилю виховання;
- створення сприятливого морально-психологічного клімату в навчальному закладі;
- демократизація та самоврядування,
- партнерська взаємодія та ефективне спілкування.

Гуманістичне виховне середовище є тим важливим чинником, який визначає життєві установки, особистісну спрямованість студентів, характер їх моральних потреб, інтересів, цінностей, реальну поведінку, процеси самовиховання та самовдосконалення через отримання моральних знань і досвіду.

У створенні виховного середовища закладу вищої освіти ми спиралися на ідеї впливу середовища на розвиток особистості Ю. Мануйлова, який розумів під виховним середовищем те, серед чого знаходиться суб'єкт, за допомогою чого формується його образ життя [5, с. 34]. Для його організації та виховання моральної відповідальності необхідні були позитивні дії, спрямовані на створення певних «ніш» (простір можливостей, спрямований на забезпечення індивідом моральних потреб), орієнтованих на формування і зміцнення відповідного досвіду особистості, зокрема і того, що пов'язаний із проявом моральної відповідальності.

Таким чином, що використаний нами середовищний підхід є гуманістичною методологією, що сприяє створенню не лише оточення, а й сприятливого середовища загалом для кожної особистості, конкретного студента.

Розглядаючи гуманізацію виховного середовища як систему впливів та умов, виховання високоморальної особистості студента вбачаємо у створенні системи можливостей для її розвитку, що притаманні для у соціального і змістового оточення закладу вищої освіти. Виховне середовище охоплювало весь навчально-виховний процес й інтегрувалося в позаурочну діяльність, являючись важливим інструментом становлення особистості студента, активізації його внутрішнього потенціалу, здібностей, забезпечення умов для самореалізації сутнісних сил. Саме цей аспект відіграв ключову роль у вихованні моральної відповідальності студентів, що передбачало добровільну участь та самостійність у виборі видів діяльності, і виборі шляхів у досягненні необхідного результату; відсутності вимог і зовнішнього контролю. Наша робота будувалася таким чином аби перетворити зовнішні обов'язки студента у його внутрішні потреби, з опорою на самоконтроль і самокерівництво; упевненість у власних силах, узгодженість можливостей особистості поставленим завданням.

Ми виходили з того, що ознаками гуманізації виховного середовища є:

- цілісність (властивості цілого принципово не зводяться до механічної суми властивостей його елементів, разом з тим, кожен елемент

в системі має своє місце і свої функції);

- структурність (функціонування системи обумовлено не стільки особливостями окремих елементів, скільки властивостями її структури);

- ієрархічність (кожен елемент системи може бути розглянуто як відносно самостійна підсистема);

- взаємозалежність системи і середовища (система функціонує і розвивається в тісній взаємодії з середовищем);

- множинність описів пов'язана зі складністю системних об'єктів і тим, що в процесі пізнання можуть бути використані різні схеми, моделі їх опису [6] .

Спеціально організоване виховне середовище створювало широкі можливості для особистісного становлення студента, що досягалося завдяки:

- свободі прийняття моральних рішень;

- добровільній можливості вибору позааудиторної діяльності;

- партнерським, діалогічним ставленням між студентами та студентами і викладачами;

- більш інтенсивному засвоєнню моральних цінностей.

На думку Г. Балла, гуманізація виховного середовища закладу вищої освіти має бути спрямована на:

- усвідомлення студентами формальної свободи, що забезпечує задоволення їх базових потреб, створення умов діяльності, сприятливих у психогігієнічному та соціально-психологічному аспектах, врахування вікових та індивідуально-типологічних особливостей, повага до інтересів, бажань і досягнень студентів, надання їм достатнього простору для прояву самостійності і творчості, а також організацію їх «зустрічей» з труднощами (надмірними), подолання яких формує впевненість в своїх силах;

- розкриття можливостей, наповнення свободи повноцінним змістом, шляхом залучення досягнень цивілізації [1, с. 5].

Таким чином, гуманізація виховного середовища закладу вищої освіти з метою формування в студентів моральної відповідальності забезпечувалася шляхом відмови від авторитарної стратегії у взаєминах між педагогами і студентами й заміні її на гуманістичну через створення ситуацій, що давали студентам змогу робити самостійний моральний вибір; культивування таких міжособистісних ставлень, які, з одного боку, враховують потреби, інтереси, схильності студентів, а з іншого – наповнюються їх змістом, що відображає основні цінності моральної відповідальності. При цьому слід враховувати, що ефективність того чи іншого виховного впливу ми оцінювали, виходячи з рівня узагальнення та інтеграції в студентів єдності когнітивного, емоційно-ціннісного, і діяльнісного компонентів, що характеризують фундаментальні якості їх особистості, в тому числі і ті, які пов'язані з моральною відповідальністю.

Для гуманізації виховного середовища закладу вищої освіти в плані

формування у студентів моральної відповідальності необхідне дотримання ряду принципів – загальних вимог до її функціонування. До таких принципів відносимо:

- *системності* (дотримання цілісності виховної роботи, спрямованої на формування у студентів моральної відповідальності, визначення постійних і змінних елементів виховної системи, – організація тематичних виховних годин, творчої співпраці студентів, викладачів, кураторів академічних груп, керівництва факультету, студентських організацій. Дотримання цього принципу допомагає об'єднати розрізнені виховні впливи, забезпечити їх узгодженість і спрямованість на досягнення поставленої мети і висунутих завдань);

- *гуманізму*, який є провідним у сучасному вихованні, що визначає ціннісне ставлення до особистості, пріоритет її моральних і духовних потреб, створення умов для самореалізації;

- *зв'язку з життям*, що дозволяє показати палітру моральних ставлень та формувати життєві компетенції у реальному застосуванні моральної відповідальності у власній життєдіяльності, спираючись на власний досвід;

- *свідомості й активності* як усвідомлення своєї потреби бути моральним, брати на себе зобов'язання та виконувати їх, тоді як активність визначає ставлення особистості до власного життя та її участі у ньому;

- *цілепокладання* як уміння ставити мету, визначати поле і межі своєї моральної відповідальності, здійснювати вибір та використовувати моральні засоби у досягненні визначених цілей;

- *мобільності* передбачає здатність людини швидко реагувати на зміни у житті, приймати рішення з урахуванням ситуації і швидко діяти, не розраховуючи на інших;

- *партнерської взаємодії*, що характеризує співпрацю студентів із викладачами на засадах поваги рівного діалогу, довіри, як умови збалансованості моральної відповідальності та обов'язків;

- *демократизації* виховання (ліквідація авторитарності у взаєминах між суб'єктами виховного середовища, формування в кожного студента усвідомлення неподільності ідей свободи, прав людини і відповідальності за свої дії);

- *поєднання цілеспрямованої виховної діяльності з ініціативою і самостійністю* студентів (виявлення бажань, пропозицій студентів і всебічний їх облік при розробці змісту виховних заходів, організації позааудиторної роботи);

- *орієнтації на позитивні сторони особистості* (опора на позитивні якості студента у формуванні інших, більш значущих для моральної відповідальності; віра у можливість та здібності особистості, надання їй підтримки в протистоянні негативним явищам соціуму).

Гуманізація виховного середовища закладу вищої освіти передбачала формування системи ціннісних ставлень студентів, що

зумовлювалося положенням гуманістичної етики про людину як найвищу цінність. Особистість може бути морально відповідальною лише у тому випадку, коли усвідомлює себе суб'єктом власного життя, розуміє свою значущість, поважає як свою гідність, та гідність інших людей. Таке формування системи ціннісних ставлень у студентів передбачало відмову від авторитарного стилю виховання педагогами, коли студентів пропонувалося бути виконавцем, який не несе повної моральної відповідальності за свої дії. Лише суб'єкт і партнер здатний виявляти ініціативу, покладати на себе зобов'язання, нести моральну відповідальність по відношенню до себе та до інших людей, до спільної справи тощо. Для нас було важливо, аби студенти відчували себе суб'єктами свого життя та життя навчального закладу, тому перед викладачами було поставлено завдання бути для студентів не лише наставником, а й другом, урахувати його потенціал і здібності, спонукаючи до саморозвитку та самореалізації. З цією метою для педагогічного і викладацького складу було проведено круглий стіл «Педагогіка партнерства у вищому навчальному закладі», де обговорювалися наступні питання: гуманістичний і авторитарний стилі виховання: сучасне бачення і тенденції; педагогіка партнерства: європейський досвід і сучасні методики; педагог і студент, як суб'єкти виховного процесу; партнерська взаємодія у позааудиторній роботі ВНЗ.

Беручи участь в обговоренні, педагоги звертали увагу на те, що частина студентів не має досвіду партнерської взаємодії, оскільки звикли, що їх проблеми вирішували педагоги або батьки, а до них ставилася одна вимога – бути слухняними і виконувати вказівки дорослих. Таким студентам надзвичайно важко ініціювати якийсь проект, адже вони бояться відповідальності, вимагають чітких інструкцій, а у випадку невдачі намагаються не виправити ситуацію, а знайти винних у ситуації, що склалася. Розглядаючи таку поведінку студентів як наслідок авторитарної педагогіки, педагоги і викладачі дійшли висновку, що навчання у закладі вищої освіти та участь у позааудиторній діяльності надають широкі можливості для студентів у сфері розширення їх моральної відповідальності та інтеріоризації моральних цінностей, на які вони будуть опиратися у своїй майбутній професійній діяльності. Розуміння педагогами необхідності впровадження педагогіки партнерства обумовлювалося розширенням сфери активності студентської молоді, прагненням до самоздійснення і самореалізації.

Проведений для кураторів академічних груп семінар «Педагогіка партнерства і моральна відповідальність студентів» показав переваги партнерської взаємодії зі студентами, сприяв позитивному її впливові на самооцінку, самосприйняття студентів, бажанню працювати в школі, орієнтуючись на гуманістичні цінності всіх учасників виховного процесу. Під час семінару викладачі ділилися своїм досвідом роботи зі студентами, зокрема куратор однієї з експериментальних груп зауважила, що в основу

виховання моральної відповідальності студентів у сучасних умовах лежить принцип їх прийняття такими, як вони є, з опорою на ті позитивні якості, якими вони володіють. Недопустимими є накази, прагнення зламати чи нав'язати певну лінію поведінки чи алгоритм дій. Найбільш продуктивними при цьому є педагогічний такт, етична культура педагога, повага гідності студента, дружня порада, професійна підказка, які формують особистість студента, слугують прикладом того, як потрібно будувати взаємовідносини з вихованцями та як ставитися до колег. Саме педагогіка партнерства дає змогу студентові обрати з-поміж багатьох варіантів моральну відповідальну поведінку, як найбільш оптимальну.

Куратори академічних груп та викладачі переконані, що їх спілкування зі студентами має бути школою спілкування, партнерської взаємодії, підготовкою до роботи в нових реаліях, де вчитель має вміти приймати моральні рішення, бути відповідальним, ініціативним, творчим, допомагати дітям опановувати нові компетенції.

На наш погляд, позааудиторна робота у цьому плані володіє широкими можливостями, а неформальне спілкування та взаємодія, дозволяють формувати ціннісне ставлення до однолітків і до педагогів.

Створення сприятливого морально-психологічного клімату в колективі передбачало проведення заходів, проєктів, спрямованих на зростання моральної відповідальності студентів, встановлення неформальних, довірливих, дружніх стосунків як у студентському колективі, так і між студентами та викладачами.

Крім того створення сприятливого морально-психологічного клімату значною мірою залежало від позитивних емоцій, моральних почуттів, що переживали студенти і викладачі, а тому потребувало пильної уваги викладачів щодо гармонізації стосунків у колективі і за його межами.

Дослідження показало, що серед студентів-першокурсників більше непорозумінь, несправедливих обвинувачень, переадресування доручень, а ніж з-поміж старшокурсників. Саме тому педагоги звертали особливу увагу на зняття напруги як студентських групах, так і в поза аудиторній діяльності. До цієї діяльності долучилася психологічна служба експериментальних навчальних закладів. Як правило, використовувалися індивідуальні та групові консультації, тренінгові заняття, робота в групах, моделювання ситуацій.

Дослідження також підтвердило залежність морально-психологічного клімату закладу вищої освіти від залученості студентів до спільної діяльності, включеності у творчий процес, наявності умов для самореалізації, виявлення кращих якостей вихованців, що найкращим чином реалізується у позааудиторній роботі.

Важливим аспектом покращення морально-психологічного клімату експериментальних навчальних закладів була демократизація навчально-виховного процесу, що утверджувало відкритість та конструктивність

партнерської взаємодії педагогів і студентів, підвищення рівня моральної відповідальності.

Демократизація забезпечувалася закріпленими в статуті правами на участь в управлінні навчальним закладом суб'єктами виховного процесу та органами самоврядування, чітким розподілом обов'язків та повноважень, партнерською взаємодією викладачів і студентів, ротацією керівних осіб, звітністю, колективним прийняттям рішень та обговоренням на загалі.

Висновки і перспективи подальших наукових досліджень.

Таким чином, гуманізація виховного середовища, що передбачала створення у закладі вищої освіти сприятливого морально-психологічного клімату, демократизації, ефективного спілкування є цілеспрямованою роботою педагогічного колективу, що позитивно позначається на моральному розвитку студентів, а також і умовою їх самоорганізації та самоврядування позитивно позначилася на зростанні рівня моральної відповідальності студентів. Однак, проведене дослідження не вичерпує своїх можливостей. Подальшої розробки потребують інноваційні методики та технології виховання моральної самосвідомості в студентів закладу вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Балл Г. О. Внутрішня свобода особи: особистісна надійність у контексті гуманізації освіти / Г. О. Балл // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 9. – С.1 – 7.
2. Буева Л. П. Сакральність духовного в пространстве человека / Л. П. Буева // Педагогика. – 1995. – № 5. – С.51 – 57.
3. Гук О. Ф. Гуманізація освітнього процесу у вищому навчальному закладі / О. Ф. Гук // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки: зб. наук. праць. – К.: Логос, 2012. – Вип.14. – С.179 – 187.
4. Журба К. О. Виховання моральної самосвідомості у педагогічній теорії і практиці/ К.О.Журба// Матеріали міжнародної науково-практичної конференції [«Соціально-педагогічна парадигма виховання: сутність та шляхи реалізації»], (25-26 вересня 2014 р.): Тези доповідей. – Ніжин: НДУ ім. М.Гоголя. – С.80 – 81.
5. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / Мануйлов Юрий Степанович. – М., 1997. – 193 с.
6. Рогалева Г. И. О воспитательном пространстве вуза / Г. И. Рогалева // Молодой ученый. – 2012. – № 5. – С.488 – 492.
7. Сманцер А. П. Гуманизация педагогического процесса в современной средней школе: учеб. пособие / А. П. Сманцер. – Минск: БГУ, 2010. – 335 с.
8. Zhurba K. Problems of education in young of meaning life values (ethical and philosophical aspects)/ K.Zhurba // Fundacja Oswiata i

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED:

1. Ball H. O. Vnutrishnia svoboda osoby: osobystisna nadiinist u konteksti humanizatsii osvity [Internal Freedom of the Person: Personal Reliability in the Context of Humanization of Education] / H. O. Ball // *Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota*. – 2003. – No 9. – S.1 – 7. (in Ukrainian)
2. Bujeva L. P. Sakralnost dukhovnogo v prostranstve cheloveka [The Sacredness of the Spiritual in the Human Space] / L. P. Bueva // *Pedahohyka*. – 1995. – No 5. – S.51 – 57. (in Russian)
3. Huk O. F. Humanizatsiia osvitnoho protsesu u vyshchomu navchalnomu zakladi [Humanization of the Educational Process at a Higher Educational Institution] / O. F. Huk // *Aktualni _roblem sotsiolohii, psykholohii, pedahohiky: zb. Nauk. Prats.* – K.: Lohos, 2012. – Vyp.14. – S.179 – 187. (in Ukrainian)
4. Zhurba K.O. Vychovannia moralnoi samosvidomosti u pedahohichnii teorii i praktytsi [Education of Moral Consciousness in Pedagogical Theory and Practice] / K.O.Zhurba// *Materialy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii [„Sotsialno-pedahohichna paradyhma vychovannia: sutnist ta shliakhy realizatsii”]*, (25-26 veresnia 2014): *Tezy dopovidei.* – Nizhyn: NDU im. M. Hoholia. – S.80 – 81. (in Ukrainian)
5. Manuilov Yu. S. Sredovoi podkhod v vospytanii: dis. ... doktora ped. Nauk: 13.00.01 [The Environment Approach in Education: dis. ... of the doctor ped. Sciences: 13.00.01] Manuilov Yurii Stepanovych. – M., 1997. – 193 s. (in Russian)
6. Rohaleva H. Y. O vospitel'nom prostranstve vuza [On the Educational Space of the University]/ H. Y. Rohaleva // *Molodoiuchenyi.* – 2012. – No 5. – S.488 – 492. (in Russian)
7. Smantser A. P. Humanyzacyja pedagogicheskogo protsessa v sovremennoi srednei shkole: ucheb. Posobiye [Humanization of the Pedagogical Process in Modern Secondary School: Textbook] / A. P. Smantser. – Minsk: BHU, 2010. – 335 s. (in Russian)
8. Zhurba K. Problems of education in young of meaning life values (ethical and philosophical aspects)/ K.Zhurba // *Fundacija Oswiata i Nauka Bez Granic PRO FUTURO: scientific issue of knowledge, education, law and management.* – No 1 (5). – 2014. – R.121 – 125. (in English)

Аннотация. Статья посвящена проблеме гуманизации воспитательной среды высшего учебного заведения в воспитании нравственной ответственности студентов. Рассмотрены основные научные

подходы (лично ориентированный, компетентностный, воспитательной среды) и принципы (системности, гуманизма, связи с жизнью, сознательности и активности, целеполагания, партнерского взаимодействия, мобильности, демократизма, сочетания целенаправленной воспитательной деятельности с инициативой и самостоятельностью, ориентированности на положительные стороны личности) в воспитании нравственной ответственности студенческой молодежи. Охарактеризованы условия гуманизации воспитательной среды вуза, которыми являются: отказ от авторитарного стиля воспитания, создание благоприятного морально-психологического климата в учебном заведении; демократизация и самоуправление; партнерское взаимодействие и эффективное общение.

Ключевые слова: моральная ответственность, гуманизация воспитательной среды, студенты, научные подходы, партнерское взаимодействие.

Abstract. The article is devoted to the problem of humanization of the educational environment of a higher educational establishment in the formation of students' moral responsibility. The main scientific approaches (personally oriented, competence, environment) and principles (system, humanism, connection with life, consciousness and activity, goal-setting, partnership interaction, mobility, democracy, combination of purposeful educational activity with initiative and autonomy, orientation towards positive sides of the personality) to the education of moral responsibility of student youth are considered. The conditions of humanization of the educational environment of higher educational institutions, in particular: refusal of the authoritarian style of education, creation of favorable moral and psychological climate in an educational institution; democratization and self-government; affiliate interaction and effective communication are characterized.

Key words: moral responsibility, humanization of the educational environment, students, scientific approaches, partnership interaction.

Стаття надійшла до редакції 7.03.2018

Д. О. Тарадюк

ПРИНЦИП ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ – ОСНОВА РОЗБУДОВИ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті розкрито сутність принципу індивідуалізації в інклюзивному освітньому середовищі в закладах дошкільної освіти як умови успішного здобуття освіти дітей вразливих категорій. Проаналізовано поняття «індивідуалізація», «індивідуальний підхід»,

«інклюзивне освітнє середовище». Висвітлено педагогічні засади вивчення та застосування індивідуального підходу. З'ясовано, що реалізація даного принципу вимагає дотримання певних умов.

Ключові слова: інклюзивна освіта, освітній процес, індивідуалізація, індивідуальний підхід, принцип, інклюзивне освітнє середовище.

Постановка проблеми. Інтеграція України в європейський освітній простір унеможливиє розв'язання проблеми реалізації особистісного потенціалу будь-якої дитини як персонального шляху саморозвитку, самореалізації та самовдосконалення. Держава при цьому створює умови для здобуття освіти особами з особливими освітніми потребами з урахуванням індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів, а також забезпечує виявлення та усунення факторів, що перешкоджають реалізації прав і задоволенню потреб таких осіб у сфері освіти.

У зв'язку з цим актуальність упровадження принципу індивідуалізації в роботі з дітьми з особливими потребами полягає у створенні такого інклюзивного освітнього середовища в закладах дошкільної освіти, в якому забезпечуватиметься подальше становлення особистості дитини та її розвиток відповідно до вимог особистісно-орієнтованої моделі.

Аналіз останніх досліджень з проблеми засвідчує, що проблемі інтегрованого навчання та виховання дітей із порушеннями психофізичного розвитку приділяли увагу не лише українські, а й зарубіжні фахівці в галузі соціальної, корекційної, спеціальної педагогіки та дефектології (Л. Аксьонова, В. Бондар, Є. Бондаренко, М. Веденіна, М. Власова, О. Глоба, В. Григоренко, П. Горностай, Г. Іващенко, Б. Пузанов, О. Усанов та інші). В Україні окремі аспекти проблеми інтегрованого навчання розглядаються в працях А. Колупасової, М. Сварника, В. Синьова, Н. Софій, М. Шеремет, В. Тарасун, О. Таранченко, А. Шевцова та інших. Психологічні основи індивідуального підходу розробили ще в середині ХХ ст. О. Запорожець, Г. Костюк, В. Котирло, Д. Ніколенко, Л. Проколієнко, Г. Люблінська, В. Мясіщев, Д. Ельконін та інші, які визначили його основи та сутнісні характеристики. Значну увагу індивідуалізації освітнього процесу приділено в працях З. Ікуніної, В. Кузьменко, С. Ладивір, С. Самойлової, Р. Хаустової та інших, де розкрито етапи вивчення індивідуальних особливостей дитини, подано відповідні методики, запропоновано шляхи здійснення індивідуально-диференційованого підходу в різних видах діяльності дітей. Такий підхід реалізується як внутрішня диференціація методів і прийомів, що відповідають індивідуальним особливостям дітей. Сучасними закордонними вченими визначено основні ознаки інклюзивного середовища (Є. Гончарова, Т. Зубарева, О. Кукушкіна, М. Малофєєв, О. Нікольська, Н. Шматко та інші), створено концепцію

індивідуального плану з урахуванням особливостей, здібностей, інтересів кожної дитини (Дж. Дьюї, В. Кілпатрік, Т. Лорман, П. Коул та інші). Незважаючи на значну кількість досліджень з означеної проблеми, реалізація принципу індивідуалізації в інклюзивному освітньому середовищі потребує подальшого вивчення з огляду його актуальності.

Мета статті полягає у висвітленні сутності понять «індивідуалізація освіти», «індивідуальний підхід», аналізі системи впровадження принципу індивідуалізації в процесі освіти дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі в закладах дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ідея спільного навчання і виховання дітей із психофізичними порушеннями та їх здорових однолітків розкривається у вченні про середовище як джерело психічного розвитку особистості та належить визначному психологу, дефектологу ХХ століття Л. Виготському. На думку науковця, дитині, яка потребує корекції психофізичного розвитку, необхідне таке соціокультурне середовище, яке б ураховувало «своєрідність шляху» за допомогою «способів та засобів соціального та особистісного розвитку». Саме таким соціокультурним середовищем у сучасних умовах закладу дошкільної освіти є інклюзивне освітнє середовище – це життєвий простір, який насамперед забезпечує розкриття почуття власної гідності та впевненості в собі дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку; сукупність умов, способів і засобів для здійснення їх спільного навчання, виховання та розвитку як здобувачів освіти. Інклюзивне середовище містить у собі базові компоненти, необхідні для повноцінного фізичного, психічного, естетичного та соціального розвитку дітей, а саме: нормативно-правове, фінансове та програмно-методичне забезпечення освітнього процесу; організаційні, кадрові та культурно-інформаційні ресурси освітнього закладу, його науково-дослідницький і духовно-моральний потенціал; моніторингово-консультативний і корекційно-розвивальний компоненти [1, с. 89].

З одного боку, соціалізація особистості співмірна з потребими держави і спрямована на максимальну адаптацію дитини в суспільстві, а з іншого – має забезпечити повне розкриття особистісних здібностей і задатків дитини з урахуванням її індивідуальних особливостей, інтересів. У зв'язку з цим створення інклюзивного середовища в закладах дошкільної освіти є гнучкою, індивідуалізованою системою та передбачає не лише пристосування фізичного середовища, але й підготовку педагогів, зміну системи надання вихованням можливості навчатися за індивідуальним навчальним планом, забезпечення медико-соціального, психолого-педагогічного та наукового супроводу, створення навчальних програм, навчально-методичного забезпечення тощо [4, с. 33].

Як відомо, провідним принципом інклюзивного середовища є його готовність пристосовуватися до індивідуальних потреб різних категорій

дітей за допомогою структурно-функціональної, змістовної та технологічної модернізації освітньої системи закладу, здійснення індивідуального підходу, гуманних стосунків із кожною дитиною, проведення занять у формі ігрової діяльності [4, с. 45]. Мета інклюзивного закладу дошкільної освіти, як зазначають В. Алексєєва та І. Сошіна, полягає в «наданні всім дітям можливості найбільш повноцінного соціального життя, активної участі в колективі, тим самим забезпечуючи найбільш повну взаємодію і турботу один про одного як членів співтовариства» [11, с. 5].

У процесі визначення сутності індивідуального підходу та індивідуалізації нами було з'ясовано, що в низці досліджень здійснюється змістова диференціація вказаного поняття залежно від специфіки педагогічної діяльності.

Індивідуалізація – це процес здійснення принципу індивідуального підходу; організація освітнього процесу з урахуванням індивідуальних особливостей дітей, яка створює оптимальні умови для реалізації потенційних можливостей кожної дитини. Індивідуалізація освіти спрямована на подолання суперечностей між рівнями навчальної діяльності, що висувають програми та реальні можливості кожної дитини. Це необхідний чинник реалізації різноманітних освітніх цілей щодо формування індивідуальності [3, с. 22]. Зауважимо, що Й.-Г. Песталотці застерігав від будь-яких спроб «стригти всіх дітей під один гребінець». Водночас К. Ушинський зазначав, що індивідуалізація має бути основою побудови освітнього процесу.

Аналізуючи праці В. Сухомлинського, знаходимо свідчення про те, що практично в усіх своїх доробках учений особливу увагу звертав на необхідність використання принципу індивідуалізації в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. «Конкретна наша робота, – зазначав дослідник, – полягає у визначенні причин біди в кожному окремому випадку, необхідності знайти кожній дитині посильну розумову працю, доступні для неї шляхи подолання труднощів, захопити її цікавою роботою, завдяки якій вона могла б розвиватись інтелектуально». Також В. Сухомлинський наголошував на тому, що «не може існувати виховання особистості поза колективом, як не може бути колективу без особистостей. Розумово відсталі діти не повинні бути покинуті самі на себе, а мають розвиватися в таких же умовах, як нормальні діти» [7, с. 38].

На думку З. Ікуніної, індивідуалізація освіти є системою засобів, яка сприяє усвідомленню дитиною своїх сильних і слабких можливостей навчання, підтримці й розвитку самобутності з метою самостійного вибору власних смислів розвитку як особистості. Визначаючи роль індивідуального підходу в формуванні особистості дитини, дослідниця виокремлює: по-перше, індивідуально-орієнтовану допомогу в усвідомленні власних потреб, інтересів, цілей навчання; по-друге, створення умов для вільної реалізації наданих природою здібностей і

можливостей; по-третє, підтримку у творчому самовтіленні; по-четверте, підтримку в рефлексії. Крім того, вчена зазначає, що індивідуалізація сприяє розвитку самосвідомості, самостійності й відповідальності [3, с. 19].

Деякі вчені відстоюють думку про те, що поняття «індивідуальний підхід» є принципом навчання, а «індивідуалізація» – процес його здійснення. Сучасне тлумачення поняття «індивідуальний підхід» розглядається як психолого-педагогічний принцип, що передбачає таку організацію педагогічного впливу в освітньому процесі закладів освіти та сім'ї, яка враховує індивідуальні особливості дитини та умови її життя. Індивідуальний підхід полягає в гнучкому використанні педагогами інтегрованої та різноманітної системи засобів, форм, методів і прийомів навчально-виховної роботи, яка враховує цілісну картину індивідуального розвитку кожної дитини. Таким чином, індивідуальний підхід – це «принцип педагогіки, згідно з яким у навчально-виховній роботі з колективом дітей досягається педагогічний вплив на кожну дитину, який ґрунтується на знанні її особистих рис і умов життя» [8, с. 84]. Ми погоджуємося з думкою В. Кузьменко про те, що індивідуальний підхід – це більш вузьке поняття, ніж індивідуалізація, один (але не єдиний) із провідних принципів педагогічної діяльності, які забезпечують стратегію індивідуалізації [7, с. 96].

Варто зазначити, що К. Крутій та Л. Зданевич наполягають на необхідності розмежування понять «індивідуалізація освіти» та «індивідуальний підхід». Індивідуалізація освіти спрямовується на створення умов, сприятливих для розвитку індивідуальності як своєрідної неповторної людської особистості. Це – турбота про фізичний розвиток дітей, стан здоров'я, нервової системи, активна участь професійного педагога в їхньому вихованні, переорієнтація стилю спілкування з дітьми від суб'єкт-об'єктного до суб'єкт-суб'єктного, створення програми індивідуалізованого розвитку, виважений добір розвивального обладнання, забезпечення реальної взаємодії із сім'єю та освітніми закладами. При цьому індивідуальний підхід проявляється в наявності та гнучкому використанні педагогами системи різноманітних методів, прийомів та форм роботи для забезпечення ефективного особистісного розвитку та саморозвитку дітей з особливими освітніми потребами, засвоєння ними оптимального обсягу знань, формування вмінь і навичок, рис та якостей, необхідних для подальшого життя й навчання [6, с. 65].

Необхідність застосування індивідуального підходу, на думку Р. Хаустової, зумовлюється тим, що на одні й ті ж засоби і форми виховного впливу кожен вихованець реагує по-різному – залежно від своєрідності його розуму, почуттів, волі, темпераменту, характеру, що виникли раніше від того, як складаються його стосунки з однолітками, вихователем на даному етапі. Все це спричиняє суттєві індивідуальні відмінності у ставленні кожної дитини до виховних впливів. Ігнорування

цього факту знижує ефективність впливів вихователя на вихованця, а іноді навіть призводить до небажаних наслідків. Визначаючи особливості індивідуалізації освітньо-виховного процесу, С. Ладивір зауважує, що саме застосування індивідуального підходу забезпечує максимальний розвиток усіх здібностей особистості. Поза тим, дослідниця наголошує на важливості педагогічного значення індивідуального підходу, який полягає у виявленні та зміцненні позитивних якостей вихованця та усуненні певних його недоліків [8, с. 23]. За умови організації навчання за диференційованими програмами з урахуванням відповідного рівня психічного розвитку дітей та засвоєння ними знань, постійного обліку засвоєння матеріалу дітьми та забезпечення емоційної насиченості змісту навчання індивідуалізація виконує роль ефективного засобу навчання дітей з особливими освітніми потребами. Індивідуальний підхід є однією з важливих умов навчання дітей з особливими освітніми потребами. Завдяки цьому з'являються більш сприятливі можливості для розвитку пізнавальних сил, активності, схильностей та обдарувань кожної дитини. Традиційні програми передбачають створення однакових умов для розвитку задатків і здібностей усіх дітей, наявних у кожного в різному поєднанні. Із метою врахування індивідуальних відмінностей в інтелектуальному розвитку педагоги повинні керуватися принципом індивідуального підходу до кожного вихованця.

В основі індивідуально-зорієнтованої інклюзивної освіти – гуманістична психолого-педагогічна концепція ампліфікації, збагачення розвитку дитини, запроваджена О. Запорожцем. Згідно з цією концепцією оптимальні умови для реалізації потенційних можливостей дитини створюються не форсованим навчанням, а завдяки збагаченню змісту ігор, спілкування, образотворчої та предметної діяльності. Саме на цих засадах відбувається становлення дитячої індивідуальності, розвиток тих найкращих якостей, які згодом розкриються в життєдіяльності зрілої людської особистості [5, с. 76].

Традиційними помилками педагогічного процесу є зосередженість уваги переважно на особливостях психофізичного порушення, негативних формах дитячої поведінки, спрямування всіх виховних та корекційних зусиль на їх подолання замість формування особистості дитини – боротьба з недоліками, їх усунення чи корекція. Отже, знання педагогом індивідуальних особливостей дитини необхідне для вирішення двох завдань, що взаємопов'язані між собою: індивідуалізації – підтримка і розвиток одиничного, особливого, своєрідного як потенціалу особистості; соціалізації – адаптація в соціальному середовищі й самореалізація особистості в ньому [8, с. 126].

У реаліях сьогодення спостерігається переорієнтація основної мети виховного процесу: увага педагога спрямовується на формування в дитини нових ціннісних орієнтацій – когнітивної, емоційної та діяльнісної. Задля забезпечення єдності означених компонентів необхідно сформувати у

дитини стійку ціннісну орієнтацію: ознайомити з тією чи іншою цінністю та домогтися її усвідомлення; продемонструвати важливість даної цінності в житті конкретної дитини, сформувати емоційно-позитивне ставлення до неї; виробити здатність вихованця керуватися даною цінністю у своєму житті, проявляти її в діяльності та поведінці; сформувати позитивну мотивацію, яка б забезпечила постійну готовність дитини діяти, керуючись саме цією цінністю [10, с. 59]. Створення доброзичливого психологічного клімату в колективі, формування в дітей прагнення допомагати один одному, підтримувати, співчувати іншим, радіти чужим успіхам, толерантно сприймати чужі вади, виховання здатності до емпатії – усе це істотно відображається на підвищенні ефективності реалізації принципу індивідуалізації в освітньому процесі до дітей з особливими освітніми потребами.

Підпунтям педагогічної підтримки, за твердженням О. Газман, є взаємини рівноправності, рівноцінності, поваги й довіри між педагогом та вихованцем. У зв'язку з цим варто уточнити, що індивідуалізація передбачає: індивідуально-орієнтовану допомогу дітям в усвідомленні власних потреб, інтересів, цілей навчання; створення умов для вільної реалізації природних здібностей і можливостей; підтримку у творчому самовтіленні та рефлексії [7, с. 67].

Реалізація принципу індивідуалізації в навчальному процесі потребує постійного підвищення професійної майстерності педагогів: уважності до індивідуально-окресленої динаміки зростання кожної дитини, її особистісних та навчальних досягнень, життєвої компетентності, а також постійної турботи про оновлення матеріальної бази групи, забезпечення посібниками, матеріалами, урізноманітнення змісту навчальних завдань і планів тощо. Ефективність здійснення освітнього процесу залежить від додаткових фахівців: асистента педагога, тьютора, фасилітатора та ін. Отже, використання індивідуального підходу в навчанні створює умови для розкриття здібностей кожної дитини, адже на заняттях вихованці проявляють власні знання, ставлення, навички, особливості темпераменту тощо.

Таким чином, ефективне здійснення принципу індивідуалізації можливе лише завдяки дотримання спеціальних умов, а саме: систематичного й усебічного вивчення дітей педагогом; урахування психологічних закономірностей розвитку особистості та конкретної ситуації впливу; володіння педагогічною технікою; індивідуального підходу до оцінювання; реалізації корекційної спрямованості освітнього процесу; використання можливостей корекційно-виховного впливу колективу на індивідуальність дитини.

Висновки і перспективи подальших наукових розвідок. Отже, індивідуалізація є запорукою ефективності педагогічного процесу та базується на тому, що будь-який освітній вплив здійснюється крізь призму індивідуальних особливостей конкретної дитини. Реалізація

індивідуального підходу відбувається з урахуванням індивідуальної своєрідності, неповторної кожної окремої дитини як особистості, її індивідуальних особливостей (здібностей, особливостей розвитку, типів темпераменту, статі, сімейної культури, тощо). Індивідуальний підхід як засіб реалізації принципу індивідуалізації спрямовує педагогів на таку діяльність, під час якої дитина є не об'єктом виховних впливів, а суб'єктом, тобто партнером взаємодії. Головне завдання педагога при цьому полягає в тому, щоб побачити та зрозуміти, як діти сприймають і засвоюють знання, спілкуються, співпереживають, проявляють емоційну чутливість, а також за потреби, поспівчувати, допомогти й підтримати. Принцип індивідуалізації – не вимога сучасної освіти, а потреба сучасної дитини.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці моделі тьюторської діяльності вихователів як основи реалізації принципу індивідуалізації в умовах інклюзивного освітнього середовища в закладах дошкільної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Виготский Л. С. Коллектив как фактор развития дефективного ребёнка [Текст] // Собрание сочинений. – Т. 5. – М., 1983.
2. Закон України “Про освіту” від 05.09.2017 № № 38-39 [Е - ресурс]. – Режим доступу: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/> 110-zakon-ukrayiny-pro-osvitu
3. Ікуніна З. І. Індивідуалізація навчання дітей старшого дошкільного віку / З.І.Ікуніна // Дошкільна освіта. – 2010. – № 1. – С.18-24
4. Колупаєва А. А. Діти з особливими потребами та організація їх навчання. наук.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва. Л. О. Савчук. – [вид. доп. та перероб.]. – К.: Видавнича група „АТОПОЛ”, 2011. – 274 с
5. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості / заг. ред. Л. М. Проколієнко. – К. : Рад. школа, 1989. – 608 с.
6. Крутій К. Індивідуальне заняття як форма організації навчання мови і розвитку мовлення / К. Крутій, Л. Зданевич // Дошкільна освіта: науково-практичний журнал. – 2006. – № 3 (13). – С .64-73.
7. Кузьменко В. У. Розвиток індивідуальності дитини 3–7 років: монографія / В. У. Кузьменко. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – 453 с.
8. Ладивір С. О. Індивідуалізація виховання дошкільника: [навч. пос. для педагогів, психологів, вихователів, батьків, студентів] / авт. колект. С. О.Ладивір та ін.; Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К.: Пед.думка, 2007. – 150с.
9. Лорман Т. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практ. посіб. / [Тім Лорман, Джоан Деппелер, Девід Харві]; пер. з англ.–К.: с Пд Ф. О. Парашин І. с. 2010. – 296 с.

10. Піроженко Т.О. Сучасні діти – відображення цінностей дорослого світу: методичні рекомендації / Т.О. Піроженко, С.О Ладивір, К.В. Карасьова та ін.; за ред. Т.О.Піроженко. – К. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. – 120 с.
11. Сошина И. В. Опыт работы интегративного детского сада / сост. В. В. Алексеева, И. В. Сошина. – М. : Теревинф, 2004. –184 с.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED:

1. Vygotskij L. S. Kollektiv kak faktor razvitija defektivnogo rebjenka [Tekst] [The Collective as a Factor in the Development of a Defective Child][Text] /// Sobranije sochinenij. – T. 5. – М., 1983. (in Russian)
2. Zakon Ukrainy “Pro osvitu” vid 05.09.2017 No 38-39 [The Law of Ukraine “On Education” dated September 5, 2017, No. 38-39 [E - resurs]. – Rezhym dostupu: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/110-zakon-ukrayiny-pro-osvitu> (in Ukrainian)
3. Ikunina Z.I. Indyvidualizatsiia navchannia ditei starshoho doshkilnoho viku [Individualization of Teaching Children of the Senior Preschool Age] / Z.I.Ikunina // Doshkilna osvita. – 2010. – No 1. – S.18-24. (in Ukrainian)
4. Kolupaieva A. A. Dity z osoblyvymy potrebamy ta orhanizatsiia yikh navchannia. nauk.-metod. posib. [Children with Special Needs and Organization of their Training.] / A. A. Kolupaieva. L. O. Savchuk. – [vyd. dop. ta pererob.]. – K.: Vydavnycha hrupa „ATOPOL”, 2011. – 274 s. (in Ukrainian)
5. Kostiuk H. S. Navchalno-vykhovnyi protses i psykholohichni rozvytok osobystosti [Educational Process and Psychological Development of Personality] / zah. red. L. M. Prokoliienko. – K. : Rad. shkola, 1989. – 608 s. (in Ukrainian)
6. Krutii K. Indyvidualne zaniattia yak forma orhanizatsii navchannia movy i rozvytku movlennia [Individual Classes as a Form of Organization of Language Learning and Speech Development] / K. Krutii, L. Zdanevych // Doshkilna osvita: nauko-vo-praktychnyi zhurnal. – 2006. – No 3 (13). – S .64-73. (in Ukrainian)
7. Kuzmenko V. U. Rozvytok indyvidualnosti dytyny 3–7 rokiv: monohrafiia [Development of Individuality of a Child 3-7 Years: Monograph] / V. U. Kuzmenko. – K. : NPU im. M. P. Drahomanova, 2005. – 453 s. (in Ukrainian)
8. Ladyvir S. O. Indyvidualizatsiia vykhovannia doshkilnyka: [navch. Pos. Dlia pedahohiv, psykholohiv, vykhovateliv, batkiv, studentiv] [Individualization of Preschool Education] / avt. kolekt. S. O.Ladyvir ta in.; Instytut psykholohii im.. H.S.Kostiuka APN Ukrainy. – K.: Ped.dumka, 2007. – 150 s. (in Ukrainian)
9. Lorman T. Inkliuzyvna osvita. Pidtrymka rozmaittia u klasi : prakt. posib. [Inclusive Education. Diversity Support in the Classroom:

- Practice.] / [Tim Lorman, Dzhoan Deppeler, Devid Kharvi]; per. Z anh.– K.: s Pd F. O. Parashyn I.s.2010.–296. (in Ukrainian)
10. Pirozhenko T.O. Suchasni dity – vidobrazhennia tsinnosti dorosloho svitu: metodychni rekomendatsii [Modern Children is a Reflection of the Values of the Adult World: Methodical Recommendations] / T.O. Pirozhenko, S.O Ladyvir, K.V. Karasova ta in.; za red. T.O.Pirozhenko. – K.– Kirovohrad: Imeks-LTD, 2014. – 120 s. (in Ukrainian)
 11. Soshyna I. V. Opyt raboty integrativnogo detskogo sada [The Experience of Integrated Kindergarten] / sost. V. V. Aleksejeva, I. V. Soshyna. – M.: Terevinf, 2004. –184 s. (in Russian)

Аннотация. В статье раскрыта сущность принципа индивидуализации в инклюзивной образовательной среде в учреждениях дошкольного образования как условия успешного получения образования детей уязвимых категорий. Изложен теоретический анализ понятий «индивидуализация», «индивидуальный подход», «инклюзивная образовательная среда». Освещены педагогические основы изучения и применения индивидуального подхода. Установлено, что реализация данного принципа требует соблюдения определенных условий.

Ключевые слова: инклюзивное образование, образовательный процесс, индивидуализация, индивидуальный подход, принцип, инклюзивная образовательная среда.

Abstract. The article deals with the theoretical analysis of the concepts of “individualization”, “individual approach”, “inclusive educational environment”. The implementation of the principle of individualization in an inclusive educational environment, as a condition for the successful acquisition of education by all children with their individual uniqueness is considered in the article. On the basis of analysis, generalization and systematization of scientific researches, pedagogical principles of studying and application of an individual approach are highlighted. It is revealed that the realization of this principle requires compliance with a number of conditions. In modern educational institutions, an individual approach loses its power due to the inability of teachers to cover all participants in the educational process. The stages of the implementation of the individual approach, which promote more active and effective use of the principle of individualization are singled out. The conclusions drawn in the article can be used during the theoretical substantiation of the implementation of an individual approach through tutor activity of teachers.

Key words: individual approach, individualization, principle, environment, inclusive educational environment.

Стаття надійшла до редакції 28.02. 2018 р.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Бабійчук Світлана Миколаївна, кандидат педагогічних наук
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова;

Баліка Людмила Миколаївна, кандидат педагогічних наук, старший
викладач кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного
гуманітарного університету;

Бричок Світлана Борисівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент
кафедри педагогіки початкової освіти Рівненського державного
гуманітарного університету;

Войтович Оксана Василівна, викладач кафедри педагогіки і психології
(дошкільної та корекційної) імені проф. Т. І. Поніманської Рівненського
державного гуманітарного університету;

Гринькова Надія Михайлівна, кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного
гуманітарного університету;

Гудовсек Оксана Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки початкової освіти Рівненського державного
гуманітарного університету;

Журба Катерина Олександрівна, кандидат педагогічних наук, старший
науковий співробітник, провідний науковий співробітник Інституту
проблем виховання НАПН України;

Карпенчук Світлана Григорівна, доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного
гуманітарного університету;

Колупасва Тетяна Євстафіївна, кандидат педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки початкової освіти Рівненського державного
гуманітарного університету;

Косарєва Оксана Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент
кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф.
Т. І. Поніманської Рівненського державного гуманітарного університету;

Косенчук Ольга Геннадіївна, кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри педагогіки і психології дошкільної освіти та дитячої творчості
Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова;

Кравченко Оксана Олексіївна, доктор педагогічних наук, професор,
декан факультету соціальної та психологічної освіти Уманського
державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

Магрламова Камілла Газанфарівна, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри мовної підготовки Дніпропетровської медичної академії МОЗ України;

Машкіна Людмила Андріївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної педагогіки, психології фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії;

Машовець Марина Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, професор кафедри дошкільної освіти Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка;

Найда Руслана Григорівна, кандидат педагогічних наук, голова предметно-методичної комісії викладачів дошкільної педагогіки, психології та окремих методик Дубенського коледжу Рівненського державного гуманітарного університету;

Оксенюк Оксана Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, освітнього менеджменту та соціальної роботи Рівненського державного гуманітарного університету;

Олійник Олена Михайлівна, асистент кафедри теорії та методик дошкільної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка;

Омеляненко Алла Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Бердянського державного педагогічного університету;

Панчук Андрій Паладійович, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики фізичного виховання Рівненського державного гуманітарного університету;

Петренко Оксана Борисівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету;

Петренко Сергій Вікторович, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інформаційно-комунікаційних технологій та методики викладання інформатики РДГУ;

Пустовіт Григорій Петрович, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри природничо-математичних дисциплін Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти;

Ратинська Інна Василівна, аспірант лабораторії громадянського та морального виховання Інституту проблем виховання НАПН України;

Руденко Наталія Миколаївна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Т. І. Поніманської Рівненського державного гуманітарного університету;

Сілков Валерій Васильович, кандидат педагогічних наук, професор, декан педагогічного факультету Рівненського державного гуманітарного університету;

Сілкова Ельвіра Орестівна, старший викладач кафедри математики з методикою викладання Рівненського державного гуманітарного університету;

Стельмашук Жанна Григорівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету;

Тарадюк Дар'я Олександрівна, викладач Луцького педагогічного коледжу;

Федорова Наталія Володимирівна, старший викладач кафедри педагогіки і психології (дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т. І. Рівненського державного гуманітарного університету;

Ціпан Тетяна Степанівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету;

Черній Алла Леонідівна, кандидат політичних наук, доцент, ректор Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти;

Шулігіна Раїса Андріївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології дошкільної освіти та дитячої творчості Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова;

Наукове видання

ІННОВАТИКА У ВИХОВАННІ

Збірник наукових праць

Випуск 7
Том 2

Упорядники:
проф. Петренко О.Б., доц. Ціпан Т.С.

Науково-бібліографічне редагування:
наукова бібліотека РДГУ

Підписано до друку 29.03.2018 р.
Гарнітура Times New Roman. Друк різнографічний.
Ум. друк. арк. 24,7. Замовлення №204/1. Наклад 300

I – 66 **Інноватика у вихованні** : зб. наук. пр. Вип. 7. Том 2 / упоряд.
О. Б. Петренко ; ред. кол. : О. Б. Петренко, Т. С. Ціпан,
Н. М. Гринькова та ін. – Рівне : РДГУ, 2018. – 268с.

УДК 37 : 005.591.6
ББК 74.200

© Рівненський державний гуманітарний університет, 2018

Віддруковано засобами оперативної поліграфії

ВРМ-ПОЛІГРАФ

вул. Буковинська, 3, м. Рівне, 33000;

тел.: 0362-64-21-34