

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

Науковий журнал
«МОЛОДИЙ ВЧЕНИЙ»

№ 7.1 (71.1) липень 2019 р.

Редакційна колегія журналу

Сільськогосподарські науки

Базалій В.В. – д-р с.-г. наук
Балашова Г.С. – д-р с.-г. наук
Клименко М.О. – д-р с.-г. наук
Коковіхін С.В. – д-р с.-г. наук
Лавриненко Ю.О. – д-р с.-г. наук
Писаренко П.В. – д-р с.-г. наук

Історичні науки

Змерзлий Б.В. – д-р іст. наук

Юридичні науки

Бернацька Н.І. – д-р. юрид. наук
Стратонов В.М. – д-р юрид. наук

Політичні науки

Наумкіна С.М. – д-р політ. наук
Яковлев Д.В. – д-р політ. наук

Педагогічні науки

Козяр М.М. – д-р пед. наук
Рідей Н.М. – д-р пед. наук
Федяєва В.А. – д-р пед. наук
Шерман М.І. – д-р пед. наук
Шипота Г.Є. – канд. пед. наук

Філологічні науки

Шепель Ю.О. – д-р філол. наук

Філософські науки

Лебедева Н.А. – д-р філос. в галузі культурології

Технічні науки

Гриценко Д.С. – канд. техн. наук
Дідур В.А. – д-р техн. наук
Шайко-Шайковський О.Г. – д-р техн. наук

Економічні науки

Іртищева І.О. – д-р екон. наук
Козловський С.В. – д-р екон. наук
Шапошников К.С. – д-р екон. наук

Медичні науки

Нетюхайло А.Г. – д-р мед. наук
Пекліна Г.П. – д-р мед. наук

Ветеринарні науки

Морозенко Д.В. – д-р вет. наук

Мистецтвознавство

Романенкова Ю.В. – д-р мистецт.

Психологічні науки

Шаванов С.В. – канд. псих. наук

Соціологічні науки

Шапошникова І.В. – д-р соц. наук

Міжнародна наукова рада

Adam Wrobel – Doktor, Associate Professor (Poland)
Arkadiusz Adamczyk – Professor, Dr hab. in Humanities (Poland)
Giorgi Kvinikadze – PhD in Geography, Associate Professor (Georgia)
Inessa Sytnik – Professor, dr hab. in Economics (Poland)
Janusz Wielki – Professor, dr hab. in Economics, Engineer (Poland)
Javad Khamisabadi – Professor, PhD in Industrial management (Iran)
Michal Sojka – Doctor in Engineer (Poland)
Stanislaw Kunikowski – Associate Professor, Dr hab. (Poland)
Wioletta Wojciechowska – Doctor of Medical Sciences (Poland)
Вікторова Інна Анатоліївна – доктор медичних наук (Росія)
Глушченко Олеся Анатоліївна – доктор філологічних наук (Росія)
Дмитрієв Олександр Миколайович – кандидат історичних наук (Росія)
Марусенко Ірина Михайлівна – доктор медичних наук (Росія)
Швецова Вікторія Михайлівна – кандидат філологічних наук (Росія)
Яригіна Ірина Зотовна – доктор економічних наук (Росія)

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

Журнал включено до міжнародних каталогів наукових видань і наукометричних баз:
GoogleScholar, CiteFactor, Research Bible, Index Copernicus.

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

ЗМІСТ

| | |
|--|---|
| Вернигора О.А. Використання ІКТ як чинник у формуванні лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх філологів.....1 | Новоженина Л.И., Павлюченко Т.Э., Заяц В.А. Аналіз рівня стрессоустойчивости студентів медичного вуза..... 48 |
| Журат Ю.В., Голик Б.М. Розвиток психологічної готовності вихователів закладів дошкільної освіти до роботи з обдарованими дітьми..... 5 | Палагнюк О.В., Романюк І.І. Обдарованість на перетині психологічних та педагогічних наук.....54 |
| Казакова Н.В. Підготовка студентів до літньої педагогічної практики в дитячому таборі «Артек-Буковель».....9 | Перепелюк І.Р., Микитейчук Х.І., Олійник Р.В. Організація інклюзивного освітнього середовища як проблема психолого-педагогічних досліджень.....59 |
| Квасецька Я.А. Кирило Селецький в історії дошкільного виховання України..... 15 | Романюк С.З., Романюк О.В. Інноваційні технології у професійній підготовці сучасного вчителя: вітчизняний та зарубіжний досвід..... 64 |
| Колтунович Т.А., Поліщук О.М. Використання ментальних карт як засобу візуалізації у процесі викладання соціальної психології..... 19 | Рудницька-Юрійчук І.Р. Національне виховання дітей дошкільного віку як один із напрямів виховної діяльності в українській діаспорі США та Канади.....70 |
| Комісарик М.І., Кузнєцова К.С. Використання робочого зошита упродовж вивчення навчальної дисципліни «Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень дітей дошкільного віку».27 | Сівак Н.А. Умови виховання загальнолюдських цінностей студентів закладів вищої освіти.....75 |
| Костик А.Б. Формування гендерної ідентичності дітей дошкільного віку.....31 | Тернавська Т.А. Формування професійної компетентності майбутнього соціального працівника в умовах інклюзивного дошкільного навчального закладу..... 81 |
| Мафтин А.В., Прокоп І.С. Технологічний підхід як засіб модернізації початкової загальної освіти35 | Цюк О.А. Шведські університетські рейтинги оцінки якості вищої освіти..... 84 |
| Мачинська Н.І., Олійник М.І. Самоосвітня діяльність – чинник професійного зростання викладача.....39 | Шаумян О.Г. Казка як складова освітнього простору дитини..... 90 |
| Нечитайло Т.А., Фесун Г.С., Канівець Т.М. Психологічна допомога дітям в адаптації до першого року навчання.....45 | Шевчук К.Д., Предик А.А., Йолшина Т.С. Професійна позиція вчителя початкових класів в контексті нової української школи.....95 |

CONTENTS

Vernygora Olena

The use of ict as a factor in forming the linguistic-ethnographic competence of the future philologists.....1

Zhurat Yulia, Holyk Bohdana

The psychological readiness development of the preschool education teacher to work with gifted child.....5

Kazakova Nataliia

The preparation of students for the summer pedagogical practice in the children's camp «Artek-Bukovel».....9

Kvasetska Yaryna

Kyrylo Seletskyy in history of pre-school education of Ukraine.....15

Koltunovych Tetiana, Polishchuk Oksana

The use of mental cards as a means of visualization in the process of teaching social psychology.....19

Komisaryk Maria, Kuznietsova Kateryna

Use of working easy to study educational discipline «Theory and the method of forming elemental mathematical peculiarities of children in preschool age».....27

Kostyk Liubov

Formation of gender identity in preschool children.....31

Maftyn Larysa, Prokop Inna

Technological methods of education as one of the factors of qualitative initial education.....35

Machynska Nataliia, Oliinyk Mariia

Self-education is the factor in the teacher's professional growth.....39

Nechytailo Tetyana, Fesun Galyna,

Kanivets Tetyana

Psychological help for children in adaptation to the first year of study.....45

Novozhenina Lyudmila, Pavlyuchenko Tatiana, Zayats Valeria

Analysis of the level of resistance to stress of students of medical educational establishment.....48

Palahnyuk Olha, Romaniuk Iryna

Giftedness between of psychological and pedagogical sciences.....54

Perepeliuk Inna, Mykyteihcuk Khrystyna, Oliinyk Roksoliana

Inclusive educational environment organization as a problem of psychological and pedagogical researches.....59

Svitlana Romanyuk, Olga Romanyuk

Innovational technology in the training of modern teacher: domestic and foreign experience.....64

Rudnytska-Yuriichuk Iryna

National education of pre-school children as one of the methods of educational activity of the Ukrainian diaspora in the USA and Canada.....70

Sivak Natalia

The conditions of the upbringing of the human values of students of higher educational establishments.....75

Ternavska Tatiana

Formation of professional competence of the future social employee in the conditions of inclusive preliminary education agency.....81

Tsyuk Oksana

Swedish university rankings of quality assessment of higher education.....84

Shaumian Olena

Tale as a component of educational space of a child.....90

Shevchuk Krystyna, PredykAlina, Yolshyna Tetiana

Professional position of the primary school teacher in the context of the New Ukrainian School.....95

УДК 378:811.161.2:[81'42:005.336.2]:004

Вернигора О.Л.

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна
Національної академії педагогічних наук України

ВИКОРИСТАННЯ ІКТ ЯК ЧИННИК У ФОРМУВАННІ ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

Анотація. У статті проаналізовано можливості використання ІКТ щодо формування лінгвокраїнознавчої компетентності; охарактеризовано форми використання ІКТ у процесі вивчення фахових дисциплін. На основі аналізу наукових праць нами було запропоновано такі: у межах аудиторної роботи – віртуальні лекції-подорожі, віртуальні екскурсії в музеї, теми презентацій лінгвокраїнознавчого характеру; для науково-дослідницької роботи – ресурси електронних бібліотек тощо. Доведено, що впровадження ІКТ у процес формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх філологів створить додаткові умови для збагачення лінгвокраїнознавчих знань, формування дослідницьких, комунікативних, інтеграційних умінь. Адже використання ІКТ у закладах вищої освіти є важливою і необхідною умовою, яка розширить можливості для опанування лінгвістичних, країнознавчих знань, цілісного вивчення національно-культурної специфіки мови, підвищення якості підготовки до практичних та семінарських занять з фахових дисциплін, вміння використовувати комп'ютерні засоби у дослідницькій діяльності.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, майбутній філолог, лінгвокраїнознавча компетентність, заклади вищої освіти, фахові дисципліни.

Vernygora Olena

Ivan Zyazun Institute of Pedagogical Education and Adult Education
Ukraine National Academy of Sciences and Technologies

THE USE OF ICT AS A FACTOR IN FORMING THE LINGUISTIC-ETHNOGRAPHIC COMPETENCE OF THE FUTURE PHILOLOGISTS

Summary. The article analyzes the possibilities of using ICT to form linguistic-ethnographic competence, and characterizes the forms of implementation ICT in the process of studying professional disciplines. Modern society requires highly qualified specialists in the philological field, who has not only profound knowledge of linguistics, literature, ethnography, linguistic culture, Ukrainian studies, etc., but also are competently knowledgeable how to use information and communication technologies in their professional pedagogical and research activities. The linguistic-ethnographic competence of the Ukrainian language and literature future teachers is formed in the process of assimilating linguistic knowledge through information about the country, namely: its culture, history, ethnic, regional features, life, customs, traditions, etc. On the basis of scientific researches, we have proposed the following forms of ICT implementation in the process of studying the specialized disciplines: the virtual lectures-travels, the virtual tours in the museums, the presentations of linguistic-ethnographic nature, for research work – resources of electronic libraries, etc. It is proved that the introduction of ICT in the process of forming the linguistic-ethnographic competence of the future philologists will create additional conditions for the enrichment the linguistic knowledge, formation of research, communicative, integrational abilities. After all, the use of ICT in higher education institutions is an important and necessary condition for expanding the possibilities for mastering linguistic, regional knowledge, holistic study of national-cultural specifics of language, improving the quality of preparation for practical and seminars on professional disciplines, the ability to use computer tools and will create additional resources for the formation of linguistic-ethnographic competence. ICT enable to study more thoroughly the national-regional flavor of the Ukrainian language in connection with the ethnic peculiarities of world perception, moral norms and values of the people. Involving future philologists in the study of professional disciplines with the help of ICT contributes the quality of research, creative thinking and professional self-improvement in future pedagogical activities.

Keywords: information and communication technologies, future philologist, linguistic-ethnographic competence, institutions of higher education, professional disciplines.

Постановка проблеми. У період стрімкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій відбуваються зміни в освітній галузі, які впливають на професійне становлення майбутніх учителів-філологів. Формування лінгвокраїнознавчої компетентності є однією із необхідних якостей майбутніх учителів української мови та літератури, в основі якої покладено вивчення національно-культурних цінностей через мову. Сучасне суспільство потребує таких фахівців філологічної галузі, які мають не лише ґрунтовні знання з мовознавства, літератури, краєзнавства, лінгвокультурології, українознавства тощо, а також компетентно обізнаних, що вміють доцільно використовувати інформаційно-комунікаційні

технології у своїй професійній, педагогічній і дослідницькій діяльності. В Законі України «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки» зазначено, що «однією з головних умов успішної реалізації Основних засад є забезпечення навчання, виховання, професійної підготовки людини для роботи в інформаційному суспільстві. Для цього необхідно розвивати національний науково-освітній простір, який ґрунтуватиметься на об'єднанні різних національних багатопільових інформаційно-комунікаційних систем; розробити методологічне забезпечення використання комп'ютерних мультимедійних технологій при викладанні шкільних предметів та дисциплін, врахування в системах

навчання студентів у педагогічних закладах вищої освіти і перепідготовки вчителів особливостей роботи з ІКТ» [5]. Тому актуальним залишається питання щодо впровадження ІКТ у процес підготовки майбутніх філологів, що створить додаткові ресурси для формування лінгвокраїнознавчої компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Над проблемами інформатизації освіти працювали В. Биков, Р. Гуревич, М. Жалдак, О. Овчарук, Н. Олійник, І. Ставицька та інші. Питання щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі підготовки майбутніх учителів-філологів розглядали В. Бобрицька, С. Кубрак, І. Кузнецова, С. Процька, В. Руденко, О. Семенов тощо. Питання теоретичних засад лінгвокраїнознавства досліджували Г. Костомаров, Є. Верещагін, Г. Томахін, А. Райхштейн, Ю. Пасов та інші.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Однак особливої уваги потребує аналіз проблеми можливостей використання ІКТ у процесі вивчення фахових дисциплін як чинник формування лінгвокраїнознавчої компетентності, що недостатньо висвітлено у наукових публікаціях.

Метою статті є аналіз форм використання ІКТ з метою розширення можливостей формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх філологів у процесі опанування фахових дисциплін в межах активізації дослідницької роботи.

Завданнями статті є: окреслити можливості використання ІКТ з метою формування лінгвокраїнознавчої компетентності; охарактеризувати форми використання ІКТ у процесі вивчення фахових дисциплін та проведення дослідницької роботи серед студентів-філологів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у процес підготовки студентів закладів вищої освіти – чинник формування лінгвокраїнознавчої компетентності у майбутніх викладачів-словесників. На думку В. Бобрицької та С. Процької, «створення електронного інформаційного навчального середовища в умовах інформатизації освіти є однією з основних вимог професійної підготовки майбутніх філологів на сучасному етапі формування суспільства знань» [1, с. 7]. Тому використання ІКТ на заняттях удосконалює якість їх проведення, підвищує рівень ефективності засвоєння змісту фахових дисциплін, які сприяють формуванню лінгвокраїнознавчої компетентності.

Одним із сучасних міждисциплінарних напрямів наукових студій є лінгвокраїнознавство, вивчення якого вимагає інноваційних засобів. І. Воробйова зауважує, що «з сучасних позицій лінгвокраїнознавство слід розглядати як міждисциплінарну інтегровану наукову галузь, яка, з одного боку, охоплює навчання мови, а з другого, дає через мовні одиниці певні відомості про країну виучуваної мови. Головне завдання лінгвокраїнознавства як лінгвістичної галузі – вивчення мовних одиниць, які найбільш яскраво відображають національні особливості життя і культури народу – носія мови» [3, с. 14]. Лінгвокраїнознавча компетентність майбутніх учителів української мови і літератури формується

в процесі засвоєння мовознавчих знань через відомості про країну, а саме: її культуру, історію, етнічні, регіональні особливості, побут, звичаї, традиції тощо.

На думку Р. Гуревича, використання ІКТ в освітньому процесі дозволяє активізувати пізнавальну діяльність та самостійну роботу студентів, забезпечити позитивну мотивацію навчання за допомогою інтерактивного діалогового гіпертексту, проводити заняття на високому естетичному і емоційному рівнях, забезпечити значний рівень диференціації навчання, підвищити обсяг виконання робіт, удосконалити контроль знань, раціонально організувати навчальний процес, формувати навички пошукової діяльності, забезпечити доступ до різноманітних пошукових систем, електронних бібліотек, інших інформаційних систем, електронних бібліотек, інформаційних ресурсів [4, с. 23].

Навчання у закладах вищої педагогічної освіти, майбутня професійна діяльність та науково-дослідницька робота викладача-словесника полягає у постійному пошуку, опрацюванні, систематизації та збиранні інформації. ІКТ надають можливість швидкого доступу до необхідних джерел, що полягає у використанні онлайн-ресурсів, електронних бібліотек, електронних підручників, розробленні презентацій тощо. На переконання В. Бикова можливості «використання засобів ІКТ у навчанні може відбуватися в різних організаційних формах: онлайн-курси, онлайн-консультування, онлайн-тренінги, хакатони, вебінари, використання інтерактивних ЕП, електронних віртуальних лабораторій, електронних соціальних мереж, відвідування інтерактивних музеїв науки, створення презентацій, платформ спілкування за науковими інтересами, міжнародних конкурсів з рішення науково-технічних задач, віртуальних технопарків та інші» [2, с. 194]. На основі наукових досліджень В. Бикова, Р. Гуревича та ін. нами були запропоновані форми проведення аудиторних занять, які є ефективними у формуванні лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів-філологів, а також дослідницькі завдання, тематика практичних робіт.

Цікавими будуть віртуальні лекції-подорожі, які мають міждисциплінарний характер. Адже в процесі вивчення лінгвістики, діалектології, фольклористики чи літературознавства у поєднанні з країнознавчими аспектами формуються духовно-національні та ціннісні орієнтації майбутніх словесників. На сайті «Відкривай Україну» (www.discoverukraine.com.ua) запропоновано відео- та фотоматеріали про культуру і традиції України, наприклад: незвичайні пам'ятки, відеоподорож замками Західної України, дивовижне відео Чернівецького університету, українське село або відео про сучасну Україну тощо. Саме використання такого культурологічного матеріалу під час вивчення фольклору, етнографії, діалектології впливатиме на формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх філологів.

Розглядаючи питання найпоширеніших реалій певного регіону предметів побуту, одягу та інші лексеми, можна на практичному занятті з діалектології або фольклористики за допомогою ІКТ, якщо зробити підбір цікавих аудіо- чи

відеоматеріалів, які збирають студенти під час діалектологічної та фольклорної практик. Ці матеріали є своєрідним матеріальним фондом, що уможливають залучення майбутніх фахівців різних років до напрацювань попередніх. Адаже дослідники поділяють Україну на такі регіони, які мають як спільні ознаки в мові, так і відмінні, їх лексичний склад насичений різними, фразеологізмами, лексемами, діалектами тощо, які мають національний колорит. Такий збір матеріалів буде корисним для того, щоб побачити, які традиції та обряди на сучасному етапі зберігаються, а які втратили свою актуальність, які діалекти ще побутують тим чи іншим регіоном, а які зникли. Такі матеріали викладач може використовувати на лекційних, семінарських та практичних заняттях, що сприятиме більш ефективному формуванню лінгвоукраїнознавчої компетентності майбутніх філологів.

Сучасні технології стрімко розвиваються і сьогодні вже використовують віртуальні екскурсії в музеї. На сайті «Віртуальний тур українськими музеями просто неба» (<http://museums.authenticukraine.com.ua/ua/>) пропонуються екскурсії Ужгородським музеєм народної архітектури та побуту в Закарпатській області, Музеєм народної архітектури та побуту «Шевченківський гай» у Львові, Запорізькою Січчю у Запоріжжі, Національним музеєм народної архітектури та побуту України в Пирогові Київської області, Мамаєвою Слободою у Києві, Музеєм народної архітектури та побуту Середньої Наддніпряниці в Переяславі-Хмельницькому, Резиденцією Богдана Хмельницького у Чигирині Черкаської області. Відвідування таких віртуальних музеїв дають змогу не тільки удосконалити свої лінгвоукраїнознавчі знання, але й ознайомитися з етнокультурними цінностями, зануритись у віртуальну дійсність, побачити цікаві експозиції, що є одним із засобів формування лінгвоукраїнознавчої компетентності.

У процесі організації науково-дослідницької роботи з лінгвоукраїнознавчої проблематики за допомогою ІКТ можна запропонувати використати електронну мапу та різноманітні фото етнокультурних регіонів України від XI століття до сьогодення, де простежуватиметься як протягом тривалого часу змінювались їх назви, чисельність та кордони. Така інформація є на сайтах: «Етнографічні регіони України коли вони сформувались» (https://ua.igotoworld.com/ua/article/953_etnograficheskie-regiony-ukrainy.htm) та «Україна споконвічна. Етнографічне районування України» (<https://etnoua.info/rajonuvannja/>).

Майбутні філологи також за допомогою ІКТ можуть підготувати цікаві презентації лінгвоукраїнознавчої тематики в межах наукового гуртка, або на студентських міжвузівських кон-

ференціях з проблем українознавства, фольклористики, наприклад: «Мовна картина світу», «Українські стереотипи», «Безеквівалентна лексика української мови», «Ономастична лексика у творчості О. Забужко», «Ономастична лексика в прислів'ях та приказках», «Лексика побутових реалій, що використовують у різних регіонах України», «Показ одягу Гуцульщини та традиційний одяг Слобожанщини», «Традиційна регіональна їжа українців», «Різдяні традиції в західному та східному регіонах України» тощо. За допомогою ІКТ можна зробити аналіз побуту, звичаїв, традицій нашого народу, зацікавити, майбутніх філологів у подальшому дослідженні лінгвоукраїнознавчої проблематики. Адаже до сьогодні створено багато ресурсів – електронних бібліотек України та світу, якими може скористуватись майбутній філолог, наприклад: електронна бібліотека «Diasporiana» (<http://diasporiana.org.ua>), Електронна бібліотека «Культура України» (<http://elib.nlu.org.ua>), Велика Одеська Бібліотека (http://www.library.com.ua/shop_ling.shtml), Ізборник – 2002 (<http://izbornyk.org.ua>), Мислене дерево (українські інформаційні ресурси для освіти і науки) (www.myslenedrevo.com.ua), електронна бібліотека «Україніка» (<http://irbis-nbu.gov.ua>), Наукова бібліотека ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (<http://lib.pnu.edu.ua>).

Висновки і пропозиції. Отже, на сьогодні використання ІКТ у закладах вищої освіти є важливою і необхідною умовою, яка розширює можливості для опанування лінгвістичних, країнознавчих знань, цілісного дослідження національно-культурної специфіки мови, підвищення якості підготовки майбутніх учителів до практичних та семінарських занять з фахових дисциплін, формування вміння використовувати комп'ютерні засоби у професійній діяльності. Наявні електронні ресурси дозволяють викладачам закладів вищої освіти удосконалювати різноманітні форми і методи роботи для кращого опанування студентами-філологами змісту навчальної дисципліни. ІКТ дають змогу ґрунтовніше вивчити національно-регіональний колорит української мови у зв'язку з етнічними особливостями світосприйняття, моральних норм і цінностей народу. Залучення майбутніх словесників до вивчення фахових дисциплін за допомогою ІКТ сприяє підвищенню рівня дослідницьких умінь, активізації пошукової роботи, розвитку творчого мислення, професійному самовдосконаленню у майбутній педагогічній чи науковій діяльності.

Перспективою подальших досліджень може бути розроблення дослідницьких завдань для майбутніх філологів з використанням ІКТ з метою розвитку лінгвоукраїнознавчої компетентності.

Список літератури:

1. Бобрицька В.І., Процька С.М. Комп'ютерно орієнтована освіта майбутніх філологів : навчально-методичний посібник для студентів ВНЗ. Полтава : Скайтек, 2016. 136 с.
2. Биков В.Ю., Спірін О.М., Пінчук О.П. Проблеми та завдання сучасного етапу інформатизації освіти. *Загальна середня освіта як базова ланка в системі безперервної освіти*. URL: <http://lib.iitta.gov.ua>
3. Воробйова І.А. Основи лінгвоукраїнознавства : навчальний посібник. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2014. 272 с.
4. Гуревич Р.С. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті майбутніх фахівців / Р.С. Гуревич, М.Ю. Кадемія, М.М. Козяр ; за ред. член-кор. НАПН України Гуревича Р.С. Львів : Вид-во «СПОЛОМ», 2012. 502 с.

5. Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки : Закон України від 09.01.2007 р. № 537-V URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/537-16>

References:

1. Bobryczka V.I., Proczka S.M. Компьютерно орієнтована освіта майбутніх філогів : навчально-методичний посібник для студентів ВНЗ. Полтава : Skajtek, 2016, pp. 136.
2. Bykov V.Yu., Spirin O.M., Pinchuk O.P. Problemy ta zavdannya suchasnogo etapu informatyzaciyi osvity. *Zagalna serednya osvita yak bazova lanka v systemi bezpererвної osvity*. URL: <http://lib.iitta.gov.ua>
3. Vorobjova I.A. Osnovy lingvokrayinoznavstva : navchalnyj posibnyk. Kyiv : Vydavnychyj Dim «Slovo», 2014. pp. 272.
4. Gurevych R.S. Informacijno-komunikacijni tehnologiyi v profesijnij osviti majbutnix faxivciv / R.S. Gurevych, M.Yu. Kademiya, M.M. Kozyar; za red. chlen-kor. NAPN Ukrayiny Gurevycha R.S. Lviv : Vyd-vo «SPOLOM», 2012, p. 502.
5. Pro Osnovni zasady rozvytku informacijnogo suspilstva v Ukrayini na 2007-2015 roky : Zakon Ukrayiny vid 09.01.2007 № 537-V. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/537-16>

УДК 373.2

Журат Ю.В., Голик Б.М.

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

РОЗВИТОК ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ

Анотація. Розвиток психологічної готовності вихователів закладів дошкільної освіти до роботи з обдарованими дітьми, здатних сприяти виявленню та підтримці обдарування кожного дошкільника, реалізації його унікального природного потенціалу, на сьогоднішній день є актуальним. Важливими характеристиками обдарованих дітей, за якими вочевидь і виявляється їхня обдарованість, є вияв високої пізнавальної діяльності, швидкість виконання розумових операцій, сформованість логічного мислення, багатство активного словника, установка на творче виконання завдань, виявлення індивідуального підходу при виконанні завдань, розвинена уява й фантазія, оригінальність у поведінці, підвищене відчуття проблемної ситуації, особливість спілкування, що може виявлятися в інтонації, міміці, жестах. Вихователю потрібно допомагати розвинути професійні якості і підвищити професійну готовність до роботи з обдарованими дітьми трьома шляхами: за допомогою тренінгів, за допомогою психопросвіти та тренуванням вмінь, необхідних для того, щоб навчати ефективно та складати індивідуальні програми.

Ключові слова: дошкільна освіта, обдарована дитина, психологічна готовність, обдарованість, вихователь.

Zhurat Yulia, Holyk Bohdana

Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University

THE PSYCHOLOGICAL READINESS DEVELOPMENT OF THE PRESCHOOL EDUCATION TEACHER TO WORK WITH GIFTED CHILD

Summary. The development of the psychological readiness for pre-school education teachers to work with gifted children, who can help to identify and support the talent of each preschool child, the realization of their unique natural potential, nowadays is relevant. The important characteristics of the gifted children, which obviously is their giftedness, is the manifestation of high cognitive activity, the speed of mental operations, the logical thinking formation, the richness of the active vocabulary, the creative tasks installation, the identification of individual approach to the tasks, advanced imagination and fantasy, originality in behaviour, increased sensation of a problem situation, the peculiarity of communication, which can be manifested in intonation, mimicry, gestures etc. The pre-school educator should have knowledge about the types of giftedness, because children with different kinds of giftedness need a different approach, different systems of work. Without knowing the kinds of giftedness, some of the children can simply be ignored, taking the peculiarity of the mental and creative activity of the definite child for the lack of discipline or even strangeness, so knowledge of the kinds of gifted children is necessary in order to properly assess the child's ability and help to solve problems, correctly orientate them in choosing a future profession. Giftedness always develops on the basis of the child's favourite activity. If you see in your child some bright, persistent interests in some kind of activity, it is always a sign that one or another kind of giftedness can be found in him or her. The educator needs to help developing their professional skills and increasing professional readiness to work with gifted children in three ways: through training, through psycho-education and training, and via the skills necessary to train effectively and create individual programs. Gifted children as a special category require educators to continuously encourage creative initiatives, the search for new methods and forms of productive work, increased attention and specific approaches. Therefore, the problem of educators' psychological readiness to work with gifted children covers not only the professional competence of the educator, but the need for systematic development of skills and professionalism.

Keywords: preschool education, gifted child, psychological readiness, giftedness, educator.

Постановка проблеми. В умовах реформування освітньої галузі питання психологічної підтримки та розвитку обдарованих дітей набуває важливого значення, особливо в умовах закладу дошкільної освіти як одного з перших інститутів соціалізації дитини.

Водночас, за аналізом діяльності закладів дошкільної освіти, досить часто до розвитку та виховання обдарованих дітей на практиці використовуються традиційні підходи, які не повною мірою враховують психологічні особливості обдарованих та особливості роботи з ними. Навіть якщо в умовах закладу дошкільної освіти впроваджено інноваційні розвивальні програми, нерідко вихователі недостатньо готові до роботи з обдарованими дітьми. Як наслідок, природний потенціал дітей без необхідної підтримки в певні періоди може залишитись нерозкритим.

Тому розвиток психологічної готовності вихователів закладів дошкільної освіти до роботи

з обдарованими дітьми, здатних сприяти виявленню та підтримці обдарування кожного дошкільника, реалізації його унікального природного потенціалу, є актуальним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Теоретичні питання обдарованості досліджували О. Леонтєв, С. Рубінштейн, П. Роменець, Б. Теплов, О. Ковальов, В. Ананьєв, Г. Костюк, В. Роменець, В. Мясіщев та ін. Серед сучасних українських науковців до різних аспектів поняття «обдарована дитина» зверталися С. Сисоєва, В. Рибалка, Л. Морозова, Л. Липова, О. Гузенко, В. Моляко, А. Великанова, Л. Васильченко, Н. Волкова, Т. Поніманська та ін. Поняття «психологічна готовність до діяльності» було введено в психологічний обіг в 1976 році білоруськими дослідниками М. Дьяченко і Л. Кандиловичем. Готовність до діяльності як певний стан психічних функцій розглядається такими науковцями як Е. Мілерян, К. Платонов, А. Пуні, В. Пушкін, Л. Долинська, К. Дурай-

Новакова, М. Дьяченко, Л. Кандибович, Г. Костюк, М. Левченко, С. Максименко, та ін. [4, с. 2–9].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на те, що вивчення феномена обдарованості привертало увагу дослідників ще з давніх часів і є актуальним сьогодні, в психолого-педагогічній науці немає однозначного трактування цього поняття. Це пояснюється величезною складністю самого явища «обдарована дитина» та різнобічними аспектами щодо його дослідження. Деякі автори, як вітчизняні, так і зарубіжні, згадують про десятки різних значень цього поняття. Однак у парадигмальному розумінні поняття «обдарована дитина» сприйняте науковцями, а його різні аспекти активно досліджуються вченими, методистами, практиками.

Мета статті. Основною метою даної статті є розкриття змісту психологічної готовності вихователів до роботи з обдарованими дітьми, визначення структури психологічної готовності вихователів та шляхів підвищення психологічної готовності вихователів до роботи з обдарованими дітьми.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз наукової літератури з проблеми, що досліджується, свідчить про те, що на думку Р. Стенберга, обдарованість – багатомірне утворення, яке не може зводити ні до коефіцієнта інтелекту, ні до креативності, ні до мотивації, воно унікальне, тому вихователю потрібно враховувати різноманітність форм його виявлення.

Р. Стенберг вважає, що обдарованість є поєднанням інтелектуальних здібностей, творчого підходу та наполегливості [2, с. 33].

А. Таненбаум визначає обдарованість як поєднання високого загального інтелекту, впливу середовища, таланту («везіння»).

Аналіз наукових досліджень із проблеми обдарованості дітей дає змогу вважати, що важливими характеристиками обдарованих дітей, за якими вочевидь і виявляється їхня обдарованість, є вияв високої пізнавальної діяльності, швидкість виконання розумових операцій, сформованість логічного мислення, багатство активного словника, установка на творче виконання завдань, виявлення індивідуального підходу при виконанні завдань, розвинена уява й фантазія, оригінальність у поведінці, підвищене відчуття проблемної ситуації, особливість спілкування, що може виявлятися в інтонації, міміці, жестах тощо.

Ранній прояв таланту допоможе не помилитися у визначенні майбутнього кожної дитини, особливо в тому віці, коли саме обдарованість має оптимальні природні умови для свого становлення.

Педагог повинен володіти знаннями про види обдарованості, тому що до дітей із різними видами обдарованості потрібен різний підхід, різні системи роботи.

Не знаючи видів обдарованості, деяких із них можна просто не помітити, приймаючи своєрідність розумової й творчої діяльності дитини за її недисциплінованість чи навіть дивацтва, тому знання видів обдарованості дітей необхідні для того, щоб правильно оцінити можливості дитини й допомогти їй у вирішенні проблем, правильно орієнтувати її у виборі майбутньої професії.

Обдарованість завжди розривається на основі улюбленою дитиною діяльності. Якщо ви бачите в дитині яскраві, стійкі інтереси до якоїсь діяль-

ності, це завжди знак, що в неї може бути виявлений той чи інший вид обдарованості.

Під видами обдарованості розуміють ту сферу знань або життя, в якій позначилися здібності. Відомо, що дитина ніяк не може бути талановита в усьому. Якщо одна сфера діяльності їй виявляється дуже близькою, то інші можуть бути надзвичайно далекими. Для кожного з нас важливо знайти свою справу в житті і присвятити їй максимум свого часу. Тільки так розвивається індивідуальність.

Вітчизняних та зарубіжних учених цікавить проблема визначення видів обдарованості. Вчені по різному підходять до розв'язання цієї проблеми, тобто термін «обдарована дитина» застосовують до різних за здібностями дітей. Обдарованість є багатограним явищем з різноманітними трактуваннями, і на вікових етапах проявляється по-різному. Тому і видів обдарованості визначено багато. На наш погляд, вдалі критерії для класифікації видів обдарованості запропонували Д. Богоявленська, В. Чудновський, Г. Тарасова, О. Моляко, В. Юркевич, В. Щорс [9, с. 55].

Зокрема, за Д. Богоявленською обдарованість класифікується як:

I. Явна та прихована. Форма прояву обдарованості виявляється як явна, що спостерігається в діяльності дитини яскраво й чітко та приховано – виявляється в прихованій, завуальованій формі.

II. Потенційна й актуальна. Ступінь сформованості обдарованості може бути потенційним тому, що представляє певні можливості, потенціал для високих досягнень, але не реалізований у момент діяльності та в силу їхньої функціональної недостатності, актуальним – виявлена, очевидна обдарованість, тобто помічена психологами, батьками. Дітей, які демонструють цей вид обдарованості, називають талановитими.

III. Рання та пізня. Особливості вікового розвитку говорять про те, що обдарованість може проявлятися як у дитинстві, так і зрілому віці, тому є рання – пізня обдарованість.

IV. Загальна та спеціальна. Критерій широти проявів у різних видах діяльності припускає поділ за індивідуально-психологічними особливостями людини, що виражають її готовність до оволодіння видами діяльності, успішного засвоєння та виконання – за здібностями.

Психологічні особливості обдарованих дітей поряд зі специфікою соціального замовлення відносно обдарованих дітей обумовлюють певні акценти в розумінні основних цілей навчання і виховання закладів дошкільної освіти, які визначаються як формування знань, умінь і навичок у певних предметних областях, так і створенні умов для пізнавального і особистісного розвитку дошкільників. Обдаровані діти повинні засвоїти знання з усіх предметних областей, складових дошкільної освіти. Для всіх (дошкільного закладу, батьків, вихователів) найголовнішою метою навчання і виховання є забезпечення умов для розкриття та розвитку усіх здібностей і талантів з метою їх подальшої реалізації в професійній діяльності. Слід підкреслити, що саме на цих дітей суспільство в першу чергу покладає надію на вирішення актуальних проблем сучасної цивілізації. Таким чином, підтримати та розвинути індивідуальність дитини, не розгубити, не загальмувати зростання його здібностей – це особливо важливе завдання виховання обдарованих дітей.

Основні цілі виховання обдарованих дітей визначаються з урахуванням якісної специфіки певного виду обдарованості, а також психологічних закономірностей її розвитку. Так, в якості загальних цілей закладу дошкільної освіти виховання обдарованих дітей можуть бути виділені наступні:

- 1) розвиток духовно-моральних основ особистості обдарованої дитини, вищих духовних цінностей;
- 2) створення умов для розвитку творчої обдарованості;
- 3) розвиток індивідуальності обдарованої дитини (виявлення і розкриття самотності та індивідуальної своєрідності і його можливостей);
- 4) забезпечення широкої дошкільної підготовки високого рівня, що обумовлює розвиток цілісного світобачення і високого рівня компетентності в різних областях знання у відповідності з індивідуальними потребами і схильностями дітей [6, с. 13].

До основних принципів навчання обдарованих дітей у закладах дошкільної освіти відносяться [7, с. 34]:

– *принцип розвиваючого навчання*. Цей принцип означає, що цілі, зміст, методи навчання повинні сприяти не тільки засвоєнню знань і вмінь, але й пізнавальному розвитку, а також вихованню особистісних якостей учнів;

– *принцип індивідуалізації та диференціації навчання*. Він полягає в тому, що цілі, зміст і процес навчання повинні якомога повніше враховувати індивідуальні та психологічні особливості дітей, у яких індивідуальні відмінності виражені в яскравій і унікальній формі;

– *принцип обліку вікових можливостей*. Цей принцип передбачає відповідність змісту освіти і методів навчання – специфічним особливостям обдарованих дітей на різних вікових етапах, оскільки їх більш високі можливості можуть легко провокувати завищення рівнів труднощів навчання, що може призвести до негативних наслідків.

Обдаровані діти як особлива категорія потребують від вихователів постійного заохочення творчих ініціатив, пошуку нових методів і форм продуктивної роботи, підвищеної уваги і специфічних підходів. Тому, проблема психологічної готовності вихователів до роботи з обдарованими дітьми охоплює не тільки питання професійної компетентності вихователя, а необхідність системного розвитку майстерності і професіоналізму.

Поняття «психологічна готовність до діяльності» було введено в психологічний обіг в 1976 р. білоруськими дослідниками М. Дьяченко і Л. Кандибовичем. І так існує два підходи до трактування суті психологічної готовності: функціональний

і особистісний. Готовність до діяльності як певний стан психічних функцій розглядається представниками першого підходу (Е. Мілерян, К. Платонов, А. Пуні, В. Пушкін та ін.). Будучи достатньо сформованим, цей стан забезпечує значні досягнення у здійснюваній діяльності. Психологічна готовність як результат підготовки до певної діяльності розглядається представниками другого підходу (Л. Долинська, К. Дурай-Новакова, М. Дьяченко, Л. Кандибович, Г. Костюк, М. Левченко, С. Максименко та ін.). В цьому випадку готовність трактується як інтегральне утворення особистості, яке об'єднує в собі мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий компоненти, знання, вміння, навички, особистісні якості, адекватні вимогам діяльності [4, с. 16].

Оцінка реальних рівнів сформованості психологічної готовності вихователів до роботи з обдарованими дітьми має здійснюватися на основі визначених структурних компонентів готовності, критеріїв (мотиваційно-вольовий, інтелектуально-операційний, оцінювально-рефлексивний) та змістових характеристик зазначених компонентів (показників готовності). Тому ми описали психологічну готовність вихователя до роботи з обдарованими дітьми у такій схемі [1, с. 29] (рис. 1).

Мотиваційно-вольовий критерій це усвідомлення своїх професійних цілей, ціннісних орієнтацій, принципів, наявність інтересу до навчально-виховної роботи в закладі, любов до дітей, гуманізм, демократизм тощо. Інтелектуально-операційний критерій відображає наявність необхідних загальних, гуманітарних і спеціальних знань з теорії та методики навчально-виховної роботи, професійних умінь. Оцінювально-рефлексивний критерій готовності характеризує вихователя з точки зору його вміння аналізувати результати своєї діяльності, усвідомлення ним свого рівня професійної підготовки до реалізації мети і завдань роботи, а також усвідомлення потреби в професійній самоосвіті, самовдосконаленні.

Для аналізу рівня психологічної готовності вихователів до роботи з обдарованими дітьми в практиці використовують сукупність методів (опитування, бесіди, анкетування), що в комплексі дає певне уявлення про характер проблем та утруднень, що має вихователь, працюючи з обдарованими дітьми. Як свідчить практика дослідження, вихователі не достатньо психологічно готові до роботи з обдарованими дітьми.

Тож, ми рекомендуємо при плануванні роботи з обдарованими дітьми в закладі дошкільної освіти керуватися таким переліком орієнтовних захо-

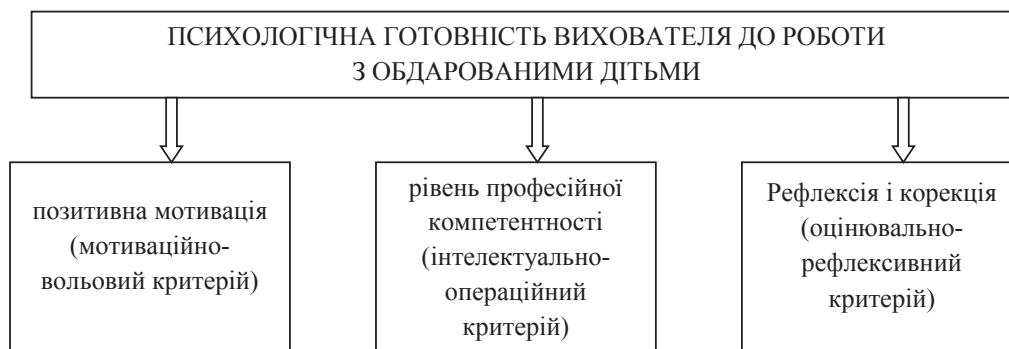


Рис. 1. Структура психологічної готовності вихователя до роботи з обдарованими дітьми

дів, що підвищать рівень психологічної готовності вихователів до роботи з обдарованими дітьми:

1. Створення інформаційного банку даних обдарованих дітей із різних напрямків діяльності.

2. Проведення проблемно-тематичних семінарів із метою систематичного підвищення майстерності вихователів, які працюють з обдарованими дітьми.

3. Організація постійно діючого консультпункту для вихователів із залученням науковців, лікарів, психологів, методистів.

4. Систематизація матеріалів періодичних видань із проблеми дитячої обдарованості.

5. Створення авторських програм та методичних розробок, спрямованих на виявлення та розвиток обдарованих дітей дошкільного віку.

6. Створення банку педагогічного досвіду щодо роботи з обдарованими дітьми.

7. Формування груп для індивідуального сумісного навчання обдарованих дітей на базі однієї паралелі з урахуванням рівня здібностей та сфери обдарованості, запитів кожної дитини.

8. Залучення до роботи з обдарованими дітьми вихователів, які мають педагогічні звання «вихователь-методист».

9. Підготовка до друку матеріалів із досвіду роботи, рекомендацій вихователів, які працюють з обдарованими дітьми.

10. Здійснення моніторингу стану здоров'я обдарованих дітей.

11. Розробка системи матеріального морального заохочення обдарованих дітей та вихователів, які працюють з ними.

12. Організація та проведення творчих звітів вихователів за результатами роботи з обдарова-

ними дітьми на індивідуальних заняттях, гуртках, студіях.

13. Розгляд питань організації роботи з обдарованими дітьми та визначення подальших напрямків роботи на засіданнях методичних об'єднань вихователів, педагогічних радах, нарадах при директору.

Виходячи з вище вказаного, на нашу думку, вихователю потрібно допомагати розвинути професійні якості і підвищити професійну готовність до роботи з обдарованими дітьми трьома шляхами:

– за допомогою тренінгів – у досягненні розуміння самих себе та інших;

– за допомогою психопросвіти – надати знання про процеси навчання, розвитку, особливостях різних видів обдарованості;

– тренуванням вмінь, необхідних для того, щоб навчати ефективно та складати індивідуальні програми.

Висновки і пропозиції. Отже, проблема обдарованості в даний час стає все більш актуальною і тому кожному вихователю, який працює в закладах дошкільної освіти, потрібно вдосконалюватися, шукати все нові і нові шляхи роботи з обдарованими дітьми, намагатися створити комфортні умови для таких дітей, вдосконалюватися і саморозвиватися, тоді вони будуть гарно психологічно підготовленими до роботи з обдарованими дітьми.

Необхідно також сказати, що потрібно вирішувати задачу психологічної підготовки вихователів саме для роботи з обдарованими дітьми. Адже, вихователь створює атмосферу, яка може надихати дітей або руйнувати їх впевненість у собі, або заохочувати чи пригнічувати інтереси.

Список літератури:

1. Афанасьева В. Формування психологічної готовності педагогів до роботи з обдарованими дітьми. *Обдарована дитина*. 2005. № 10. С. 28–29.
2. Васильченко Л. Психолого-педагогічні особливості обдарованих дітей. *Проблеми виховання*. 2017. № 4(57). С. 32–39.
3. Гнатко М., Приймачук О. Психологічні передумови роботи з обдарованими дітьми. *Педагогічний пошук*. 2008. Вип. 4. С. 15–18.
4. Демченко В. Готовність педагогічних кадрів до робіт з обдарованими дітьми та її зв'язок з результативністю виховання і розвитку. *Нова педагогічна думка*. 2008. № 2. С. 15–19.
5. Забродська С. «Обдарованість» – риса тільки обдарованих? *Обдарована дитина*. 2011. № 1. С. 19–23.
6. Король А. Традиційні та нетрадиційні методи навчання у розвитку обдарованої дитини. *Рідна школа*. 2010. Грудень. С. 29–30.
7. Комісарова С., Ведмеденко Д., Білогорна М. Робота з обдарованими дітьми. Ч. : Б. Б. К. , 2014. № 6. 90 с.
8. Моляко В. Творчий потенціал людини як психологічна проблема. *Обдарована дитина*. 2005. № 6. С. 2–9.
9. Щорс В. Як не помилитися у виявленні ранньої обдарованості дитини. *Обдарована дитина*. 2007. № 3. С. 53–62.

References:

1. Afanasyeva V. (2005). Formuvannya psichologichnoyi gotovnosti pedagogiv do roboty z obdarovanymy ditmy [The psychological readiness formation of teachers to work with gifted children]. *Gifted child*, vol. 10, pp. 28–29.
2. Vasylchenko L. (2017). Psichologo-pedagogichni osoblyvosti obdarovanyx ditey [Psychological and pedagogical features of gifted children]. *Problems of education*, no. 4(57), pp. 32–39.
3. Gnatko M., Prymachuk O. (2008). Psichologichni peredumovy roboty z obdarovanymy ditmy [Psychological preconditions of work with gifted children]. *Pedagogical search*, vol. 4, pp. 15–18.
4. Demchenko V. (2008). Gotovnist pedagogichnyx kadriv do robot z obdarovanymy ditmy ta yiyi zvyazok z rezultatyvnisty vukhovannya i rozvytku [Preparation of pedagogical staff for the work with gifted children and its connection with the effectiveness of education and development]. *New pedagogical thought*, no. 2, pp. 15–19.
5. Zabrodska S. (2011). «Obdarovanist» – rysa tilky obdarovanyx [“Is Giftedness” a feature of only gifted?]. *Gifted child*, no. 1, pp. 19–23.
6. Korol A. (2010). Tradyciyni ta netradyciyni metody navchannya u rozvytku obdarovanoyi dytyny [Traditional and non-traditional teaching methods in the gifted child development]. *Native school*, December, pp. 29–30.
7. Komisarova S., Vedmedenko D., Bilogorna. M. (2014). *Robota z obdarovanymy ditmy* [Work with gifted children]. Q.: B. B. K., no. 6.
8. Molyako V. (2005). Tvorchyy potencial lyudyny yak psichologichna problema [The creative potential of man as a psychological problem]. *Gifted child*, no 6, pp. 2–9.
9. Shchors V. (2007). Yak ne pomylytysya u vyavavlenni rannoyi obdarovanosti dytyny [How not to make a mistake in identifying early childhood giftedness]. *Gifted child*, no 3, pp. 53–62.

УДК 378.147.091.217/.33–027.22

Казакова Н.В.

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ЛІТНЬОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ В ДИТЯЧОМУ ТАБОРІ «АРТЕК-БУКОВЕЛЬ»

Анотація. У статті визначено, що у професійній підготовці майбутніх учителів значна роль відводиться літній педагогічній практиці, яку студенти проходять у різних оздоровчих закладах, зокрема у дитячому таборі «Артек-Буковель». З'ясовано, що «Артек-Буковель» – це унікальний та дивовижний світ, де педагогічні працівники чітко розуміють і впроваджують на практиці принцип педагогічного партнерства «дитина-педагог», в основі якого лежать цінності: креативність, цікавість, критичне мислення, любов, мудрість, доброта, соціальний і економічний інтелект, співпраця, справедливість, лідерство, вміння пробачати, скромність, розсудливість, самоконтроль, поцінування краси, вдячність, оптимізм, гумор і віра. Розкрито досвід організації літньої педагогічної практики у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії та здійснено аналіз стану готовності студентів до виховної роботи з дітьми влітку в умовах дитячого табору «Артек-Буковель». У статті виокремлено напрями підготовки студентів до літньої педагогічної практики у дитячому таборі «Артек-Буковель»: вивчення навчальних дисциплін педагогічного циклу та проведення практики «Підготовка студентів до роботи з дітьми влітку»; організація роботи «Школи вожатого» у закладі вищої освіти та дитячому таборі «Артек-Буковель»; створення артеківського руху в закладі вищої освіти.

Ключові слова: літня педагогічна практика, готовність студентів до літньої практики, дитячий табір «Артек-Буковель», напрями підготовки студентів до літньої практики, «Школа вожатого».

Kazakova Nataliia

Khmelnitsky Humanitarian Pedagogical Academy

THE PREPARATION OF STUDENTS FOR THE SUMMER PEDAGOGICAL PRACTICE IN THE CHILDREN'S CAMP «ARTEK-BUKOVEL»

Summary. In the professional preparation of future teachers of primary school the significant role is played by the summer pedagogical practice that students take in various health-improving establishments, especially in the children's camp «Artek-Bukovel», has been determined in the article. It has been found out that «Artek-Bukovel» is a unique and wonderful world, this is a country in the country, with its laws and regulations, pace and lifestyle, its leaders and chiefs. It forms a new content of out-of-school education, since pedagogical workers clearly understand and implement in practice the principle of pedagogical partnership "child-teacher", which is based on the values of: creativity, curiosity, critical thinking, love, wisdom, kindness, social and economic intelligence, cooperation, justice, leadership, forgiveness, modesty, prudence, self-control, appreciation of beauty, gratitude, optimism, humor and faith. It has been emphasized that the passing of summer pedagogical practice in the establishment of the innovative educational system «Artek-Bukovel» provides to students the opportunity to practically acquire modern forms and methods of educative work with school-children; allows to understand the essence and peculiarities of the work of temporary children's associations, to get acquainted with the specifics of work in them; to carry out multivariate planning of their activities and activity of the children's collective, etc. The experience of organization of summer pedagogical practice in the Khmelnytsky humanitarian pedagogical academy has been revealed and the analysis of the state of readiness of students for educative work with children in summer in the conditions of the children's camp «Artek-Bukovel» has been carried out. The directions of preparation of students for the summer pedagogical practice in the children's camp «Artek-Bukovel»: students studying the educational disciplines of the pedagogical cycle and carrying out the practice «Preparation of students for work with children in the summer»; organization of the «Counsellor School» at the establishment of higher education and the children's camp «Artek-Bukovel»; the creation of the Artek's movement in the establishment of higher education have been outlined in the article. It has been concluded that cooperation between higher education establishment and the children's camp «Artek-Bukovel» during holding the «Counsellor School» will facilitate the organization and holding of competently oriented pedagogical practice of students and will allow for the comprehensive development, upbringing and socialization of the child's personality in conditions of a health-improving camp of an innovative type.

Keywords: summer pedagogical practice, readiness of students for the summer practice, children's camp «Artek-Bukovel», directions of preparation of students for the summer practice, «Counsellor School».

Постановка проблеми у загальному вигляді. Одним із стратегічних шляхів підвищення якості педагогічної освіти сьогодні визначено компетентнісний і діяльнісний підходи до професійної підготовки майбутніх учителів. Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України [8] та стаття 51 Закону України «Про вищу освіту» чітко регламентують отримання здобувачами освіти практичної підготовки на підприємствах, установах і організаціях згідно до укладених угод [2].

Виходячи з цього, у закладах вищої освіти особливої значущості набуває практика, у ході якої здобувачі освіти набувають фахові компетентності.

У сформованій системі практики майбутніх учителів значна роль відводиться літній педагогічній практиці, яка організовується і проводиться на пришкольніх таборах, дитячих оздоровчих таборах, санаторіях, центрах та ін. Педагогічні колективи цих закладів повинні створити необхідні умови для розвитку творчих здібностей дітей, забезпечити психологічну підтримку

і здійснити корекцію процесу їхньої соціалізації, організувати активний відпочинок, застосовуючи інноваційні форми і методи виховної роботи. Для цього потрібні спеціально підготовлені педагоги-організатори, які б були творчими, креативними, здатними проектувати виховне середовище дитячого оздоровчого закладу, забезпечувати колективну творчу атмосферу.

Літня педагогічна практика в дитячому оздоровчому таборі активно сприяє практичному засвоєнню теоретичних знань із методики виховної роботи; дозволяє усвідомити специфіку роботи з дітьми у тимчасових різновікових об'єднаннях; планувати та аналізувати власну педагогічну діяльність; розвивати вміння організовувати оздоровлення та відпочинок для дітей різного віку, впроваджувати ігрові технології (ділові, творчі, рольові ігри, колективні творчі справи, шоу-технології, квест-технології) та ін.

Проходження літньої педагогічної практики студентами у Міжнародному дитячому центрі «Артек» (АР Крим) – це давня, усталена традиція багатьох закладів вищої освіти. Майбутні учителі, працюючи вожатими у дитячих таборах «Лісовий», «Морський», «Янтарний», «Хрустальний» та ін., мали можливість поринути у країну щасливого безтурботного дитинства разом зі своїми дітьми, пізнавати радість спілкування з ними; розвинути лідерські якості; познайомитися з цікавими особистостями та знайти нових друзів. Проте окупація Криму Російською Федерацією навесні 2014 року призвела до втрати Україною Міжнародного дитячого центру «Артек».

З метою збереження в Україні історії, традицій та кращого досвіду артеківської педагогіки 16 червня 2014 р. було створено недержавний дитячий заклад – «Артек-Буковель». У ньому сформувався новий зміст позашкільної освіти, в основі якої лежить принцип педагогічного партнерства «дитина-педагог», в основі якого лежать цінності, що визначені у Концепції Нової української школи: креативність, цікавість, критичне мислення, любов, мудрість, доброта, соціальний і економічний інтелект, співпраця, справедливість, лідерство, вміння пробачати, скромність, розсудливість, самоконтроль, поцінування краси, вдячність, оптимізм, гумор і віра [7, с. 55]. Досягається це за допомогою створення атмосфери радості, добра, довіри, відчуття приналежності до спільноти, участі у виборі та реалізації виховних справ, прийнятті рішень тощо.

Студенти ДВНЗ «Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника», Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Таврійського національного університету імені В.Вернадського, Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, ВНКЗ «Балтійське педагогічне училище», Бродівського педагогічного коледжу імені М.Шашкевича та ін. вже декілька років поспіль проходять літню педагогічну практику у дитячому таборі «Артек-Буковель». Вивчення досвіду роботи дитячого табору «Артек-Буковель» та специфіки організації літньої практики у закладах вищої освіти дозволило зробити висновки, що для успішного проходження студентами літньої педагогічної практики в умо-

вах дитячого табору «Артек-Буковель» потрібна спеціальна підготовка студентів до роботи педагогами-організаторами в ньому.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням підготовки студентів до літньої практики у дитячих закладах оздоровлення та відпочинку присвячені вітчизняні наукові праці, зокрема з таких аспектів: форми і зміст підготовки майбутніх учителів до організації та проведення виховної практики в літніх дитячих закладах оздоровлення та відпочинку (А. Балацінова, І. Трубавіна, О. Філоненко, Н. Олійник та ін.); педагогічні умови та методика підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи з дітьми в літньому оздоровчому таборі (С. Цуприк); організаційно-педагогічні умови підвищення ефективності літньої педагогічної практики студентів (Г. Чернишова); формування комунікативних умінь майбутніх учителів у процесі виховної роботи в оздоровчих таборах (О. Яковлева); готовність студентів до навчально-виховної практики в літніх оздоровчих таборах (А. Шерудило); підготовка педагога до проектування діяльності дитячого оздоровчого закладу (М. Наказний).

За часів незалежності в Україні було здійснено наукові розвідки на артеківську тематику. М. Сидоренко досліджено організаційно-педагогічні основи функціонування МДЦ «Артек». Л. Івановою розкрито особливості педагогічного проектування процесу професійної підготовки педагогів-організаторів у Міжнародному дитячому центрі «Артек» [4]. Питання професійної підготовки педагогів до діагностичного забезпечення виховного процесу в тимчасовому дитячому колективі в умовах МДЦ «Артек» висвітлено у дослідженні Г. Рязанової. Кожна з наукових праць вище зазначених авторів є самодостатньою та цінною для удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів. Але слід зазначити, що зі змінами у суспільстві змінилися й умови літнього відпочинку та оздоровлення дітей в сучасних таборах. Це, в свою чергу, об'єктивно вимагає оновлення змісту, форм і методів організації літньої педагогічної практики студентів у дитячих оздоровчих таборах.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Окупація АР Крим призупинила діяльність українського «Артеку» і, звісно, наукові дослідження. Проте «Артек-Буковель» – це дитячий табір, де збережені кращі традиції артеківської школи. У книзі Л. Іванової «Артек-Буковель: крок за кроком» подано хроніку становлення та розвитку карпатського Артека. Варто зауважити, що за досить короткий проміжок часу педагогічному колективу вдалося створити не просто оздоровчо-виховний заклад, а цілісний соціальний організм – соціокультурне середовище, підпорядковане гуманістичним ціле-ціннісним орієнтирам, з особливим укладом життєдіяльності, стилем гуманістичних, творчих відносин, спільною колективно-творчою діяльністю дітей і педагогів на принципах артеківської педагогіки [5]. Тому важливо вивчити досвід роботи дитячого табору «Артек-Буковель» та визначити напрями підготовки студентів до літньої практики у ньому.

Мета статті полягає в тому, щоб виявити стан підготовки майбутніх учителів до літньої

педагогічної практики в умовах дитячого табору «Артек-Буковель» та визначити напрями підготовки студентів до роботи в ньому.

Виклад основного матеріалу. Протягом багатьох десятиліть «Артек» і його педагогічна система були головним центром становлення і розвитку інновацій у сфері дитячого оздоровлення та відпочинку. З роками накопичений досвід послужив створенню гармонійної системи лікування, оздоровлення і виховання дітей у дитячому таборі «Молода гвардія» (Одеса).

Не винятком став і дитячий табір «Артек-Буковель», який запрацював за рік до 90-річчя кримського «Артека» в Івано-Франківській області на Прикарпатті за ініціативи та підтримки керівництва туристичного комплексу «Буковель» та безпосередньою участю співробітників кримського «Артека». Педагогічний колектив новоствореного дитячого закладу одним із стратегічних завдань у дитячому таборі «Артек-Буковель» визначив збереження, примноження та розвиток української історії всесвітньо відомого табору та його славних традицій [6]. У квітні 2014 року керівництво курорту «Буковель» прийняло рішення про створення дитячого комплексу, до якого ввійшли три табори – «Гірський», «Лісовий», «Озерний». Через два роки «Артек» здійснив крок до Європи та відкрив в австрійському містечку Земмеринг четвертий табір «Artek-Semmering».

Теоретичний аналіз літератури з проблеми дослідження (Л. Іванова, А. Салій, М. Козлова, О. Джус, Н. Маргеліс та ін.) дозволив визначити, що «Артек-Буковель» – це спеціально організоване соціокультурне середовище дитячого табору, котре має специфічні особливості організації життєдіяльності:

- географічна збірність дітей – у таборі відпочивають діти з усіх областей України і зарубіжних країн (з 2014 по 2017 рр. у таборі «Артек-Буковель» відпочили 17000 дітей з усіх регіонів України та 14 країн світу – Англії, Білорусі, Болгарії, Литви, Молдови, США, Чехії, Нідерландів та ін. [6, с. 4]);

- упорядкована територія та люди з унікальними методиками, досвідом, навичками, відкриті і готові жити і працювати разом з дітьми на загальне благо кожного в співпраці, співтворчості, співпереживанні (Н. Маргеліс);

- велика родина, де люблять дітей, організують активний цікавий відпочинок, оздоровлення, забезпечують інтелектуальний розвиток (Т. Слободян);

- відносна автономність існування;

- комфорт і безпека для дітей, оскільки відбувається цілодобовий контроль за дітьми з боку дорослих та створено можливості для кожної дитини «почати життя з чистого аркуша» (Л. Іванова);

- інтенсивність і різноманітність спілкування та колективно-творчої діяльності (А. Салій);

- можливість прояву своєї особистості, відкриття «нового» себе, розвиток лідерських якостей;

- розширення соціального досвіду – надання можливості проявляти і реалізовувати власні соціальні ініціативи (Л. Іванова) та ін.

Щоб дитячий табір «Артек-Буковель» виправдав очікування дітей, став місцем, де збулися їхні мрії, педагогічний колектив повинен бути компетентним у питаннях психології, со-

ціальної педагогіки, організації пізнавального дозвілля. Завдання педагогів – проектування такого виховного середовища цікавих, корисних, творчих подій, де діти і дорослі разом, у процесі співтворчості, осмисленого спільного вироблення і прийняття норм і правил життєдіяльності, дізнаються щось нове, розвивають у собі бажані якості: лідера, організатора, творця. Тому, вважаємо, потрібна ґрунтовна підготовка студентів до роботи з дітьми в умовах дитячого табору «Артек-Буковель».

Цінними є наукові розвідки Л. Іванової, яка розробила концепцію професійної підготовки педагогів-організаторів у МДЦ «Артек», що вміщує такі компоненти [3]: теорію (знання про істотні характеристики, логіку побудови зміни, змістовну наповнюваність, результативність виховного процесу у дитячому оздоровчому закладі); практикум (це система змістовно і методично розроблених занять або окреме питання, яке досліджує прикладну сторону професійної діяльності. Він реалізовується через модулі, педагогічні студії та різні форми колективно-творчої діяльності); практичну діяльність (здійснюється через «проживання зсередини» у Школі вожатих, що сприяє успішній адаптації студентів до навчально-практичної діяльності та є підказкою, як, працюючи з дітьми у загоні, організовувати виховний процес).

Погоджуємося з думкою Л. Іванової, про те, що необхідно при підготовці створити умови для розкриття творчого потенціалу студентів і спонукати їх до створення авторських педагогічних програм; розвивати педагогічну спрямованість особистості, орієнтацію на самореалізацію; забезпечити позитивний емоційний настрій на роботу з дітьми [4, с. 59].

Керівник літньої виробничої практики Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника О. Джус вважає, що «Артек-Буковель» – це «не лише унікальний світ мрійників і романтиків, сонячна країна дитинства, але й титанічна праця і безцінний досвід для майбутніх вихователів» [1, с. 9]. Вона вважає, що у процесі підготовки студентів до літньої практики необхідно майбутніх вихователів, вожатих, педагогів-організаторів ознайомити із курсами з методики виховної роботи в дитячих оздоровчих закладах та з методики соціально-виховної роботи, а також провести для них лекційні та практичні заняття з охорони праці, безпеки життєдіяльності.

У Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії студенти з 2016 року дитячий табір «Артек-Буковель» є базою практики. Студенти проходять літню педагогічну практику в ньому від 2 до 4 тижнів, а окремі з них (за бажанням) можуть працювати протягом усіх змін. З метою успішної організації літньої практики керівництво закладу вищої освіти попередньо укладає угоду про співпрацю з дитячим табором «Артек-Буковель»; керівництво дитячого табору «Артек-Буковель» заздалегідь присилає запит на студентів, які їм потрібні, з попереднім розподіленням на табори, а це дозволяє виважено обрати гідних студентів і провести з ними інструктивно-методичну роботу з урахуванням специфіки кожного табору карпатського «Артеку».

Керівники практики та студенти, які вже побували в карпатському «Артеку», проводять для майбутніх вожатих, педагогів-організаторів спеціальну підготовку до літньої педагогічної практики у дитячому таборі «Артек-Буковель». Вона включає: проведення інструктивно-методичних зборів; організацію зустрічей із артеківцями з метою передачі досвіду початківцям; допомогу у відборі та розподілі студентів у табори карпатського «Артеку»; ознайомлення з добіркою методичної літератури.

Враховуючи проблему нашого дослідження, звертаємо увагу на твердження А. Шерудило, що однією з важливих умов забезпечення ефективності розвитку літніх дитячих таборів є готовність педагогів до роботи в них. Під готовністю він розуміє сукупність якостей, знань, практичних умінь і навичок, відносин, які необхідні при здійсненні педагогічної діяльності у літньому оздоровчому таборі [10, с. 75].

Науковці С. Харченко, Л. Ваховський, О. Песоцька вважають, що готовність до літньої педагогічної практики визначається теоретичною і практичною підготовкою та певним психічним станом студентів. Вони переконані, що теоретична підготовка включає оволодіння основами проведення індивідуальної і колективної виховної роботи, знаннями про особливості прояву індивідуальності особистості; практична – уміннями організовувати і проводити різні виховні заходи; а психологічна готовність визначається вмінням виконувати висунуті завдання, поранення досягнути успіху, почуттям обов'язку і відповідальності [9, с. 6].

З метою визначення стану готовності майбутніх учителів до літньої практики у дитячому таборі «Артек-Буковель» нами проведено анкетування серед студентів факультету початкової освіти та філології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, які проходили практику в дитячому таборі «Артек-Буковель» (всього 35 респондентів). Результати опитування дозволили почути думки студентів щодо важливості літньої педагогічної практики у становленні їх як учителів, щодо рівня підготовки до роботи педагогами-організаторами у карпатському «Артеку», про умови, які впливають на ефективність літньої педагогічної практики у ньому.

На питання «Наскільки важливою є педагогічна практика у становленні як учителя?» усі студенти 100% відповіли, що практика є дуже важливою. 24 студенти (68,6%) зазначили, що вони отримали достатню практичну підготовку в Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії в якості вихователя, вчителя, класного керівника, 9 студентів (25,7%) відповіли «ні», і 2 студенти (5,7%) не мають однозначної відповіді.

У ході усного опитування з'ясовано, що лише 12 студентів (34,3%) підготовлені до літньої практики в достатній мірі, 15 студентів (42,9%) зазначили, що організація підготовки задовільна та 8 студентів (22,8%) зауважили про те, що процес потребує удосконалення. Думки студентів, висловлені під час опитування, переконливо доводять, що вони недостатньо проінформовані про специфіку роботи в дитячому таборі «Артек-Буковель» та підготовка до літньої практики в карпатському «Артеку» потребує удосконалення.

З метою визначення рівня володіння студентами знаннями з організації виховної роботи в дитячому таборі «Артек-Буковель» нами було подано студентам перелік теоретичних знань: особливості виховної роботи з дітьми; організація життєдіяльності тимчасового дитячого колективу; специфіка роботи педагога-організатора в дитячому таборі «Артек-Буковель»; взаємодія з різними категоріями дітей (з особливими освітніми потребами, з емоційними порушеннями, з дистантних сімей, обдаровані та ін.); основи планування виховної діяльності в дитячому таборі «Артек-Буковель»; планування та аналіз власної педагогічної діяльності.

Студентам запропоновано оцінити свій рівень володіння цими знаннями (високий, середній, низький). З'ясовано, що лише у 19 (54,2%) студентів високий рівень знань, а у 15 (42,8%) – середній; низького рівня не виявлено.

У ході дослідження визначено уміння і навички, які необхідні студентам на літній педагогічній практиці у дитячому таборі «Артек-Буковель»: визначати цілі, завдання і зміст виховної роботи з дітьми в умовах дитячого табору «Артек-Буковель»; враховувати інтереси та індивідуальні особливості дітей підлітків при складанні планів роботи на табірну зміну, кожен день в умовах дитячого табору «Артек-Буковель»; організовувати і проводити сучасні види і форми виховної роботи; організовувати діяльність дитячих органів самоврядування; налагоджувати дружні стосунки з дітьми і підлітками; створювати атмосферу комфорту, безпеки для кожної дитини; планувати і аналізувати власну педагогічну діяльність; вести документацію.

Виділено три рівні сформованості практичних умінь і навичок щодо організації та проведення виховної роботи у дитячому таборі «Артек-Буковель» (високий, середній, низький). Аналіз відповідей студентів дозволив виявити, що лише у 8 (22,8%) студентів високий рівень сформованості умінь і навичок, 14 (40%) – середній, а 13 (37,1%) – низький. Це свідчить про те, що у студентів не зовсім сформовані необхідні практичні уміння і навички.

Результати опитування студентів також дозволили виявити причини виникнення труднощів у при проходженні літньої педагогічної практики у дитячому таборі «Артек-Буковель»: недостатній рівень знань з психолого-педагогічних дисциплін – 14 студентів (28,6%), є недоліки у методичній підготовці – 12 студентів (34,2%), невміння вести документацію у дитячому оздоровчому таборі – 6 студентів (17%). Окремі студенти зазначали труднощі у спілкуванні з дітьми, колегами, адміністрацією (31,4%); невміння розподіляти час (25,7%) та акліматизацію (14,3%).

З'ясовано, що лише 12 (28,6%) студентів мають чіткі уявлення про сучасні виховні технології; 17 (48,6%) чули, але не зовсім орієнтуються у їх реалізації, решта – 22,8% взагалі не можуть сказати, про що йде мова. Це, вважаємо, можна пояснити тим, що при викладанні дисциплін педагогічного циклу на ці питання не звернено належної уваги. Крім того, більше половини опитаних (68,6%) не відчують труднощів при організації та проведенні різних групових форм виховної роботи спортивного, екологічного, роз-

важального спрямування, проте багато з них (60%) не знають і не вміють здійснювати роботу в клубах і гуртках, проводити сучасні масові заходи (квести, чемпіонати, флешмоби, марафони, фестивалі, акції тощо). Третина опитуваних студентів повідомили про те, що відчували труднощі у спілкуванні з дітьми, колегами, адміністрацією. Це вони пояснювали тим, що були проблеми адаптації до нової соціальної ролі, оточення, а також індивідуальними особливостями і якостями (закритість, недовіра у спілкуванні, невпевненість і сором'язливість, конфліктність, агресивність тощо).

Студентам було запропоновано визначити, що впливає на ефективність літньої педагогічної практики у дитячому таборі «Артек-Буковель». 35 студентів (100%) зазначили, що в більшості усе залежатиме від бажання, старанності та відповідальності самого студента. 20 студентів (57,1%) переконані, що практика буде ефективно пройденою, якщо студент успішно пройде спецкурс «Школа вожатого» в закладі вищої освіти та в самому Артеку. 10 студентів (28,6%) надають значення наявності методичних рекомендацій з виховної роботи у дитячому таборі «Артек-Буковель»; 14 студентів (40%) зазначили, що важливою є допомога керівництва бази практики при підготовці студентів до виховних заходів, формування позитивної мотивації у студентів на виховну роботу з дітьми. 20 студентів (57,1%) важливим фактором, який впливає на ефективність літньої практики, визначили рівень проведення спецкурсу «Школа вожатого» та навчальної практики «Підготовка студентів до роботи з дітьми влітку». 15 студентів (42,9%) виділили морально-психологічний клімат у загоні, таборі. Результати опитування показали, що 24 (68,6%) студентів задоволені організацією та проведенням спецкурсу «Школа вожатого»; решта 31,4% вважають, що варто більше часу приділити на навчання у школі вожатого на базі академії, щоб бути готовим до другого етапу школи вожатого, який відбуватиметься в карпатському Артеці.

Висновки і пропозиції. На сучасному етапі проблема підготовки студентів до літньої педагогічної практики досліджена багатоаспектно. Науковці і практики розглядають її як один із важливих видів педагогічної практики майбутніх учителів, підкреслюють необхідність ґрунтовної підготовки студентів до неї, розкривають специфіку цієї підготовки. Отримані дані емпіричного дослідження засвідчили, що студенти досить легко виконують завдання літньої практики у пришкольних таборах, центрах, проте відчують труднощі при проходженні цього виду практики в інноваційних закладах позашкільної освіти, зокрема дитячому таборі «Артек-Буковель».

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі. З метою забезпечення активного відпочинку, спрямованого на гуманізацію виховання, забезпечення суб'єкт-суб'єктних відносин дітей і дорослих, застосування сучасних технологій та методів впливу на особистість, варто переосмислити мету, завдання, зміст і форми підготовки майбутніх учителів до роботи в дитячому таборі «Артек-Буковель»; внести певні зміни у організаційно-методичне та змістовне забезпечення літньої педагогічної практики. У ході дослідження нами виокремлено напрями підготовки студентів до літньої педагогічної практики у дитячому таборі «Артек-Буковель»: вивчення навчальних дисциплін педагогічного циклу і проведення практики «Підготовка студентів до роботи з дітьми влітку»; організація роботи «Школи вожатого» у закладі вищої освіти та дитячому таборі «Артек-Буковель», де практична діяльність здійснюється через «проживання зсередини» і сприяє, з одного боку, адаптації студентів до навчально-практичної діяльності, а з іншого, – підказкою, як потім, працюючи з дітьми у загоні, організовувати виховний процес у дитячому таборі; створення артеківського руху в закладі вищої освіти, коли відбувається об'єднання молоді в підтримку дитячого табору «Артек-Буковель», задоволення інтелектуальних, творчих і професійних потреб й інтересів молоді. Все це потребує подальшого дослідження.

Список літератури:

1. Джус О. Виробнича педагогічна практика. *Університет. Літо. Часопис Прикарпатського національного університету імені В. Стефаника*. Вересень № 68. 2015. С. 5–8.
2. Закон України «Про вищу освіту»: прийнятий 01.07.2014 р. із змінами і доповненнями 12.01.2018 р. URL: <http://sfs.gov.ua/diyalnist-/zakonodavstvo-pro-diyalnis/zakoni-ukraini/65715.html> (дата звернення: 16.09.2018).
3. Іванова Л.А. Модель процесу підготовки педагогів-організаторів для роботи в дитячих оздоровчих закладах. *Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : зб. наук. праць. Київ, 2004. Вип. 6. С. 298–300.
4. Іванова Л.А. Професійна підготовка педагогів-організаторів: теорія і практика педагогічного проектування : монографія / за заг. ред. І.М. Мельникової. Оренбург : ОДІМ, 2008. 248 с.
5. Іванова Л.А. Становлення і розвиток дитячого табору «Артек-Буковель» як інноваційної виховної системи». *Соціальна педагогіка* : колективна монографія. Умань, 2015. С. 140–180.
6. Іванова Л.А. Артек-Буковель : крок за кроком / Літ. ред. Е Світлична. Івано-Франківськ : Фоліант, 2017. 176 с.
7. Нова українська школа : поради для вчителя / під заг. ред. Бібік Н.М. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
8. Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України, наказ Міністерства освіти України від 8 квітня 1993 року № 93 (із змінами, внесеними згідно з наказом Міносвіти № 351 (0351281-94 від 20.12.1994) : інформаційний збірник Міністерства освіти України. 1993. № 17–18. С. 16–30.
9. Соціально-педагогічна діяльність у дитячих оздоровчих таборах : навч.-метод. посіб. для фахівців та студентів – організаторів літнього відпочинку дітей та молоді / за заг. ред. С.Я. Харченка; авт.-ред. С.Я. Харченко, Л.Ц. Ваховський, О.П. Песоцька та ін. Луганськ : Альма-матер, 2008. 285 с.
10. Шерудило А. Стан готовності майбутніх учителів до проходження навчально-виховної практики в літніх оздоровчих таборах. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2014. № 9. Ч. 2. С. 74–80.

References:

1. Dzhus O. Vyrobynya pedahohichna praktyka. *Universytet. Lito. Chasopys Prykarpatskoho natsionalnoho universytetu imeni V. Stefanyka*. Veresen № 68. 2015. S. 5–8.
2. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu»: pryiniaty 01.07.2014 r. iz zminamy i dopovnenniamy 12.01.2018 r. URL: <http://sfs.gov.ua/diyalnist-/zakonodavstvo-pro-diyalnis/zakoni-ukraini/65715.html> (data zvernennia: 16.09.2018).
3. Ivanova L.A. Model protsesu pidhotovky pedahohiv-orhanizatoriv dlia roboty v dytiachykh ozdorovchykh zakladakh. *Teoretyko-metodolohichni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi* : zb. nauk. prats. Kyiv, 2004. Vyp. 6. S. 298–300.
4. Ivanova L.A. Profesiina pidhotovka pedahohiv-orhanizatoriv: teoriia i praktyka pedahohichnoho proektuvannia : monohrafiia / za zah. red. I.M. Melnykovoii. Orenburh : ODIM, 2008. 248 s.
5. Ivanova L.A. Stanovlennia i rozvytok dytiachoho taboru «Artek-Bukovel» yak innovatsiinoi vykhovnoi systemy». *Sotsialna pedahohika* : kolektyvna monohrafiia. Uman, 2015. S. 140–180.
6. Ivanova L.A. Artek-Bukovel: krok za krokom / Lit. red. E Svitlychna. Ivano-Frankivsk : Foliant, 2017. 176 s.
7. Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia / pid zah. red. Bibik N.M. Kyiv : TOV «Vydavnychi dim «Pleiady», 2017. 206 s.
8. Polozhennia pro provedennia praktyky studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv Ukrainy, nakaz Ministerstva osvity Ukrainy vid 8 kvitnia 1993 roku № 93 (iz zminamy, vnesenymy zghidno z nakazom Minosvity № 351 (0351281-94 vid 20.12.1994) : informatsiinyi zbirnyk Ministerstva osvity Ukrainy. 1993. № 17-18. S. 16–30.
9. Sotsialno-pedahohichna diialnist u dytiachykh ozdorovchykh taborakh : navch.-metod. posib. dlia fakhivtsiv ta studeniv – orhanizatoriv litnoho vidpochynku ditei ta molodi / za zah. red. S.Ia. Kharchenko; avt.-red. S.Ia. Kharchenko, L.Ts. Vakhovskiyi, O.P. Pesotska ta in. Luhansk : Alma-mater, 2008. 285 s.
10. Sherudylo A. Stan hotovnosti maibutnikh uchyteliv do prokhodzhennia navchalno-vykhovnoi praktyky v litnykh ozdorovchykh taborakh. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia*. 2014. № 9. Ch. 2. S. 74–80.

УДК 373.2(477)(092)

Квасецька Я.А.

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

КИРИЛО СЕЛЕЦЬКИЙ В ІСТОРІЇ ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ УКРАЇНИ

Анотація. У статті порушуються питання, що не досліджені комплексно в українській дошкільній педагогіці, – про місце і роль в процесі становлення дошкільного суспільного виховання на західноукраїнських землях Кирила Селецького – греко-католицького священника і громадського діяча, організатора греко-католицьких чернечих громаджень сестер Службениць Пречистої Діви Марії і сестер Йосифіток, які провадили виховання дітей у перших українських дошкільних закладах у Галичині наприкінці XIX – початку XX ст. Розглядаються умови організації і функціонування першого українськомовного дошкільного навчального закладу в селі Жужель Сокальського р-ну Львівської області (1893), досліджуються особливості навчально-виховного процесу. Значна увага звертається на опрацювання Кирилом Селецьким змісту і засад релігійно-морального, розумового і національно-культурного виховання дітей, методичного забезпечення навчально-виховного процесу численними власними творами, серед яких – збірник релігійних поезій для дітей «Золота книжечка», дитяча читанка «Своя хата», адаптований для дітей греко-католицького обряду катехизм Л. Дегарба та ін. Важливе значення мав власне український посібник для дитячих захоронок – «Короткі катехитичні вправи і біблійна історія до ужитку християнських матерів, захоронок і душпастирів» (1896). У статті відзначено заслуги Кирила Селецького у популяризації кращого зарубіжного педагогічного досвіду, зокрема Салезіянської конгрегації Джованні Боска (Італія), яка опікувалася «занедбанними» дітьми, у формування високих вимог до постаті вихователя, що знайшли відображення в творі Кирила Селецького «Як укладжене має бути життя доброї законниці» (1908). Закладені Кирилом Селецьким організаційно-методичні засади функціонування дошкільних закладів – захоронок сприяли популяризації і активному розвитку системи громадського дошкільного виховання у Галичині. На початку 30-х років XX ст. згромадження сестер Службениць і сестер Йосифіток вели виховну роботу в більш як 60 дошкільних закладах. Зроблено висновок, що Кирило Селецький залишив яскравий слід як організатор і опікун перших українських дошкільних закладів, автор навчально-методичних праць і дитячих пізнавально-виховних художніх творів, дослідник і популяризатор зарубіжного педагогічного досвіду.

Ключові слова: дошкільний навчальний заклад (захоронка, дитячий садок), суспільне виховання, чернече згромадження, село Жужель.

Kvasetska Yaryna

Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University

KYRYLO SELETSKYI IN HISTORY OF PRE-SCHOOL EDUCATION OF UKRAINE

Summary. The article deals with issues not researched comprehensively in Ukrainian pre-school pedagogy, namely those of place and role of Kyrylo Seletskyy in the process of development of pre-school social education in Western Ukraine – a Greek catholic priest and activist, organizer of Greek Catholic nun communities of Serving Sisters of Virgin Mary and Josephite Sisters, who performed children educating in first Ukrainian pre-school educational institutions on Galicia in the late XIX – early XX century. Prerequisites for organization and functioning of the first Ukrainian-speaking pre-school educational institution in the village of Zhuzhel, Sokal district, Lviv region (1893) are being reviewed, peculiarities of the instructional and educational process are being investigated. Particular attention is being paid to Kyrylo Seletskyy's elaboration of content and foundations of religious-moral, intellectual and national-cultural education of the children, methodic provision of instructional and educational process with numerous works, written by him, among which are a collection of religious poetry for children "Golden Book", children's ABC "Own House", catechism adaptation for Greek Catholic children by L. Deharba etc.. Of crucial importance was a Ukrainian workbook for children's "zakhoronkas" – "Short Catechism Exercises and Biblical Story to Be Used by Christian Mothers, Zakhoronkas and Priests" (1896). The article highlights contribution of Kyrylo Seletskyy in popularization of better foreign pedagogical experience, namely Salecian Congregation of Giovanni Bosca (Italy), which took care of "neglected" children, as well as in formation of high demands for a teacher' role, which were reflected in "How Life of a Law-Abiding Person Must Be Organized" by Kyrylo Seletskyy (1908). Organizational-methodical foundations for functioning of pre-school educational institutions – "zakhoronkas" set by Kyrylo Seletskyy contributed to popularization and active development of the system of public pre-school education in Galicia. In the early 1930-s Serving Sisters and Josephite Sisters communities conducted educational work in over 60 pre-school institutions. The conclusion has been made therefore that Kyrylo Seletskyy made an important impact as an organizer and custodian of first Ukrainian pre-school educational institutions, an author of educational-methodological works and works of art that were used in educational-instructional process, a researcher and a popularizer of foreign pedagogical experience.

Keywords: pre-school educational institution ("zakhoronka", kindergarten), social education, nuns' community, village of Zhuzhel.

Постановка проблеми. Історико-педагогічний аналіз загальних і регіональних особливостей розвитку української дошкільної педагогіки є одним з важливих джерел формування сучасних теоретико-методологічних засад національної системи дошкільного виховання.

Розвиток дошкільної освіти на західноукраїнських землях відбувалося під впливом різних суспільно-політичних і культурно-освітніх процесів, що знайшло своє відображення у своєрідних підходах до організації та змісту суспільного дошкільного виховання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Демократичні процеси в незалежній Україні відкрили широкі можливості для переосмислення історичного досвіду в різних сферах суспільного життя, в тому числі і в дошкільній педагогіці. Завдяки новітнім працям таких дослідників як З. Нагачевська, М. Лисенко, С. Івах, Г. Рего та інших до історії дошкільної педагогіки на західноукраїнських землях повернені імена багатьох значних постатей, які в другій половині XIX – на початку XX століття плідно працювали як популяризатори і організатори дошкільного суспільного виховання. Це, зокрема, Наталія Кобринська і Софія Русова, Марія Білецька і Костянтина Малицька, Себастьян-Віллібальд Шісслер і Лев Ясінчук. Поряд з ними заслуговує на увагу сучасних науковців діяльність Кирила Селецького – організатора перших українських дошкільних закладів (захооронок) на Західній Україні.

Виділення не вирішених частин загальної проблеми. Відсутнє комплексне дослідження питань зародження і становлення дошкільної освіти в умовах полікультурного західноукраїнського середовища, не виокремлено внеску громадських діячів і державних посадових осіб, причетних до початкового етапу розвитку дитячого суспільного виховання.

Мета статті. Висвітлення історико-педагогічних умов зародження суспільного дошкільного виховання на Західній Україні, з'ясування особливостей навчально-виховної теорії і практики, місця і ролі у цьому процесі громадського діяча, публіциста Кирила Селецького.

Виклад основного матеріалу. Кирило Селецький (1835–1918) – греко-католицький священник, галицький український церковний і громадський діяч, письменник і публіцист. Народився 29 квітня 1835 року в селі Підбужі, що неподалік Самбора на Львівщині, в сім'ї вчителя Михайла Селецького. Навчався у Самбірській гімназії, Львівському університеті і Перемишльській духовній семінарії. У 1860 р. висвячений на священника перемишльським єпископом, майбутнім галицьким митрополитом Г. Яхимовичем. З 1874 р. і до смерті – парох у с. Жужелі та приєднаному до його парафії с. Цеблеві (тепер Сокальський р-н Львівської обл.) [5].

Свою духовну службу отець Кирило Селецький супроводжував активною діяльністю в різних сферах суспільного життя – організовував товариства тверезості і позичкові каси (каси взаємодопомоги), хати-читальні і осередки товариства «Просвіта», а також дописував до провідних галицьких газет і журналів, видавав художні прозові і поетичні твори морально-релігійного і національно-культурного змісту. Але особливими справами отця Кирила Селецького стала організація активних жіночих греко-католицьких чернечих згромаджень – сестер Службениць Пречистої Діви Марії та сестер св. Йосафата Обручника Пречистої Діви Марії, які зайнялися організацією і веденням перших українських дошкільних закладів наприкінці XIX – початку XX ст. [2].

Питання організації у Галичині і Буковині українських установ суспільної опіки та виховання дітей дошкільного віку набуло актуальності з розвитком українського жіночого руху, який очолила письменниця і громадська діячка Наталія

Кобринська (1865-1920). 1884 року вона заснувала першу українську жіночу організацію «Товариство руських жінок» у Станіславі (нині – Івано-Франківськ), а 1891 р. на жіночому вічі в Стрию вперше порушила питання про організацію українських дитячих дошкільних закладів [3].

Актуальність проблеми національних дошкільних закладів зумовлювалася, зокрема, активним поширенням по всій Галичині польськомовних дошкільних закладів. Тільки згідно з офіційною статистикою 1890 року в Галичині функціонувало 58 дошкільних закладів (дитячих садків і дитячих захооронок), хоч насправді їх кількість була значно більшою. Однак серед них не було жодного українського. Відвідування польськомовних закладів українськими дітьми ставало складовою частиною колонізаційних процесів і не могло не викликати протесту в українських громадських колах [3].

Заклик Н. Кобринської про необхідність організації українського дошкільня був загалом позитивно сприйнятим галицьким суспільством, однак він наштовхнувся на складність ведення такої справи, пов'язаної насамперед із значними матеріальними затратами. Але Наталю Кобринську підтримали представники греко-католицької церкви – священник Кирило Селецький і чернець Єремія Ломницький. Вони організували в серпні 1892 р. чернече згромадження сестер Службениць, визначивши їхнім пріоритетним завданням ведення дошкільних закладів (захооронок).

Основою статуту сестер Службениць візантійського обряду, підготовленого Кирилом Селецьким і затвердженого Митрополитом ординаріатом 6 червня 1892 року, стали засадничі документи сестер Службениць латинського обряду, які вже більше 30 років активно працювали у Галичині з дітьми дошкільного віку [2]. Вони організували монастир і дитячу захооронку навіть біля села Жужель, однак монахині не могли зблизитися з місцевим населенням і були змушені перебраться на інше місце. Але вже 15 травня 1893 р. в Жужелі (нині – Жужеляни) на Сокальщині під егідою греко-католицьких сестер Службениць була відкрита перша в Галичині українська захооронка.

Про відкриття дошкільного закладу у Жужелі повідомив галицьку громадськість через газету «Душпастир» сам Кирило Селецький, відзначивши, що керівництво новозаснованим дошкільним закладом доручили сестрі Службениць, яка належно познайомилася з веденням виховного процесу в захооронках міста Львова» [1]. Першою вихователкою стала Арсенія Гордашевська – рідна сестра настоятельки згромадження Йосафати. Сестра А. Гордашевська мала відповідну педагогічну освіту та пройшла практику із ведення захооронок в римо-католицьких сестер Феліціанок [3].

Новий день у першій українській захооронці починався молитвою, після чого діти бавилися, а потім навчалися. Сестри Службениць вчили їх молитов та катехизму, читали казки, навчали віршиків та пісень, крім того, вчили рахувати і читати. Увечері дітей вели до церкви, після служби їх забирали батьки.

У червні 1894 року частина черниць Службениць переселилася із с. Жужель до Самолусків (нині – Самолусківці) біля Гусятина (Тернопіль-

щина), де постала захоронка завдяки жертвуванню заможного селянина Степана Кормила. Третій дитячий заклад сестер Службениць був заснований 1895 року в селі Цигани (нині Борщівський р-н Тернопільської області). Його фундаторкою стала графиня Сапіжна. Згодом цей процес охопив різні райони Галичини [1].

Кирило Селецький був визнаний прокуратором (управителем) згромадження сестер Службениць, а духовний провід від імені отців Василіян здійснював Єремія Ломницький. Певний дуалізм в управлінні, намагання Є. Ломницького монополізувати керівництво сестрами Службеницями призвели до протистояння. Щоб не поглиблювати конфлікт, який завдавав шкоди новій справі, Кирило Селецький вирішив зректися участі в керівництві чернечим згромадженням.

1898 року у сусідньому з Жужелем селі Цеблові він заснував нову дитячу захоронку, де почали працювати три побожні кандидатки до монашого життя, яких, через брак місця, не прийняли до монастиря сестер Службениць. Згодом Кирило Селецький разом з дівчатами збудував дім сестер св. Йосифа Обручника Пречистої Діви Марії. Черниці стали відомі як сестри Йосифітки [5].

21 травня 1901 р. львівська газета «Діло» помістила інформацію про одну з перших акцій новозаснованого у Львові першого громадського дошкільного товариства «Руська охоронка», створеного з ініціативи Наталії Кобринської і Марії Грушевської (дружина історика Михайла Грушевського). Газета повідомила, що зусиллями товариства «Руська охоронка» та при щедрій допомозі ветерана-патріота о. Кирила Селецького у селі Цеблеві, приналежному до парафії з центром у селі Жужель, засновано руську (українську) охоронку для селянських дітей [4].

Мова, очевидно, йшла про відновлення діяльності або ж реорганізацію попереднього дошкільного закладу, заснованого 1898 р. У газетній публікації зазначалося, що матеріальні основи захоронки заклав протектор і фундатор К. Селецький, «відступивши» для цієї мети простору хату з обширним городом і забезпечивши охоронці повне утримання. Очолила заклад З. Майковська, яку скерувало сюди товариство «Руська охоронка». Для виховательки були виділені помічники з-поміж сільських дівчат – представниць сестер Йосифіток.

Організовані Кирилом чернечі згромадження сестер Службениць і сестер Йосифіток активно займалися виховною роботою з дітьми дошкільного віку як на початку ХХ ст., так і в період між Першою і Другою світовими війнами. У 1929 році сестри Службениць вели у Львівській, Перемиській та Станіславській єпархіях 39 захоронок, у якій виховувалися 1750 дітей [1]. Розгалужену мережу дитячих дошкільних закладів створили і сестри Йосифітки, які у 30-х роках ХХ ст. вели у Галичині близько 20 захоронок.

За жертовну церковну і громадську працю Кирило Селецький був удостоєний титулу почесного папського шамбеляна, відзначений найвищою нагородою імператора Франца Йосифа I – Хрестом Лицарського ордену. Недавно Українська греко-католицька церква розпочала процес беатифікації Кирила Селецького як праведника.

Заслужують уваги плоди публіцистичної та письменницької праці Кирила Селецько-

го – вірші, оповідання, переклади, призначені насамперед для наймолодших читачів і слухачів. «Оповідання його цікаві, дотепні, для найпростіших [читачів] зрозумілі, а для освічених – захопливі», – так писала графиня Потоцька, яка морально і матеріально підтримувала літературні кроки Кирила Селецького [5].

Художні твори молодого автора високо оцінили Ю. Романчук, К. Лучаківський і О. Партицький – укладачі «Рускої читанки для низших клас середніх шкіл», що була підготовлена у двох частинах і побачила світ 1871 року. Твори Кирила Селецького зайняли почесне місце поряд з кращими зразками красномовства відомих представників української літератури з Галичини, Буковини і Наддніпрянської України – Тараса Шевченка, Івана Котляревського, Григорія Квітка-Основ'яненка, Пантелеймона Куліша, Маркіяна Шашкевича, Юрія Федьковича, Сидора Воробкевича та багатьох інших. Хрестоматія призначалася не тільки для гімназій, але й для учительських семінарій Галичини та Буковини. які готували педагогічні кадри для народних шкіл і дошкільних закладів [6].

Таким чином, майбутні учителі і вихователі мали можливість вивчати твори Кирила Селецького ще задовго до того, як він започаткував на західноукраїнських землях перші національні дошкільні заклади. А у Львівській держаній жіночій учительській семінарії з постанню і творчістю Кирила Селецького учениць знайомив безпосередній укладач «Рускої читанки» Омелян Партицький, який у цьому закладі протягом багатьох років викладав українську мову і літературу.

Твори Кирила Селецького широко використовувалися для виховання дітей в українських сім'ях і в перших українських захоронках сестер Службениць і сестер Йосифіток. Це, насамперед, – збічник релігійних поезій для дітей «Золота книжечка», дитяча читанка «Своя хата» (1869), переклад українською мовою катехизму Л. Дегарба, що був виданий під назвою «Катехизис для дітей греко-католицького обряду» (1869) [7]. Його, як і інші праці Кирила Селецького, активно підтримувало і розповсюджувало товариство «Просвіта». А вже 1896 року за авторства Кирила Селецького побачив світ перший власне український посібник для дитячих захоронок – «Короткі катехитичні вправи і біблійна історія до ужитку християнських матерів, захоронок і душпастирів» [8]. Цілком природно, що перший національний посібник, підготовлений священиком Української греко-католицької церкви для українських дошкільних закладів, стосувався релігійно-морального виховання, яке мало за мету розвивати в дітей християнські чесноти, допомагати через забаву «пізнавати Бога». У той же час захоронки сестер Службениць сприяли збереженню національної ідентичності українського народу в умовах утисків його мови, культури та історичної спадщини.

Кирило Селецький вперше познайомив українських читачів з Джованні Боском (1815-1888) – італійським священиком, а нині святом Римо-католицької церкви, засновником так званої превентивної системи виховання дітей, яка стала протилежністю репресивної системи, коли вихователь стоїть на сторожі дисципліни, а у випадку порушення певних правил вживає покарання. Д. Боско

категорично засуджував фізичні покарання, які шкідливо впливають на характер дитини. Допустимими вважав тільки покарання морального характеру: наприклад, стримана поведінка вчителя стосовно винуватця. Д. Боско вважав, що необхідно «дати свободу підліткам робити те, що їм подобається», «виявити пагінці їх позитивних якостей, а потім постаратися їх розвинути» [11].

1897 року о. Кирило здійснив поїздку в Італію, де познайомився з принципами виховної діяльності Д. Боска, особливостями роботи заснованої ним Салезіянської конгрегації. А 1900 року у Перемишлі побачила світ праця «Отець Іоанн Боско. Його життє і діла». У вступі Кирило Селецький особливо наголосив на значенні для українців виховної місії діяльності Іоанна Боска, який успішно опікувався «занедбанними» дітьми», «опікувався тими, яких світ відкинув від себе і засудив на моральний занепад» [9].

Окремі настанови і поради Джованні Боска знайшли відображення і в творі Кирило Селецького «Як укладене має бути життя доброї законниці» (1908), що призначалася насамперед для сестер-вихователів організованих ним чернечих згромаджень. Значна увага у ній приділялася виховній роботі з дітьми дошкільного віку [10].

Приклад Джованні Боска, який для розширення виховного впливу на дітей і молодь видавав

народною мовою спеціальну популярну літературу, спонукав Кирило Селецького продовжувати написання власних невеликих пізнавальних брошур. Ще у XIX ст. до читачів прийшли його «Книга мудрості, або життя чесного чоловіка» (1874), оповіді про відкриття Америки Христофором Колумбом (1884), життя святого Івана Золотоустого (1889), пригоди мандрівника Джеймса Кука (1892), а на початку XX ст. були надруковані видання про отця (митрополита) Іоана Снігурського (1904), про Ікону Пречистої Діви (1909), оповідання про життя арабських християн (1909) та ін. [5]. Автор подав юним читачам яскраві життєві зразки для наслідування релігійного і світського характеру, утверджував думку, що людина, яка довіряє Богові та живе за Його заповідями, стає у житті визнаним лідером і відкривачем.

Висновки і пропозиції. Життя і творчість Кирило Селецького були пов'язані з різними сторонами духовного і громадського служіння рідному народові, але особливий вплив вони мали на процес становлення та розвитку дошкільного виховання на західних землях України. Кирило Селецький залишив яскравий слід як організатор перших українських дошкільних закладів, автор навчально-методичних праць і дитячих пізнавально-виховних художніх творів, дослідник і популяризатор зарубіжного педагогічного досвіду.

Список літератури:

1. Виховна діяльність Сестер Службениць на початках створення Згромадження. URL: http://ssmi-ua.org/educational_activities.html (дата звернення: 24.06.2019).
2. Карпінка М. Отець Кирило Селецький – убогий сільський парох з великим капіталом у серці. *Голос з-над Бугу*. 2009. 7 липня.
3. Квасецька Я.А. Професійна підготовка вихователів дошкільця на західноукраїнських землях: історичний аспект [монографія]. Чернівці : Зелена Буковина, 2017. 352 с.
4. Нагачевська З.І. Українське дошкільця в освітньому просторі Східної Галичини (кінець XIX ст. – 1939 р.) : монографія. Івано-Франківськ : НАІР, 2015. 254 с.
5. Сайко О. Отець Кирило Селецький. URL: http://old.ugcc.org.ua/ukr/library/xx_st/seletskyj/ (дата звернення: 19.09.2017).
6. Руска читанка для низших клас середніх шкіл / Уложив Омелян Партыцькій. Львів, 1871. Ч. 2.
7. Селецький К. Катехизис для дітей греко-католицького обряду. Львів, 1869.
8. Селецький К. Короткі упражненія катехетичкіі й біблійна історія до ужитку матерей християнських, захоронок и душпастырей. Жовква, 1896.
9. Селецький К. (о.). Отець Іоанн Боско. Його життя і діяльність. Львів, 1992.
10. Селецький К. (о.). Як укладене має бути жите доброї законниці. Жовква, 1908.
11. Сапеляк О. Превентивна система виховання товариства Салезіян. *Народознавчі зошити*. 2012. № 2(104). С. 249–250.

References:

1. Vykhovna Diialnist Sester Sluzhebnyts Na Pochatkakh Stvorennia Zghromadzhennia. Available at: http://ssmi-ua.org/educational_activities.html (accessed 24 June 2019).
2. Karpinka M. Otets Kyrylo Seletskiy – Ubohyi Silskiy Parokh Z Velykym Kapitalom U Sertsii. Holos Z-Nad Buhu. 2009. 7 July.
3. Kvasetska Ya.A. Profesiina Pidhotovka Vykhovateliv Doshkillia Na Za-Khidnoukrainskykh Zemliakh: Istorychnyi Aspekt [Professional training of pre-school teachers in West Ukrainian lands: historical aspect]. Chernivtsi : Zelena Bukovyna, 2017. 352 s.
4. Nahachevska Z.I. Ukrainiske Doshkillia V Osvitnomu Prostorii Shhidnoi Halychyny (Kinets XIX St. – 1939 R.) Monohrafiia [The country's preschool in the educational space of Eastern Galicia (end of the XIX century – 1939): a monograph]. Ivano-Frankivsk : NAIR, 2015. 254 S.
5. Saiko O. Otets Kyrylo Seletskiy. Available at: http://old.ugcc.org.ua/ukr/library/xx_st/seletskyj/ (accessed 19 September 2017).
6. Rуска Chytanka Dlia Nyzshykh Klias Sepednykh Shkil / Ulozhiv Omelian Paptyskii. Lviv, 1871. Ch. 2.
7. Seletskiy K. Katekhyzys Dlia Ditei Hreko-Katolytskoho Obriadu. Lviv, 1869.
8. Seletskiy K. Korotkiy Uprazhneniia Katekhetichyskiy y bibliina ystoriia do uzhytku materei khrystianskykh, zakhoronok y dushpastyrei. Zhovkva, 1896.
9. Seletskiy K. (o.). Otets Ioann Bosko. Yoho zhyttia i diialnist. Lviv, 1992.
10. Seletskiy K. (o.). Yak ukladzhene mas buty zhytie dobroii zakonnytsi. Zhovkva, 1908.
11. Sapeliak O. Preventyvna systema vykhovannia tovarystva Saleziian. *Narodoznauvchi zoshyty*. 2012. № 2(104). S. 249–250.

УДК 159.9:37.015.3

Колтунович Т.А., Поліщук О.М.
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

ВИКОРИСТАННЯ МЕНТАЛЬНИХ КАРТ ЯК ЗАСОБУ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Анотація. У статті описано особливості використання ментальних карт як засобу візуалізації у процесі викладання навчальних дисциплін, зокрема «соціальної психології», у закладах вищої освіти. Виділено та обґрунтовано основні способи використання ментальних карт, спрямовані на покращення розуміння смислу навчального матеріалу; дано визначення та виокремлено їх функціональні характеристики, описано процес та особливості їх створення. Обґрунтовано включення техніки ментальних карт у вивчення соціальної психології студентами, як способу підвищення ефективності навчального процесу з урахуванням кліпового мислення як набутої якості сучасного покоління, які допомагають знизити інформаційне перевантаження, відновити навички фокусування уваги, сприяють формуванню комунікативної та інтелектуальної компетентності.

Ключові слова: ментальна карта, майндмепінг, візуалізація, кліпове мислення, методичні аспекти викладання соціальної психології.

Koltunovych Tetiana, Polishchuk Oksana
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University

THE USE OF MENTAL CARDS AS A MEANS OF VISUALIZATION IN THE PROCESS OF TEACHING SOCIAL PSYCHOLOGY

Summary. The article presents the features of the use of mental maps as a means of visualization in the teaching of teaching disciplines, in particular, «social psychology». The definition that the mental map is a peculiar mnemonic tool, a convenient technique for representing the process of thinking or structuring information in a visual form is given. It is shown that mental maps can help solve problems and problems through visualization of information. The bases of use of mental maps, aimed at improving the understanding of the meaning of the educational material, are separated and substantiated. The functional characteristics of the mental maps are determined, their types (standard, speed, master-maps, mega-cards) process and their creation and use are considered. The features of clip thinking as well as the acquired quality of modern generation are considered and described. It is noted that clip thinking acts as a protective mechanism, making the assimilation of data in the order of multitasking and does not require the connection of imagination, reflection and reflection, which relates primarily to the general level of personality motivation and the physiology of mental cognitive processes. His negative ones are highlighted (hurry in conclusions, language minimalism, separation from reality, poverty of emotions, lack of empathy and self-centeredness, decrease in the ability to analyze and memorize, decrease in the level of success, compliance with manipulations and exposure) and positive (acceleration of the reaction, protection against information overload, development of multitasking) signs. It is shown that clip thinking is characterized by fragmentation and heterogeneity of the information flow, impeding the holistic perception of the world, does not require the connection of imagination, deep reflection. It is reasonable to include the technique of mental maps in the study of social psychology by students as a way of increasing the efficiency of the educational process, taking into account the thinking of the clips, which help to reduce information overload, restore skills of focusing attention, promote the formation of communicative and intellectual competence.

Keywords: mental map, mind mapping, visualization, clip thinking, methodological aspects of teaching social psychology.

Саме те, як ви збираєте, організовуєте та використовуєте інформацію, визначає, переможете ви чи програєте... Білл Гейтс [5, с. 23].

Постановка проблеми. Сучасні освітні реалії вимагають орієнтації на ідеї контекстно-ментального навчання, основою якого є розуміння змісту, що забезпечується через його унаочнення, асоціативні, логічні контекстні співвідношення.

Візуальні структуровані моделі дозволяють охопити всю структуру матеріалу (теми, розділу, поняття тощо) загалом і водночас виявити специфіку й особливості кожного її елемента зокрема. У навчальному процесі використовують такі види візуалізації як матриці, графи, специфікації навчальних елементів, конспект-схеми та ін.

Однією з сучасних методик структурування інформації є ментальні карти, які застосовуються з метою генерації ідей, прийняття рішень,

упорядкування інформації та її опрацювання; «стратегічного думання» (можливості поглянути на проблематику повністю та враховуючи всі особливості); складання планів, розуміння своїх цілей, опису напрямів діяльності; ведення конспектів; створення презентацій і проектів, у яких відображено хід думок; проведення мозкових штурмів тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням використання ментальних карт у навчальному процесі та у процесі навчання студентів закладів вищої освіти зокрема, присвячені праці О.А. Бубич та О.Г. Гілевич (2011), Т. Б'юзена (1974), В.М. Казагачева, Л.Г. Горбань і Я.І. Толочко (2015), Н.В. Камишанської (2016), А.В. Козлової (2014), Н.В. Косогової (2014), Н.В. Оксентюк (2015), О.Г. Романовського, В.М. Гриньової, О.О. Резван (2018), А.О. Солодовник (2012), П. Фарранда, Ф. Хусейн та Е. Хеннесі (2002) та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Оскільки для засвоєння великого обсягу навчального матеріалу за обмежений час необхідна інтенсифікація навчального процесу за рахунок систематизації, структурування інформації, пошуку нових методів та активних засобів навчання, то використання в цьому плані ментальних карт як сучасної методики структурування інформації дозволяє вирішити цю проблему. Проте дослідження ментальних карт як нового актуального типу інструментальних дидактичних засобів, що одночасно виконує функції візуалізації та структурування інформації у галузі психології, зокрема соціальної, відсутні.

Мета статті – визначення та обґрунтування особливостей використання ментальних карт як ефективного засобу навчання студентів соціальної психології.

Виклад основного матеріалу. Нинішній студент – представник покоління Z – центеніал (Н. Гоува, В. Штраус, 1991) [29], або ж «покоління І» (Internet Generation) (Л. Роззен, 2007) [30]; «дитина Twitter» (мислить твітами та не здатна сприймати довгі повідомлення), яка ще з дитинства почала аналізувати величезні обсяги інформації, швидко знаходити потрібні відповіді та відкидати усе зайве.

Покоління Z мультизадачне, воно звикло до легкодоступності інформації, оскільки йому не потрібно чекати та заучувати. Робота та навчання для нього – це просто перелік завдань, які потрібно виконати до зазначеного терміну. Розум, що звик до швидкого потоку й опрацювання інформації, починає нудьгувати, коли її замало, або ж вона поступає повільно. Водночас для центеніала характерні: розсіяність, гіперактивність, дефіцит уваги, підвищена втомлюваність, надання переваги візуальним символам замість логіки чи заглиблення у текст [2].

Покоління Z потребує порядку, логічності в освіті, отримання «концентрованих» знань. Воно вимагає простих текстових матеріалів, структура яких відповідає змісту, а на ключових пунктах зроблено акцент задля кращого зорового сприйняття. Для цього покоління важливим є також підбиття підсумків на кожному етапі та подальше планування і постановка задач. Цілком очевидно, що особливості такого мислення впливають на навчання та його ефективність.

За словами французького соціолога А. Моля, культура сучасної молоді людини утворюється на основі випадку, тому її особистість визначають відомості, що випадково потрапили з різних джерел. Вчений не заперечує того, що отримана інформація якимось чином скріплюється між собою в мозку, проте наголошує на хиткості та слабкості таких зв'язків [13].

Молодій людині початку XXI ст. властивий кліповий (з англ. clip – вирізка, уривок, нарізка) спосіб сприйняття інформації, який характеризується зчитуванням тільки поверхневих фактів. Вона не заглиблюється у зміст матеріалу, не намагається встановити логічні зв'язки між його частинами, не здатна концентруватися на певній інформації, у неї слабкорозвинута довготривала пам'ять. Для неї характерне мимовільне запам'ятовування. Світ володаря кліпового мис-

лення нагадує калейдоскоп розрізаних фактів та уламків інформації. Він звикає до постійної зміни повідомлень і вимагає нових. У нього посилюється бажання шукати заголовки та ролики, слухати нову музику, переписуватися в чатах, редагувати фото тощо [9]. З одного боку, це економить час, дозволяє оперативно знайомитися з інформацією, а з іншого – викликає дефіцит глибокого аналізу та розуміння самого змісту. Кліпове мислення спрацьовує як захисний механізм, продукуючи засвоєння даних в порядку багатозадачності, та не вимагає підключення уваги, осмислення і рефлексії. Воно є набутою якістю, яка формується під впливом ритму та умов життя, що швидко змінюються.

У 2010 р. К.Г. Фрумкін виділив 5 основних причин появи кліпового мислення: розвиток сучасних технологій, і, відповідно, збільшення інформаційного потоку; необхідність приймати більший обсяг інформації; багатозадачність; прискорення ритму життя і спроби встигнути за всім, щоб бути в курсі подій; зростання демократії і діалогічність на різних рівнях соціальної системи [26].

До особливостей кліпового мислення відносяться: швидкість обробки даних, переважання візуального сприйняття, проблеми зі сприйняттям тривалої лінійної послідовності й однорідної інформації, які прямо протилежні характеристикам понятійного мислення, визначених ще Л.С. Виготським. Таке мислення, на відміну від кліпового, характеризується здатністю бачити сутність явища, навичками знаходити причину подій і уявляти наслідки, можливістю працювати з інформацією, систематизувати її, вибудувувати повну картину того, що відбувається [23]. Л.С. Виготський писав, що понятійне мислення є набутим, тобто формується у процесі вивчення наук і засвоєння наукових понять. Воно дозволяє людині знаходити та виділяти істотні ознаки предметів, легко заглиблюватися в інформацію і здійснювати її аналітичний огляд, проте не всі навіть дорослі ним володіють. Якщо понятійне мислення не сформувалося, то і знання не вибудовуються в особистий досвід [27]. Відтак постає цілком закономірне питання: «Що людина з кліповим мисленням передасть своїм дітям?».

Відомий британський футуролог Дж. Мартін вважав, що люди з таким типом мислення володіють швидкісним відгуком і швидше реагують на будь-які стимули та зміни. Він назвав їх «людьми екрану» та протиставив «людям книги», які отримують інформацію від читання і володіють «тривалим» мисленням.

Досить переконливими у цьому плані є результати дослідження впливу ЗМІ, мас-медіа, кіно та Інтернету на молоді А. Подольського (кінець 90-х рр. XX ст.). В організованому ним експерименті одній групі студентів запропонували прочитати тексти проблеми, описаної дівчиною, а іншій – переглянути відеоролики з аналогічним змістом. Виявилось, що в групі досліджуваних, які дивилися ролик, рівень розуміння у шість разів вищий за показники досліджуваних групи, яка читала текст. Тобто картинка змогла не тільки замінити текст, але й перевершила його. А. Подольський прокоментував цей результат так: «Фільми та серіали дають готове рішення, точніше, його ілюзію» [25].

Той факт, що сучасний світ більш орієнтований на сприйняття зорових і звукових образів, призводить до зниження рефлексивного, вдумливого характеру сприйняття. «Спостереження замість міркування – ось одна з настанов такої культури. Причому особливість сприйняття така, що людина у будь-який момент може вийти з системи, що сприймається, без відчуття якоїсь незавершеності (як це було б у випадку переривання читання класичного роману), а також знову з будь-якого місця увійти в неї» [24].

Отже, кліпове мислення характеризується фрагментарністю і різномірністю інформаційного потоку, перешкоджає цілісному сприйняттю світу, не вимагає підключення уяви, глибокого осмислення. Воно знижує здатність до аналізу та побудови довгих логічних ланцюгів, оскільки весь час відбувається «перезавантаження», «оновлення» інформації, все швидко втрачає свою актуальність, стає застарілим. Як пише Т.В. Семеновских, «...володар кліпового мислення часом не здатний аналізувати будь-яку ситуацію, адже її образ не затримується в думках надовго, він майже відразу зникає, а його місце тут же займає новий...» [19; 20].

Одним зі способів підвищення ефективності навчального процесу з урахуванням особливостей мислення сучасного студента є включення інтерактивних технік, зокрема застосування ментальних карт, які допомагають знизити інформаційне навантаження, відновити навички фокусування уваги, стимулювати основні когнітивні процеси, формувати стійкі інтелектуальні вміння, комунікативну та інтелектуальну компетентність [2; 17].

В основі ментальної карти лежить принцип когнітивної візуалізації, згідно з яким візуалізація виконує не тільки ілюстративну функцію, а й безпосередньо стимулює інтелектуальний процес отримання знань, забезпечуючи активізацію пізнавальних операцій [11]. Принцип когнітивної візуалізації впливає з психологічних закономірностей: засвоєння інформації відбувається ефективніше, якщо до символічного механізму мислення (роботі лівої півкулі мозку) підключається «образне» мислення (права півкуля). Як відомо, під час обробки інформації людина задіює як мовні, символічні, так і графічні знакові системи, які репрезентують ці знання в стислому, компактному вигляді. При цьому між елементами знання вибудовуються певні зв'язки, які утворюють у пам'яті людини унікальну схему, найбільш зручну й ефективну для зберігання та подальшого відтворення інформації [12].

Ментальна-карта (mind map, інтелект-карта, карта пам'яті, карта розуму, карта свідомості) – зручний інструмент для відображення процесу мислення та структурування інформації у візуальній формі, що реалізується у вигляді деревовидної схеми, на якій відображені пов'язані «гілками» слова, ідеї, ілюстрації, поняття тощо. Подання інформації у графічному вигляді захоплює аудиторію, дозволяє краще структурувати, засвоювати, запам'ятовувати та відтворювати матеріал, мислити абсолютно по-новому, максимально використовуючи обидві півкулі головного мозку.

Концепція карт ґрунтується на теорії Д. Осубела щодо представлення нових ідей, теорій і понять через уже наявні ідеї, досвід та поняття. У 60-х рр. XX ст. її розвинув Дж. Новак, розробивши правила створення концепт-карт (інструменту для пророблення нових концепцій). Ідея створення ментальних карт належить англійському психологу та консультанту з питань інтелекту й освіти Т. Б'юзену (1970). Вона набула поширення з появою його праць «Працой головою» і «Супермислення» (остання – у співавторстві з Б. Б'юзен) [3]. На їх основі розроблено десятки комп'ютерних програм, а концепція створення карт поступово поширилась у різні сфери життєдіяльності людини.

Т. Б'юзен дослідив фізіолого-психологічні особливості роботи обох півкуль мозку й зробив висновок про те, що одночасна діяльність лівої (логічної) та правої (образної) півкуль можлива, якщо спрямовувати людину робити записи у формі асоціативних діаграм. Цей процес автор назвав «радіанним мисленням» («радіан» – точка небесної сфери, від якої відходять шляхи тіл з однаково спрямованими швидкостями). За подібністю зазначеної моделі створюються й ментальні карти. У центрі кожної з них розміщується головний об'єкт, навколо якого додаються асоціативні зв'язки, що вивільняють творчість і надають особистісний сенс отриманій інформації, а відтак сприяють її запам'ятовуванню [18, с. 186]. Отже, Т. Б'юзен запропонував фіксувати інформацію не лінійно, а асоціативно, пов'язуючи думки одні з одними в просторі. Він припустив, що така форма буде найбільш зручною для сприйняття, оскільки мозку потрібно буде провести мінімум роботи для створення образу (розуміння інформації). Досить відтворити в пам'яті один об'єкт цієї інформаційної карти, і він ланцюжком потягне за собою десятки взаємопов'язаних фактів, подій, відчуттів. Так виникає багатовимірне асоціативне мислення, яке дозволяє бачити не просто об'єкт навколишнього світу сам по собі, а у взаємозв'язку з іншими об'єктами.

Ментальні карти налаштовують не на пасивне слухання, а на активну роботу в процесі сприйняття інформації і є своєрідним мнемонічним інструментом, зручною технікою для структурування інформації у візуальній формі. Її застосування у навчальному процесі – просування від лінійного логічного мислення типу «причина-наслідок» до багатомірного.

«Кожен біт інформації, що надходить в мозок, кожне відчуття, спогад або думка, може бути представлена у вигляді центрального сферичного об'єкта, від якого розходяться десятки, сотні, тисячі та мільйони променів. Кожен промінь є асоціацією, і кожна асоціація, в свою чергу, має у своєму розпорядженні практично нескінченну безліч зв'язків з іншими асоціаціями. І це те, що ми називаємо пам'яттю, тобто базою даних або архівом. У результаті використання цієї багатоканальної системи обробки та зберігання інформації мозок у будь-який момент часу має інформаційні карти, складності яких позаздрили б кращі картографи всіх часів, якщо б вони мали змогу ці карти побачити» [3, с. 54].

Залежно від обсягу або застосування Т. Б'юзен розрізняє такі типи ментальних карт:

– стандартні карти (*standard maps*) – служать для засвоєння, запису ідей і розкриття власної індивідуальності;

– швидкісні карти/карти-блискавки (*speed maps*) – стимулюють розумові процеси (що я знаю з цієї теми);

– майстер-карти (*master maps*) – об'ємні карти до цілої галузі знань. Наприклад, карти за матеріалами одного семестру;

– мега-карти (*mega maps*) – карти, пов'язані одна з одною [14, с. 73].

Також ментальні карти можна поділити на: індивідуальні (демонструють індивідуальне уявлення людини) та колективні (демонструють думку, властиву певній соціально-культурній групі людей, об'єднаних різними обставинами: місцем проживання, професією, рівнем знань, соціальною приналежністю, історичним періодом); пояснюють різноманітність сприйняття світу в рамках однієї культури при існуванні загальнонаціональних уявлень [14, с. 73].

Основою ментальних карт є наочність та естетичність. *Наочність* дає змогу одразу охопити поглядом все дерево, всю структуру, чого не дає лінійний список. *Естетичність* стосується зовнішнього вигляду малюнка: якщо малюнок не прийнятний на вигляд, то він може бути не потрібним, і навіть шкідливим.

Ментальні карти застосовуються:

– у навчанні: створення чітких і зрозумілих конспектів лекцій; максимальний ефект від читання книжок чи підручників; написання наукових робіт (рефератів, курсових, магістерських, дисертацій);

– для *кращого запам'ятовування*: підготовка до іспитів; збереження у пам'яті списків, планів дій;

– для *презентацій*: подання інформації структуровано задля кращого її сприйняття, зрозуміння та запам'ятовування;

– з метою *планування*: керування часом; розробка складних проєктів і завдань;

– для *проведення мозкового штурму*: генерація нових ідей; творчість і креативність;

– у *процесі прийняття рішень*: чіткий розподіл рішень (видимих та альтернативних); бачення всіх «за» і «проти»; прийняття виваженого та продуманого рішення.

Вони забезпечують можливість застосування різних методів навчання, які активізують пізнавальну діяльність людини. Проте їх створення (англійською *mindmapping*) вимагає дотримання низки методичних правил:

– охоплення картою всього матеріалу теми;

– взаємозв'язок між структурою та змістом матеріалу, що вивчається чи пропонується для самостійного вивчення студентам;

– послідовне розгортання основної ментальної карти;

– оптимізація розмірів і кількості елементів та зв'язків відповідно до можливості їх сприйняття та засвоєння;

– деталізація гілок ментальної карти за допомогою додаткових зображень;

– підведення підсумків на основі ментальної карти з деталізацією навчального завдання [21, с. 43–47].

Інформація, представлена у вигляді інтелект-карт, сприймається швидше, ефективніше, запам'ятовується на довший термін, оскільки

такий спосіб представлення відповідає природній асоціативній природі мислення. Таким чином, інтелект-карти – це техніка, за допомогою якої можна впорядкувати розумовий хаос, запам'ятати великий обсяг даних. Їх можна розглядати не тільки як інструмент структурування та запам'ятовування навчального матеріалу, але і як технологію розвитку логічного та творчого мислення, адже використання візуальних образів пробуджує додаткові можливості мозку і дозволяє істотно скоротити час та підвищити якість переробки інформації. Інтелект-карти може використовувати будь-яка людина незалежно від свого типу сприйняття (аудіальний/слуховий тип, візуальний/зоровий тип, кінестетичний/руховий тип [7, с. 132–133].

У своїй праці «Супермислення» Т. Б'юзен пропонує низку законів і рекомендацій для створення ментальних карт. Закони він розділяє на закони змісту й оформлення та закони структури.

Закони змісту й оформлення включають у себе:

1) використання емпізи (центрального образу (думки зароджуються в центрі нашого інтелектуального світу); графічних образів (картинка рівнозначна тисячі слів, вона відкриває простір для асоціацій, фокусує думки); трьох і більше кольорів для центрального образу (кольори стимулюють активність уяви в правій півкулі головного мозку, а також захоплюють та утримують увагу); об'ємних зображень; випуклих букв; синтензії (комбінування всіх видів емоційно-чуттєвого сприйняття); варіювання розміру букв, товщини ліній і масштабу графіки; оптимальне розміщення елементів на карті, відповідна відстань між елементами карти тощо);

2) асоціювання (використання стрілок, коли необхідно показати зв'язок між елементами карти, кольорів, кодування інформації);

3) прагнення до чіткості у вираженні думок (дотримання принципу: по одному ключовому слову на кожному лінії; використання друкованих літер; розміщення ключових слів над відповідними лініями; довжина лінії повинна приблизно бути рівною до відповідного ключового слова; поєднання лінії з іншими лініями так, щоб головні гілки карти з'єдналися з центральним образом; головні лінії повинні бути плавними та більш жирними; обмеження блоків важливої інформації з допомогою ліній; малюнки (образи) повинні бути максимально зрозумілими; краще створювати карти у положенні «ландшафт»; слова краще розміщувати горизонтально);

4) вироблення власного стилю.

До *законів структури* Т. Б'юзен відносить:

1) дотримання ієрархії думок;

2) використання номерної послідовності у викладі думок [3; 4, с. 34–36].

Для створення невеликих карт краще використовувати формат паперу А4, для більших – А3. Якщо гілки на карті занадто «розрослися», їх можна замикає в контури, щоб вони не змішувалися з сусідніми гілками. Коли створення карти завершено, її необхідно візуально оцінити. Якщо яка-небудь гілка виявиться некрасивою, це означає, що питання вимагає доопрацювання [16]. Т. Б'юзен радить повністю заповнювати простір ментальної карти та слідкувати за тим, щоб вона не була перевантажена.

Для створення ментальних карт існують онлайн-сервіси (MindMeister.com, Bubbl.us, caco.com і ін.) та програми (XMind, FreeMind, iMindMap, MindJet Mindmanager, Edrow Mind Map, VisualMind), або наприклад, WikiMindMap – інтерфейс до Вікіпедії, який перетворює статтю Вікіпедії в ментальну карту.

Використання ментальних карт у навчальному процесі в закладі вищої освіти дозволяє: формувати комунікативну компетентність у ході групової діяльності; виробляти вміння і навички, спрямовані на сприйняття, переробку й обмін інформацією (конспектування, анування, участь в аналітичних оглядах тощо); удосконалювати всі види пам'яті; прискорювати процес навчання студентів. Необхідно також зауважити, що використання ментальних карт добре інтегрується з будь-якою системою навчання і з будь-якої дисципліни, де потрібно протягом короткого часу узагальнити та систематизувати великий обсяг інформації, підвести інформацію до форми, яку легко запам'ятати і за необхідності швидко відтворити, для видалення другорядної інформації [11].

У процесі опанування студентами курсу «Соціальна психологія» застосування ментальних карт можливе: під час підготовки лекційного матеріалу, на практичних чи семінарських заняттях, для ефективного сприйняття, розуміння, запам'ятовування інформації; для вивчення нового матеріалу, його закріплення та узагальнення; у процесі самостійного опрацювання додаткового матеріалу студентами; як засіб контролю та оцінювання знань; для вирішення творчих завдань, презентацій, планування та розробки проектів; у проведенні тренінгів; розвитку інтелектуальних здібностей; вирішення логічних

задач; для написання науково-дослідних робіт; для анування, конспектування тощо. Інтелект-карти забезпечують студенту краще розуміння матеріалу, що вивчається, запам'ятовування необхідних відомостей у логічній та образній формі; створює позитивну мотивацію, позбавляє механічного запам'ятовування інформації, дозволяє організувати індивідуальну, групову навчальну діяльність на основі диференційного підходу, самостійну роботу в поєднанні з іншими освітніми технологіями.

Лекційне заняття у формі ментальної карти підготувати набагато легше, ніж написати його «лінійний» варіант. Графічний метод подання інформації захоплює студентів, дозволяє краще засвоїти матеріал. Крім цього, студентам можна роздати в кінці заняття чорно-білий варіант ментальної карти, в якій буде заповнено тільки її основу, і запропонувати заповнити її по пам'яті та розмалювати.

Інтелект-карти дозволяють зекономити час на поясненні навчального матеріалу та тим самим збільшити час для індивідуальної самостійної роботи студентів. Крім цього, процес створення інтелект-карт сприяє розвитку особистісних якостей студентів, змушує їх мислити по-новому, природно, творчо та невимушено, максимально використовуючи обидві півкулі головного мозку, роблячи процеси навчання і учіння більш цікавими та плідними.

Складання студентами власних ментальних карт дає можливість виявляти слабкі місця у вивченні дисципліни, навчатися самостійній роботі з навчальними та довідковими матеріалами, розвивати особистісні якості, інтелект, просторове мислення, впевненість у власних силах і зді-

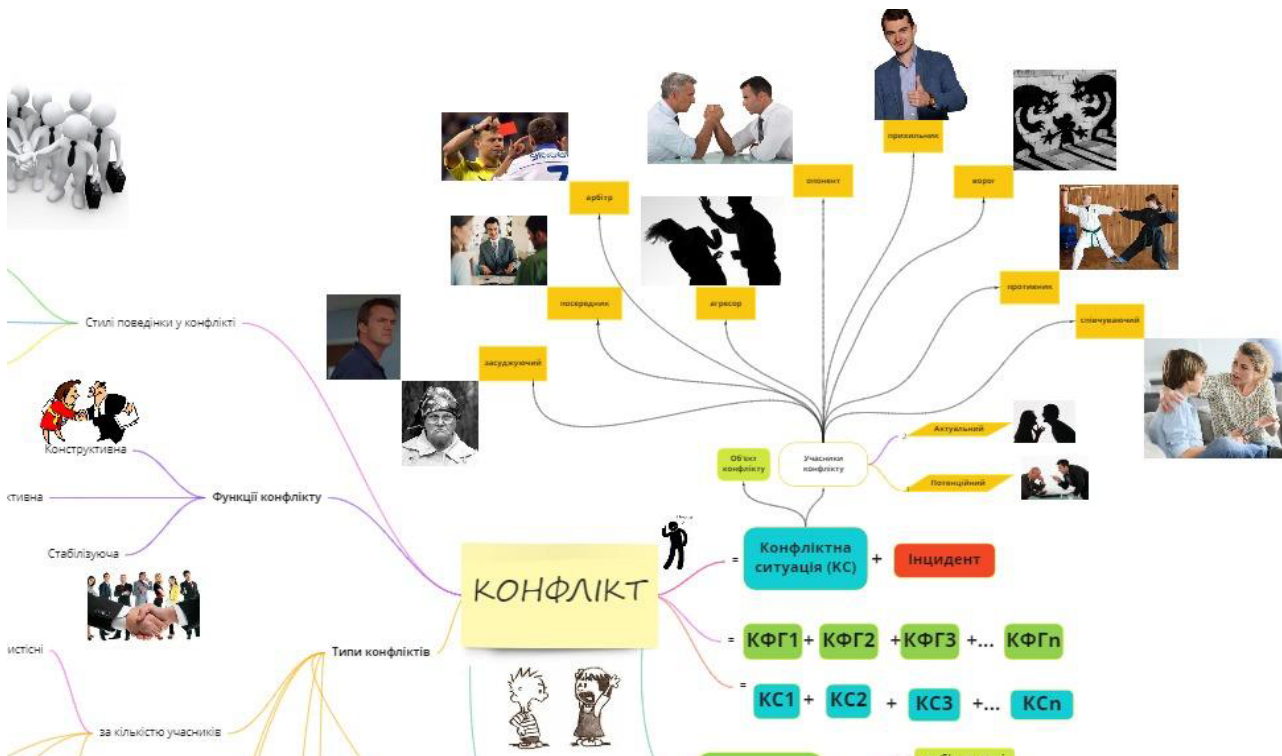


Рис. 1. Фрагмент ментальної карти з теми «Конфлікт як соціально-психологічне явище», розробленої за допомогою сервісу Miro app

Джерело: розроблено авторами

бностях, пізнавальну активність, ініціювати самонавчання тощо.

Наприклад, під час викладання теми «Конфлікт як соціально-психологічне явище» з дисципліни «Соціальна психологія» студентам можна запропонувати інтерактивну ментальну карту, розроблену за допомогою сервісу *Miro app* (рис. 1). Оскільки карта інтерактивна, вона може бути розгорнута для більш детального сприйняття теми. Таке представлення дасть змогу вибудувати асоціативні зв'язки та дати відповіді на окремі питання.

Викладач може запропонувати свою ментальну карту з нової теми заздалегідь, щоб не лише охопити весь обсяг матеріалу, але й передбачити різні умовиводи, які можуть виникати у студентів під час роботи з нею, або ж створювати її разом зі студентами. Зазначимо, що ментальні карти рідко можуть бути завершені повністю: вони постійно доповнюються і розширюються по мірі того, як виникають нові ідеї і збільшується обсяг знань студентів [1, с. 19; 7, с. 134].

У процесі вивчення дисципліни студенти можуть використовуючи ментальні карти, конспектувати, готувати есе, реферати, тези та статті, готуватися до модульних контрольних, заліків та іспитів, працювати над написанням курсо-

вих і магістерських робіт. Вони можуть, наприклад, працювати над виправленням недоліків, помилок у вже готових ментальних картах. Це сприяє кращому розумінню, структуруванню та запам'ятовуванню інформації через візуалізацію важливих елементів та узагальнення взаємозв'язків між ними, а також скорочує витрати часу на запам'ятовування і повторення матеріалу, та забезпечує більш осмислене відтворення інформації.

Висновки та пропозиції. Отже, застосування у навчанні ментальних карт дає позитивні результати, оскільки студенти вчать вибирати, структурувати та запам'ятовувати ключову інформацію, а також відтворювати її в подальшому. Ментальні карти розвивають креативне та критичне мислення, пам'ять і увагу, роблять процес навчання цікавим, результативним, пізнавальним, дозволяють студенту краще засвоювати матеріал, відкриваючи коментарі до блоків, малюнків, гіперпосилання, відеоматеріали тощо. Крім цього, ментальна карта допомагає реалізувати один із принципів педагогіки – принцип наочності; дає змогу охопити одним поглядом тему, розвиває логіку та вміння згорнути весь навчальний матеріал до найважливішого, підвищує якість та інтенсивність навчання, тренує пам'ять.

Список літератури:

1. Бершадская Е.А. Применение метода интеллект-карт для формирования познавательной деятельности учащихся. *Пед. технологии: проф. журн. для технологов образования*, 2009. № 3. С. 19.
2. Бубич О.А., Гилевич Е.Г. Клиповое мышление и организация педагогического процесса в вузе. *Моделирование эффективной речевой коммуникации в контексте академического и профессионально ориентированного взаимодействия* : сб. науч. ст. / под общ. ред. О.В. Луцинской, Е.В. Савич. Минск : БГУ, 2016. С. 65–71. URL: <http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/159350/1/65-71.pdf> (дата обращения: 05.05.2019).
3. Бьюзен Т., Бьюзен Б. Супермышление. 2-е изд. Минск : Попурри, 2003. 304 с.
4. Бьюзен Т. Думайте эффективно. Минск : Попурри, 2008. 299 с.
5. Гейтс Б. Бизнес со скоростью мысли. Москва : Эксмо-Пресс, 2001. С. 23.
6. Казагачев В.Н., Горбань Л.Г., Толочко Я.И. Ментальные карты как средство повышения творческого мышления. *Молодой ученый*, 2015. № 7. С. 766–769. URL <https://moluch.ru/archive/87/16893/> (дата обращения: 20.05.2019).
7. Камышанская Н.В. Использование интеллект-карт в обучении иностранному языку студентов в неязыковом вузе. *Аграрный вестник Верхневолжья*, 2016. № 3(15). С. 131–136.
8. Козлова А.В. Применение ментальных карт при проведении лекций по информатике. *Новые информационные технологии в образовании* : материалы VII междунар. науч.-практ. конф. (Екатеринбург, 11-14 марта 2014 г.). Екатеринбург, 2014. С. 67–70.
9. Косенко А. Чем опасно клиповое мышление и как с ним бороться. URL: <http://www.lookatme.ru/mag/how-to/inspiration-howitworks/207449-clip> (дата обращения: 15.05.2019).
10. Косонова Н.В. Ментальные карты – как средство формирования готовности студентов к социальному партнерству в рамках образовательного пространства вуза. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*, 2014. № 12–3. С. 166–169.
11. Кравченко В.Г., Петухова Е.А. Создание и использование ментальных карт как средства когнитивной визуализации при обучении студентов вуза. *Ученые записки. Электронный журнал Курского государственного университета*, 2018. № 3(47). URL: <http://www.scientific-notes.ru/pdf/052-017.pdf> (дата обращения: 15.05.2019).
12. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б., Неудахина Н.А. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. Ч. 2. Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2002. 232 с. URL: <http://www2.asu.ru/crpkp/index.files/ucheb.files/innov/Part2/index.html> (дата обращения: 05.05.2019).
13. Лебедева М.Н. Клиповое мышление и массовая деградация современных детей. URL: <https://freefacts.ru/klipovoe-myshlenie-i-massovaya-degradaciya/> (дата обращения: 06.05.2019).
14. Машкіна В.В. Використання ментальних карт як інноваційних засобів викладання географії. *Проблеми безперервної географічної освіти і картографії* : Збірник наукових праць. Харків, 2012. Вип. 16. С. 72–76. URL: http://goik.univer.kharkov.ua/wp-content/files/issue_16/16_21.pdf (дата обращения: 03.05.2019).
15. Оксентюк Н.В. Возможности застосування ментальних карт у навчальному процесі. *Технології навчання* : науково-методичний збірник. Вип. 15. Рівне : НУВГП, 2015. С. 194–208.
16. Озерян О. Поради Тоні Б'юзена з техніки створення ментальних карт. URL: http://sonyah.blogspot.com/2011/11/blog-post_6964.html (дата обращения: 05.05.2019).
17. Палладино Л.Дж. Максимальная концентрация. Как сохранить эффективность в эпоху клипового мышления / пер. с англ. М. Бобровой. Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2015. 336 с.
18. Романовський О.Г., Гриньова В.М., Резван О.О. Ментальні карти як інноваційний спосіб організації інформації в навчальному процесі вищої школи. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2018. Т. 64, № 2. С. 185–195.

19. Семеновских Т.В. Клиповое мышление – феномен современности. URL: <http://jarki.ru/wpress/2013/02/18/3208/> (дата обращения: 05.05.2019).
20. Семеновских Т.В. Феномен «клипового мышления» в образовательной вузовской среде. *Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ»*, 2014. Вып. 5(24). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-klipovogo-myshleniya-v-obrazova-telnoy-vuzovskoy-srede> (дата обращения: 05.05.2019).
21. Сидоров С. Возможности использования ментальных карт в процессе повышения квалификации учителей. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2013. Выпуск 1(14). С. 43–47.
22. Солодовник А.О. «Mind-mapping» як інструмент організації самостійної роботи курсантів з фізики. *Інформаційні технології в освіті*, 2012. № 12. С. 201–205.
23. Солсо Р.Л. Когнитивная психология. Москва : Тривола, 1996. С. 475–480.
24. Философия : учебник / В.Г. Кузнецов [и др.]. Москва : ИНФРА-М, 2004. С. 105.
25. Фролова А. Клиповое мышление: чем отличаются «люди экрана» от «людей книги»? URL: <https://monocler.ru/klipovoe-myshlenie/> (дата обращения: 15.05.2019).
26. Фрумкин К.Г. Клиповое мышление и судьба линейного текста. *Топос: литературно-философский ж-л*. 2010. № 9. URL: <http://www.topos.ru/article/7371> (дата обращения: 15.05.2019).
27. Ясюкова Л.А. Закономерности развития понятийного мышления. Санкт-Петербург : ГП ИМАТОН, 2005. 256 с.
28. Farrand P., Hussain F., Hennessy E. The efficacy of the «mind map» study technique. *Wiley InterScience*, 2002. Vol. 36, Is. 5. P. 426–431. URL: <https://doi.org/10.1046/j.1365-2923.2002.01205.x> (accessed 10 May 2019).
29. Howe N., Strauss W. Millennials rising: the next great generation. New York : Vintage books, 2009. 432 p.
30. Rosen L.D. Me, My Space and I: Parenting the Net Generation. Palgrave Macmillan, 2007. 272 p.

References:

1. Bershadskaia E.A. (2009). Primeneniye metoda intellekt-kart dlja formirovaniya poznavatelnoj dejatel'nosti uchashchichsja [Application of the method of mind maps for the formation of students' cognitive activity]. *Ped technology: prof. journals for education technologists*, Vol. 3, p. 19.
2. Bubich O.A., Gilevich E.G. (2016). Klipovoje myshlenije i organizatsija pedagogicheskogo protsessa v vuze [Clip thinking and organization of the pedagogical process in high school]. *Modeling effective speech communication in the context of academic and professionally oriented interaction: collection of scientific articles* (eds. Lushchinskaja O.V., Savich E.V.). Minsk : BGU, pp. 65–71. Available at: <http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/159350/1/65-71.pdf> (accessed 5 May 2019).
3. Buzen T., Buzen B. (2003). *Supermyshlenije* [Supermind]. 2nd ed. Minsk : Popuri. (in Russian)
4. Buzen T. (2008). *Dumajtie effektivno* [How to Mind Map]. Minsk : Popuri. (in Russian)
5. Gates B. (2001). Biznes so skorostju myslj [Business with the speed of thought]. Moscow : Eksmo-Press. (in Russian)
6. Kazagachev V.N., Gorban L.G., Tolochko Ya.I. (2015). Mentalnyje karty kak sredstvo povyshenija tvorcheskogo myshlenija [Mental maps as a means of enhancing creative thinking]. *Young scientist*, Vol. 7, pp. 766–769. Available at: <https://moluch.ru/archive/87/16893/> (accessed 20 May 2019).
7. Kamyshanskaya N.V. (2016). Ispolzovaniye intellekt-kart v obuchenii inostrannomu jazyku studentov v nejazykovom vuze [The use of mind mapping in teaching a foreign language to students at non-linguistic higher school]. *Agrarian journal of upper Volga region*, Vol. 3(15), pp. 131–136.
8. Kozlova A.V. (2014). Primeneniye mentalnykh kart pri provedenii leksij po informatike [The use of mental cards in lectures of computer science.] *Применение ментальных карт при проведении лекций по информатике. Proceedings of the Novye informacionnyje tehnologii v obrazovanii : materialy VII mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Russia, Ekaterinburg, March 11-14, 2014)* [New information technologies in education]. Ekaterinburg, pp. 67–70.
9. Kosenko A. Chem opasno klipovoje myshlenije i kak s nim borotsja [What is dangerous about clip thinking and how to deal with it]. Available at: <http://www.lookatme.ru/mag/how-to/inspiration-howitworks/207449-clip> (accessed 15 May 2019).
10. Kosogova N.V. (2014). Mentalnyje karty – kak sredstvo formirovaniya gotovnosti studentov k sotsialnomu partnerstvu v rambkach obrazovatel'nogo prostranstva vuza [Mental maps – as a means of shaping students' readiness for social partnership within the framework of the university's educational space]. *Actual problems of the humanities and natural sciences*, Vol. 12–3, pp. 166–169.
11. Kravchenko V.G., Petukhova E.A. (2018). Sozdaniye i ispolzovaniye mentalnykh kart kak sredstva kognitivnoj vizualizatsii pri obuchenii studentov vuza [The creation and use of mental maps as a means of cognitive visualization in teaching students of the university]. *Scientists notes. Electronic Journal of Kursk State University*, Vol. 3(47). Available at: <http://www.scientific-notes.ru/pdf/052-017.pdf> (accessed 15 May 2019).
12. Lavrentoev G.V., Lavrentoeva N.B., Neudakhina N.A. *Innovatsionnyje obuchajushchie tehnologii v professionalnoj podgotovke spetsialistov* [Innovative teaching technologies in professional training]. Part 2. Barnaul : Publishing house of the Altai University. Available at: <http://www2.asu.ru/cppkp/index.files/ucheb.files/innov/Part2/index.html> (accessed 5 May 2019).
13. Lebedeva M.N. Klipovoje myshlenije i massovaja degradatsija sovremennykh detej [Clip thinking and mass degradation of modern children]. Available at: <https://freefacts.ru/klipovoe-myshlenie-i-massovaya-degradaciya/> (accessed 6 May 2019).
14. Mashkina V.V. (2012). Vykorystannja mentalnykh kart jak innovatsijnykh zasobiv vykladannja heohrafiji [Use of mental maps as innovative tools in geography teaching]. *Problems of Continuous Geographical Education and Cartography: Collection of Scientific Papers*. Kharkiv, Iss. 16, pp. 72–76. Available at: http://goik.univer.kharkov.ua/wp-content/files/issue_16/16_21.pdf (accessed 3 May 2019).
15. Oksentjuk N.V. (2015). Mozhlyvosti zastosuvannja mentalnykh kart u navchalnomu protsesi [Possibilities of application of mental maps in the educational process]. *Technologies of teaching: a scientific and methodical collection*, Iss. 15. Rivne : NUVGP, pp. 194–208.
16. Ozeryan O. Porady Toni Byuzena z tekhniki stvorennja mentalnykh kart [Tony Bussen's Tips on Creating Mental Cards]. Available at: http://sonyah.blogspot.com/2011/11/blog-post_6964.html (accessed 5 May 2019).
17. Palladino L.D. (2015). *Maksimal'naja kontsentratsija. Kak sokhranit effektivnost v epokhu klipovogo myshlenija* [How to maintain efficiency in the era of clip thinking]. Moskva : Mann, Ivanov i Ferber. (in Russian)
18. Romanovskij O.H., Hryniova V.M., Rezvan O.O. (2018). Mentalni karty yak innovatsijnyj sposib orhanizatsiji informatsiji v navchalnomu protsesi vyshchoji shkoly [Mental charts as an innovative way of organizing

- information in a higher school educational process]. *Information Technologies and Learning Tools*, Т. 64, Vol 2, pp. 185–195.
19. Semenovskikh T.V. Klipovoje myshlenije – fenomen sovremennosti [Clip thinking is a phenomenon of modernity]. Available at: <http://jarki.ru/wpress/2013/02/18/3208/> (accessed 5 May 2019).
 20. Semenovskikh T.V. (2014). Fenomen «klipovogo myshlenija» v obrazovatelnoj vuzovskoj srede [The phenomenon of “clip-thinking” in the educational high school environment]. *Internet journal “Science studies”*. Vol. 5(24). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-klipovogo-myshleniya-v-obrazovatelnoy-vuzovskoy-srede> (accessed 5 May 2019).
 21. Sidorov S. (2013). Vozmozhnosti ispolzovanija mentalnykh kart v protsesse povyshenija kvalifikatsii uchitelej [Possibilities of using mental cards in the process of raising the qualifications of teachers]. *Scientific support of staff development system*, Iss. 1(14), pp. 43–47.
 22. Solodovnik A.O. (2012). “Mind-mapping” jak instrument organizatsiji samostijnoi roboty kursantiv z fizyky [“Mind-mapping” as an instrument for the organization of independent work of cadets in physics]. *Information technology in education*, Vol. 12, pp. 201–205.
 23. Solso R.L. (1996). Kognitivnaja psichiligija [Cognitive psychology]. Moscow : Trivola. (in Russian)
 24. Kuznetsov V.G. (ed.) (2014). *Filisofija* [Philosophy] : book. Moscow : INFRA-M.
 25. Frolova A. Klipovoje myshlenije: chem otlichajutsja «ljudi ekrana» ot «ljudej knigi»? [Clip thinking: what is the difference between “screen people” and “people of a book”?]. Available at: <https://monocler.ru/klipovoe-myshlenie/> (accessed 5 May 2019).
 26. Frumkin K.G. (2010). Klipovoje myshlenije i sudba linejnogo teksta [Clip thinking and the fate of linear text]. *Topos: Literary and Philosophical Journal*, Vol. 9. Available at: <http://www.topos.ru/article/7371> (accessed 15 May 2019).
 27. Yasiukva L.A. (2005). *Zakonomernosti razvitija poniatijnogo myshlenija* [Patterns of development of conceptual thinking]. St-Petersburg : GP IMATON. (in Russian)
 28. Farrand P., Hussain F., Hennessy E. The efficacy of the “mind map” study technique. *Wiley InterScience*, 2002. Vol. 36, Is. 5. pp. 426–431. Available at: <https://doi.org/10.1046/j.1365-2923.2002.01205.x> (accessed 10 May 2019).
 29. Howe N., Strauss W. (2009). *Millennials rising: the next great generation*. New York : Vintage books. (in English)
 30. Rosen L.D. (2007). *Me, My Space and I: Parenting the Net Generation*. Palgrave Macmillan. (in English)

УДК 371.13

Комісарик М.І., Кузнецова К.С.
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

ВИКОРИСТАННЯ РОБОЧОГО ЗОШИТА УПРОДОВЖ ВИВЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ЕЛЕМЕНТАРНИХ МАТЕМАТИЧНИХ УЯВЛЕНЬ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ»

Анотація. Досліджено шляхи удосконалення підготовки студентів спеціальності «Дошкільна освіта» за допомогою уведення робочого зошита з друкованою основою упродовж вивчення навчальної дисципліни «Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень дітей дошкільного віку»; прослідковано динаміку зростання рівня успішності в умовах експериментального навчання; якісно узагальнено результати кількісного аналізу числових даних обліку успішності студентів; за допомогою χ^2 -критерія Пірсона доведено ефективність використання робочого зошита упродовж вивчення навчальної дисципліни «Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень дітей дошкільного віку»; окреслено напрями наступних наукових розвідок.

Ключові слова: ефективність, робочий зошит з друкованою основою, успішність студентів, освітній процес, достовірність результатів дослідження.

Komisaryk Maria, Kuznietsova Kateryna
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University

USE OF WORKING EASY TO STUDY EDUCATIONAL DISCIPLINE «THEORY AND THE METHOD OF FORMING ELEMENTAL MATHEMATICAL PECULARITIES OF CHILDREN IN PRESCHOOL AGE»

Summary. Education Modernisation in Ukraine according of world trends of globalization and integration and ideological paradigm changes require highly skilled, competitive teacher. Under increasing demands for training future educators and pre-schools to ensure harmonious development of children. In the regulations (laws «On Education», «On pre-school education», «On Higher Education», «On Protection of Childhood», the State national program «Education» (Ukraine XXI century), National Doctrine of education development in Ukraine, the concept of teacher education, state program of development of preschool education by 2017; Decree of the President of Ukraine «on strategy of personnel policy for 2012–2020», National report on the status and prospects of education in Ukraine materials III All-Ukrainian Congress of educators, the National strategy development of education in Ukraine in 2012–2021.; White book of national education of Ukraine) is defined directions and ways preschool teacher training profile. They are aimed at enhancing the prestige and social status, providing conditions for professional growth of educators and cultural pre-schools. So, with the above named concludes that need new conceptual approaches to teaching future educators, new methodological, theoretical and psychological and pedagogical reasons for its construction. One way of achieving definite we consider introducing in the educational process of a printed workbook basis (hereinafter PWB). The ways of improving the educational process of preparing students of the specialty «Preschool education» by means of the introduction of a working notebook with a printed basis during the study of the academic discipline «Theory and methodology of the formation of elementary mathematical representations of preschool children»; the dynamics of the growth of the level of success in the conditions of experimental training was observed; qualitative generalizations of the results of quantitative analysis of numerical data on student success; Using the χ^2 -Pearson criterion, the efficiency of using the workbook during the study of the discipline «Theory and method of formation of elementary mathematical representations of preschool children» has been proved; The directions of the next scientific research are outlined.

Keywords: efficiency, working booklet with printed matter, student success, educational process, reliability of research results.

Постановка проблеми. Модернізація освіти в Україні в рідні світових тенденцій глобалізації й інтеграції та зміни світоглядної парадигми вимагають висококваліфікованого, конкурентоспроможного педагога. Відповідно зростають вимоги до професійної підготовки і майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів задля забезпечення гармонійного розвитку дітей.

У нормативних документах (Закони «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про вищу освіту», «Про охорону дитинства»; Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття); Національна доктрина розвитку освіти в Україні, Концепція педагогічної освіти, Державна цільова програма розвитку дошкільної освіти до 2017 р.; Указ Президента України «Про Стратегію державної кадрової політики на

2012-2020 роки»; Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні; матеріали III Всеукраїнського з'їзду працівників освіти; Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр.; Біла книга національної освіти України) означено напрями та шляхи підготовки педагогічних кадрів дошкільного профілю. Їх спрямовано на підвищення престижу та соціального статусу, забезпечення умов для професійного і культурного зростання вихователів дошкільних навчальних закладів.

Тож, із вищезначеного доходимо до висновку, що необхідні нові концептуальні підходи до навчання майбутніх вихователів, нові методологічні, теоретичні та психолого-педагогічні підстави для його конструювання. Одним із способів досягнення означеного ми вважаємо впровад-

ження в освітній процес робочого зошита з друкованою основою (далі РЗДО).

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

На підставі аналізу наукових джерел виявлено, що пошук шляхів оптимізації навчального процесу у вищих навчальних закладах ще не стала предметом спеціального наукового дослідження. Окремі аспекти проблеми розглядали в наукових працях педагогів і психологів: А. Алексюк, А. Вербицький, В. Вергасов, В. Козаков, М. Кларін, В. Ляудис, Р. Нізамова, С. Смирнов та ін.

Психолого-педагогічні аспекти активізації навчання досліджували такі вчені як: Н. Бібік, Д. Богоявленська, А. Вербицький, В. Ільїн, Г. Ковальчук, В. Загвязинський, В. Лозова, П. Лузан, А. Маркова, А. Матюшкін, А. Крупнов, В. Паламарчук, О. Савченко, І. Харламов, Т. Шамова, Г. Щукіна та ін.

У дослідженнях, присвячених зазначеній проблемі (В. Онищук, О. Нільсон, Н. Преображенська, І. Худолеєв, Л. Єрмолаєва, І. Іонів, Ю. Троїцький, М. Савчин, В. Староста, Л. Нечволод, І. Упатова та ін.) відбиті окремі питання підвищення ефективності навчального процесу за допомогою робочих зошитів, сформульовані деякі методичні принципи організації роботи з ними.

Вищезначене дає підстави свідчити про невичерпний інтерес до оптимізації навчального процесу у закладах вищої освіти, зокрема, завдяки дидактичним можливостям РЗДО.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Згадані вище наукові розвідки є безсумнівним внеском у вирішення проблеми дослідження, проте у них не доводиться ефективність означеного компоненту навчально-методичного комплексу вивчення методики формування елементарних математичних уявлень дітей дошкільного віку.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є доведення ефективності розробленого нами робочого зошита з друкованою основою для студентів спеціальності «Дошкільна освіта» з навчальної дисципліни «Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку».

Виклад основного матеріалу дослідження. Для доведення ефективності розробленого нами РЗДО проведений аналіз навчальної успішності студентів з означеної дисципліни за чотирьох років.

Якісний аналіз згаданого наукового феномена дозволив перейти до кількісного аналізу ефективності розроблено РЗДО і доведення якісної змінюваності рівнів теоретичної обізнаності випускників та їх практичної підготовленості з навчальної дисципліни «Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку».

Для перевірки означеного було використано метод порівняння результатів успішності (за підсумками кількісного аналізу відомості обліку успішності).

Ефективність сформованих компонентів готовності майбутніх вихователів оцінювалася відповідно до отриманих результатів поточного та підсумкових контролів. Це дало можливість проаналізувати зміну рівнів успішності і забезпечило можливість для порівняння кількісних даних до і після апробації розробленого нами РЗДО.

За результатами кількісного аналізу, ми з'ясували зміни, що відбулися у студентів.

На основі аналізу сукупно отриманих даних усіх учасників дослідження поділяємо на такі три рівні, відповідно до шкали оцінювання навчальних досягнень студентів: високий, достатній та низький. Залежно від реальних проявів кожного рівня та його сумісних ознак, їм надавалося числове значення від 0 до 3 : 3 – високий; 2 – достатній; 1 – низький; 0 – недостатній рівні готовності.

Коефіцієнт досліджуваної готовності вираховували за формулою:

$$K_j = \frac{a(3) + b(2) + v(1) + z(0)}{N}$$

де K_j – досліджувана готовність;

a, b, v, z – кількість чинників (ознак, проявів) (у нашому випадку рівнів прояву компоненту готовності);

N – загальна кількість ознак (чинників).

Підготовка в умовах експериментального навчання вважається ефективною, якщо $k \geq 2,5$. Числовим показником ефективності готовності є середнє значення оцінок за кожним компонентом:

$$K_j = K_{j1} + K_{j2} + \dots + K_{jn}$$

де j – досліджуваний чинник, ознака;

n – кількість чинників, ознак.

Загальний показник ефективності формування готовності випускників вираховано за формулою:

$$K_{сеп} = \frac{K_1 + K_2 + K_3 + K_4}{4}$$

де K_1, K_2, K_3 – рівні готовності;

$K_{сеп}$ – усереднений показник готовності майбутніх вихователів [1].

Дослідження проведено зі студентами спеціальності «Дошкільна освіта» на факультеті педагогіки, психології та соціальної роботи в Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича. Успішність студентів з названої навчальної дисципліни (2015-2016 навчальний рік) виступали контрольними показниками. Успішність студентів (2016-2017, 2017-2018, 2018-2019 навчальні роки) – експериментальні показники.

За результатами аналізу було складено таблицю динаміки змін рівня успішності студентів спеціальності «Дошкільна освіта» з навчальної дисципліни «Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку» (табл. 1).

Аналіз даних дав змогу виявити якісні зміни у студентів, що навчалися в умовах експериментального навчання. Так, з таблиці бачимо, що кількість респондентів із високим рівнем зростає на 28%. На середньому рівні кількість студентів у відсотковому співвідношенні не змінилася, аз низьким рівнем успішності зменшилась на 27%.

Динаміку зростання рівня успішності в умовах експериментального навчання відносно контрольного представлено на рис. 1.

Порівняльний аналіз експериментальних результатів засвідчив позитивні зміни у рівні успішності студентів з навчальної дисципліни «Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку». Динамічне зростання кількості студентів з високим рівнем дозволяє дійти висновку про

Таблиця 1

Успішність студентів з навчальної дисципліни «Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку»

| Рівень розвитку Навчальний рік | Високий (у %) | Достатній (у %) | Низький (у %) | К _ж |
|-----------------------------------|---------------|-----------------|---------------|----------------|
| 2015-2016 | 6 | 60 | 34 | 1,72 |
| 2016-2017 | 12 | 60 | 28 | 1,84 |
| 2017-2018 | 29 | 61 | 10 | 2,19 |
| 2018-2019 | 34 | 60 | 10 | 2,32 |

ефективність РЗДО. Так, числовий показник ефективності підготовки, який зріс з показника 1,72 до 2,32 підтверджує наш погляд. Проте слід відзначити, що показник ефективності 2,32 не вказує на ефективне навчання. Ми можемо пояснити означений результат тим, що необхідно продовжити пошуки шляхів удосконалення вивчення навчальної дисципліни «Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку».

Достовірність відмінностей між рівнями студентів до та після формувального етапу експерименту перевірено за допомогою χ^2 -критерія Пірсона. Перевага цього методу полягає в тому, що він дає можливість порівнювати розподіли ознак, представлених у будь-якій шкалі [2]. Чим більші відмінності між розподілами, тим більше емпіричне значення χ^2 . За цим критерієм вибірка повинна бути понад 30 осіб. У нашому випадку цю вимогу дотримано на всіх етапах. Інші вимоги щодо теоретичної частоти, вичерпності та кількості розрядів також дотримані.

Обчислення показника критерію χ^2 здійснювалося за формулою:

$$\chi^2 = \sum_{j=1}^k \frac{(f_{ej} - f_m)^2}{f_m}$$

де f_{ej} – емпірична частота по j -тому розряду ознаки;

f_m – теоретична частота;

j – порядковий номер розряду;

k – кількість розрядів ознаки. У нашому випадку $k = 6$.

Для того щоб встановити критичне значення χ^2 , потрібно визначити число ступенів свободи v . Число ступенів свободи при порівнянні двох емпіричних розподілів визначається за формулою

$$v = (k - 1) \cdot (c - 1)$$

де c – кількість розподілів, що зіставляються. Оскільки наявні 6 розподілів – для контрольних та експериментальних груп, то $c = 2$.

Таким чином, для нашого випадку $v = 6$.

Зі статистичних таблиць [235, с. 113] визначимо критичне значення χ^2 для $v = 6$:

$$\chi_{кр}^2 = \begin{cases} 12.592 & (\rho \leq 0,05) \\ 16.812 & (\rho \leq 0,01) \end{cases}$$

де ρ – імовірність відхилення правильної гіпотези, тобто рівень статистичної значущості результату.

Отже, якщо ми отримуємо показник критерію χ^2 , який за своїм числовим значенням $\chi_{емп}^2$ досягає або перевищує $\chi_{0,05}^2$ чи якщо $\chi_{емп}^2$ досягає або перевищує $\chi_{0,01}^2$ кри-

тичного значення, то представлені розподіли рівнів у контрольних та експериментальних групах мають суттєві відмінності.

Порівняння розподілів результатів у контрольних та експериментальних групах вказує на суттєві відмінності між ними: $\chi^2 = 48.708$, $\chi_{емп}^2 > \chi_{кр}^2$.

Оскільки в даному випадку вплив інших факторів був мінімізований, то вважаємо, що ці відмінності зумовлені введенням експериментальної підготовки.

Висновки з дослідження і перспективи подальшого розвитку в цьому напрямку. Для оптимізації навчального процесу, на наш погляд, його необхідно забезпечувати відповідними дидактичними засобами навчання. Одним із таких засобів є розроблений нами робочий зошит з друкованою основою. Його структура та наповнення сприяє ефективному опануванню студентами навчального матеріалу з навчальної дисципліни «Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку».

Робочий зошит з курсу «Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку» може розглядатися як особливий дидактичний засіб, що забезпечує ефективну організацію навчальної діяльності студентів, контроль і самоконтроль в процесі самостійного оволодіння теоретичним матеріалом.

Зміст і результати дослідження не претендують на вичерпне розв'язання досліджуваної проблеми. Актуальним у її подальшому вивченні розглядаємо питання щодо оновлення змістового наповнення РЗДО відповідно до вимог і запитів сьогодення; дослідження інших шляхів оптимізації навчального процесу.

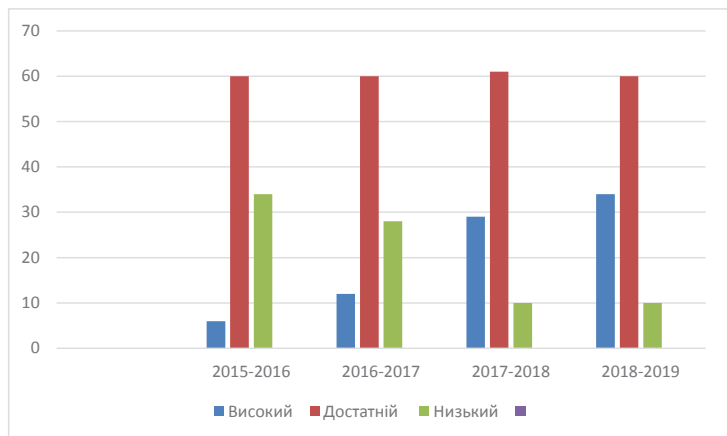


Рис. 1. Успішність студентів з навчальної дисципліни «Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку» (у %)

Список літератури:

1. Мацук Л.О. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до правового виховання молодших школярів : дис. ... канд. юрид. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2002. 187 с.
2. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. СПб. : ООО «Речь», 2004. 350 с.
3. Balaieva K., Komisaryk M. Workbook as a Component – of – Teaching Methods to Study Methods of Formation of Elementary Mathematical Representations of Preschool Children. *Całozyciowe uczenie i stawanie się – perspektywa teoretyczna i praktyczna*. 2018. P. 3343–3349.

References:

1. Maczuk L.O. (2002). Pidgotovka majbutnix uchyteliv pochatkovyx klasiv do pravovogo vuxovannya molodshyx shkolyariv [Preparation of future primary school teachers for legal education of junior pupils] (PhD Thesis), Ternopil.
2. Sydorenko E.V. (2004). Metodu matematycheskoj obrabotky v psyxologyy [Methods of mathematical processing in psychology]. St. Petersburg : ООО «Rech».
3. Balaieva K., Komisaryk M. (2018). Robochyj zoshyt yak komponent – metodiv vykladannya metodiv formuvannya elementarnyx matematychnyx uyavlen ditej doshkilnogo viku [Workbook as a Component – of – Teaching Methods to Study Methods of Formation of Elementary Mathematical Representations of Preschool Children]. *Całozyciowe uczenie i stawanie się – perspektywa teoretyczna i praktyczna*. P. 3343–3349.

УДК 373.2.015.31:159.922.1

Костик Л.Б.

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація. У статті розкрито особливості гендерного виховання дітей дошкільного віку та формування у них вихователем дошкільної установи правильного розуміння моделі поведінки певної статі. Проблема гендерного виховання хвилює сьогодні багатьох педагогів, психологів. Інтерес обумовлений тим, що сучасні вимоги індивідуального підходу до формування особистості не можуть ігнорувати гендерні особливості дитини, так як це біосоціокультурні характеристики. Сучасні пріоритети у вихованні хлопчиків і дівчаток полягають не в закріпленні жорстких стандартів маскулінності і фемінінності, а у вивченні потенціалу партнерських взаємин між хлопчиками і дівчатками, вихованні людського в жінці і чоловікові, щирості, взаєморозуміння, взаємодоповнюваності. Гендерні уявлення є невід'ємним компонентом гендерної ідентичності особистості, вони активно формуються саме у дошкільному віці. Вони відображають узагальнений образ маскулінності, фемінінності, андрогінності, статевої недиференційованості, які засвоюються в процесі гендерної соціалізації. Завдяки сформованим гендерним уявленням особистість набуває індивідуального гендерного досвіду, що відображається в поведінкових, емоційних, мотиваційних проявах особистості. Гендерні уявлення дитини формуються не самі по собі, а під впливом гендерних стереотипів, установок, знань, суджень та цінностей суспільства. Усвідомлення дитиною своєї статевої приналежності відбувається поступово, і не з самого народження. Найвідповідальнішим у цьому сенсі є період дитинства, коли процес соціалізації є найбільш інтенсивним та змістовно-наповненим.

Ключові слова: гендерні уявлення, гендерна соціалізація, гендерна ідентифікація, маскулінність, фемінінність, андрогінність, статеворольова позиція.

Kostyk Liubov

Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University

FORMATION OF GENDER IDENTITY IN PRESCHOOL CHILDREN

Summary. The article reveals the peculiarities of gender education of preschool age children and the formation of correct understanding of a certain gender behavior model in them by a pre-school institution teacher. At present, many educators, psychologists are concerned about the problem of gender education. The interest is due to the fact that the modern requirements of an individual approach to the formation of a personality cannot ignore the gender characteristics of a child, since these are biosociocultural characteristics. Modern priorities in the education of boys and girls are not to reinforce strict standards of masculinity and femininity, but to explore the potential of partnership relations between boys and girls, to educate the humane in woman and man, sincerity, mutual understanding, complementarity. Gender perceptions of a child are formed not on their own, but under the influence of gender stereotypes, attitudes, knowledge, judgments and values of society. Children awareness of their sex occurs gradually, and not from birth. The most responsible in this sense is the period of childhood, when the process of socialization is the most intensive and content-filled. At present, the system of preschool education poses serious problems on issues of gender education. First of all, this is due to the fact that gender-specific features are not taken into account in the curriculum support of preschool educational institutions. As a result, the content of upbringing and education is focused on the age and psychological characteristics of children, and not on boys and girls of one age or another, who, according to scientists, differ in physical development and social behavior; in intellectual and visual-spatial abilities and level of achievement; in manifestation of aggression and much more.

Keywords: gender perceptions, gender socialization, gender identification, masculinity, femininity, androgyny, sex role.

Постановка проблеми. Проблема гендерного виховання хвилює сьогодні багатьох педагогів і психологів. Інтерес обумовлений тим, що сучасні вимоги індивідуального підходу до формування особистості не можуть ігнорувати гендерні особливості дитини, так як це біосоціокультурні характеристики. Сучасні пріоритети у вихованні хлопчиків і дівчаток полягають не в закріпленні жорстких стандартів маскулінності і фемінінності, а у вивченні потенціалу партнерських взаємин між хлопчиками і дівчатками, вихованні людського в жінці і чоловікові, щирості, взаєморозуміння, взаємодоповнюваності.

Нейропсихологи, фізіологи, психологи і педагоги вважають, що формування гендерної стійкості обумовлено соціокультурними нормами і залежить в першу чергу від ставлення батьків до дитини, характеру батьківських установок

і прихильності як матері до дитини, так і дитини до матері, а також від виховання його в дошкільному освітньому закладі. Однак зміст роботи з дошкільниками з урахуванням їх гендерних особливостей розроблено недостатньо.

Аналіз останніх досліджень. Проблему гендерного виховання дітей дошкільного віку досліджували О.О. Кудрявцева, К.Д. Ушинський, С.А. Марутян, В.О. Сухомлинський, А.А. Палій, П.В. Плісенко, О.В. Прозументик, Т.А. Репіна, Л.Г. Тараннікова, Я.А. Коменський, С.В. Шаповалова.

Актуальність обраної теми обумовлюється низкою об'єктивних чинників – реальні трансформації гендерних стосунків у сучасному українському суспільстві; злам традиційної системи поляризації жіночих та чоловічих соціальних ролей, їхнє зближення, переосмислення ролі та місця жінки у різних сферах суспільної діяльності;

необхідність вивчення основ гендерних знань в системі освіти; як показує вивчення досвіду, у дошкільних навчальних закладах гендерне виховання відбувається стихійно, практично запроваджується жорсткий традиційний підхід у формуванні стереотипів самосприйняття та самооцінки особистості дитини лише за статевою ознакою, у змісті виховання недостатньо присутній гендерний компонент та його методичне забезпечення.

Україна, рухаючись убік європейського співтовариства, робить перші кроки в розв'язанні гендерних проблем соціального партнерства жінок і чоловіків та гармонійної взаємодії двох біосоціальних груп в інтересах суспільства. Рівень демократичності суспільства й цивілізованості людських взаємин визначається низкою критеріїв, найсуттєвіший з них – ставлення суспільства до жінок та їхніх прав. Тому порушення проблем гендерної асиметрії у сферах культури, економіки, політики, освіти, формування в Україні ефективної політики рівних можливостей для чоловіків і жінок одна з умов розбудови демократичної держави.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Гендерні уявлення є невід'ємним компонентом гендерної ідентичності особистості, вони активно формуються саме у дошкільному віці. Вони відображають загальний образ маскулінності, фемінінності, андрогінності, статевої недиференційованості, які засвоюються в процесі гендерної соціалізації. Завдяки сформованим гендерним уявленням особистість набуває індивідуального гендерного досвіду, що відображається в поведінкових, емоційних, мотиваційних проявах особистості. Гендерні уявлення засвоюються на когнітивному рівні у вигляді схем, латентних утворень, які є орієнтирами для дошкільника у двоїстому світі чоловічих та жіночих речей. Гендерні уявлення дитини формуються не самі по собі, а під впливом гендерних стереотипів, установок, знань, суджень, цінностей, які має кожне конкретне суспільство, нація, народ і несвідомо чи свідомо прищеплює їх своїм нащадкам. Усвідомлення дитиною своєї статевої приналежності відбувається поступово, і не з самого народження. Найвідповідальнішим у цьому сенсі є період дитинства, коли процес соціалізації є найбільш інтенсивним та змістовно-наповненим: індивід опановує засадничі культурні цінності, соціальні норми та моделі поведінки. З-поміж іншого, на процес соціалізації суттєво впливають існуючі в культурі статево-рольові стереотипи, які по суті, визначають його загальну спрямованість.

Мета статті. З'ясувати особливості гендерного виховання дітей дошкільного віку та формування у них вихователем дошкільної установи правильного розуміння моделі поведінки певної статі, зокрема, ролі чоловіка і ролі жінки у суспільстві.

Виклад основного матеріалу дослідження. Період з одного до шести років вважається дуже важливим у формуванні гендерних уявлень. Виділяють такі 3 етапи становлення гендеру: 1) маркування гендеру. До 2-3 років дитина вже знає, хто вона – хлопчик чи дівчинка, і відповідно позначає себе; 2) гендерна стійкість. У дітей 3-4 р. формується стале уявлення про

те, що дівчинка стане згодом жінкою, а хлопчик – чоловіком. Але на цій стадії діти ще не розуміють, що стать є незворотнім феноменом, вони вважають, що завдяки зовнішнім змінам можна змінити свою статеву належність; 3) гендерна незворотність. Дитина (4-7 р.) знає, що незважаючи на її прагнення, змінити свою стать їй не вдасться, і що стать не залежить від того, який одяг, зачіску дитина носить, якими іграшками грається. Формування константної статевої ідентифікації у дитини продовжується в період від 2 до 7 років. Формування уявлень здійснюється у процесі соціалізації за допомогою таких механізмів: *ідентифікації* (З. Фрейд, Т. Парсонс, К. Хорні, Б. Вайтінги, Л. Кольберг, І. Кон, Л. Попова, Н. Обозова, І. Кльоцина, І. Гофман, Д. Кахилл та ін.), *імітації, наслідування* (А. Бандура, П. Массен та ін.), *спрямування, моделювання, заохочення, самовизначення, самоприйняття, саморефлексії* (Т. Говорун, О. Кікінежді та ін.), *когнітивного дисонансу* (В. Каган та ін.).

З точки зору психоаналізу, процес формування гендерної ідентичності розпочинається з відкриття дитиною генітальних відмінностей між хлопчиками і дівчатками й завершується, коли дитина ідентифікує себе з одним із батьків, представником своєї статі [8].

Представники когнітивного підходу Л. Кольберг, Д. Раблі, Д. Стегор, Д. Мартін, Х. Хелверсон тлумачать статево-рольову ідентичність як результат поетапного пізнання, поглиблення і розширення інформації про правила соціальної поведінки, про себе як статево-рольову істоту [1, с. 273]. Багатогранні дослідження сучасних вітчизняних вчених (І. Кона, Л. Попової, Н. Обозова та ін.) вказують на значну роль механізму ідентифікації у формуванні статево-рольових уявлень.

На значення механізму ідентифікації у формуванні наголошує Л. Попова, за допомогою якого у хлопчиків і дівчаток формуються еталони чоловіка і дружини, зразками яких є батько та мати. Цікавою й відмінною від традиційних теорій є позиція І. Кльоциної, І. Гофмана, Д. Кахилла. Вони вважають, що гендерна ідентифікація формується в процесі соціалізації і є результатом соціального конструювання. Головна сфера конструювання гендеру – формування особистості дитини.

Формування гендерних уявлень у дітей дошкільного віку, виходячи із аналізу основних теорій, здійснюється наступним чином:

1) на початковому етапі формування гендерних уявлень дошкільник наслідує модель рольової поведінки батьків (родителів);

2) у дошкільника формується ставлення до власної гендерної ролі, яке ґрунтується на емоційному зв'язку з батьками. Якщо між дитиною і батьком (однієї з дитиною статі) емоційний зв'язок позитивний та сильний, то дитина приймає власну статево-рольову належність, а якщо емоційний зв'язок – відсутній, то відбувається неприйняття статевої належності;

3) на заключному етапі формування гендерних уявлень у дошкільника виникають гендерні знання. Дитина не тільки наслідує модель поведінки батька, переживає (має певне ставлення до статі, приймає, або ж не приймає її), а й володіє інформацією про особливості, якими визнача-

ється певна стать, статеву незворотність. Отже, формування гендерних уявлень у дітей дошкільного віку відбувається за наступною схемою: дошкільник діє (когнітивний рівень) – переживає (емотивний рівень) – знає (когнітивний рівень).

В. Каган, І. Лунін зазначають, що в дошкільному віці об'єктом ідентифікації для дітей, які відвідують дитячий садок, часто стає вихователь (що є негативним чинником для хлопчиків). Складною передумовою виховання хлопчика є те, що «сучасна педагогіка є високо фемінізованою галуззю, що здатна спричинити дисгармонійний розвиток гендерних ролей дітей» [2, с. 149].

«Гендер» означає «соціально організовані стосунки між людьми різних статей», «поділ ролей на чоловічі та жіночі». Конституційне закріплення принципу рівноправності жінок і чоловіків свідчить, що українська держава, її соціум прагне вийти на європейський і світовий рівень у розв'язанні гендерних проблем та регульованні стосунків між жінками та чоловіками. А це важливий аспект розвитку людського потенціалу, подолання віковичних бар'єрів, що спричинили гендерну нерівність.

У зв'язку з переоцінкою багатьох норм, які раніше здавалися непорушними, відбувається переорієнтування сучасної вітчизняної педагогіки в питаннях гендерного виховання. У Коментарі до Базового компонента дошкільної освіти в Україні надається визначення статевому вихованню в дошкільному віці. Це – вплив на психічний і фізичний розвиток хлопчика і дівчинки з метою оптимізації їхньої діяльності, пов'язаної з відносинами представників різної статі, з формуванням статевої ролі. Адже формування в дітей еталонів справжніх чоловіка й жінки та потреби додержуватися їх необхідно для нормальної та ефективної соціалізації особистості. Усвідомлення дитиною своєї статевої приналежності сприяє зародженню елементарних форм дитячого світогляду, який у свою чергу є важливою складовою життєвої компетентності дошкільника [3, с. 82]. Статева приналежність дитини спрямовує її активність у діяльності, пізнанні, впливає на когнітивну, афективну й регулятивну сфери особистості, є суттєвим чинником у формуванні інтересів, ціннісних орієнтацій дошкільників.

Під впливом дорослих – батьків та педагогів – дошкільник має засвоїти статеву роль, тобто модель поведінки, якої дотримується індивід, щоб його визнавали як чоловіка або жінку. Натомість, процес статевої соціалізації відбувається в умовах існуючої безстатевої педагогіки, а також природного, історично обумовленого розмивання меж між жіночими й чоловічими соціальними ролями. Статеве виховання дошкільників здійснюється стихійно, без належної педагогічної уваги, унаслідок чого життєвий шлях особистості перекручується, а в деяких випадках набуває спотвореного характеру. Фахівці зазначають, що після шести років змінити статевою орієнтацію психологічними методами практично неможливо [7, с. 6].

Автор сучасного підручника «Дошкільна педагогіка» Т.І. Поніманська акцентує: «В опануванні проблематикою статевого виховання дошкільників педагогові доведеться долати певні

когнітивні (пізнавальні), психологічні бар'єри, виявляти такт, гнучкість і делікатність. Попри неоднозначне ставлення до цієї проблеми в науці й громадській думці, відвертатися від неї не слід, оскільки це є однією із тенденцій розвитку сучасної цивілізації» [6, с. 259].

У даний час в системі дошкільної освіти виникають серйозні проблеми з питань гендерного виховання. В першу чергу це пов'язано з тим, що в програмно-методичному забезпеченні дошкільних освітніх установ не враховуються гендерні особливості. У результаті цього зміст виховання і освіти орієнтовано на вікові та психологічні особливості дітей, а не на хлопчиків і дівчаток того чи іншого віку, які, на думку вчених, розрізняються: у фізичному розвитку і соціальній поведінці; в інтелектуальних і візуально-просторових здібностях і рівні досягнень; в прояві агресії і багато чому іншому.

Стратегія навчання, форми і методи роботи з дітьми, які застосовуються в дитячому садку, найчастіше розраховані на дівчаток. При цьому виховують і дівчаток і хлопчиків найчастіше жінки: вдома – мама чи бабуся, а в дитячому садку – жінки-вихователі. У результаті для багатьох хлопчиків гендерна стійкість формується без участі чоловіків. А жінки, на думку вчених, правильно виховувати хлопчиків не можуть, тільки з однієї простої причини: у них інший тип мозку й інший тип мислення. Крім того, педагог-жінка, природно, не володіє дитячим досвідом переживань, з якими стикаються хлопчики дошкільного віку у спілкуванні з дорослими і дітьми. Тому при спілкуванні з хлопчиками багато вихователів керуються лише уявленнями про те, що якщо це хлопчик, то, отже, він є втіленням волі, сили, витривалості. В результаті цього зовсім не мужні, а скоріше боязливі, слабкі фізично і дуже ранні хлопчики систематично піддаються з боку вихователів травмуючому їх впливу.

Вихователю необхідно пам'ятати, що дівчатка вкрай чутливі до інтонацій, до форми оцінки, її публічності. Для дівчаток дуже важливо, щоб ними захоплювалися в присутності інших дітей, батьків і т.п. Для хлопчиків найбільш значущим є вказівка на те, що він добився результату саме в цьому: навчився вітатися, чистити зуби, конструювати щось і т.п. Кожен придбаний навик, результат, який хлопчикові вдалося отримати, позитивно позначається на його особистісне зростання, дозволяє пишатися собою і прагнути до нових досягнень. Але саме у хлопчиків спостерігається тенденція до того, що домігшись результату в якомусь виді діяльності, вони так щасливі цим, що готові конструювати або малювати одне і те ж, що дозволяє їм утвердитися у своїх досягненнях, але вимагає правильного розуміння з боку вихователя.

При спільному вихованні хлопчиків і дівчаток дуже важливим педагогічним завданням є подолання роз'єднаності між ними і організація спільних ігор, у процесі яких діти могли б діяти спільно, але у відповідності з гендерними особливостями. Хлопчики приймають на себе чоловічі ролі, а дівчатка – жіночі. Граючись, діти часто групуються за ознакою статі. В іграх проявляється емоційність дитини, відпрацьовуються варіанти чоловічої і жіночої ролі форм

поведінки. У рольовій грі хлопчик, наслідуючи чоловіків, обирає роль шофера, космонавта, моряка; дівчинка – лікаря, вихователя, перукаря. Дівчатка швидше і легше пристосовуються до нової ситуації, ніж хлопчики.

Статева належність дітей також проявляється у виборі іграшок, який відображає розрізнення дитиною специфіки чоловічої і жіночої діяльності: уже на 4-му році життя хлопчики вибирають для ігор машини, кубики, інструменти; дівчатка – ляльки, посуд. У хлопчиків спостерігається більший розвиток технічних навичок, у дівчаток – побутових [4, с. 96].

Тому стає очевидним, що при вихованні дитини-дошкільника в сім'ї та освітньому закладі існує багато проблем, пов'язаних з формуванням у дітей гендерної ідентичності, рішення яких стає цілком реальним, якщо підійти до них з урахуванням сучасних досягнень психології та педагогіки. На думку вчених, найбільш сприятливим віковим періодом для початку цієї роботи є четвертий рік життя [6, с. 306].

Висновки. Отже, метою гендерного виховання є: формування правильного розуміння ролі чоловіка і ролі жінки у суспільстві; формування моделі поведінки певної статі; прищеплення культури взаємовідносин статей.

З огляду на це перед педагогами дошкільного закладу постають такі завдання з гендерного виховання дошкільників: виховувати у дітей стійкий інтерес і позитивне ставлення до себе як об'єкта пізнання; поглиблювати знання про розподіл усіх людей на чоловіків і жінок, про зміст понять «хлопчик», «дівчинка», сприяти статовій ідентифікації; правильно і компетентно реагувати на прояви сексуального розвитку дітей різних статей; підтримувати фізичне і психічне здоров'я дітей, радість світосприйняття, оптимістичне ставлення до навколишнього світу; створювати умови для набуття досвіду відносин з навколишнім світом у цілому і світом людей зокрема; ознайомлювати з основними функціями сім'ї як психологічної групи і соціального інституту; закладати основи виконання відповідних своїй статі соціальних ролей.

Список літератури:

1. Говорун Т.В. Гендерна психологія / Т.В. Говорун, О.М. Кікінежді. Київ, 2004. 308 с.
2. Горностай П.П. Гендерна соціалізація та становлення гендерної ідентичності. Основи теорії гендеру. Київ, 2004. 535 с.
3. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні : наук.-метод. посібник / Наук. ред. О.Л. Кононко. Київ : Ред. журн. «Дошкільне виховання», 2003. 245 с.
4. Кулачківська С.Є., Ладивір С.О. Я – дошкільник. Вікові та індивідуальні аспекти психологічного розвитку. Київ : Нора-Принт, 1996. 180 с.
5. Малкович М.М. Ідентифікація як механізм формування гендерних уявлень у дошкільному віці. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*. Вип. 23. Івано-Франківськ, 2013. С. 141–148.
6. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка: Навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Академвидав, 2004. 456 с.
7. Фіяло Т. Статеве виховання – справа щоденна. *Дошкільне виховання*. 2003. № 3. С. 6–9.
8. Фрейд З. Психология бессознательного : Сб. произв. Москва : Просвещение, 1989. 448 с.

References:

1. Hovorun T.V. Gender Psychology / T.V. Hovorun, O.M. Kikinedzhi. Kyiv, 2004. 308 p.
2. Hornostai P.P. Gender Socialization and Formation of Gender Identity. Fundamentals of Gender Theory. Kyiv, 2004. 535 p.
3. Commentary on the Basic Component of Pre-School Education in Ukraine: Research and study guide / Scientific editor O.L. Kononko. Ed. journal Doshkilne Vykhovannia (Pre-School Education), 2003. 245 p.
4. Kulachkivska S.Ye., Ladyvir S.O. I'm a preschooler. Age and Individual Aspects of Psychological Development. Kyiv : Nora-Print, 1996. 180 p.
5. Malkovych M.M. Identification as Mechanism for Forming Gender Representations in Preschool Age: *Scientific Notes. Series Psychology and Pedagogy*. Vol. 23. Ivano-Frankivsk, 2013. P. 141–148.
6. Ponimanska T.I. Preschool Pedagogy: Manual for students of higher educational institutions / T.I. Ponimanska. Kyiv : Akademyvdav, 2004. 456 p.
7. Fiyalo T. Sex Education is Daily Matter. *Doshkilne Vykhovannia (Pre-School Education)*. 2003. No. 3. P. 6–9.
8. Freud S. Psychology of the Unconscious : Collection. Moscow : Prosveshcheniye, 1989. 448 p.

УДК 373.3.091.33-027.31

Мафтин Л.В., Прокоп І.С.

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ЯК ЗАСІБ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПОЧАТКОВОЇ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті здійснено дослідження теоретичних засад технологічного підходу в освіті, розкрито його роль у процесі організації освітньої діяльності. Обґрунтовано актуальність розробки теорії педагогічної технології для нової української школи. Наголошено на тому, що технологічний підхід відкриває нові можливості для методичної варіативності в організації дитиноцентричного дидактичного процесу сучасної початкової школи, сприяє оптимальному синтезу форм, методів, засобів і принципів навчання.

Ключові слова: освітня політика, модернізація, нова українська школа, технологічний підхід, освітній процес, якість освіти, педагогічна технологія.

Maftyn Larysa, Prokop Inna

Yurey Fedkovych Chernivtsi National University

TECHNOLOGICAL METHODS OF EDUCATION AS ONE OF THE FACTORS OF QUALITATIVE INITIAL EDUCATION

Summary. The article deals with the theoretical foundations of the technological approach in education. The relevance of the development of this problem, which is conditioned by the latest transformations, defines the functioning of the new primary school: The ideas spread of the educational process humanization, the introduction of a competent approach, the variability of content, forms, methods and means of teaching for pupils of primary school age, is substantiated. Analyzed the views of researchers on the problem of technological approach, generalized interpretation of such basic concepts as «technology», «educational technology», «pedagogical technology», «educational technology», «innovative technology». Some scholars believe that educational technologies reflect the overall strategy for the development of education, a single educational space; include forecasting, designing, educational development planning, forecasting outcomes. Pedagogical technologies embody the tactics of implementing educational goals in the educational process by introducing models of the latter. The role of the technological approach (application of the set of didactic technologies) in the process of teaching organization and educational activities is revealed. It is emphasized that the technological approach opens up new possibilities for methodical variability in the organization of the child-centered educational process, promotes an optimal combination of forms, methods, means and principles of education.

Keywords: educational policy, modernization, new Ukrainian school, technological approach, educational process, quality of education, pedagogical technology.

Постановка проблеми. Нові суспільні виклики, процеси модернізації, що відбуваються в системі освіти, ставлять перед сучасним вчителем нові вимоги щодо покращення якості навчання, нових підходів до методик навчання, вибору оптимальних педагогічних технологій у дидактичному процесі. Особливого значення нині набуває проблема якості початкової освіти, оскільки розпочався перший етап реформування загальної середньої освіти і новий зміст освіти зорієнтований на формуванні в учнів тих компетентностей, які необхідні для успішної самореалізації особистості в суспільстві.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У теорії та практиці сучасної педагогіки накопичено чимало наукових напрацювань, що висвітлюють новітні тенденції розвитку освіти, потреби її реформування (В. Андрущенко, Н. Дічек, І. Зязюн, В. Кремень, В. Огнев'юк, Н. Нічкало, О. Сухомлинська та ін.); удосконалення освітнього процесу (А. Алексюк, І. Бех, В. Бондар, С. Гончаренко, М. Євтух, Т. Завгородня, В. Лозова, О. Семенов, Н. Слюсаренко, Г. Тарасенко, Л. Хомич, Л. Хоружа й ін.); методики впровадження новітніх педагогічних технологій (Д. Баханов, В. Беспалько, І. Дичківська, О. Дубасенюк, С. Сисоева, О. Пехота, І. Прокопенко, М. Чепіль, І. Шоробура та ін.).

Однією із актуальних проблем педагогічної науки є проблема змісту і якості шкільної освіти. Це питання є предметом дослідження В. Андру-

щенко, Н. Бібік, Я. Кодлюк, В. Лугового, О. Ляшенка, С. Мартиненко, О. Пехоти, О. Савченко, І. Шапошнікової та ін. Зауважимо, що у наукових розвідках поняття «якість освіти» трактується неоднозначно, оскільки охоплює якість навчання, виховання та розвитку особистості як результат освітньої діяльності. Академік О. Савченко зазначає, що якість шкільної освіти це – «інтегральна характеристика функціонування системи, що відображає ступінь відповідності досягнутих освітніх результатів нормативним вимогам, соціальним і особистісним очікуванням» [6, с. 500]. С. Дубяга трактує якість освіти як «ступінь задоволення від очікуваних результатів різних учасників процесу навчання, від наданих освітнім закладом послуг або ступінь досягнення, поставлених в освіті мети і завдань» [5, с. 158]. І. Зязюн та О. Пехота наголошують на тому, що якість освіти обумовлюється змістом навчання, особистістю педагога, тими умовами, які забезпечують рівень освітнього процесу. Особливого значення у зв'язку з цим набуває визначення цілей і прогнозування очікуваних результатів.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Питання технологічного підходу в педагогіці привертало й привертає увагу багатьох науковців. Однак залишаються дискусійними певні аспекти як теоретичного плану (сутність технологічного підходу та педагогічних технологій), так і практичного (місце технологічного підходу у процесі модернізації початкової

загальної освіти, поєднання традиційних та інноваційних технологій в освітньому процесі сучасної початкової школи).

Мета статті. Метою цієї роботи є висвітлення теоретичних засад технологічного підходу у процесі навчання в початковій школі як провідного чинника його оптимізації.

Виклад основного матеріалу. Пріоритетними напрямками державної політики щодо розвитку сучасної освіти є потреба підвищення якості освіти, модернізації її змісту, оновлення форм організації освітнього процесу. Реалізація цих завдань можлива на засадах впровадження освітніх інновацій, технологічного підходу: орієнтація освітнього простору на компетентнісний підхід, пошук ефективних технологій навчання, різноманітність навчальних програм і підручників.

До основних чинників, які забезпечують якість початкової ланки загальної середньої освіти відносять такі: «повне і своєчасне охоплення навчанням усіх дітей молодшого шкільного віку; різноманітне використання досягнень дошкільного періоду; осучаснення та оздоровлення освітнього середовища; впровадження методик особистісно і компетентісно зорієнтованого навчання і виховання молодших школярів; технологічність методик навчання; моніторинговий супровід освітнього процесу; адекватна підготовка педагогічних кадрів» тощо [4, с. 12]. Шукаючи відповіді на питання «як навчати результативно», учені прийшли до висновку, що освітній процес потрібно технологізувати. Як зазначають О. Беспалько, В. Євдокимов, О. Пехота, технологічність освітнього процесу є показником його якості. Критеріями технологічності процесу навчання виступають концептуальність, системність, керуваність, ефективність, відтворюваність.

Розглядаючи проблему технологічності методик навчання, варто окреслити сутність поняття «технологія», оскільки у науковій літературі ми зустрічаємо різні підходи до його тлумачення. Дослідники зауважують, що про технологічні аспекти навчання писав ще Я.А. Коменський, який прагнув віднайти ідеальний метод навчання як добре налагоджений механізм. З процесом виховання цей термін пов'язав А.С. Макаренко. Енциклопедичні джерела зміст цього поняття визначають як знання про майстерність (дослівний переклад з грецької) [2]. У більш широкому розумінні означений термін трактується як сукупність методів і процесів перетворення вхідних матеріалів, що дозволяє отримати продукцію із заданими параметрами; сукупність знань про способи й засоби здійснення виробничих процесів; сукупність прийомів, що застосовуються у будь-якій діяльності; вид продуктивної діяльності, завдяки якій успішно досягається поставлена мета щодо задоволення певних потреб.

Щодо дефініції «педагогічна технологія», то у науково-педагогічних дослідженнях можна виокремити наступні погляди на її сутність: змістова техніка реалізації навчального процесу (В. Беспалько); опис процесу досягнення результатів, що плануються (І. Волков); науково обґрунтована педагогічна (дидактична) модель діяльності, яка гарантує досягнення педагогом певного навчального результату через чітко визначену мету й послідовність дій, спроектова-

них на розв'язання проміжних цілей і наперед визначений кінцевий результат (О. Савченко); системний метод створення, застосування і визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, що ставить своїм завданням оптимізацію форм освіти (ЮНЕСКО).

Узагальнюючи вищезазначене, констатуємо, що під педагогічною технологією розуміють часткову методiku з досягнення поставленої мети; педагогічну систему в цілому; систему як певний алгоритм, оптимальну методiku для досягнення поставленої мети. Тобто, це поняття розглядається на загальнодидактичному (сукупність цілей, змісту, засобів, методів навчання, алгоритм діяльності суб'єктів дидактичного процесу); частково методичному (сукупність методів і засобів для реалізації певного змісту навчання й виховання у рамках окремого предмету) та локальному (вирішення окремих дидактико-виховних завдань – робота з текстом, організація самостійної роботи, оцінювання та ін.) рівнях.

Основними ознаками педагогічної технології є «цілісність, вимірюваність, відтворюваність» [6, с. 494]. Її ціль – підвищення ефективності освітнього процесу, гарантування досягнення учнями запланованих позитивних результатів навчання. Зауважимо, що у зміст поняття «педагогічна технологія» входить не тільки сукупність методів, прийомів та способів навчання, а й педагогічна майстерність учителя, творчий підхід до процесу виховання, створення ситуації успіху в навчанні.

З метою конкретизації сутності педагогічних технологій, варто зупинитися на принципах їх функціонування, систематизованих голландським психологом Карлом Парререном. Дослідник виокремив і охарактеризував основні принципи, які віддзеркалюють ідеологію і практику сучасних технологій: викликати в учнів стійку мотивацію до навчання, що може базуватися на особистому досвіді учня; навчати діалогічно, тобто у співпраці з учнями; навчати діагностично (постійне спостереження за процесом навчання, корекція, стимулювання; варіативність структури навчання); навчати у відповідному темпі, використовуючи оптимальні засоби й способи; навчати й допомагати учням на рівні їх фактичних здібностей, а не на рівні зовнішніх характеристик відповідей учнів при виконанні навчальних задач; здатність учнів до рефлексії та оцінювання свого розвитку; забезпечення учнів таким підбором завдань для самостійної роботи, що допоможе уникнути ригідності мислення та дій; стимулювання ініціативності й творчості учнів; створення в класі таких умов, що сприятимуть формуванню соціально інтегрованої особистості учня.

У період активних освітніх змін сутність терміну «педагогічна технологія» набуває нових змістових відтінків, перш за все у ній має відбиватися прийнята в країні система освіти, її мета, змістова спрямованість, організаційна структура. Нові освітні стандарти зумовлюють впровадження освітніх технологій, зорієнтованих на дитиноцентричне навчання, на гармонійний, всебічний розвиток учня з урахуванням його особливостей, самобутності і самоцінності.

Кардинальні зміни, які відбулися у системі освіти, перш за все торкнулися початкової освіти: її статусу, мети, змісту, підходів до оцінки якості освітнього процесу. Нормативною базою цих змін є закон України «Про освіту», концепція НУШ, новий Державний стандарт початкової загальної освіти, типові освітні програми для 1-2 кл. Згідно Національної рамки класифікацій «початкова освіта є першим рівнем повної загальної середньої освіти, який має забезпечити здатність особи виконувати прості завдання у типових ситуаціях, у чітко визначеній структурованій сфері роботи або навчання виконувати завдання під безпосереднім керівництвом іншої особи» [3, с. 36]. Метою початкової освіти визначено «всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості» [7, с. 5].

Академік НАПН України О. Савченко у статті «Початкова освіта в контексті ідей нової української школи» особливу увагу звертає на аналіз основних положень закону «Про освіту», оскільки саме вони слугують тим підґрунтям, яке дозволяє педагогам належно усвідомити сутність результатів реформування НУШ і відображають зміну цілей освіти, яка стає діяльнісно-результативною. Зокрема:

- результати навчання, описані ширше, ніж компетентності; їх можна ідентифікувати, спланувати, оцінити і виміряти; особа здатна їх продемонструвати після завершення освітньої програми (розділ 1, п. 22);

- ключові компетентності (розділ 11, п. 15), рекомендовані для всіх рівнів освіти: вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами; математична компетентність, компетентності у галузі природничих наук, техніки і технології; інноваційність; екологічна компетентність; інформаційно-комунікаційна; громадянські та соціальні компетентності; культурна компетентність; навчання впродовж життя; підприємливість та фінансова грамотність;

- предметні компетентності, передбачені типовими освітніми програмами;

- спільні (наскрізні) для всіх компетентностей вміння: читання з розумінням; уміння висловлювати власну думку усно і письмово; критичне і системне мислення; здатність логічно обґрунтовувати свою позицію; творчість, ініціативність; вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми; здатність співпрацювати з іншими людьми (ст. 12, п. 1) [7, с. 5].

Технологічність нині стає домінуючою характеристикою діяльності людини. Тому освітня політика держави перш за все спрямована на розвиток творчої особистості, її талантів, кращих якостей характеру, здібностей. З огляду на це, як зазначає О.Я. Савченко, і створені нові освітні програми для початкової школи [1], в основу яких покладені принципи: дитиноцентричності й природовідповідності; узгодження цілей предмету (курсу) з очікуваними результатами і змістом; доступності й науковості змісту і практичної спрямованості результатів; наступності

й перспективності для розвитку дитини; логічної послідовності й достатності засвоєння учнями предметних компетентностей; взаємопов'язаного формування у кожній освітній галузі ключових і предметних компетентностей; можливостей реалізації вчителем змісту освіти через предмети або інтегровані курси; можливостей адаптації змісту програми до індивідуальних особливостей дітей (інтелектуальних, фізичних, пізнавальних); творчого використання програми залежно від умов навчання [7, с. 6].

Інноваційні процеси, які відбуваються у системі сучасної освіти, передбачають розробку й впровадження в освітній процес інноваційних педагогічних технологій, які нині використовуються у вітчизняній освітній сфері, зокрема: змістовно-операційна технологія розвитку; життєвого проекту та життєвого проектування; особистісно-орієнтованого уроку; міжпредметної інтеграції; проектного навчання; інтерактивного навчання; розвивального навчання; ігрові технології; технологія розвитку критичного мислення; формування та розвитку творчої особистості; навчання в співробітництві та ін. Варто зазначити, що у межах певної педагогічної технології нині розробляються й авторські навчальні технології.

Технологія навчання трактується науковцями як «певний порядок, логічність і послідовність викладу змісту навчання відповідно до поставленої мети; певною мірою алгоритмізація спільної діяльності вчителя та учнів у процесі навчання, узгодженість їхніх дій та взаємовідносин» [5, с. 156]. Серед відмінних ознак технології навчання виокремлюють діагностичне цілепокладання, результативність, алгоритмізованість, проєктованість, цілісність, керованість, коригованість. До структурних елементів технології навчання як системи дослідники відносять цілі навчання, психологічні закономірності засвоєння матеріалу, способи діяльності вчителя та учнів, ступінь досягнення мети навчання.

В умовах широкого впровадження інноваційних педагогічних технологій нового значення набуває і роль вчителя, який, згідно вимог Нової української школи, повинен стати модератором і фасилітатором учня. Тобто, він не просто повинен механічно ретранслювати інформацію, наповнювати своїх учнів знаннями програмного матеріалу, а перш за все керуватись якісними показниками: навчати їх шукати оптимальні шляхи отримання знань; формувати уміння відкривати для себе щось нове; знаходити інформацію, критично опрацьовувати її; застосовувати отримані знання на практиці. Досягнути цієї мети можна тільки за умови технологічності методик навчання: використання інноваційних педагогічних технологій, творчої роботи зі стратегіями розвитку критичного мислення на уроках, створення ситуації успіху. Однак, варто прислухатись до думки деяких учителів-практиків про те, що у системі початкової освіти недоцільно застосовувати увесь комплекс педагогічних технологій, у межах однієї навчальної дисципліни коректним буде використання певної окремої технології чи її елементу.

Висновки і пропозиції. Отже, в умовах розбудови нової української школи, технологічний підхід набуває особливого значення, стає провідним,

зумовлює цілий комплекс новітніх змін, необхідність пошуку ефективних шляхів навчання, впровадження інноваційних педагогічних технологій. Сучасні завдання освіти, розвитку й виховання молодшого школяра можуть бути реалізовані за умов організації початкової діяльності у різних технологічних системах; вибору оптимального варіанту взаємодії учителя і учня; визначення найдоцільніших технологічних засобів, форм, методів, принципів; визначення критеріїв та показників навчальної роботи учнів, вибору методів контролю різних видів діяльності, стимулювання та оцінювання результатів діяльності. Особистісно-орієнтована взаємодія учителя і учнів передбачає глибокі знання як теоретичних основ технологій, так і уміння творчо використовувати їх основні елементи у практичній діяльності.

Основними умовами підвищення якості сучасної початкової освіти є належне навчально-методичне і матеріально-технічне забезпечення навчального процесу; орієнтація на учня; готовність учителів до впровадження інноваційних технологій навчання; дотримання принципів педагогіки партнерства; висока педагогічна майстерність; творчий підхід до навчання й виховання учнів молодшого шкільного віку.

Перспективними для подальших досліджень є питання взаємозв'язку загальнонавчальних і педагогічних технологій; готовність вчителів початкової школи до їх застосування; оновлення професійного навчання відповідно до сучасних запитів шкільної практики; технологічна підготовка майбутніх учителів початкової школи в умовах педагогічного закладу вищої освіти.

Список літератури:

1. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/prozatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>
2. Енциклопедія освіти / за ред. В.Г. Кремень. Київ : Акад. пед. наук України, 2008. 1038 с.
3. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017. № 2145-VIII ВР / Верховна Рада України. Відомості Верховної Ради (ВВР). 2017, № 38-39. С. 380.
4. Нова українська школа : poradnyk dlia vchytelia / za zag. red. N.M. Bibik. Київ : Літера ЛТД, 2018. 160 с.
5. Педагогічні технології в початковій школі : Навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів напряму підготовки «Початкова освіта». Авт.-укл. С.М. Дубяга. Мелітополь : Вид-во МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2015, 160 с.
6. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти : підруч. для вищ. навч. закл., 2-ге вид. Київ : Грамота, 2013. 504 с.
7. Савченко О.Я. Початкова освіта в контексті ідей нової української школи. *Початкова освіта* : Методичні рекомендації щодо використання в освітньому процесі типової освітньої програми для 1 класів закладів загальної середньої освіти; типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти (колективу авторів під керівництвом О.Я. Савченко); методичні коментарі провідних науковців Інституту педагогіки НАПН України щодо впровадження ідей Нової української школи в початковій освіті. Київ : УОВЦ «Оріон», 2018. С. 4–8.

References:

1. Derzhavnyi standart pochatkovoi osvity. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/prozatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>
2. Kremen V.G. (2008). Encyklopediya osvity [Encyclopedia of Education]. Kyiv : Yuricom Inter. (in Ukrainian)
3. Zakon Ukraini «Pro osvitu» (2017). [Law of Ukrain «About of education»] Information from the Verkhovna Rada. Kyiv, no 38–39.
4. Bibik N.M. (2018). Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia. Kyiv : Litera LTD. (in Ukrainian)
5. Dubiaha S.M. (2015). Pedagogichni tekhnolohii v pochatkovii shkoli : Navchalno-metodychnyi posibnyk. Melitopol : Vyd-vo MDPU im. B. Khmelnytskoho. (in Ukrainian)
6. Savchenko O.Ia. (2013). Dydaktyka pochatkovoi osvity : pidruch. dlia vyshch. navch. zakl. Kyiv : Hramota. (in Ukrainian)
7. Savchenko O.Ia. (2018). Pochatkova osvita v konteksti idei novoi ukrainskoi shkoly. *Pochatkova osvita* : Methodychni rekomendatsii shchodo vykorystannia v osvitnomu protsesi typovoi osvitnoi prohramy dlia 1 klasiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity; typova osvitnia prohrama dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity (kolektyvu avtoriv pid kerivnytstvom O.Ya. Savchenko); metodychni komentari providnykh naukovtsiv Instytutu pedahohiky NAPN Ukrainy shchodo vprovadzhennia idei Novoi ukrainskoi shkoly v pochatkovii osviti. Kyiv : UOVTs «Orion», 2018. S. 4–8. (in Ukrainian)

УДК 374:373.2-051

Мачинська Н.І.

Львівський національний університет імені Івана Франка

Олійник М.І.

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

САМООСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ – ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ВИКЛАДАЧА

Анотація. Стаття присвячена теоретико-практичному аналізу необхідності формування мотиваційної складової до професійного зростання як у студентів, так і у викладачів. Автори визначають доцільність та важливість самоосвітньої діяльності для формування конкурентноспроможності та професійної мобільності кожного фахівця. Показано, що змістове наповнення понять «освіта дорослих», «навчання впродовж життя», «професійне зростання» видозмінюється та оновлюється у відповідності зі змінами, як відбуваються на різних етапах становлення та розвитку суспільства. У статті схарактеризовано основні етапи становлення системи освіти дорослих; зазначено, що паралельно з терміном «освіта дорослих» у сучасних умовах використовується поняття «андрагогіка»; показано, що андрагогіка – окрема галузь психолого-педагогічних досліджень освіти і виховання дорослих людей. Автори пропонують змістову характеристику функцій освіти дорослих, описують негативні та позитивні тенденції змісту освіти дорослих; акцентують увагу на значимості інформаційно-просвітницької діяльності в системі освіти дорослих. Означено якості особистості та схарактеризовано критерії їх оцінювання саме в контексті формування здатності особистості до самоосвітньої діяльності; подано характеристику окремих методів, які доцільно організовувати в освітньому процесі професійної підготовки майбутніх фахівців закладів вищої освіти з метою формування мотиваційної готовності до самоосвітньої діяльності, навчання впродовж життя.

Ключові слова: навчання впродовж життя, освіта дорослих, професійне зростання, мотиваційна готовність, андрагогіка; суспільство, що навчається.

Machynska Nataliia

Ivan Franko Lviv National University

Oliinyk Mariia

Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University

SELF-EDUCATION IS THE FACTOR IN THE TEACHER'S PROFESSIONAL GROWTH

Summary. The given paper highlights the theoretical and practical analysis of the motivational component creation necessity for professional growth both students and teachers. The authors determine the expediency and importance of self-education activities for forming the competitiveness and professional mobility of each specialist. It is shown that the informative content of the concepts "adult education", "lifelong learning", and "professional growth" is modified and updated according to the changes occurring at different stages of the society formation and development. The article describes the main stages of the adult education system formation; it is indicated that in parallel with the term "adults' education" in the modern conditions the term "andragogy" is used; it is shown that andragogy is a separate branch of psychological and pedagogical studies of the adults' education and upbringing. The authors offer a complex description of the adult education functions (compensating, developing, analytical transformative, predictive, communicative, and encouraging), describe the negative and positive tendencies of the adult education content; emphasize the informational and educational activities importance in the adult education system, which has its own specificity i.e. unprofessional orientation, orientation to the spiritual interests of different groups of the population, multidimensional differentiation of the real audience for socio-demographic, professional and other characteristics; functioning on the basis of voluntary, informal communication and amateur activities of participants in the educational process. The characteristic of the «learning society» concept is proposed in the article, its characteristic features are singled out in the context of the study. The personality qualities are defined and the criteria of their evaluation are described in the context of the person's ability to self-education formation; certain methods description is suggested that it is expedient to organize in the educational process of the future specialists professional training of the higher education institutions with the purpose of the motivational readiness formation for self-education and life-long learning.

Keywords: lifelong learning, adult education, professional growth, motivational readiness, andragogy; learning society.

Постановка проблеми. Реформування різних галузей вітчизняного виробництва передбачає наявність у фахівців знань і умінь високої якості, що забезпечить створення матеріальних і духовних багатств суспільства, адже сама особа є творцем і будівником, активним учасником усіх сфер виробництва і духовного життя народу. Людина не лише споживач того, що створюється її працею: вона свідомий учасник виробництва, яка прогнозує його майбутнє й стає активною рушійною силою суспільного прогресу. Але при цьому необхідною

умовою виступає глибоке пізнання об'єктивних законів розвитку природи та суспільства, набуття глибинних знань, умінь і можливостей використання їх на благо особистісного розвитку та суспільства.

Освіта у науково-педагогічних дослідженнях виступає і як процес, і як результат, і як система, і як цінність, і як засіб. У контексті нашого дослідження ми будемо говорити про освіту як про засіб, що дає імпульс саморуку, самоосвіті, саморозвитку і головне в ньому – універсальні способи засвоєння соціокультури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Над проблемами неперервної освіти працювали Т. Ломакіна, С. Сисоева, Н. Батечко, А. Коржуев, М. Сергеева та інші. Питання щодо виникнення ідеї неперервної освіти досліджували П. Шукла, Ш. Родрігес, Е. Джеллі, А. Моль, Ф. Мюллер та інші.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Завдання, які стоять перед освітою у контексті реформування мережі різних типів освітніх закладів, охоплюють увесь життєвий шлях людини і можуть бути зrealізовані через систему різноманітних форм. Виникає необхідність по-новому підійти до класифікації традиційних відмінностей між різними типами освіти. Неперервна освіта – одна із типів освіти – реально відповідає потребам сучасного суспільства, саме тому не може бути пов'язана лише з одним, чітко визначеним періодом життя людини, або бути обмеженою лише однією метою – професійною підготовкою, яка відрізняється від підготовки загального характеру. Сьогодення вимагає навчатися впродовж усього життя.

Мета статті – проаналізувати особливості формування готовності викладача до навчання впродовж життя через призму самоосвітньої діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема неперервності освіти, самоосвітньої діяльності фахівця особливо актуальна в умовах сьогодення. Як організаційний принцип побудови системи освіти в Україні, саме самоосвітня діяльність забезпечує можливість використання кожною людиною упродовж всього її життя потенціалу різноманітних освітніх закладів і дозволяє їй раціонально поєднувати освіту з самоосвітою. Особливості сучасного розвитку суспільства висувають нові і значно більші, ніж будь-коли в історії людства, вимоги до інтелекту дорослої людини, його мобільності, пластичності і гнучкості, що визначає нагальною проблемою формування готовності викладача до навчання впродовж життя.

Явище і процес неперервної освіти, на думку багатьох дослідників, є досить давнього походження. Як зазначає Т. Ломакіна, низка науково-педагогічних досліджень визначає, що неперервна освіта виникла на перших етапах формування суспільства, пройшла всі еволюційні етапи, видозмінюючись при цьому і залишаючись незмінним супутником людини упродовж усієї історії людства. Прихильники запропонованих теорій ризняються між собою тільки часовим початком відліку виникнення ідеї неперервної освіти.

Дослідниця виокремлює погляди таких дослідників щодо виникнення ідеї неперервної освіти, зокрема: П. Шукла (індійський дослідник) виявив початки неперервної освіти у текстах народів веді, які датуються першим тисячоліттям до н.е.; Ш. Родрігес (Франція) знайшов початок ідеї неперервної освіти ще у втрачених Платона; Е. Джеллі (італійський фахівець з питань освіти) підтримує аналогічну точку зору давнього походження ідеї неперервної освіти, вважаючи, що вона супроводжує людство впродовж усього еволюційного періоду [6, с. 62].

На противагу даним дослідникам, інша група авторів стверджує, що ідея неперервної освіти зародилася в 20-их роках ХХ століття і є результатом сучасної науково-технічної революції

та існуючої цивілізації. Цю точку зору відстоюють французькі дослідники А. Моль та Ф. Мюллер [7, с. 86], які вважають ідею неперервної освіти абсолютно новою за своєю суттю. Фактори, які спонукали до появи неперервної освіти як явища, на їх думку, були відсутні в минулому, а базові поняття у такому контексті раніше не зустрічалися. Прихильники цієї позиції вважають, що ідеї неперервної освіти вперше з'явилися в доповіді А. Менсбріджа на Всесвітній конференції з проблем освіти дорослих в 1929 році в Англії. А. Кроплі та Р. Даве також погоджуються з думкою про те, що термін «неперервна освіта» з'явився в Англії всього лише декілька десятиліть назад, а його основні ідеї були обґрунтовані після Другої Світової війни. Сама ж можливість реалізації неперервної освіти зумовлена специфікою сучасних реалій, зокрема і кризою освіти в сучасному світі.

Неперервна освіта найчастіше ототожнюється з освітою дорослих, яка є найбільш мобільною сферою освіти. Для забезпечення оперативності змісту освіти дорослих вона повинна бути відкритою, а її організація повинна допускати практично неперервне коригування навчальних програм, планів. При цьому повинні враховуватися як важливі запити дорослих людей, їхні потреби, актуальність наукових знань, так і зміни, які відбуваються у соціально-економічній і політичній ситуації країни.

Історично зародження освіти дорослих в Україні датується ХVІІІ ст. і пов'язано з необхідністю підвищення рівень культури людини. Важливим завданням освіти дорослих після 1917 р. стала ліквідація безграмотності. Із середини ХХ ст. освіта дорослих найчастіше розглядається як елемент безперервної освіти. Якщо на перших етапах розвитку неперервна освіта трактувалась як компенсаторна, що ліквідує недоліки освіти дорослих, пов'язаних або з устарівшими раніше отриманими знаннями, або з недоліками в роботі існуючих систем освіти, то в майбутньому вона стала розглядатися у зв'язку з проблемою підвищення кваліфікації. Віхи становлення системи освіти дорослих:

– *60-ті роки ХХ ст.* – Рада Європи ввела в обіг термін «освіта впродовж життя» (lifelong learning);

– *70-ті роки ХХ ст.* – ЮНЕСКО надало цьому поняттю світового виміру;

– *90-ті роки* – розвиток даного поняття: додаткова підготовка (additional training) – Німеччина, Норвегія, Ірландія; продовжена (continuing) – Англія; поновлена (remedial) – Швеція; довічна освіта (lifelong education) – США; неперервна освіта – Україна;

– *початок ХХІ ст.* – освіта впродовж життя [1].

Спираючись на низку досліджень і беручи до уваги швидкоплинність розвитку нашого суспільства, ми зазначаємо про суміжність та доптичність понять «освіта дорослих» і «професійне зростання фахівця».

Перше вчене звання доктора філософії в галузі освіти дорослих в США присвоєно Колумбійським університетом. Паралельно з терміном «освіта дорослих» в сучасних умовах використовується поняття «андрагогіка» [5, с. 326].

Андрогогіка (у перекладі з грецької – доросла людина, керівництво) – вікова та педагогічна га-

лузь психолого-педагогічних досліджень теоретичних і практичних проблем освіти і виховання дорослих людей [8, с. 22].

Освіта дорослих людей в Україні – практичне втілення андрагогічних закономірностей і принципів, розроблених андрагогікою як галуззю психолого-педагогічних досліджень. До них належать положення про те, що освіта на всіх вікових етапах життя людини є самоцінністю, яка визначає якість особистості, безпосередньо впливає на збереження і зміцнення здоров'я людини, її потімства, збільшення тривалості життя [8, с. 616].

Якщо освіта складається з навчання-підготовки до життя і виховання – включення в життя, то неперервна освіта – це не лише навчання і самонавчання, а й безперервне виховання і самовиховання, оскільки «одноразового» включення в життя після закінчення школи недостатньо. У мінливості вимог суспільства з особливою гостротою постає проблема морального вдосконалення, без якого жодні інтелектуальні досягнення не зроблять людину щасливою. Розвиток системи неперервної освіти в багатьох країнах спричинений не лише потребами виробництва, але й значною мірою прагненням людей до самовдосконалення.

Основний шлях здобуття освіти – навчання в системі навчальних закладів. Істотну роль у засвоєнні знань, розумовому розвитку людини відіграє також самоосвіта, культурно-просвітницька робота, участь у громадсько-трудої, практичній діяльності [8, с. 616].

Навчання впродовж життя дуже часто ідентифікується з освітою дорослих. У Проекті Закону України про освіту дорослих (про освіту впродовж життя) визначено наступні функції системи освіти дорослих:

- *адаптивна* – пристосування до нових вимог життя в суспільстві, яке динамічно змінюється;
- *компенсуюча* – відтворення освітніх можливостей, які були раніше відсутніми або втраченими;
- *розвиваюча* – збагачення діяльних можливостей людини та її духовного світу;
- *аналітична* – дослідження й аналіз чинників, що впливають на потребу громадян в неперервній освіті,
- *перетворювальна* – зміна освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівня особи впродовж життя, інтелектуального та культурного рівня суспільства;
- *прогностична* – наукове передбачення розвитку особи та суспільства;
- *комунікативна* – передача соціального досвіду від покоління до покоління;
- *заохочувальна* – стимулювання освітніх потреб особи [4].

У сучасних умовах розрізняють як негативні, так і позитивні тенденції розвитку освіти дорослих.

До негативних належать: значне зменшення кількості слухачів; помітне скорочення деяких напрямків післядипломної освіти; скорочення термінів навчання; виникнення багатьох форм навчання дорослих на комерційній основі; регіональність освіти.

Серед позитивних вирізняють наступні: поява нових структур, які пропонують дорослим різноманітні освітні послуги з метою одержання нових дефіцитних і престижних професій; трансформація раніше існуючих структур освіти дорослих

в інші, більш гнучкі і сучасні; розширення цілей і напрямів освіти; надання дорослим повної свободи вибору напрямів та проблематики освіти; здійснення відбору та структурвання змісту освіти з врахуванням особистісних інтересів та потреб дорослих; прагнення використовувати освіту дорослих як фактор соціальної адаптації і соціального захисту деяких соціально-демографічних груп населення (безробітних, інвалідів, демобілізованих із армії та ін.); використання сучасних інформаційних технологій в освіті дорослих [5, с. 327].

Одним із важливих компонентів системи освіти дорослих є інформаційно-просвітницька діяльність, яка має свою специфіку: непрофесійну спрямованість, орієнтацію на духовні інтереси різних груп населення, багатомірну диференціацію реальної аудиторії за соціально-демографічними, професійними та іншими ознаками; функціонування на основі добровільності, неформального спілкування та самодіяльності учасників освітнього процесу. Значимість інформаційно-просвітницької діяльності в системі освіти дорослих полягає у реалізації наступних функцій:

- креативної, яка сприяє реалізації творчого потенціалу особистості через розвиток як пізнавальної, так і соціальної активності, адже долучаючись до системи інформаційно-просвітницької діяльності, людина стає не тільки об'єктом освітнього процесу, але і його активним суб'єктом;
- компенсуючої, що доповнює базову освіту;
- інтегруючої, яка об'єднує безперервність

набуття і накопичення систематичних знань, оскільки інформаційно-просвітницька діяльність є всеохоплюючою щодо спрямованості та призначення, змісту та рівнів, всезагальною відповідно соціальних верств, категорій та груп населення, віковим градаціям та формам реалізації, що передбачають як систематизовані, так і несистематизовані освітні процеси, де кожна людина отримує можливість будувати власну систему пролонгованої освіти [5, с. 330].

У 1970-ті роки почалась розробка концепції «суспільства, що навчається», суть якої полягає в розширенні поняття безперервної освіти, залучення до неї всіх видів формальної і неформальної освітньої діяльності.

«Суспільство, що навчається» – поняття, що відображає напруження нашого часу, хоча ця тема розвивається вже декілька століть (Hutchins, 1970; Husen, 1974; Boshier, 1980). І на сьогодні згоди щодо значення цього поняття не досягнуто, проте три його інтерпретації – утопічний ідеал, реальність і соціальний проект – спрямованні на з'єднання освіти з ідеєю кращого майбутнього суспільства, що надає підстави критикувати як мінімальність вимог до навчання і освіти, так і залишковий принцип їхнього розвитку.

Концепція «суспільства, що навчається» доречно змінює звичний образ освітніх систем. Вона прагне повернути навчання та вихованню (звичайно, у нових формах) їх звичний характер, яким вони відрізнялись на ранніх історичних етапах людства – коли діти, молодь, дорослі пізнавали світ, освоювали назбирану культуру в щоденному житті [3].

Ідея суспільства, що навчається, виникла в результаті усвідомлення нездатності традиційного суспільства адекватно реагувати на розма-

їття і динамічно змінюючі освітні потреби значної частини дорослого населення.

Проаналізуємо характерні ознаки суспільства, що навчається. Навчальна діяльність – це пожиттєвий процес: між періодом навчання і періодом роботи немає чіткої часової межі; навчальна діяльність здійснюється у всіх соціальних інститутах; всі освітні інститути інтегровані в єдину систему; успіх або неуспіх навчальної діяльності на одному із її етапів не виступає вирішальним фактором для життєдіяльності людини.

На протигагу зазначеним ознакам, пропонуємо ознаки традиційного суспільства. Життя людини чітко поділене на періоди навчання та періоди роботи; навчальна діяльність переважно зосереджена в системі формальної освіти; центральне місце займає система регулярної освіти (школоцентризм); наявність диплому виступає вирішальним фактором, що визначає можливість працевлаштування, а також продовження освіти на більш високому рівні [5, с. 331].

Професійна діяльність у будь-якій галузі вимагає від суб'єкта праці не тільки глибоких теоретичних знань, а й необхідної спеціальної психологічної готовності до руху для досягнення вершин професіоналізму, готовності до розвитку і вдосконалення своєї особистості, здатності стати вирішальною силою суспільного прогресу. На загал, людина – головний ресурс економіки і основний чинник суспільного розвитку в цілому, тому доцільно звернутися до проблеми розвитку і примноження можливостей цього потенціалу економічного розвитку, до професійного становлення та зростання особистості саме у контексті аналізу проблем освіти дорослих.

Ефективність і результативність професійної діяльності перебувають у тісному взаємозв'язку з самореалізацією та професійним розвитком особистості. Саме тому ми вважаємо, що необхідно у комплексі розвивати і ті якості особистості, які сприяють її самореалізації, і ті якості, які сприяють професійному становленню кожного фахівця. Аналіз теоретичних досліджень та результатів практичних напрацювань дають можливість стверджувати, що найбільш важливими якостями, які формують здатність особистості до самореалізації, є наступні: адекватна самооцінка, допитливість, потяг до пошуку нової інформації, самостійність, ініціативність, емоційна активність, здатність до висування оригінальних ідей, здатність до виявлення протиріч, альтернативність мислення, цілісність та самостійність сприйняття тощо. Охарактеризуємо зміст виокремлених якостей та проаналізуємо критерії їх педагогічного оцінювання.

1. Адекватна самооцінка: сформована самосвідомість, самооцінка і рівень домагань відповідають одне одному, реальна оцінка себе та своїх можливостей.

2. Допитливість: нестимульована зовні зацікавленість оточуваним середовищем, різними явищами, зацікавленість новими формами діяльності, розв'язком нестандартних проблем.

3. Потяг до пошуку нової інформації: самостійний пошук нової інформації з метою саморозвитку.

4. Самостійність: постійний прояв риси, відстоювання своєї думки, рішучість у судженнях і діях, здійснення дій без сторонньої допомоги.

5. Ініціативність: прояв ініціативи за власним бажанням, потяг до нових форм діяльності, за взятість.

6. Емоційна активність: вираз емоційної зацікавленості творчою діяльністю, постійний прояв задоволення творчим процесом.

7. Здатність до висування оригінальних ідей: вміння вийти за межі певних правил, змінити точку зору на проблему, абстрагуватися від завдання; висунути, як правило, суб'єктивно нові ідеї.

8. Здатність до виявлення протиріч: володіння операціями по самостійному знаходженню нового, виключаючого старе, несумісне з цим новим.

9. Альтернативність мислення: нетрадиційне використання традиційних підходів при вирішенні творчих і навчальних завдань.

10. Цілісність та самостійність сприйняття: сприймання проблемної ситуації в цілому, самостійне конструювання розв'язку проблеми з окремих відносно незалежних частин.

Запропоновані якості далеко не є завершеним переляком особистісних характеристик фахівця, який претендує на звання професіонала своєї справи. Процесу цілісного формування особистості бракує цілеспрямованості та науково-педагогічного забезпечення. Тому процес особистісної перебудови освітнього процесу у закладі вищої освіти відбувається спонтанно, повільно, неефективно.

Орієнтація на професійно-творчу підготовку майбутнього фахівця потребує розробки та впровадження нових педагогічних технологій в освітній процес загальноосвітньої та вищої професійної школи, що дозволить, на наш погляд, значною мірою подолати основний недолік технологічного підходу – орієнтацію на репродуктивний тип навчання, який не передбачає і не зовсім задовольняє потреби особистості у професійному зростанні впродовж життя, підвищенні чи перекваліфікації у системі освіти дорослих.

Серед методів навчання, які не тільки забезпечують ефективну професійну підготовку фахівців в умовах закладу вищої освіти, але й формують низку мотивів, що стимулюють до постійного самозростання, активізації і самоосвітньої діяльності, ми виокремлюємо наступні: *метод відеострічки, метод експертизи, виконання вправ (розв'язання задач та ситуацій)* тощо.

Ціль методу відеострічки – допомогти студентам побачити себе, свою навчальну діяльність, свої дії, по можливості не тільки навчального, але і професійного характеру, з боку. Але для цього необхідно зробити запис, фіксацію навчального фрагменту, педагогічної практики і відтворити за допомогою відеокамери або відеомагнітофона. Потім студент самостійно переглядає на телеекрані й аналізує ці фрагменти, вирішуючи, як потрібно або як не потрібно діяти. Даний метод привертає увагу тому, що студент наче відокремлює події на телеекрані і суб'єктів цих подій від себе, аналізує їх з боку «чужим поглядом». Причому перегляд відеострічки, а потім і аналіз можуть повторитися. У випадку труднощів студент звертається за консультацією до викладача. Метод створює можливість максимальної адаптації до індивідуально-типологічних особливостей студента. Але використовувати його вдається не настільки часто через відсутність необхідного устаткування.

Метод експертизи простий у застосуванні і дуже ефективний для розвитку аналітичних здібностей, рефлексії. Він широко використовується для експертної оцінки дій студентів під час педагогічних, пізнавальних, ділових ігор; при аналізі рефератів, виконанні дослідів, вирішенні різних задач, подоланні конфліктних ситуацій. Студенти, що виступають у ролі експертів, повинні добре володіти навчальним матеріалом, знати проблему обговорення й оцінки.

Метод експертизи застосовується в двох формах – письмовій та усній, при чому друга більш популярна. Він відіграє значну роль у професійній підготовці студентів, для яких дуже важливо розвивати аналітичне мислення.

Виконання вправ, рішень задач та ситуацій. Основна мета – формування умінь при вивченні конкретних дисциплін. Донедавна у вишах існувала думка, що задачі і вправи варто практикувати в сфері вивчення природничо-наукових, технічних і точних дисциплін. Однак освітня практика показала, що ця думка помилкова. Задачі і вправи доречні з усіх дисциплін навчального плану підготовки фахівців для різних галузей. І незважаючи на їхній різний характер, вони необхідні для розвитку аналітичного мислення студентів, їхньої самостійності. Наприклад, вирішуючи педагогічні задачі, майбутні вчителі учаться діяти в нестандартних ситуаціях, набувають досвіду розв'язку психолого-педагогічних конфліктів, моделювання.

При виконанні вправ студенти повинні насамперед зрозуміти їх сутність, потім вибрати оптимальні шляхи своїх дій і, нарешті, пояснити достеменно їх правильність або правомірність.

Неперервна освіта має виключне значення як для самої особистості, так і для держави [8, с. 299]. Ми вважаємо, що в особистісному аспекті неперервна освіта має виступати цілісною педагогічною системою, яка забезпечує потребу людини в навчанні, культурному та духовному розвитку, підвищенні професійної компетентності. Основними засобами виступають організаційні, змістовні та технологічні, а підручникам для них – наявність інформаційних технологій.

Серед інноваційних педагогічних технологій особливий інтерес і в теорії, і в практиці навчання дорослих викликають інтерактивні методи навчання, які створюють умови для більш ефективної організації освітнього процесу. Саме інтер-

активне навчання, на думку багатьох педагогів, це навчання, «занурене» у спілкування. Воно завжди входить до складу індивідуальної або групової практичної діяльності, яка не може здійснюватися без різнобічного спілкування. Результатом спілкування є взаємний вплив його учасників один на одного. У процесі спілкування студенти (а це, як правило, дорослі люди з чітко визначеною життєвою позицією та наявним професійним досвідом) удосконалюються як особистості та фахівці. Поза спілкуванням самореалізація особистості у житті та професійній діяльності взагалі неможливі. Саме у спілкуванні з іншими людьми кожна особистість засвоює досвід людства, накопичує знання, оволодіває вміннями та навичками, формує свою свідомість і самосвідомість, погляди та переконання, розвиває свої здібності.

Саме тому використання інтерактивних методів навчання сприяє максимальному формуванню та розвитку набутої професійної компетентності, а також оволодіння новими професійними якостями; удосконаленню навичок моделювання власної поведінки у різних типах ситуацій. Учасники таких занять (слухачі) бачать один одного, кожний впевнений у тому, що він буде почутий; всі вільні у пересуванні. Працюючи, навчаючись, кожний отримує можливість удосконалити вміння висловлюватися, словесно відстоювати свою точку зору, використовувати мову професії (уміння спілкуватися мовою професії сприяє швидкому засвоєнню спеціальних дисциплін, підвищує ефективність праці, допомагає орієнтуватися у професійній діяльності та в ділових контактах).

Висновки. Отож, теоретико-практичний аналіз проблеми професійного зростання викладача дає можливість констатувати, що самоосвітня діяльність є необхідним компонентом професійності фахівця. Формування мотиваційної готовності до навчання впродовж життя залежить від багатьох чинників, серед яких: і ефективний добір форм і методів організації освітнього процесу у закладах вищої освіти, і прагнення особи бути конкурентноздатною на ринку освітніх послуг, і рефлексія педагогічної взаємодії на різних етапах організації освітнього процесу.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці мотиваційних тренінгів для викладачів з метою формування готовності до самоосвіти, самоосвітньої діяльності, професійного зростання впродовж життя.

Список літератури:

1. Васильєва М.Ф. Правове регулювання освіти дорослих в Україні. URL: <http://www.confcontact.com/2009ip/vasileva.htm>
2. Енциклопедія освіти. Акад. пед. наук України / гол. ред. В.Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
3. Пути обновления систем образования. *Реформы образования в современном мире: Глобальные и региональные тенденции*. Москва, 1995. С. 135–146.
4. Проект Закону України про освіту дорослих (про освіту впродовж життя). URL: http://www.lp.edu.ua/events/Bologna/Bologna_doc.htm
5. Ситаров В.А. Дидактика : пособие для практических занятий : учеб. пособие / под ред. В.А.Сластенина. Москва : Издательский центр «Академия», 2008. 352 с.
6. Ломакина Т.Ю. Современный принцип развития непрерывного образования. Москва : Наука, 2006. 221 с.
7. Ломакина Т.Ю., Коржуев А.В., Сергеева М.Г. Поисково-творческое самообразование преподавателя профессиональной школы : монография. Москва : Наука, 2011. 273 с.
8. Сисоева С.О., Батечко Н.Г. Вища освіта України: реалії сучасного розвитку. Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, Київський університет імені Бориса Грінченка, Національний університет біоресурсів та природокористування України. Київ : ВД ЕКМО, 2011. 344 с.

References:

1. Vasyleva M.F. (2009). Pravove reguliuvannia osvity doroslykh v Ukraini [Legal regulation of adult education in Ukraine]. Available at: <http://www.confcontact.com/2009ip/vasileva.htm>
2. Entsyyclopedia osvity [Encyclopedia of Education]. Acad. ped. nauk Ukrainy / gol. Red. V.H. Cremen. Kyiv: Uirnicom Inter, 2008. 1040 p.
3. Puti obnovleniia system obrazovaniia [Updating ways of the education systems] / *Reformy obrazovaniia v sovremennom myre: Hlobalnye i rehyonalnye tendentsyi*. Moskva, 1995, pp. 135–146.
4. Proekt Zakonu Ukrainy pro osvitu doroslykh (pro osvitu vprodovzh zhyttia) [Draft Law on the Education of Adults (on education throughout life)]. Available at: http://www.lp.edu.ua/events/Bologna/Bologna_doc.htm
5. Sytarov V.A. (2008). Dydaktyka: posobye dlia praktycheskykh zaniatyi [Didactics: manual for practical classes] : ucheb. posobye / pod red. V.A. Slastenyna. Moskva : Izdatelskyi tsentr «Akademyi», 352 p.
6. Lomakyna T.Iu. (2006). Sovremennyi pryntsyp razvytiia nepreryvnoho obrazovaniia [Modern Principle of Continuing Education Development]. Moskva : Nauka, 221 p.
7. Lomakyna T.Iu., Korzhuev A.V., Serheeva M.H. (2011). Poiskovo-tvorcheskoe samoobrazovanye prepodavatelii professyonalnoi shkoly [Search and creative self-education of the vocational school teacher] : monohrafiia. Moskva : Nauka, 273 p.
8. Sysoieva S.O., Batechko N.H. (2011). Vyshcha osvita Ukrainy: realii suchasnoho rozvytku [Higher Education of Ukraine: Contemporary Development Realities]. Ministerstvo osvity i nauky, molodi ta sportu Ukrainy, Kyivskiy universytet imeni Borysa Hrinchenka, Natsionalnyi universytet bioresursiv ta pryrodokorystuvannia Ukrainy. Kyiv : VD EKMO, 344 p.

УДК 373.29

Нечитайло Т.А., Фесун Г.С., Канівець Т.М.
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА ДІТЯМ В АДАПТАЦІЇ ДО ПЕРШОГО РОКУ НАВЧАННЯ

Анотація. Представлена стаття присвячена важливій проблемі, а саме вступу дитини до школи та першого року навчання, що у значній кількості дітей викликає певні проблеми, зокрема, з процесом адаптації до нових умов. Вивчення ефективних методик та передового досвіду застосування їх на практиці може стати у нагоді під час вирішення адаптаційних проблем першокласників. Окрім цього, багато аспектів даної проблематики залишаються недостатньо вивченими або ж потребують переосмислення з врахуванням новітніх досягнень психологічної науки. Порушена проблематика та пов'язані з нею питання привернули значну увагу у багатьох дослідників. Проте на сьогоднішній день тривають суперечки щодо найкращого віку вступу дітей до школи. Результати, отримані в ході дослідження, можуть послугувати як у вдосконаленні існуючих, так і у запровадженні нових інструментів психологічного супроводу дітей молодшого шкільного віку у процесі першого року навчання. Окрім цього, може враховуватися під час вирішення проблемних ситуацій в умовах Нової української школи.

Ключові слова: психологічна готовність до навчання, адаптація, дезадаптація, психокорекційна робота, шкільне навчання.

Nechytailo Tetyana, Fesun Galyna, Kanivets Tetyana
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University

PSYCHOLOGICAL HELP FOR CHILDREN IN ADAPTATION TO THE FIRST YEAR OF STUDY

Summary. The article is devoted to an important issue, namely the introduction of a child to school and the first year of study, which causes a number of problems in a significant number of children, in particular, with the process of adaptation to new conditions. The study of effective techniques and best practices in applying them in practice can be useful when solving adaptive problems of first-graders. In addition, many aspects of the problem remain inadequate or need to be rethought taking into account the latest advances in psychological science. Problems and related issues have attracted considerable attention from many researchers. However, there are still disputes over the age of admission of children to school. The results obtained during the study can serve both in improving the existing and in introducing new tools for psychological support for children of elementary school age during the first year of study. In addition, it can be taken into account when solving problem situations in the conditions of the New Ukrainian school. When analyzing the views of different authors on maladaptation at the junior school age, the following causes of maladaptation should be noted: weak type of nervous system, increased sensitivity, excessive excitement, physical defects and diseases; insufficient development of cognitive processes, psychomotorics, lack of attention from adults, unformed volitional behavior regulation, weak self-regulation of behavioral reactions, non-formation of a certain level of arbitrariness of attention; lack of experience in communicating with peers and adults, lack of behavior skills in conflict situations in a children's team; predominance of the game activity motive, infantilism, anxiety, false methods of education in the family. The correction program "Adapting first-graders to school" was developed, designed to work with a group of children who are experiencing difficulties at school. Correctional program included ten special classes, lasting 30-40 minutes. The diagnostic methods introduced in the structure of the classes were proposed at the beginning of group sessions and two weeks after their completion, in order to assess the dynamics of the level of adaptation of respondents.

Keywords: psychological readiness for learning, adaptation, maladaptation, psycho-correction work, school education.

Постановка проблеми. Вступ до школи – один з найважливіших і складних періодів життя дитини. Перехід від дитячого садка до школи може бути емоційно складною ситуацією внаслідок всіх змін у житті, включаючи підвищений психо-емоційний стрес. Навіть діти з емоційною зрілістю іноді мають труднощі, адаптуючись до шкільного життя. Батьки та вчителі відіграють важливу роль у полегшенні адаптаційного процесу, допомагаючи першокласникам мати належну підготовку до школи. Саме під час вступу до школи та першого року навчання у значній кількості дітей спостерігаються певні проблеми з процесом адаптації до нових умов. Вивчення ефективних методик та передового досвіду застосування їх на практиці може стати у нагоді під час вирішення адаптаційних проблем першокласників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Порушена проблематика та пов'язані з нею питання викликали значну увагу у багатьох до-

слідників. Так, А. Гончарова-Чагор переконана, що успішно проведена превентивна робота сприятиме адаптації дітей. Профілактика дезадаптації майбутніх першокласників до школи має велике значення і для її досягнення необхідно провести ряд заходів:

– робота з майбутніми першокласниками (підготовча група або діти, документи яких уже подали в перший клас школи);

– психологічна діагностика готовності дітей до навчання в школі, яка містить дослідження: рівня розвитку пізнавальних процесів; мотиваційної готовності; соціально-психологічної готовності (уміння спілкуватися в групі однолітків, готовності «грати» соціальну роль школяра);

– індивідуальне консультування батьків та надання рекомендацій з подальшого розвитку дитини й підготовки її до навчання в школі;

– психологічна освіта батьків майбутніх першокласників на батьківських зборах із питань

вікових особливостей, готовності до школи, проблеми адаптації до школи, спілкування з однокласниками, виховання дітей;

– систематична участь психолога в заняттях із підготовки дітей до школи: релаксаційні вправи, ігри і розвиток навичок спілкування в групі, розвиток пізнавальних процесів;

– індивідуальна корекційна робота;

– психологічна освіта вчителів, що будуть працювати з першими класами, на педагогічних нарадах, методичних об'єднаннях із питань вікових особливостей, готовності до школи, проблем адаптації першокласників, спілкування педагога з дітьми. Індивідуальне консультування вчителів з питань індивідуальних психологічних особливостей дітей «групи ризику» щодо дезадаптації до школи [2].

У роботах Л.І. Божович виділяються декілька параметрів психічного розвитку дитини, що найістотніше впливають на успішність навчання в школі. Серед них певний рівень мотиваційного розвитку дитини, що включає пізнавальні і соціальні мотиви учіння, достатній розвиток довільної поведінки і інтелектуальної сфери. Основним критерієм готовності до школи в працях Л.І. Божович виступає новоутворення «внутрішня позиція школяра», що являє собою поєднання пізнавальної потреби і потреби в спілкуванні на новому рівні [1].

Л. Дзюбо, обговорюючи проблему готовності до школи, на перше місце ставив сформованість передумов до учбової діяльності. До найбільш важливих передумов, на думку автора, належать уміння дитини орієнтуватися на систему правил в роботі, уміння слухати і виконувати інструкції дорослого, уміння працювати за зразком і деякі інші. Всі ці передумови витікають з особливостей психічного розвитку дітей в перехідний період від дошкільного до молодшого шкільного віку, а саме: втрата безпосередності в соціальних відносинах, узагальнення переживань, пов'язаних з оцінкою, особливості самоконтролю. Вчений підкреслював, що при переході від дошкільного до шкільного віку, діагностична схема повинна включати діагностику не лише новоутворень дошкільного віку, а й початкових форм діяльності [3].

Поруч із цим, у роботах А. Жукової, при характеристиці психологічної готовності дітей до школи основний акцент робиться на роль спілкування в розвитку дитини. Виділяються три сфери ставлення: до дорослих, до однолітків і до самого себе, рівень розвитку яких визначає ступінь готовності до школи і певним чином співвідноситься з основними структурними компонентами учбової діяльності.

У всіх дослідженнях, не дивлячись на відмінність підходів, признається факт, що ефективним шкільне навчання буде тільки в тому випадку, якщо першокласник володіє необхідними і достатніми для початкового етапу навчання якостями, які потім в учбовому процесі розвиваються й удосконалюються. Підготовка до школи передбачає загальну і спеціальну підготовку. Перша – це фізична, інтелектуальна, особистісно-вольова готовність, а друга – готовність включатися у засвоєння предметних знань, умінь і навичок. Сама ж готовність дитини до навчання в школі розглядається як інтегративний результат цих

напрямків діяльності, що складається у неї на завершення дошкільного дитинства і сприяє до умов і вимог шкільного навчання [4].

Враховуюче усе вищезазначене **головною метою нашої роботи** є вивчення особливостей процесу адаптації дітей до першого року навчання в школі та ефективних шляхів і методів сприяння учням в даному контексті.

Виклад основного матеріалу. Дослідження процесу адаптації дітей молодшого шкільного віку здійснювалося на базі Чернівецьких шкіл та включало 60 учнів перших класів, з них 30 дітей 6-ти річного віку та 30 – 7-ми річного. У дослідженні були використані наступні методики: методика «Школа звірів», методика «Сходінки», методика «Дерево Лампенів», анкета для батьків першокласників.

В результаті статистичної обробки даних за допомогою кореляційного аналізу за методикою «Школа звірів» нами було отримано достовірні кореляційні зв'язки. Прямий кореляційний зв'язок між віком і зацікавленістю у навчанні ($r_s = 0,75$, $p \leq 0,05$), віком і емоційним станом ($r_s = 0,78$, $p \leq 0,05$). Результати проведеного аналізу показують про існування достовірної різниці між показниками статі і зацікавленістю у навчанні, що виявляється у більшій зацікавленості до навчання у дівчат, порівняно з хлопцями. Окрім цього, позиція щодо навчання навпаки має позитивний характер частіше у хлопчиків, аніж у дівчат. Що стосується вікових показників, то дівчата та хлопці 7-річного віку показують більшу зацікавленість у навчанні порівняно з хлопцями.

Окрім того, було встановлено, за результатами проективної методики «Дерево Лампенів», що нормальний рівень адаптації до першого року навчання у школі переважає у дітей віком 7 років, адже і у дівчат і у хлопців результати аналізу показали однаковий результат – 17%. У дівчат 6-ти років такий рівень адаптації складає 11%, у хлопців цього віку – 9%. Варто відмітити й те, що у дівчат 6-ти років часто зустрічається «відстороненість від навчання», в той час як у хлопців даного віку та дітей 7 років такий показник не був діагностований.

Також така позиція як «стомлюваність від навчання» повністю відсутня у дітей 7 років. Старші діти більше відчують підтримку у класі та менше часу приділяють розвагам. Найбільше лідерських якостей у класі можна побачити у 7ми-річних хлопців – 33%, найменше – у хлопців 6 років – 9%.

Аналіз результатів проективної методики «Сходінки» дав можливість визначити рівень самооцінки дітей молодшого шкільного віку. За отриманими результатами, можна зробити висновок, що і дівчата і хлопці віком 7 років мають високу самооцінку. У хлопців 6 років відсутній низький рівень, середній рівень складає майже 14%, а високий – 86%. Дівчата віком 6 років мають високу самооцінку у 85%, низький та середній рівні складають по 7,5%.

Таким чином, можна припустити, що на рівень самооцінки дитини у першому класі впливає її вік. Адже чим вона старше, тим впевненіше себе відчуває.

Аналіз результатів опитування батьків показав, що найбільші труднощі із відвідування

школи у дітей 7ми років впливають із частих хвороб дітей (15%). Однаковий відсоток дітей не виявляє інтересу до школи та кидає роботу над завданням, натрапивши на труднощі (12%). Невеликий відсоток дітей плаксиві (5%) та скаржаться на втому (5%). Ті діти, що зі страхом ідуть до школи складають 0%, що не може не свідчити про хороший рівень адаптації дітей до першого року навчання у школі.

Однак в групі дітей 6ти років було отримані дещо інші результати, а саме: 17% дітей занадто хвилюються стосовно своїх успіхів у школі, 10% – без задоволення йдуть до школи, 16% кидають роботу над завданням, натрапивши на труднощі, 11% дітей мають значні проблеми зі сном та апетитом, 7% надмірно збудливі, напружені та дратівливі за словами батьків.

Після отриманих результатів, нами була розроблена корекційна програма «Адаптація першокласників до школи», розрахована на роботу з групою дітей 6-ти років, які відчують труднощі в школі. Таких дітей було виявлено 10. Програма була спрямована на розвиток емоційно-вольової сфери, комунікативних навичок, уважності, просторових уявлень, формування розумового плану дій та мовленнєвих функцій, продуктивності психічної діяльності, удосконалення навичок соціалізації. Корекційна програма включала десять спеціальних занять, тривалістю 30-40 хвилин.

Групові заняття проводились в ігровій формі та включали спеціальні завдання, що стимулюють розвиток дитини як у сфері взаємин, так і в пізнавальній діяльності. Ігрова діяльність надає можливість навчити дитину керувати власною поведінкою та, через взаємодію з іншими, розширює її рольовий репертуар. Спілкування в групі розширює межі бачення дитиною власних можливостей. Створення ситуацій успіху виявляє здатність дитини до самоактуалізації та ефективнішого засвоєння знань. Введені в структуру занять діагностичні методики були запропоновані на початку групових занять та через два тижні після їх закінчення, з метою оцінки динаміки рівня адаптації респондентів.

В результаті проведеного порівняльного аналізу для двох незалежних вибірок за методом Манна-Уїтні було виявлено, що рангові суми показників наявності дезадаптації, рівня тривожності після проведення психокорекції достовірно нижчі. Також виявлено зростання показника рівня адаптації та позиції і зацікавленості до навчання. Аналіз повторного анкетування батьків

також показав зниження загального рівня напруженості, надмірної збудливості, тривожності. Батьки вказували, що діти почали менше турбуватися щодо успіхів у навчанні, у багатьох збільшився рівень самооцінки та впевненості у собі. Отримані результати дають змогу констатувати ефективність проведеного формувального експерименту та методів, які застосовувалися в ході психокорекційної роботи.

Таким чином, з метою допомоги дитині відчувати добре себе у класі, робота над вирішенням проблеми повинна проводитися як у школі – педагогами та психологом, так і вдома – батьками та рідними. Діяльність у школі повинна зосереджуватися на тому, щоб дати дитині шанс проявити себе в колективі та посісти відповідне місце. Для того, щоб процес адаптації учнів проходив більш ефективно необхідно здійснювати індивідуальний підхід до учня та його можливостей, щоб не послабити нервову систему, не занизити самооцінку й мотивацію до засвоєння знань, допомагати учням розвивати та реалізувати здібності; сприяти формуванню в них пізнавальної мотивації; сприяти формуванню стійких цінностей та ідеалів.

Висновки і пропозиції. Швидка та належна адаптація особливо важлива для шестирічних дітей, оскільки тривалий період пристосування до школи обмежує час, необхідний для навчання. З метою досягнення цілей, поставлених психологом, необхідно застосовувати різні форми та методи психологічного супроводу. У даному контексті особливо корисними будуть командні ігри та заходи, індивідуальні та групові бесіди, рольові ігри, застосування елементів арт та тілесно-орієнтованої терапії, завдання на розвиток навичок соціалізації та підвищення рівня комунікабельності. Тим не менше, треба приймати до уваги індивідуальні особливості психічного розвитку та зрілості нервової системи кожної окремої дитини, що безпосередньо лежать в основі психологічної готовності до навчання. Варто пам'ятати, що різниця в один рік в такому віці є дуже важливою, тому вступ до школи у шість чи сім років – це рішення, перш за все, батьків, на яких лежить найбільша відповідальність. Представлений аналіз, однак, не вичерпує усіх актуальних питань означеного напрямку та потребує поглибленого вивчення, зокрема таких актуальних питань, як роль та значення першого класовода та сімейної підтримки у формуванні психологічної готовності дитини до навчання у школі.

Список літератури:

1. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. СПб. : Питер, 2008. 400 с.
2. Гончарова-Чагор А. Адаптація першокласників до школи. *Психолог*. 2006. № 11. С. 16–19.
3. Дзюбко Л. Як підготувати дитину до школи. *Початкова освіта*. 2003. № 45. С. 7–8.
4. Жукова А. Психологічна готовність дітей до навчання. *Відкритий урок: розробки, технології, досвід*. 2006. № 21-22. С. 40–47.

References:

1. Bozhovich L.I. (2008). *Lychnoct i yeyo formirovanie*. SPb. : Piter. (in Russian)
2. Goncharova-Chagor A. (2006). *Adaptaciya pershoklasnikiv do shkoly*. *Psycholog*, 11, 16–19. (in Ukrainian)
3. Dzyubko L. (2003). *Yak pidgotuvaty dytynu do shkoly*. *Pochatkova osvita*, 45, 7–8. (in Ukrainian)
4. Zhukova A. (2006). *Psychologichna gotovnist ditey do navchannya*. *Vidkrytiy urok: rozrobky, technologii, dosvid*, 21-22, 40–47. (in Ukrainian)

УДК 61:378-057.87:159.944.4-047.44

Новоженина Л.И., Павлюченко Т.Э., Заяц В.А.
ГУ «Днепропетровская медицинская академия МЗ Украины»**АНАЛИЗ УРОВНЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА**

Аннотация. В статье представлены результаты исследований уровня стрессоустойчивости студентов-медиков на различных этапах обучения в Днепропетровской медицинской академии. Рассмотрены основные особенности влияния «полезного» и «вредного» стресса на организм человека. Выделены и обобщены наиболее важные факторы, влияющие на уровень стресса у студентов-медиков в зависимости от курса обучения в академии. Исследованы и обобщены данные о вероятности «движения к стрессу или от него» у стрессостойчивых студентов на различных этапах обучения. Исследовано влияние некоторых факторов повседневной жизни студентов на уровень стресса. Предложены меры профилактики дистресса в процессе учебы для повышения эффективности обучения и улучшения качества жизни студентов-медиков.

Ключевые слова: стресс, «вредный стресс», «полезный стресс», стрессоустойчивость, студенты-медики, учебный процесс, факторы риска, хобби, спорт, работа, домашние питомцы.

Novozhenina Lyudmila, Pavlyuchenko Tatiana, Zayats Valeria
State Establishment «Dnepropetrovsk Medical Academy
of the Health Ministry of Ukraine»

**ANALYSIS OF THE LEVEL OF RESISTANCE TO STRESS OF STUDENTS
OF MEDICAL EDUCATIONAL ESTABLISHMENT**

Summary. The article results studies of the level of resistance to stress of medical students at various stages of study at the Dnepropetrovsk Medical Academy. The main features of the influence of "beneficial" and "harmful" stress on the human body are considered. The most important factors influencing the level of stress among medical students, depending on the course of study at the academy are identified and summarized. Data on the probability of movement to stress or from it in stress-resistant students at various stages of training are investigated and summarized. The influence of some factors of students' daily life on the level of stress was studied. Preventive measures for overcoming distress in the process of learning to improve the effectiveness of training and improve the quality of life of medical students are proposed.

Keywords: stress, «harmful stress», «beneficial stress», resistance to stress, medical students, educational process, risk factors, hobbies, sports, work, pets.

Постановка проблемы. Стресс – неотъемлемая часть жизни современного человека. В течение всего дня, а часто и суток, мы находимся под влиянием этого состояния и не новость, что в различных ситуациях он играет как положительную, так и отрицательную роль. Важной задачей современного образовательного процесса является не только полноценное и качественное обучение студентов, но и понимание того, насколько важно при загруженности и высокой ответственности поставленных задач сохранить физическое и ментальное здоровье молодого поколения. В силу особенностей учебного процесса, характера профессиональной направленности, студенты-медики наиболее подвержены влиянию стресса. Изучение данной проблемы необходимо для понимания как факторов, влияющих на стрессоустойчивость студенческой молодежи, так и подходов к преодолению стрессовой дезадаптации в различные периоды обучения, что поможет будущим врачам избежать отрицательного влияния «вредного» стресса на организм и оставаться здоровыми в период всего обучения в ВУЗе.

Анализ последних исследований и публикаций. Распространенности стресса среди студентов различных профессий и методам его профилактики в современной литературе посвящено большое количество публикаций, включая работы таких авторов как Зотова О.М., Зотова В.В. [6], Городецкой И.В., Солодовникова О.И. [4], Зёлко А.С. [5], Андреева Е.А., Соловьева С.А. [1] и других. Изучению учебного стресса у сту-

дентов-медиков посвящены немногочисленные работы, раскрывающие лишь некоторые аспекты особенностей образовательного процесса в медицинском ВУЗе (Новгородцева И.В., Мусихина С.Е., Пьянкова В.О. [8], Васильева Л.Н. [2] и др.). Вместе с тем, изучение уровня стрессоустойчивости и предрасположенности к стрессу является особенно важным для студентов-медиков, ведь именно они в наибольшей степени подвержены многочисленным стрессовым факторам в повседневной студенческой жизни.

Выделение нерешенных ранее частей общей проблемы. С каждым годом возрастающие высокие требования, предъявляемые к студентам-медикам в период обучения в связи с реформированием высшей медицинской школы, в большей степени оказывают влияние на уровень их стрессоустойчивости. Недостаточно изучены на сегодняшний день следующие аспекты учебного процесса и повседневной жизни студенческой молодежи: динамика изменения их стрессоустойчивости в зависимости от периода обучения, прогнозирование тенденции «движения к стрессу или от него», определение влияния дополнительных факторов, помимо учебы, которые воздействуют на их эмоциональное состояние, успешность обучения и качество жизни.

Цель статьи: изучить и проанализировать уровень стрессоустойчивости студентов Днепропетровской медицинской академии на разных этапах обучения, выделить основные стресс-факторы, признаки «движения к стрессу или от него», определить влияние занятий спор-

том, хобби, дополнительной работы, домашних питомцев на стрессоустойчивость, предложить меры профилактики.

Изложение основного материала. Слово «стресс» с английского языка переводится как «давление, нажим, напряжение». Стресс есть неспецифический ответ организма на любое предъявленное ему требование [9]. Организм, вне зависимости от специфичности стрессора, реагирует на него совокупностью адаптационных реакций, которые могут иметь как положительные, так и отрицательные последствия.

В 1936 году впервые было опубликовано понятие об общем адаптационном синдроме в работе Ганса Селье «Стресс жизни». Согласно его определению, факторы-стрессоры являются пусковыми агентами, стимулирующими включение устройств адаптации, выработанных в процессе эволюции человека. В зависимости от влияния стресса на организм, Г. Селье выделил две его формы: полезный стресс – эустресс (эу- от д/гр. «хорошо»), который повышает функциональный резерв организма и адаптирует его к стресс-фактору, и вредный стресс – дистресс (ди- от д/гр. «потеря») который истощает защитные силы организма и тормозит его адаптацию к стресс-факторам [9]. Полезный стресс, по своей сути, физиологическая реакция на любое событие, происходящее вокруг нас. Занимаемся ли мы любимым делом, радуемся жизни или просто спим, мы испытываем стресс. Недаром Г. Селье назвал стресс «ароматом жизни». Отрицательные стрессоры тоже важны для нас. Без них невозможно мобилизовать защитные силы организма, быстро «включиться» для решения поставленных задач или должным образом отреагировать на опасность, болезнь. Дистресс, «вредный стресс» – кратковременное или длительное воздействие стрессора (физического или психического), вызывающее реакцию тревоги, за которой следует фаза сопротивления, быстро сменяющаяся фазой истощения.

Механизмы адаптации «ломаются» в большей или меньшей степени, что приводит вначале к функциональным, а затем и к органическим расстройствам различных органов и систем человека. Стресс – фактор риска многих заболеваний, в том числе наследственных. Нервная система в первую очередь испытывает сильное продолжительное напряжение. Снижается концентрация внимания, нарушается сон, затормаживаются мыслительные процессы, нарушается процесс запоминания, обучения. Органы чувств перенапряжены. Данное состояние может стать причиной психических расстройств.

Реакция сердечно-сосудистой системы на стресс – это повышение кровяного давления, частоты сердечных сокращений, уровня липидов крови, что со временем может привести к атеросклерозу, в т.ч. к синдрому раннего старения сосудов, гипертонической и ишемической болезни сердца, инфаркту миокарда, инсульту.

Подвергаются опасности и разрушению иммунная, пищеварительная, мочеполовая, эндокринная системы. Результат – диспепсические расстройства, слабая резистентность к инфекционным заболеваниям, снижение либидо и репродуктивной функции и многое другое.

Превращение эустресса в дистресс зависит от многих обстоятельств, индивидуальных черт человека. Действие дистресса чаще имеет «накопительный» характер. При несвоевременном принятии мер дистресс может перерасти в болезнь.

Студенты медицинских ВУЗов, будущие врачи, в наибольшей степени подвержены воздействию стресса. Большую роль имеет осознание будущей профессии: огромная ответственность за жизни людей, созерцание страданий, болезней, а порой и смерти, малое количество положительных эмоций. И чем старше курс, тем яснее студент это понимает, начиная с первого знакомства с клиническими дисциплинами. Учебная нагрузка тоже создает немалый стресс: огромное количество разносторонней информации, строгая дисциплина, необходимость постоянно «зубрить» материал, большое количество экзаменов и бесконечный мониторинг знаний, общение с преподавателями, будущими коллегами, пациентами и их родственниками, которое не всегда носит позитивный характер. Воздействие данных факторов предопределяет уровень стрессонестабильности студентов.

С целью изучения стрессоустойчивости студентов 1-го, 3-го и 6-го курсов Днепропетровской медицинской академии (ДМА) в процессе обучения, провели анонимное анкетирование 290 учащихся, из них: студентов 1-го курса – 87 человек, юношей – 24, девушек – 63, средний возраст 18 лет; студентов 3-го курса – 111 человек, юношей – 27, девушек – 84, средний возраст 20,1 год; студентов 6-го курса – 92 человека, юношей – 34, девушек – 58, средний возраст 23,5 года. В процессе исследования использовались анкеты: Бостонский тест «Анализ стиля жизни», «Тест на движение к стрессу или от него» и дополнительные вопросы: работает ли студент, занимается ли спортом и как часто, есть ли у него хобби и сколько времени он ему уделяет, имеет ли домашних питомцев. По результатам тестирования студенты набирали определенное количество баллов, которые определяли их уровень стрессоустойчивости и тенденцию «движения к стрессу или от него».

Полученные данные свидетельствовали о том, что уровень «вредного» стресса и катастрофического в среднем имел место у 45,9% студентов 1-го курса, при этом, у 41,7% юношей и – 50% девушек (рис. 1). Выявили также критический уровень стресса у 4,8% девушек, что с большой вероятностью свидетельствовало о высоком риске развития нервно-психических расстройств.

По результатам исследований (рис. 2) из группы студентов, имеющих только «полезный стресс» и стрессостабильных, большинство имели предрасположенность в ближайшее время перейти из эустресса в дистресс. В среднем «движение к стрессу» выявили у 73,5% студентов данного курса. Юноши в этот период обучения больше имели вероятность «войти» в стресс (83,4%), девушки были более стрессостабильными, однако более чем у половины из них также выявили тенденцию «движения к стрессу» (63,5%).

Таким образом, половина студентов 1-го курса оказалась стрессонестабильной. Очевидно, что это было связано с многофакторным влиянием смены привычного образа жизни, проживания

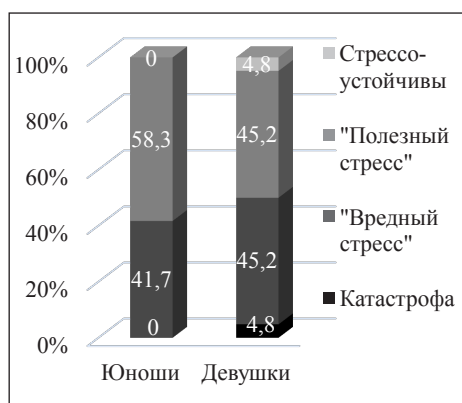


Рис. 1. Стрессоустойчивость студентов 1 курса (n, %)

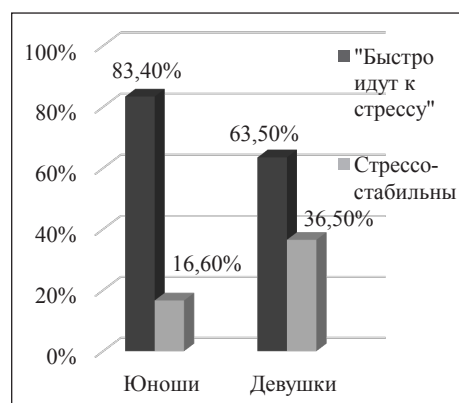


Рис. 2. Направление «движения к/от стресса» у студентов 1 курса (n, %)

нием в общежитии, большого информационного потока и объема учебной нагрузки, отсутствия времени для общения с друзьями, близкими, повышенной утомляемости из-за нехватки сна и отдыха, а также несбывшихся сиюминутно надежд: принимать роды, присутствовать на операции, аутопсии, и т.д.

Уровень стресса среди студентов 3-го курса был значительно выше по сравнению с другими курсами (рис. 3). В среднем характеристики «вредного стресса» – дистресса выявили у 58,8% студентов этого курса, у 65,5% юношей и 52% девушек. В данный период обучения повышается уровень критического стресса у юношей (7,4%), напротив, у девушек он несколько снижается (3,3%).

«Движение к стрессу» у студентов 3-го курса встречалось несколько чаще по сравнению с первокурсниками и в среднем было выявлено у 77,8% опрошенных (рис. 4). Юноши, в отличие от девушек, быстрее «двигались к стрессу», их было, соответственно, 88,9% против 66,6%. Полученные результаты можно объяснить существенным увеличением на 3 курсе объема учебного материала и, таким образом, еще большим уменьшением времени на сон и отдых, появлением бессонных ночей, нехваткой времени на встречи с друзьями и близкими, становлением синдрома «студент-медик», эмоциональным напряжением из-за близкого контакта с пациентами, появлением глубокого чувства жалости,

сочувствия к страданиям больных, частыми переездами из одного конца города в другой в силу разбросанности теоретических и клинических кафедр, частыми семинарами и ректорскими контролями, возрастающим уровнем требовательности преподавателей, подготовкой к государственному лицензированному тестовому экзамену (Крок 1).

Таким образом, среди студентов 3-го курса было меньше всего устойчивых к стрессу и больше всего тех, у кого стресс находился на критическом уровне. Из них больше всего было и тех, кто стремительно «двигался к стрессу» (88,9% юношей).

На последнем году обучения студенты ДМА сталкиваются с еще большими проблемами. На первый план начинают выступать такие стрессорные факторы, как подготовка к выпускным государственным экзаменам и Кроку-2, повышенная утомляемость на работе, психологическое перенапряжение из-за понимания того, что медицина не всеисильна в тяжелых клинических случаях, эмоциональные срывы пациентов или их родственников на студентах, хроническое недосыпание, нерегулярное несбалансированное питание, необходимость совмещать учебу, работу и личную жизнь и др. Уровень стрессоустойчивости у студентов 6-го курса достаточно высок и выявлен в среднем у 53,7% опрошенных (рис. 5). Обучение на выпускном курсе оказа-



Рис. 3. Стрессоустойчивость студентов 3 курса (n, %)

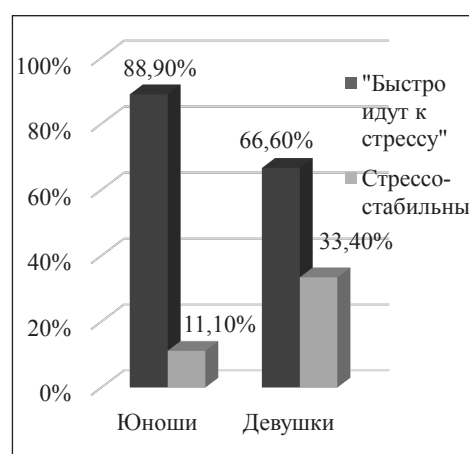


Рис. 4. Направление «движения к/от стресса» у студентов 3 курса (n, %)

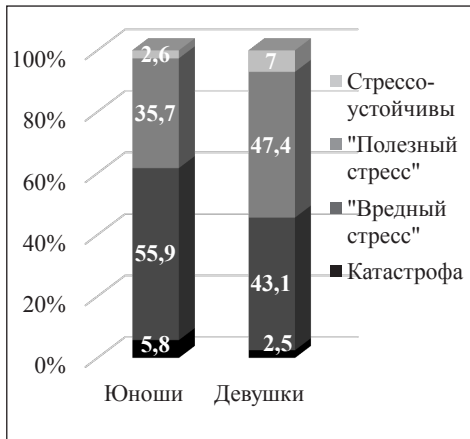


Рис. 5. Стрессоустойчивость студентов 6 курса (n, %)

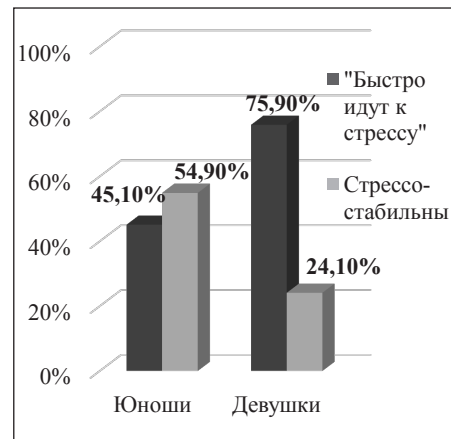


Рис. 6. Направление «движения к/от стресса» у студентов 6 курса (n, %)

лось наиболее тяжелым для юношей, у 61,7% из них выявили показатели «вредного» и критического стресса. Девушки же были более стрессоустойчивы и лишь 45,6% из них демонстрировали дезадаптацию к стрессу.

Уровень критического стресса выявили у 5,8% юношей и 2,5% девушек – студентов 6-го курса. Направление «движения к стрессу» за весь период обучения выявили лишь у 60,5% студентов-выпускников (рис. 6). Среди юношей быстро «двигались к стрессу» 45,1% опрошенных, среди девушек – 75,9% (наивысший показатель среди студенток всех курсов).

Таким образом, уровень стрессонестабильности среди студентов 6-го курса был высоким. Однако среди этих студентов было все же больше и стрессоустойчивых, и студентов с «полезным стрессом» (особенно в группе девушек – 54,4%), а также наименьшим количеством девушек (2,5%) с критическим уровнем стресса. В тоже время тенденция «движения к стрессу» у девушек была самая высокая среди всех курсов (75,9%), что могло быть обусловлено появлением страха перед будущим, неопределенностью в выборе профессии, необходимостью вступления в самостоятельную жизнь.

Из дополнительных факторов, возможных предикторов стрессоустойчивости, были отобраны и изучены домашние питомцы, спорт, хобби, работа.

Из-за тяжелого и плотного учебного графика начальных курсов студенты медицинских ВУЗов начинают работать, как правило, по окончании 3-го года обучения, когда получают профессию медицинской сестры. Результаты анкетирования показали, что ни фактор наличия дополнительной работы, ни ее характер не влияют на стрессоустойчивость студентов (рис. 7). Эти данные, по-видимому, во многом обусловлены «взрослением» и становлением личности, большей организованностью работающих студентов, возможностью применить свои знания на практике, осознанием своей реальной профессиональной пригодности и сущности профессии врача.

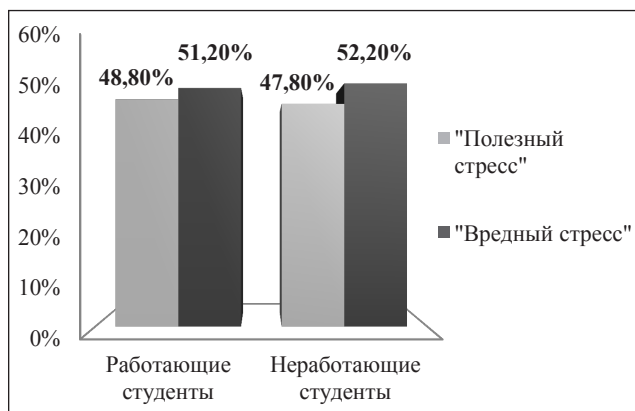


Рис. 7. Влияние наличия работы на стрессоустойчивость студентов 6 курса (n, %)

Занятия спортом, даже не частые, имеют колоссальное значение для здоровья студентов – не только физического, но и психического. Не зависимо от вида спортивных занятий, физическая нагрузка благоприятно влияет на стрессоустойчивость студентов всех курсов (рис. 8). Уровень «вредного стресса» среди всех студентов 1-го курса, которые часто уделяли время спорту, составлял лишь 39,5%, редко – 56,8%. Для студентов 3-го курса, занимающихся часто, этот показатель равен 42,5%, редко – 57,2%; для студентов 6-го курса – 53,6% и 64,4% соответственно.

Таким образом, студенты всех курсов, которые занимаются спортом часто, имеют лучшие показатели стрессоустойчивости по сравнению

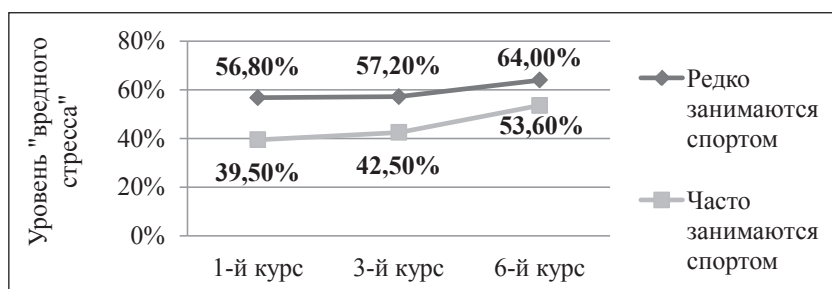


Рис. 8. Влияние частоты занятиями спортом на стрессоустойчивость студентов 1, 3, 6-го курсов (n, %)

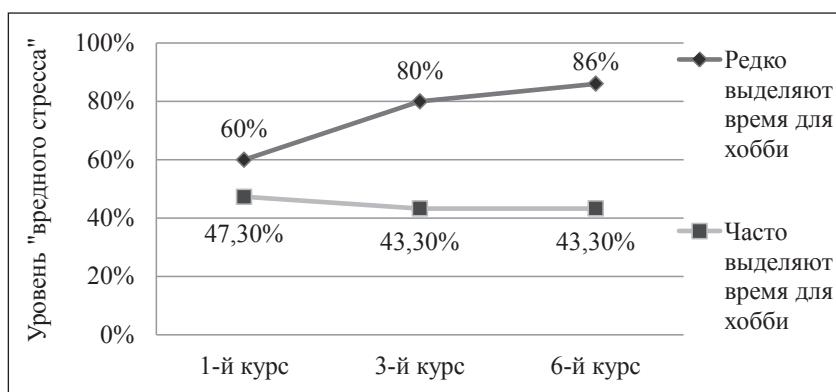


Рис. 9. Влияние частоты занятиями хобби на стрессоустойчивость студентов 1, 3, 6-го курсов (n, %)

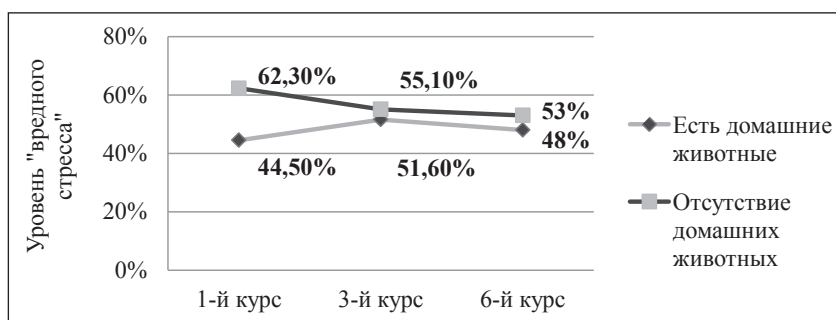


Рис. 10. Влияние наличия домашних животных на уровень «вредного стресса» у студентов 1,3,6-го курса (n, %)

со студентами, которые только иногда находят время для спорта.

Наибольшую роль в устойчивости к стрессу студентов всех курсов играет хобби. Благодаря занятиям любимым делом (помимо учебы), студенты переключают свое внимание, находят успокоение и вдохновение в другом виде деятельности, «возвращаются» в свой спокойный внутренний мир. Занятия хобби также повышает их направленность «движения от стресса» (рис. 9).

Среди студентов 1-го курса, которые регулярно находили время для хобби, уровень «вредного стресса» выявлен только у 47,3%, а те, которые не имели хобби, были более подвержены стрессу – таких было 60%. Для студентов 3-го курса этот стрессорный фактор оказался самым значимым. Именно 43,3% студентов, которые часто находили время для хобби, были стрессоустойчивыми, редко – 80%. Для студентов 6-го курса занятие хобби является одним из немногих факторов, который влияет на уровень их лабильности к стрессу. Показатель «вредного стресса» у студентов, регулярно уделяющих время хобби, составил 43,3%, редко – 86%. Для тех студентов 6-го курса, которые часто находили время для хобби, уровень «вредного стресса» был в 2 раза ниже чем у тех, кто уделял внимание хобби время от времени.

Таким образом, среди исследованных факторов, влияющих на уровень стрессоустойчивости, наличие хобби является самым весомым и в наибольшей мере способствует тенденции «движения от стресса» у студентов всех курсов.

При анализе влияния домашних животных на уровень стрессоустойчивости их хозяев, получены результаты об их значимости только для студентов 1-го курса (рис. 10). Дистресс выявили у 62,3% студентов, которые не имели домашних животных, и только у 44,5% студентов, имеющих домашних питомцев. У студентов 3-го и 6-го курсов наличие домашних животных практически не влияло на уровень их стрессоустойчивости.

Выводы и предложения.

Уровень дистресса высокий у 54,8% студентов ДМА на протяжении всего периода обучения в ВУЗе. Наиболее подвержены стрессу студенты 3-го курса (58,8%), наименее – 1-го курса (45,9%). Критический уровень стресса наивысший у студентов 3-го курса (10,7%), меньший – у студентов 1-го курса (4,8%). Тенденция «движения к стрессу» наибольшая у студентов 3-го курса (77,8%), наименьшая – у 6-го (60,5%). Юноши значительно быстрее «идут к стрессу» и являются менее стрессоустойчивыми по сравнению с девушками.

На протяжении всей учебы важным фактором, положительно влияющим на стрессоустойчивость, является наличие хобби, особенно у студентов 6-го курса – уровень стрессоустойчивости повышается на 42,7%, у студентов 3-го курса – на 36,7%.

Занятия спортом «спасают» от стресса 17,3% студентов 1-го курса, 14,7% – 3-го и 10,4% студентов 6-го курса. Наличие домашних животных имеет значение для студентов 1-го курса (повышение стрессоустойчивости на 17,8%) и не влияет на студентов 3-го и 6-го курсов. Наличие работы достоверно не влияет на уровень стресса среди студентов всех курсов.

К сожалению, не существует панацеи или таблетки, чтобы избавить студента-медика от дистресса, но есть ряд профилактических мероприятий, которые могут помочь в решении этой проблемы. Прежде всего – это санитарно-гигиенические мероприятия, известные всем: здоровый сон, полноценное сбалансированное питание, прогулки на свежем воздухе, аутотренинг и др. Необходимо, не смотря на загруженность, регулярно находить время для занятий спортом, хобби. Научится планировать свою жизнь и распределять время так, чтобы нашлась минутка для общения с родными, друзьями. Не пытаться быть многофункциональным – выполнять одно дело в данный момент времени, выделив приоритетное и сосредоточиться на его решении. Переключение с одного вида деятельности на другой – лучший отдых для уставшего мозга. Учитесь мыслить позитивно, освобождаться от негативных эмоций, фантазировать и конечно, смеяться. Ганс Селье назвал смех «бегом трусцой на месте».

Список литературы:

1. Андреева Е.А., Соловьева С.А. Особенности проявления стресса у студентов во время сдачи экзаменационного экзамена. *АНИ: педагогика и психология*. 2016. Т. 5. № 1(14). С. 140–143.
2. Васильева Л.Н. О совладающем поведении студентов-медиков на стадии завершения обучения в ВУЗе. *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2013. № 5(21). С. 213–215.
3. Витебская городская клиническая больница скорой медицинской помощи. URL: <http://www.bsmp.vitebsk.by/pages/stress.php> (дата обращения: 04.05.2019).
4. Городецкая И.В., Солодовникова О.И. Оценка уровня учебного стресса у студентов ВГМУ. *Вестник ВГМУ*. 2016. Т. 15. № 2. С. 118–128.
5. Зёлко А.С. Исследование устойчивости к эмоциональному стрессу студентов-гуманитариев. *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2014. № 2(24). С. 142–144.
6. Зотова О.М., Зотов В.В. Информационные перегрузки как фактор стресса студентов ВУЗов. *Курский научно-практический вестник «Человек и его здоровье»*. 2015. № 4. С. 108–115.
7. Куприянов Р.В., Кузьмина Ю.М. Психодиагностика стресса: практикум. Казань, 2012. 212 с.
8. Новгородцева И.В., Мухоморова С.Е., Пьянкова В.О. Учебный стресс у студентов-медиков: причины и проявления. *Медицинские новости*. 2015. № 8. С. 75–77.
9. Селье Г. Стресс без дистресса / под ред. А.Н. Лука, И.С. Хорола. Москва, 1979. 123 с.

References:

1. Andreyeva E.A., Solov'yeva S.A. (2016). Osobennosti proyavleniya stressa u studentov vo vremya sdachi ekzamenatsionnogo ekzamina [Features of stress in students during delivery examination]. *ASR: Pedagogy and Psychology*, vol. 5, no. 1(14), pp. 140–143.
2. Vasil'yeva L.N. (2013). O sovladayushchem povedenii studentov-medikov na stadii zaversheniya obucheniya v VUZe [On the coping behaviour of medical students at the last stage of their education]. *Historical and social-educational idea*, no. 5(21), pp. 213–215.
3. Vitebsk City Clinical Emergency Hospital (2018). Profilaktika stressa [Stress prevention]. Available at: <http://www.bsmp.vitebsk.by/pages/stress.php> (accessed 4 May 2019).
4. Gorodetskaya I.V., Solodovnikova O.I. (2016). Otsenka urovnya uchebnogo stressa u studentov VGMU [The evaluation of the level of educational stress in the students of VSMU]. *Vestnik VGMU*, vol. 15, no. 2, pp. 118–128.
5. Zëlko A.S. (2014). Issledovaniye ustoychivosti k emotsional'nomu stressu studentov-gumanitariyev [The research of the emotional stress resistance of humanities students]. *Historical and social-educational idea*, no. 2(24), pp. 142–144.
6. Zotova O.M., Zotov V.V. (2015). Informatsionnyye peregruzki kak faktor stressa studentov VUZov [Information overload as a stress factor among university students]. *Kursk scientific and practical bulletin «Man and his health»*, no. 4, pp. 108–115.
7. Kupriyanov R.V., Kuz'mina Yu.M. (2012). Psikhodiagnostika stressa [Stress Psychodiagnostics]. Kazan : KNRTU. (in Russian)
8. Novgorodtseva I.V., Musihina S.E., Pyankova V.O. (2015). Uchebnyy stress u studentov-medikov: prichiny i proyavleniya [Training stress of medical students: causes and manifestations]. *Medical News*, no. 8, pp. 75–77.
9. Sel'ye G. (1982). Stress bez distressa [Stress without distress]. Moscow : PROGRESS. (in Russian)

ОБДАРОВАНІСТЬ НА ПЕРЕТИНІ ПСИХОЛОГІЧНИХ ТА ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК

Анотація. Проведено дослідження стану вивчення проблеми феномену обдарованості особистості на перетині психологічних та педагогічних наук. Висвітлено підходи до визначення термінологічної складової явища обдарованості з точки зору психології та педагогіки. Здійснено порівняльний аналіз основних теорій виникнення обдарованості як специфічної властивості людської психіки. Наведено приклади різних підходів до питання розвитку обдарованості та факторів, що впливають на динаміку даного процесу впродовж життя людини. Проаналізовано вплив середовища на розвиток творчості та інтелекту як важливих та основоположних складових обдарованості. Подано теоретичний аналіз питання діагностики обдарованості особистості на різних вікових етапах: показники, специфічні властивості, психолого-педагогічний інструментарій.

Ключові слова: обдарованість, творчість, інтелект, сензитивність, дошкільний вік, розвиток особистості.

Palahnyuk Olha, Romaniuk Iryna

Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University

GIFTEDNESS BETWEEN OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SCIENCES

Summary. At the moment our society is actively developing, therefore research of various components, characteristics and personality features is a priority task for many scientists in the area of psychological and pedagogical research. In order to qualitatively explore the issue of giftedness, we must have a significant theoretical base of knowledge. This knowledge should be generalized and systematized. That is why we devote our attention to the analysis of already available scientific information on the subject. The relevance of this article is that the phenomenon of giftedness should be better studied precisely in a combination of psychological and pedagogical approaches. And it is one of the reasons why we analyze the different meanings of the phenomenon of giftedness. The study of the phenomenon of gifted personality at the intersection of psychological and pedagogical sciences was conducted. Approaches to the definition of the terminological component of the phenomenon of giftedness in terms of psychology and pedagogy have been shown. A comparative analysis of the basic theories of the emergence of giftedness as a specific property of the human psyche was conducted. Different concepts of giftedness are considered in this study, among these concepts the concept of creative giftedness is singled out. In addition to other component in this research examples of different approaches to the issue of development of giftedness and factors influencing the dynamics of this process throughout human life were given. The influence of the environment on the development of creativity and intelligence as important and fundamental components of giftedness also is analyzed. The theoretical analysis of the problem of diagnosis of giftedness in the person at different age stages is carried out: indicators, specific properties, psychological and pedagogical methods of diagnostics. Summarizing all the above, this article is devoted to a comprehensive and versatile analysis of the phenomenon of giftedness as a specific property of the human psyche and the peculiarities of its dynamics in ontogenesis, as well as the problems of studying all aspects of this issue from the point of view of the sciences of the psychological and pedagogical spectrum.

Keywords: giftedness, creativity, intelligence, sensitivity, preschool age, personality development.

Постановка проблеми. Стрімкий характер динаміки сучасного суспільства наполегливо вимагає від людини розвитку особистісних якостей, що дозволять їй творчо та продуктивно підійти до вирішення виникаючих проблем. Сучасна система освіти повинна реагувати на те, які зміни відбуваються в суспільстві, але часто вона буває не готова до таких змін. Значне зростання у розвитку нових технологій викликало підвищений інтерес суспільства до особистостей, що володіють нестандартним мисленням, що вносять новий зміст у виробничу та соціальну сфери життя, вміють ставити і вирішувати завдання новими, більш ефективними та креативними способами. Раннє виявлення, навчання та виховання обдарованих дітей і молоді є одним з головних завдань вдосконалення системи освіти. Численні публікації у психолого-педагогічній пресі свідчать про зростання інтересу до цієї проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічної літератури доводить комплексність дослідження проблеми обдарованості як психологічного феномену та як

особливої характеристики розвитку особистості. До прикладу, питання індивідуальних відмінностей розкривають Б. Ананьєв, Л. Віготський, Б. Теплов, а також С. Рубінштейн; Дж. Рензулі, К. Хеллер, Н. Лейтес та інші займалися питанням визначення підходів до розуміння психологічних основ і структури обдарованості; питання розкриття психологічної концепції творчості та інтелекту лягло в основу праць Дж. Гілфорда, Г. Айзенка, Р. Стейнберга, М. Смульсон, Д. Ушакова; про розвиток потенціалу особистості, зокрема, творчого та інтелектуального, говорили Д. Бого-явленська, Н. Кічук, О. Кульчицька, С. Максименко, В. Моляко та інші; С. Гончаренко, Г. Бурменська, Ю. Гільбух працювали над виділенням видів і сфер обдарованості; вивченням розвитку обдарованості в онтогенезі займалися Н. Лейтес, О. Кульчицька, А. Брушлинський; у вивченні виявлення та розвитку обдарованості особистості були зацікавлені Ю. Гільбух, О. Кульчицька, В. Крутецький [1; 3; 4; 9; 10].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. В Україні проблема обдарованості дітей та підготовки педагога до роботи

з ними набула актуальності лише в останнє десятиліття. Однак, незважаючи на це, вона набуває все більшої актуальності. Все частіше звертається увага держави на навчання і виховання обдарованих дітей та молоді. Серед останніх дисертацій у галузі педагогіки, соціальної педагогіки, вікової та педагогічної психології варто назвати: роботи українських учених Н.М. Завгородньої, М.П. Федорова, російських М.А. Біржевої, Г.В. Тарасової, а також польської дослідниці Е. Лодзінської [5]. Більшість науковців зробили значний вклад у вивчення теорії обдарованості, проте чимало питань їй досі залишаються без відповіді.

Мета статті. Головною метою даної роботи виступає здійснення узагальненого теоретичного психолого-педагогічного аналізу проблеми обдарованості, специфіки її діагностики, чинників та умов розвитку.

Виклад основного матеріалу. Здебільшого у педагогічній літературі йдеться про розвиток обдарованості дітей шкільного віку. Більшість концепцій спрямовані на підтримку та розвиток дитячої обдарованості школярів (Д. Богоявленська, О. Матюшкін, О. Савенков та ін.). Аналіз наукової літератури дозволяє припустити, що сензитивним для розвитку обдарованості є саме дошкільний вік, коли починається активне становлення особистості [2]. Це той період, про який О. Савенков каже, що «урожай спадковості треба збирати вчасно» [9; 10]. Н. Лейтес ввів поняття «вікова обдарованість», що визначає загострення, розквіт здібностей на певному етапі дитинства як феномен, що виражає особливості перебігу дозрівання. Співвідношення між віковими особливостями, що з'являються на час, з одного боку, і поступовим розкриттям властивостей, здібностей, які укоріняться в ході вікових змін, за якими майбутнє, з іншого, є головним у становленні дитячої обдарованості [2; 3]. О. Матюшкін зазначає, що ранній прояв творчої обдарованості належить дошкільному віку та періоду навчання у початковій школі, тобто від 3-4 до 9-11 років. Прояв високого рівня обдарованості в ранньому віці може бути лише проявом вікової сензитивності, яка зникне в більш старшому віці [4], тому важливо підтримувати творчість, допитливість та високу пізнавальну активність, прагнення до особистої самостійності. Ми бачимо, що і в дошкільній освіті розуміння обдарованості багатоглядне, і обдарованість як така є різноманітним явищем.

У пострадянській науці визначилася чітка позиція щодо розвитку обдарованості як розвитку здібностей, включенням людини у діяльність, створенням сприятливого середовища для розкриття потенційних можливостей. О. Матюшкін пов'язує розвиток обдарованості з розкриттям творчого потенціалу дитини. Творчість ним розглядається як механізм, умова розвитку, як фундаментальна властивість психіки. Структурними компонентами обдарованості він вважає домінуючу роль пізнавальної мотивації та дослідницьку, творчу активність, що виражається у виявленні нового, у постановці та вирішенні проблем. Головними ознаками творчої потреби О. Матюшкін вважає її стійкість, безкорисливість, міру дослідницької активності. Остання стимулюється новизною, яку обдарована дитина

сама бачить та знаходить в навколишньому світі. Важливо, що в основі обдарованості лежить не інтелект, а творчий потенціал. На думку автора, розумовий розвиток – це надбудова над творчістю. У концепції творчої обдарованості, запропонованої О. Матюшкіним «психологічна структура обдарованості збігається з основними структурними елементами, що характеризують творчість і творчий розвиток людини». На думку О. Матюшкіна, творчу дитину можна вважати обдарованою, оскільки у неї переважає пізнавальна мотивація та дослідницька активність діяльності. Обдаровані діти, згідно з концепцією науковця, мають високий рівень творчого потенціалу. Згідно з його концепцією обдарованість – це творчий потенціал, що розкривається в будь-якій зі сфер людської діяльності в процесі постановки та знаходження оригінальних рішень різного роду проблем: наукових, технічних та духовних [1, с. 77–93; 3; 4]. Ми поділяємо точку зору вченого про обдарованість як творчість, що розвивається, але при цьому наголошуємо на необхідності врахування ще й своєчасного розвитку таких компонентів: креативність, самостійність, воля, дослідницька активність.

У сучасній психологічній науці найбільш поширеним і загальноприйнятим підходом до розуміння обдарованості є позиція М. Богоявленської. Вона визначає обдарованість як систему властивостей психіки, що розвивається впродовж життя, та яка визначає можливість досягнення людиною більш високих результатів в одному або декількох видах діяльності порівняно з іншими людьми [2; 6]. Разом з тим, ключова ідея, що забезпечує розвиток загальної обдарованості в будь-якому віці, на нашу думку – це ідея збагачення середовища [4]. Ми розглядаємо соціальне середовище як сукупність фізичних, інформаційних просторів, норм, цінностей, діяльностей та відносин, в які реально чи потенційно вступає особистість. На нашу думку, середовище, що забезпечує можливість соціальної творчості особистості, повинне відповідати наступним умовам:

- насичене матеріально-предметне та соціальне середовище, багатство діяльностей та різноманітність відносин, доступних особистості;
- соціально безпечне середовище, в якому існує безумовно позитивне ставлення до особистості та особистості – до самої себе;
- принципова «незавершеність» середовища, яка припускає, і більше того, що вимагає від особи ініціативних дій задля його перетворення;
- нежорстка регламентація поведінки та діяльності, яка припускає варіативність дій (чи бездіяльності), за умови не нанесення шкоди іншим;
- інформаційна насиченість середовища, що дозволяє особистості довільно та самостійно знаходити потрібну інформацію та обмінюватися інформацією з оточуючими, вступати з ними у змістовні комунікації.

Належне забезпечення даних умов дозволить розвивати обдарованість та здібності не лише у дітей, але й у дорослих. Опираючись на закономірний зв'язок, визначальну основу виникнення обдарованості, а згодом і таланту – «задатки – схильності – здібності – обдарованість – талант – геній», ми отримуємо наступне визначення творчих здібностей – це індивідуальні особливості

та якості людини, які визначають успішність виконання нею творчої діяльності різного роду. Обдарованість, своєю чергою, є якісно-своєрідним поєднанням здібностей, від якого залежить можливість досягнення більшого чи меншого успіху у виконанні тієї чи іншої діяльності [8; 9; 10].

Аналіз наукових джерел дозволяє дійти висновку, що поняттям «обдарованість» визначається лише потенціал особистості, можливості, що можуть бути реалізовані, але, як стверджує статистика, найчастіше вони виявляються незабезпеченими. Усі обдаровані діти мають потребу в знаннях, яскраво виражений інтерес до певної галузі знань. Вони вільно і швидко оволодівають відповідними вміннями і навичками, показують високий рівень досягнень. Обдарована дитина шукає спілкування з дорослими, бо ті розуміють її краще, ніж однолітки. Такі діти часто перебільшено емоційні, вони запальні, легко збуджуються через дрібниці, але це не вередування, а виявлення багатства їх природи. Вони потребують особливого виховання, спеціальних, індивідуальних навчальних програм, спеціально підготовлених вихователів, вчителів, закладів освіти. Дослідник, який вивчає обдарованість дитини, врешті-решт доходить висновку, що обдарованість – своєрідна «іскра Божя», яку треба відшукати в її душі і допомогти не тільки не згаснути, а спалахнути полум'ям. Здібні, талановиті люди в будь-якому суспільстві є його «локомотивом».

З огляду на ряд складнощів в діагностиці здібностей, наведемо ту характеристику творчого процесу, яка відображає суть цього явища – «творчий процес функціонує як єдина цілісна система, і в якості основних її характеристик виділяють домінування несвідомих компонентів психіки, спонтанність, непередбачуваність результату, автономність, афективність, символізм проявів, релятивізацію протилежностей, а також широкий часовий діапазон – від спресованості в мить до розгортання та диференційованості різних етапів» [3; 8].

В основі наукових підходів до визначення та розвитку здібностей і обдарованості особистості лежить поєднання біологічних (вроджених) та соціально обумовлених факторів. Біологічний підхід має на увазі, що здібності людини визначаються спадковістю, є індивідуальними внутрішніми властивостями мозку людини, можуть розвиватися в процесі життя. Іншими словами, індивідуальні відмінності мозку, наявність або відсутність певного фізіологічного субстрату визначає здібності людини. У соціальному підході основним фактором, що формує творчий розвиток, є характер соціальних взаємин (спілкування з батьками, педагогами та однолітками), тобто тут необхідний емоційний позитивний відгук на наявність творчої діяльності у дитини.

Ми вважаємо принципове протиставлення цих підходів малообґрунтованим. Адже жоден із авторів дослідження обдарованості не заперечив того, що без вроджених здібностей ні про яку обдарованість не може йти й мови [2]. Дитина успадковує задатки (природні передумови розвитку тих чи інших здібностей), які обумовлені саме морфологічними та функціональними особливостями будови мозку, органів відчуттів та органів руху. Однак не виключено, що на-

віть дуже талановита дитина може піти шляхом асоціальності. При наявності матеріального субстрату, який вона отримує у спадок, було б несправедливим зводити нанівець соціальне середовище – фактори виховання та освіти, головним завданням яких є робота, спрямована на реалізацію вроджених здібностей [6; 10].

Варто наголосити на двох принципових аспектах в рамках психолого-педагогічного розуміння обдарованості. По-перше, дитячий мозок формується асинхронно: формування зорових або слухових рецепторів безпосередньо пов'язане з відповідною діяльністю – діти починають активно малювати, співати тощо. У підлітковому віці багато хто починає займатися продуктивною творчістю, як правило, обумовленою гормональними стресами. Подібні нюанси дитячого розвитку не можна розцінювати як прояви обдарованості дитини. По-друге, часто дослідники творчої активності спостерігають її «зниження» з віком [5]. Так, Н. Лейтес говорив про те, що крайнім спрощенням було б думати, що перехід від молодших вікових груп до старших означає виключно підйом на більш високий рівень розвитку. Можливим є те, що під час вікового розвитку відбувається не лише поступове збільшення можливостей нервової системи, але й обмеження деяких цінних її властивостей [3; 4].

Враховуючи дані аспекти, ми вважаємо, що говорити про обдарованість людини як про її особистісну характеристику потрібно після закінчення статевого дозрівання. В жодному разі не варто діагностувати обдарованість за допомогою будь-якої одноразової процедури (на чому особливо переконливо наполягають автори «Робочої концепції обдарованості») [6; 7], а також не варто позиціонувати дані психологічних тестів на діагностування творчих здібностей як об'єктивну інформацію.

Актуальною є проблема виявлення потенційно обдарованих дітей в умовах сім'ї. Саме родина на основі розуміння та прийняття індивідуально психологічних особливостей потенційно обдарованих дітей є джерелом подальшого розвитку їх талантів. Важливо батькам та педагогам не «прогавити» такий значущий в житті дитини момент та посприяти розвитку здібностей талановитих дітей. Інтерес до проблеми діагностики обдарованості в даний час дуже високий, що насамперед пов'язано з потребою суспільства в неординарних творчих особистостях. Раннє виявлення, навчання і виховання обдарованих і талановитих дітей – одне з головних завдань удосконалення системи освіти.

На думку більшості педагогів, діагностика дитячої обдарованості – суто психологічна проблема. Однак таке твердження справедливе лише на теоретичному рівні. Сучасна освітня практика, спрямована на особистісно зорієнтований підхід, змушує розглядати діагностику дитячої обдарованості як невід'ємну частину цілісного педагогічного процесу. Теоретичний рівень передбачає визначення концепції обдарованості, суміжних категорій та видів обдарованості, а практичний включає методики діагностування обдарованих дітей, з'ясування їхніх психологічних особливостей та організацію роботи з ними. На цьому, практичному рівні, як вважають самі психологи, діагностику мають проводити вчителі й виховате-

лі, тобто ті, хто працює над розвитком і вихованням. Практичний психолог необхідний, але його сфера – особливо складні, «граничні» випадки, зокрема потенційна обдарованість. Завдання діагностики обдарованості: виявлення обдарованості, допоміжна діагностика, яка працюватиме над вивченням особистих якостей батьків, вчителів, виявлення чинників, що перешкоджають розвитку здібностей, спостереження за її розвитком (конструктивним та реконструктивним).

Відомою в педагогіці є «модель діагностики розвитку» (Ю.Д. Бабаєва та А.Г. Асмолова), за якою дитину перевіряють не стільки на наявні знання і вміння оперувати ними, скільки на здатність до їх розвитку. Для виявлення обдарованості можна скористатись і комплексною діагностикою, популярною серед учених та практиків всього світу. Вона стимулює процес самопізнання, самовиховання та самореалізації. Діагностування починають з темпераменту, потім рис характеру. Процес виявлення обдарованості здійснюється поетапно. Діагностика обдарованості насамперед спирається на результати продуктивної діяльності. М. Лейтес відзначає, що ознаки обдарованості в дитячі роки оцінюються шляхом з'ясування співвідношення в них вікового і власне індивідуального. Діагностування обдарованої дитини пов'язується з визначенням її соціального статусу і прогнозом її поведінки, а також направлення її до навчального закладу відповідного типу.

На особливу увагу заслуговує виявлення обдарованості дітей батьками. Батьки використовують різні виховні стратегії. Властивістю таланту є свідомий, поглиблений, всебічний розвиток обдарованості. У кожній дитині закладені певні здібності, тільки в одних вони виявляються дуже яскраво й виразно, а в інших залишаються дремати всередині. Здібності можуть виявлятися

і в ранньому дитинстві, і в зрілому віці. Від народження всі діти здібні, однак такі рівні здібностей, як обдарування, талант і геніальність прикриті далеко не кожному [1, с. 233]. Батьки повинні добре знати, що обдаровані діти швидше за інших виконують завдання, прагнуть до самостійності, до розв'язання завдань проблемного характеру або таких, які вимагають кмітливості, різних способів розв'язання, творчості.

Підсумовуючи вищезазначене, важливо наголосити, що психологічно важливо використовувати доступну в інструментальному плані діагностику визначення природи характерологічних та поведінкових якостей особистості – невротичні це симптоми, ознаки обдарованості або те й інше разом, – щоб за можливістю точно визначити межу між віковою, індивідуальною нормою та невротичним захворюванням. В той же час педагогічно важливо на основі отриманих в результаті психологічної діагностики даних розробляти індивідуальні підходи, прийоми, рекомендації щодо виховання та навчання дитини. Рекомендації можуть виглядати суперечливо в залежності від результатів діагностики. Проте поєднання цих двох напрямів роботи є важливою складовою ефективною роботи над виявленням та розвитком обдарованості дитини, задля якої найкращого її розкриття впродовж усього життя особистості.

Висновки і пропозиції. Таким чином, проблема обдарованості, її видового різноманіття залишається актуальною в сучасній педагогіці та психології. Дослідження, спрямовані на вивчення природи цього феномену, закономірностей та особливостей прояву, виділення видів обдарованості повинні й надалі активно проводитись, щоб забезпечити не лише кількісними, але й якісними теоретичними та емпіричними напрацюваннями наступні покоління.

Список літератури:

1. Антонова О.Є. Обдарованість: досвід історичного та порівняльного аналізу : монографія. Житомир : Житомирський державний університет імені Івана Франка, 2005. 456 с.
2. Демченко О.П. До проблеми використання понять «обдарована дитина» і «дитяча обдарованість» у психолого-педагогічному дискурсі. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. пр. Випуск 51. Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2018. С. 137–143.
3. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. Житомир : Вид-во Рута, 2006. 320 с.
4. Карабаєва І.І. Комплексний підхід у вивченні обдарованих дітей старшого дошкільного віку. *Обдарована дитина*. 2008. № 8. С. 23–28.
5. Клименюк Ю.М. Обдаровані діти, їх виявлення та діагностика. *Проблеми освіти : збірник наукових праць. Спецвипуск*. Вінниця-Київ, 2015. С. 46–50.
6. Кульчицька О. Методика діагностики інтелектуальної обдарованості. *Обдарована дитина*. 2007. № 1. С. 39–42.
7. Морозова Л., Бондарев І. Діагностика дитячої обдарованості та психолого-педагогічні особливості обдарованих дітей. *Рідна школа*. 2003. № 5. С. 34–38.
8. Ручкова Н.А., Кудряшова О.В. Организация и содержание производственной практики студентов-психологов: опыт, проблемы. *Казанский педагогический журнал*. 2010. № 5–6. С. 38–47.
9. Терещенко Л. Психологічні особливості виховання обдарованих дошкільників. *Вісник Інституту розвитку дитини*. 2010. № 8. URL: <http://www.nbu.gov.ua>
10. Шубаєва Е.И. Развивающая образовательная среда как условие раскрытия естественных возможностей и одаренности учащихся. *Муниципальное образование: инновации и эксперимент*. 2011. № 1. С. 18–23.

References:

1. Antonova O.E. (2005). *Obdarovanist: dosvid istorychnoho ta porivnialnoho analizu* : monohrafiia [Giftedness: the experience of historical and comparative analysis : monograph]. Zhytomyr : Zhytomyrskiy derzhavnyi universytet imeni Ivana Franka, p. 456.
2. Demchenko O.P. (2018). Do problemy vykorystannia poniat «obdarovana dytyna» i «dytiacha obdarovanist» u psykholoho-pedahohichnomu dyskursi [To the problem of using the concepts of "gifted child" and "child giftedness" in the psychological and pedagogical discourse]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky*

- navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problem* : zb. nauk.pr. [Modern information technologies and innovative methods of training in the training of specialists: methodology, theory, experience, problems], vol. 51. Vinnytsia : TOV firma «Planer», pp. 137–143.
3. Moliako V.O., Muzyka O.L. (2006). Zdibnosti, tvorchist, obdarovanist: teoriia, metodyka, rezultaty doslidzhen [Ability, creativity, giftedness: theory, methodology, research results]. Zhytomyr : Vyd-vo Ruta, p. 320
 4. Karabaieva I.I. (2008). Kompleksnyi pidkhid u vyvchenni obdarovanykh ditei starshoho doshkilnoho viku [A comprehensive approach to the study of gifted children of senior preschool age]. *Obdarovana dytyna*, no. 8, pp. 23–28.
 5. Klymeniuk Yu.M. (2015). Obdarovani dity, yikh vyivlennia ta diahnostryka [Gifted children, their detection and diagnostics]. *Problemy osvity : zbirnyk naukovykh prats. Special issue*. Vinnytsia-Kyiv, pp. 46–50.
 6. Kulchytska O. (2007). Metodyka diahnostryky intelektualnoi obdarovanosti [Methodology of diagnostics of intellectual giftedness]. *Obdarovana dytyna*, no. 7, pp. 39–42.
 7. Morozova L., Bondarev I. (2003). Diahnostryka dytiachoi obdarovanosti ta psykhologo-pedahohichni osoblyvosti obdarovanykh ditei [Diagnosis of child's giftedness and psychological and pedagogical features of gifted children]. *Ridna shkola*. [Native school], no.5, pp. 34–38.
 8. Ruchkova N.A., Kudriashova O.V. (2010). Orhanyzatsiia y sodержanye proyzvodstvennoi praktyky studentov-psykhologov : opyt, problemy [Organization and maintenance of the industrial practice of students – psychologists: experience, problems]. *Kazanskyi pedahohycheskyi zhurnal*, no. 5-6, pp. 38–47.
 9. Tereshchenko L. (2010). Psykhologichni osoblyvosti vykhovannia obdarovanykh doshkilnykiv [Psychological peculiarities of gifted pre-schoolers education]. *Visnyk Instytutu rozvytku dytyny*, no. 8. Available at: <http://www.nbu.gov.ua> (accessed 15.05.2019).
 10. Shubaeva E.Y. (2011). Razvyvaiushchaia obrazovatelnaia sereda kak uslovyie raskrytia estestvennykh vozmozhnostei y odarennosti uchashchykhsia [Developing educational environment as a condition for the disclosure of natural opportunities and talents of students]. *Munytyspalnoe obrazovanye: ynnovatsyy y eksperyment*, no. 1, pp. 18–23.

УДК 373-056.2/3

Перепелюк І.Р., Микитейчук Х.І., Олійник Р.В.
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

ОРГАНІЗАЦІЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Анотація. Стаття присвячена теоретико-практичному аналізу необхідності організації та створення інклюзивного освітнього середовища у навчально-виховному процесі. Автори визначають концептуальні основи освітньої інклюзії, яка є теорією соціальної справедливості, прав людини, щодо розвитку кожної особистості. Показано, що змістове наповнення понять «інклюзія», «діти з особливими освітніми проблемами», «інклюзивне освітнє середовище» має переваги та недоліки, які трансформуються у відповідності зі змінами, які відбуваються на різних етапах становлення та розвитку суспільства. У статті схарактеризовано провідні принципи інклюзивного навчання, основні складові моделі інклюзивної освіти, які включають як теоретичний, практичний підхід і дослідницький напрям. Автори також вказують на проблему фахової підготовки педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, яка виступає чи не першочерговим питанням під час створення інклюзивного освітнього простору.

Ключові слова: інклюзія, інклюзивне освітнє середовище, модель інклюзивної освіти, діти з особливими освітніми потребами, «дефективні діти», «інваліди», «діти з вадами».

Perepeliuk Inna, Mykyteihcuk Khrystyna, Oliinyk Roksoliana
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University

INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT ORGANIZATION AS A PROBLEM OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCHES

Summary. The article is dedicated to the theoretical and practical analysis of the organizational and creational necessity of an inclusive educational environment in the educational process. The authors define the educational inclusion conceptual foundations, which is a theory of social justice, human rights, concerning each individual development. It is shown that the semantic content of the concepts "inclusiveness", "children with special educational problems", "inclusive educational environment" has advantages and disadvantages, which are transformed according to the changes occurring at different stages of the society formation and development. The goal of inclusion, which involves the children full involvement in all aspects of learning, is determined. Upbringing and development involves each educational institution, in advance, to be ready to accept children and youth with special abilities, special educational needs. There are described main principles of inclusive education in the article, the main components of the inclusive education model, which include both theoretical, practical approach and research direction, the inclusive education concept is defined as one of the main democratic ideas i.e. all children are valuable and active members of society. The authors formulate the basic principle of inclusion, which states, whenever possible, that all children should study together, despite certain difficulties or differences that exist between them. Disclosure of the children potential with mental and physical disorders depends not so much on forms of education, although this aspect is the most important, since it defines a different degree of social adaptability than the flexibility of the special education system, the level and range of services provided to meet their needs (early violations detection, unity of diagnostics and development correction, preschool continuity, school and after school education content. The authors also show the problem of the teachers' professional training to work with children with special educational needs, which appears to be a priority issue when creating an inclusive educational space.

Keywords: inclusion, inclusive education environment, inclusive education model, children with special educational needs, «defective children», «disable individuals», «children with disabilities».

Постановка проблеми. Нові концептуальні засади суспільного облаштування, як зазначено в Декларації ООН про соціальний розвиток, полягають у здатності сучасного суспільства розвиватися на основі толерантності, терпимості, засудження дискримінації, поваги до людського розмаїття, рівності можливостей, солідарності та безпеки. Ці підходи зумовлені визначенням головної мети соціального розвитку – «створення суспільства для всіх» [3], що забезпечує захист та повну інтеграцію в соціум усіх верств населення, в тому числі й осіб з особливими потребами. Такий цілісний підхід відкриває шлях до реалізації прав і можливостей для кожної людини і, насамперед, передбачає рівний доступ до здобуття якісної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Право на освіту осіб із порушенням психофізичного розвитку в нашій державі регламентується

законами та нормативно-правовими актами. Ці документи спрямовані на створення правових, соціально-економічних та матеріально-технічних умов для інтеграції у суспільство дорослих і дітей з особливими потребами. Однак, вони ще потребують значних уточнень щодо алгоритмів їх реалізації на практиці. У зв'язку з інтенсифікацією інтегративно-інклюзивних тенденцій постала нагальна потреба більш якісної підготовки фахівців до роботи з дітьми з особливими потребами. Це питання частково розглянуто у працях та дослідженнях таких українських вчених і науковців як: А. Колупаєва, Л. Гречко, В. Засенко, З. Ленів, М. Матвеева, Т. Сак, В. Синьов, М. Швед та ін. Слід зауважити, що напрацювання наших вчених ґрунтуються здебільшого на основі великого зарубіжного досвіду у доктрині інклюзивної освіти.

До вивчення теоретичних основ інклюзії та розробки практичних орієнтирів у сфері ін-

клюдивної освіти долучилися такі зарубіжні дослідники, науковці, педагоги: Т. Лорман, Дж. Дешпелер, Д. Харві, Д. Лупарт, К. Форлін, Д. Джонсон, В. Сайлор тощо.

Видлення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Разом із цим, поки що залишаються не уточненими особливості професійної діяльності й інклюдивної компетентності різних категорій учасників навчально-виховного процесу інклюдивних закладів освіти, що, на нашу думку, є суттєвою прогалиною в організації інклюдивного навчання.

Метою статті – розкрити актуальність організації та створення інклюдивного освітнього середовища у навчально-виховному процесі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Починаючи з 90-х років ХХ ст. провідною моделлю сучасних суспільно-соціальних стосунків стосовно осіб з обмеженими можливостями, зокрема, неповносправних дітей, визначено інклюдію [6], яка ґрунтується на визнанні, а особливо на повазі, індивідуальних людських відмінностей. Основною ідеєю в інклюдивному підході є те, що не особистість має прилаштовуватися до суспільних, соціальних, економічних відносин, а навпаки – суспільство має створити належні умови для задоволення особливих потреб кожної особистості. Основна увага цієї моделі суспільних стосунків звернена на автономність усіх людей, їхню участь у суспільній діяльності та соціальних зв'язках.

Концепція інклюдії стала основоположною в сучасній моделі здобуття освіти дітьми з особливими потребами.

Один з провідних нідерландських дослідників у сфері освіти К. Рейсвейк писав, що саме інклюдивна освіта сприятиме:

- розвитку здібностей дитини;
- визнанню того, що нормальний розвиток не є загальноприйнятною «нормою»;
- задоволенню особливих потреб;
- створенню системи підтримки;
- функціональному підходу до лікування та навчання;
- участі батьків у лікуванні та навчанні їх дітей [6].

«Аномальні особи», «дефективні діти», «інваліди», «діти з вадами» – це той перелік термінів, якими донедавна називали дітей з особливими потребами. Проте, зовсім нещодавно у міжнародних правових документах, державних актах соціального спрямування з'явився новий термін – «діти з особливими потребами». Це означає, що відбулося зміщення акценту з недоліків і порушень у дітей до фіксації їхніх особливих потреб. І як зауважує А. Гордєєва: «Говорячи про особливості, ми відштовхуємося від людини взагалі, а не від норми, від людини з певними особливостями, притаманними лише їй. Особливість передбачає відмінність, несхожість, можливо, неповторність, індивідуальність, унікальність».

Найбільш поширене й прийняте стандартне визначення «особливих освітніх потреб» подано в Міжнародній класифікації стандартів освіти: «Особливі освітні потреби мають особи, навчання яких потребує додаткових ресурсів. Додатковими ресурсами можуть бути: персонал (для надання допомоги у процесі навчання (асистент вчителя, асистент-ви-

хователь), матеріали (різноманітні засоби навчання), фінанси (бюджетні асигнування для одержання додаткових спеціальних послуг)» [4, с. 18].

При опрацюванні наукових джерел, ми ознайомилися із різними визначеннями терміна «інклюдія». Проте на сьогоднішній день багато дослідників цієї галузі вважають, що базовий зміст цього поняття закладений у складових аспектах інклюдії. Ці положення подають Сейлор і Скртик у своєму ранньому визначенні інклюдії. До них належать:

- залучення всіх дітей з особливими потребами до тих навчальних закладів, які вони відвідували б, якби не мали інвалідності;
- кількість дітей з особливими потребами в школах і класах природно пропорційна їхній загальній кількості в населеному пункті;
- прийняття всіх дітей без винятку та об'єднання в змішані групи;
- зарахування дітей з особливими потребами у класи відповідно до їхньої вікової категорії та року навчання;
- координація, що здійснюється на місцях, управління навчальним процесом та розподілом ресурсів;
- децентралізований підхід до навчання, принцип ефективності як провідний у роботі школи [7].

Термін «інклюдія» вперше ввів у науковий обіг М. Уїлл (США), і він позиціонується зі структурним реформуванням шкіл відповідно до потреб усіх без винятку дітей. У контексті ідей соціальної справедливості освіти слід розглядати як суспільне благо, що потребує надання всім бажаним рівних можливостей для доступу до цієї соціальної цінності. Адже у розвинених країнах світу вважається, що можливість засобами освіти зайняти вагомє місце у суспільстві – це спосіб подолання соціальної нерівності.

Можна сказати, що в ідеальному варіанті, інклюдія – це процес повного залучення всіх учнів в усі аспекти навчання і шкільного життя. Тобто, загальноосвітні школи та класи мають бути чутливими до потреб усіх учнів; і для того, щоб їх задовольнити, вони повинні бути готові справді пристосуватися. Також кожен член шкільного колективу (як серед вчителів, так і серед учнів) має шанувати й поважати відмінність. Адже відмінність може бути зумовлена гендером, культурним середовищем, рівнем здібностей, соціально-економічним забезпеченням, релігією та будь-якими іншими чинниками, які впливають на навчання, виховання та розвиток дитини.

Фахівець в галузі освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку А. Колупаєва визначає, що інклюдивне навчання (інклюдія) – це процес створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. А ще автор першого в Україні монографічного дослідження з інклюдивної освіти, зазначає, що інклюдивне навчання – гнучка, індивідуалізована система навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах загальноосвітньої школи за місцем проживання дитини, де навчання відбувається за індивідуальним навчальним планом, забезпечується медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом [3].

За М. Швед інклюзія (політика й процес) дає можливість усім дітям брати участь у всіх освітньо-культурних програмах, а також процес збільшення ступеня участі всіх громадян в соціумі, і насамперед тих, що мають труднощі у фізичному розвитку. Цей процес припускає розроблення і застосування таких конкретних рішень, які дадуть змогу кожній людині рівноправно брати участь в академічному і суспільному житті.

У ЮНЕСКО є своє трактування терміну «інклюзія» – це підхід, що «динамічно розвивається, полягає в позитивному ставленні до різноманітності учнів і в сприйнятті індивідуальних особливостей не як проблеми, а як можливості для збагачення процесу пізнання». За своєю сутністю інклюзія не може існувати в середовищі, в якому деякі учні навчаються окремо, або в умовах, які суттєво відрізняються від умов навчання їхніх однолітків. І ця думка збігається з багатьма поясненнями поняття інклюзії.

Говорячи про інклюзію, слід зазначити що ж таке інклюзивна освіта. Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, яка ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами, зокрема дитини з особливостями психофізичного розвитку в умовах загальноосвітнього закладу. Розкриваючи зміст цього поняття вчені наголошують на спільному перебуванні і навчанні осіб, які потребують корекції фізичного або розумового розвитку, з їхніми ровесниками. Тобто інклюзивну освіту можна розглядати як своєрідний процес розвитку загальної освіти, який дає змогу зробити доступною освіту для всіх, і для осіб з особливостями фізичного і психічного розвитку. Сучасна інклюзивна освіта розвиває нову методологію, спрямовану на навчання дітей з різними освітніми потребами і можливостями та розробляє підходи до навчання і викладання, які будуть гнучкішими за попередні.

Завдяки інклюзивній освіті простежуються істотні зміни в освітній парадигмі нашого суспільства, організуванні та практичній діяльності сучасних закладів освіти, суспільній свідомості, ментальності народу, в його культурі. З огляду на сказане, дослідники розглядають такі ключові позиції інклюзивної освіти:

– Інклюзія – це процес, який розглядають як постійний нескінченний пошук якнайкращих способів реагування на людську різноманітність. Це навчання того, як жити, приймаючи всі відмінності, і вчитися, виходячи з цього.

– Інклюзія пов'язана з визначенням і подоланням перешкод. Це накопичення, аналіз і класифікація інформації, отриманої з різних джерел з метою планування позитивних змін в освітній політиці і практиці.

– Інклюзія – це присутність, участь і досягнення всіх учнів. У цьому контексті інклюзія означає, що всі діти відвідують школу і навчаються; участь розуміють як рівність усіх дітей в отриманні освіти в стінах школи (кожна дитина повинна навчитися приймати думки і позиції інших дітей), досягнення – як результат навчання дітей за спеціальною програмою, а не лише результати тестових опитування або іспитів.

– Інклюзія акцентує увагу на тих групах учнів, які більше схильні до соціального виключення або неповного засвоєння знань. У зв'язку з цим виникає необхідність проведення відповідного моніторингу в тих групах, які статистично знаходяться в зоні найбільшого ризику, а також створення відповідних умов для забезпечення присутності на заняттях осіб з особливими потребами, їхньої участі в інклюзивному процесі та отриманні індивідуальних результатів, досягнень.

Проаналізувавши кожен із вищезазначених позицій можна сформулювати мету інклюзії – передбачає повне залучення всіх учнів у всіх аспекти навчання і шкільного життя та полягає в тому, щоб кожний навчальний заклад заздалегідь був готовий прийняти дітей та молодь з особливими здібностями, особливими освітніми потребами. Для того, аби розв'язати це завдання потрібні кардинальні зміни не лише у структурі наших шкіл, а й у свідомості педагогічних працівників та їхньому ставленні до вимог й потреб суспільства. Більшість навчальних закладів обстоює ідею впровадження особисто зорієнтованого підходу до освіти, за яким вчительський колектив має спрямувати свої зусилля на задоволення потреб усіх школярів.

Інклюзивна освіта базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання. Інклюзивну освіту, як систему освітніх послуг, має забезпечувати інклюзивна школа – заклад освіти, що адаптує навчальні програми та плани, фізичне середовище, методи та форми навчання, використовує наявні в громаді ресурси, залучає батьків, фахівців для надання спеціальних послуг відповідно до потреб кожної дитини, забезпечує сприятливий клімат в освітньому середовищі.

Основні принципи інклюзивного навчання:

– всі діти мають навчатися разом у всіх випадках, коли це виявляється можливим, не зважаючи на певні труднощі чи відмінності, що існують між ними;

– школи мають визнавати і враховувати різноманітні потреби своїх учнів, узгоджуючи різні види й темпи навчання;

– забезпечення якісної освіти для всіх завдяки відповідному навчально-методичному забезпеченню, застосуванню організаційних заходів, розробці стратегії викладання, використанню ресурсів і партнерських зв'язків зі своїми громадами;

– діти з особливими освітніми потребами мають отримувати додаткову допомогу, яка може знадобитися їм для забезпечення успішності процесу навчання.

Інклюзивний навчальний заклад, який керується цими принципами повинен визнавати і враховувати різні потреби учнів, коригувати відповідно до індивідуальних особливостей і темпу навчання дітей із вадами здоров'я навчальні плани, програми, методи та способи навчання, а також забезпечувати якісну освіту для всіх, розробляючи дидактично-методичне забезпечення й організовуючи відповідні заходи, виробляючи нові стратегії викладання, використовуючи ресурси та партнерські зв'язки громад, де проживають учні [2, с. 58–59].

Складовими моделі інклюзивної освіти є командний підхід до організації й проведення

інклюзивного виду навчання, задоволення індивідуальних потреб всіх дітей, співпраця з батьками та громадськістю. Зважаючи на недостатність наукових досліджень інклюзивної моделі освіти та необхідність подальших напрацювань у цій галузі, ще не час категорично заявляти про теоретичну обґрунтованість інклюзивної моделі навчання, однак у сучасних наукових працях просліджується тенденція до її підтримання і визнання. Причиною того є те, що сама концепція інклюзії як теоретичний, практичний підхід і дослідницький напрям є досить новою порівняно з дослідженням поняття сегрегації чи включення, що є чинними вже кілька століть. Інклюзивна модель має свої переваги та недоліки, про які слід знати і враховувати в процесі її запровадження в сучасну освітню систему.

Перш за все слід відзначити, що діти з особливими освітніми потребами залучені до інклюзивного середовища повніше реалізують свій потенціал у навчанні, аніж їхні однолітки, котрі перебувають в не інклюзивному середовищі [6, с. 38–50].

Присутність у класі дітей з особливими потребами не впливає на рівень академічних знань здорових дітей. Дана ситуація навпаки покращує стан викладання того чи іншого предмета. Це відбувається за рахунок використання вчителем різних методів та технологій навчання, які роблять навчально-виховний процес цікавим, насиченим, доступним дитячому сприйманню.

Інклюзивне середовище вимагає присутності на уроці вчителя та асистента вчителя. Останній, беручи активну участь у навчально-виховному процесі, може надавати допомогу у навчанні усім учням.

В інклюзивному середовищі учні з особливими освітніми потребами мають можливість добре адаптуватися до життя у повноцінному суспільстві, розвинути комунікативні навички, елементарні соціальні вміння [6]. Та це все не одразу. Тут потрібний розумно визначений темп розвитку.

Діти, які надають допомогу дітям з особливими освітніми потребами мають змогу навчатися та виховуватися за принципом «рівний-рівному». Такий спосіб взаємодії допомагає здоровим дітям підвищити самооцінку, відчути свою корисність для суспільства, навчитися товаришувати посправжньому.

Педагоги, які працюють в інклюзивному середовищі теж отримують певну користь. Зокрема, робота із дітьми з особливими освітніми потребами (а ще коли вона успішно розвивається) надає неабиякого стимулу до саморозвитку, до самовдосконалення, до підвищення своєї педагогічної майстерності [1].

Аргументи щодо впровадження та практикування інклюзивної освіти беззаперечні. Проте,

і ця медаль має дві сторони. Тому окрім позитивів пропонуємо розглянути і недоліки інклюзії у школах України.

Цілком слушним є той факт, що має пристосовуватися не дитина до школи, а школа до дитини. Адже школи існують передусім для того, щоб задовольнити освітні потреби учнів, а не навпаки. На жаль, не кожна українська загальноосвітня школа готова вже і зараз запровадити інклюзивне навчання.

Проблема фахової підготовки педагогів виступає чи не першочерговим питанням під час створення інклюзивного освітнього простору. Хто ж має право навчати дітей з особливими освітніми потребами? Вчитель з великим бажанням вдосконалюватися, той у кого сформоване тверде позитивне ставлення до особливих дітей, фахівець у своїй справі. Та тут питання не лише вчителя класовода чи предметника, діти з особливими освітніми потребами потребують систематичних занять з іншими спеціалістами такими, як: практичний психолог, логопед, спеціалісти, що працюють у сфері тих чи інших вад розвитку [5].

Спроби впровадження інклюзивної освіти у масових школах не завжди вдалі. Перш за все це пояснюється тим, що інклюзія завжди контекстуально обумовлена, і тому жодної «книги рецептов» про те, як залучити до загальноосвітньої школи будь-якого учня в будь-якій ситуації, нема і бути не може.

Практика свідчить про те, що діти з особливими потребами – справа матерів. Батьки дізнаючись про подвоєну відповідальність за дітей дуже часто просто відмовляються далі проживати із сім'єю. Інколи замкнувшись із своєю проблемою наодинці батьки не роблять спроб долучатися до співпраці із школою. Це ускладнює процес адаптації особливих дітей до суспільства, а відповідно і гальмує їхній розвиток.

Висновки і пропозиції. Проаналізувавши вище вказані тези, можна зробити наступний висновок. Аргументів «за» і «проти» інклюзивної освіти дуже багато. Розвиток сучасного суспільства вимагає поваги, толерантності, доброзичливості до всіх, а особливо до тих, хто має особливі потреби. Головною метою розвитку суспільства XXI століття має бути «створення суспільства для всіх». Саме такий цілеспрямований підхід допоможе українському соціуму належним чином сприймати людей з особливими освітніми потребами. Для того, щоб говорити про те чи приживеться інклюзивна модель навчання в Україні слід провести ще не одне дослідження. Отже, система інклюзивної освіти – це система нового типу, характерна для нового століття і створена за його потребою та вимогою.

Список літератури:

1. Алексеев С.Д., Кроленко Н.П. Зміст підготовки майбутніх педагогів до інклюзивного навчання. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2016. № 8(62)272. URL: http://www.rusnauka.com/25_SSN_2009/Pedagogical/51741.doc.htm
2. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі : практ. посіб. / [Тім Лорман, Джоан Дешпелер, Девід Харві]; пер. з англ. Київ : СПД-ФО Парашин І.С., 2010. 296 с.
3. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : «Самміт-Книга», 2009. 272 с.
4. Луговий В.І., Таланова Ж.В. Міжнародна й національні стандартні класифікації освіти: концепція і реалізація. *Педагогіка і психологія*. Вісн. НАПН України : наук.-теорет. та інформ. журн. Нац. акад. пед. наук України. 2013. № 1. С. 15–25.

5. Миронова С.П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту : монографія. Кам'янець-Подільський : Абетка НОВА, 2007. 304 с.
6. Основи інклюзивної освіти. *Навчально-методичний посібник* / за заг. ред. Колупаєвої А.А. Київ : «А. С. К.», 2012. 308 с.
7. Sailor Williard, Skrtic Thomas. American education in the postmodern era. Integrating school restructuring and special education reform. Orlando, 1995. Pp. 214–236.

References:

1. Aliksieienko S.D., Korolenko N.P. Zmist pidhotovky maibutnikh pedahohiv do inkliuzyvnoho navchannia [The content of training of future teachers for inclusive education]. Avialable at: http://www.rusnauka.com/25_SSN_2009/Pedagogica/51741.doc.htm
2. Lorman T., Deppeler Dz., Kharvi D. (2010). Inkliuzyvna osvita. Pidtrymka rozmaittia u klasi [Inclusive education. Diversity support in the classroom] : prakt. posib. Per. z anh. Kyiv : SPD-FO Parashyn I.S., 2010. 296 p.
3. Kolupaieva A.A. (2009). Inkliuzyvna osvita: realii ta perspektyvy [Inclusive Education: realities and prospects] : monohrafiia. Kyiv : «Sammit-Knyha», 272 p.
4. Luhovyi V.I., Talanova Zh.V. (2013). Mizhnarodna y natsionalni standartni klasyfikatsii osvity: kontseptsiiia i realizatsiia [International and national standard classifications of education: Concept and implementation]. *Pedahohika i psykholohiia*. Visn. NAPN Ukrainy : nauk.-teoret. ta inform. zhurn. Nats. akad. ped. nauk Ukrainy, № 1, pp. 15–25.
5. Myronova S.P. (2007). Pidhotovka vchyteliv do korektsiinoi roboty v systemi osvity ditei z vadamy intelektu [Training of teachers to work in correctional education of children with intelligence disorders]. Kamianets-Podilskyi : Abetka-NOVA, 304 p.
6. Kolupaievoi A.A. (2012). Osnovy inkliuzyvnoi osvity [Basics of inclusive education]. *Navchalno-metodychnyi posibnyk*. Kyiv : «A. S. K.», 308 p.
7. Sailor Williard, Skrtic Thomas. American education in the postmodern era. Integrating school restructuring and special education reform. Orlando, 1995, pp. 214–236.

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ: ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Анотація. У статті обґрунтовано актуальність професійної підготовки майбутніх учителів, зумовлену докорінним реформуванням системи освіти в Україні та реалізацією Концепції Нової української школи, впровадженням компетентнісного та особистісно-орієнтованого підходів у навчання учнів закладів загальної середньої освіти. Стверджується, що вища школа повинна забезпечити формування професійно компетентного педагога як творчої особистості, яка володіє не лише системою знань, а й комплексом практико-орієнтованих умінь і навичок. Доведено, що у підготовці майбутніх фахівців провідну роль відіграють інноваційні технології навчання, позаяк вони забезпечують активну діалогічну та полілогічну взаємодію учасників освітнього процесу в системах «викладач – студент», «студент – студенти», «студенти – студенти», «студент – викладач» на діяльнісно-професійній основі. Констатовано, що найбільш ефективними в цьому процесі є інтерактивні технології, до яких належать ділові та рольові ігри, дискусії, мозковий штурм, круглий стіл, медіатехнології, творчі майстерні, драматизація, дебати тощо. Вони формують у майбутнього педагога такі професійні уміння: самостійно бачити і виокремлювати педагогічну проблему; висувати гіпотезу та методику вирішення; бачити можливі шляхи практичного застосування результатів навчання. Висвітлено досвід впровадження інноваційних технологій навчання в професійну підготовку вчителів-предметників та вчителів початкової школи Фінляндії і Польщі, чий досвід наша держава використовує у реалізації Концепції Нової української школи. Розкрито сутність та особливості використання в освітньому процесі педагогічних закладів вищої освіти України методу case-study, що створює сприятливі умови для формування творчої особистості майбутніх учителів, їхніх професійних компетентностей.

Ключові слова: інноваційні технології, активні методи навчання, педагогічна взаємодія, кейс-стаді, інтерактивні технології, проблемно-ситуативний аналіз.

Svitlana Romanyuk, Olga Romanyuk
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University

INNOVATIONAL TECHNOLOGY IN THE TRAINING OF MODERN TEACHER: DOMESTIC AND FOREIGN EXPERIENCE

Summary. The actuality of the future teachers' professional training caused by the fundamental reforming of Ukrainian system of education in Ukraine and implementation of the Concept of the New Ukrainian Schools, the introduction of competence and personal-oriented approaches in teaching students of institutions of general secondary education has been grounded in the article. It is asserted that the higher school should provide formation of professionally competent pedagogue as a creative personality, who has not only a system of knowledge, but also a set of practically-oriented skills. It is proved that in training of the future professionals the leading role is played by the innovational technologies because they provide the active polylogue and dialog interaction of the participants of the educational process in the systems «teacher-student», «student – students», «students – students», «student-teacher» on activity-professional basis. It is stated that the most effective in this process is interactive technologies, which include business and role games, discussions, brainstorming, round table, media technologies, creative workshops, dramatization, debates and other. They form such professional skills of the future teachers as: to see personally and single out the pedagogical problem; to suggest the hypothesis and methodology of solution; possible ways of practical application of learning results. It is noted that in the modern science, there are two opposite approaches to the definition of the essence of the concept of «interactive technologies»: the first is based on application of information technologies (computers, telecommunications, etc.), the second is based on interpersonal communication of the participants of the educational process, which does not deny the use of new information technologies. It is found out that modern scientists divide interactive learning technologies into four groups: cooperative (group), frontal technologies, technologies of training in the course of game, learning technologies in the course of discussion. The technologies that are expedient to use in the training of lecturers / teachers of humanities have been characterized. The experience of implementation of innovative technologies of training into the professional preparation of teachers, who teach different subjects and primary school teachers of Finland and Poland, whose experience our country uses in the conception of the New Ukrainian School, has been cleared up. The essence and the peculiarities of use in the educational process of pedagogical institutions of higher education of Ukraine the method of case-study, which creates favorable conditions for the formation of creative personality of the future teachers, their professional competencies have been revealed.

Keywords: professional training, innovative learning technologies, future teacher, interactive methods and means of teaching, educational process, case study method.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасна система освіти в Україні в умовах реформування та кардинального оновлення всіх її ланок пріоритетним завданням закладів вищої освіти визначила якісну підготовку фахівця, підвищення рівня його індивіду-

ально-творчих рис та професійних компетенцій. Дана проблема актуалізується також переходом освітнього корпусу до реалізації Концепції Нової української школи, необхідністю гуманізації освіти, впровадження ідей дитиноцентризму в освітній процес, застосування принципів ді-

яльнісного та особистісно орієнтованого підходів у навчанні зростаючої особистості. Важливість її набуває особливого значення в умовах євроінтеграційних процесів, коли пріоритетною стає професійна компетентність педагога як творчої особистості, яка володіє не лише системою знань, а й комплексом практико-орієнтованих умінь і навичок. Саме тому українське суспільство сьогодні, як ніколи раніше, відчуває гостру потребу у всебічно розвиненому, креативному вчителеві, готовому до інноваційної діяльності, творчого саморозвитку, налагодження взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу. За аргументованими твердженнями вітчизняних учених це має бути «творча особистість із високим ступенем розвиненості мотивів, характерологічних особливостей і творчих умінь, що сприяють успішній творчій педагогічній діяльності, яка внаслідок спеціальної професійної підготовки та постійного самовдосконалення набуває знань, умінь і навичок педагогічної праці, оволодіває уміннями формування творчої особистості учня у навчально-виховному процесі» [7, с. 96]. Підготовка такого фахівця належить до найважливіших завдань сучасних закладів вищої освіти, а пошуки шляхів його виконання – до найактуальніших проблем вітчизняних учених і працівників освітньої галузі, оскільки система формування педагогічних кадрів, що існувала до недавнього часу у вищій педагогічній школі України, була спрямована на передачу студентам певного обсягу знань, умінь і навичок. Сьогодні вона втрачає свою перспективність. Тож цілком закономірно виникає необхідність зміни стратегічних, глобальних цілей педагогічної освіти, перестановки акценту зі знань спеціаліста на його людські, особистісні якості, що постають водночас і як мета, і як засіб його підготовки до майбутньої професійної діяльності. Сприяти формуванню таких педагогічних кадрів для ринку освітніх послуг покликані інноваційні технології, активні методи навчання, нові освітні моделі, які, на жаль, ще не знайшли належного використання в освітньому процесі закладів вищої педагогічної освіти, що, власне, й зумовлює актуальність окресленої нами проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Перетворення, що відбуваються в освітній галузі України відповідно до національних і цивілізаційних пріоритетів, зумовлюють пошуки нових підходів до вдосконалення системи підготовки майбутніх вчителів закладів загальної середньої освіти. Переконані, що в цьому процесі доцільно опиратися на здобутки вітчизняної і зарубіжної науки, адже проблема професійної підготовки вчителя постійно перебуває в полі зору вчених. Їх вирішенню в сучасних умовах присвячені, зокрема, дослідження філософів та педагогів (В. Андрущенко, С. Гончаренко, Р. Гуревич, І. Зязюн, В. Кремень, О. Пехота, Л. Пуховська, С. Сисоева, Л. Хомич та ін.), психологів (Г. Балл, І. Бех, О. Кульчицька, Л. Мітіна, В. Моляко, В. Семиченко та ін.).

Загальнотеоретичні аспекти підготовки педагога розкриваються в роботах О. Абдуліної, С. Вершловського, Ф. Гоноболіна, А. Даринського, С. Елканова, В. Загвязинського, І. Зязюна, І. Ісаєва, Н. Кузьміної, В. Сластьоніна, Л. Спирина, Е. Шиянова, А. Щербакова.

Проблему застосування педагогічних технологій розробляли у різний час В. Беспалько, О. Біда, І. Богданова, Л. Годкевич, Г. Коберник, Л. Коваль, М. Кларін, О. Лернер, О. Мороз, О. Пехота, Л. Пироженко, О. Пометун, Д. Чернилевський та інші вчені.

Водночас аналіз освітянської практики дає підстави стверджувати, що, не зважаючи на популярність, «модність», актуальність та сучасність поняття «технологія», більшість викладачів закладів вищої освіти ще й досі вживають його «заради вживання», а не за сутнісною необхідністю – як ефективний засіб професійно-педагогічної підготовки сучасного учителя. І все ж маємо підстави констатувати, що сьогодні не лише термін «технологія», а й сам операційний процес упевнено входить у нашу педагогічну дійсність. Педагоги-практики, науковці продовжують пошуки такої побудови освітнього процесу, який би безвідмовно був досконалим інструментом викладача та ефективним в умовах закладу вищої освіти, таких дидактичних засобів, які могли б перетворити навчання у свого роду виробничо-технологічний процес із гарантованим кінцевим результатом.

Метою статті є виокремлення й обґрунтування інноваційних технологій навчання, які доцільно використовувати в професійно-педагогічній підготовці майбутніх вчителів у сучасних закладах вищої освіти України.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до суспільно-політичних та соціально-економічних викликів ХХІ століття загальноосвітня школа України покликана реалізовувати ідеї особистісно-орієнтованої педагогіки; забезпечувати єдність інтелектуального, фізичного, духовного і морального розвитку особистості, її конкурентоздатність на ринку праці; вчити плануванню стратегії власного життя, вдосконаленню особистісних рис, орієнтуванню в системі цінностей, визначенню життєвого кредо та стилю життя [4].

Для здійснення окреслених ідей потрібні фахівці, які здатні ефективно їх реалізовувати. У зв'язку з цим постає проблема забезпечення школи вчителями, котрі володіють відповідними фаховими компетенціями, спрямованими на формування особистості школяра. Тобто, школі потрібні спеціалісти, які характеризуються не тільки високою професійною майстерністю, а й які спроможні працювати творчо у своїй професійній діяльності, які поєднують компетентність і турботливість про становлення своїх учнів як особистостей. Цим якраз і зумовлений пошук таких дидактичних підходів, які дозволяють зробити новий крок у методичній підготовці майбутнього вчителя. Навчання у вищому педагогічному закладі має орієнтуватися на посилення фундаментальної дидактичної і методичної освіти, наближення освітнього процесу до творчої професійної діяльності, спрямовуватися на формування особистості педагога з такими якостями, які відповідали б наявним вимогам і забезпечували успішність у їхній практичній діяльності.

Формування соціально активної, творчої особистості майбутнього вчителя вимагає від викладачів закладів вищої освіти використання нестандартних форм, методів і засобів педагогічної взаємодії. В умовах сьогодення такими

є інноваційні педагогічні технології, визнані однією з провідних тенденцій сучасного розвитку людства. За визначенням ЮНЕСКО, педагогічна технологія – це системний метод утворення, застосування і визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів в їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію форм навчання [1, р. 273–274].

До інноваційних технологій сучасні вчені відносять такі методи, прийоми і форми організації навчального процесу, як тренінги, майстер-класи, метод проектів, медіатехнології, проблемні групи, творчі майстерні, світлиці передового педагогічного досвіду, центри, журнали, галереї, науковий гурток «Актуальні проблеми інноваційних технологій початкової освіти», конференції, семінари, круглі столи, олімпіади з педагогіки та методики початкової освіти, фестивалі педагогічної майстерності.

Серед аудиторних занять, на нашу думку, продуктивними є лекції та семінарські заняття з елементами проблемного навчання: дискусії, евристичної бесіди з висуненням науково-дослідницьких гіпотез, «мозкового штурму», колективного обговорення. Вони формують у майбутнього педагога такі креативні професійні вміння: самостійно бачити та виокремлювати педагогічну проблему; висувати гіпотезу та знаходити шляхи її перевірки та методику розв'язання; бачити можливі шляхи практичного застосування результатів. Проблемне навчання викликає внутрішню зацікавленість студента, що стає ефективним чинником активізації освітнього процесу й результативності навчання.

В арсеналі педагогічних інновацій відомі також ігрові форми та методи: рольова гра, ділова навчальна гра, ігрові вправи, ігрові дискусії, ігрові ситуації. Практичні та лабораторні заняття проводяться як навчально-педагогічні ігри, які проектують певні педагогічні ситуації, спрямовані на формування професійних компетентностей майбутніх учителів.

Вважаємо за необхідне зазначити, що розвиток сучасних технологій навчання проходить, в основному, під знаком інформатизації, використання дидактичних можливостей комп'ютера, програмного забезпечення. Найбільш поширеними та затребуваними в освітній практиці є інтерактивні технології. Сьогодні існує два протилежних підходи до поняття «інтерактивні технології». В основі першого – адаптація, застосування у навчальному процесі інформаційних технологій, які органічно включають у себе використання комп'ютерів, телекомунікацій, програм і поєднання їх з існуючими педагогічними технологіями. В основі другого лежить міжособистісне спілкування учасників освітнього процесу, яке передбачає управління процесом навчання з боку викладача, організацію ним взаємодії навчальної діяльності тих, хто навчається, контроль за цією діяльністю і одержання зворотнього зв'язку у формі знань про якість поняття, особистих суджень, колективних міркувань і висновків тощо. Таке навчання у спілкуванні не заперечує використання у навчальному процесі нових інформаційних технологій та різного роду комп'ютерних програм.

Такі протиріччя, на слухну думку О.Комар, роблять актуальною розробку педагогічної технології навчання, що змінює характер спілкування, яка забезпечує підвищення рівня навченості на основі переходу від замкнутої людино-машинної взаємодії до міжособистісного спілкування, опосередкованого комп'ютерними телекомунікаціями, або від замкнутої системи спілкування учитель-учень до системи спілкування учитель – учень, учень – учень, учень – учитель. І в тому, і в іншому випадку сьогодні використовують термін інтерактивне навчання [2, с. 66].

Ми поділяємо думку сучасних дослідників, що інтерактивне навчання – це специфічна форма організації пізнавальної діяльності, яка має передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність [6].

Спостереження за навчальним процесом і наш власний досвід засвідчують, що освітній процес за умов інтерактивного навчання полягає в тому, що навчання здійснюється під час постійної, активної, позитивної взаємодії всіх учасників навчального процесу. Відбувається колективне, групове, індивідуальне навчання, навчання у співпраці. Той, хто вчить, і той, хто вчиться, є рівноправними суб'єктами навчання. В результаті організації навчальної діяльності за таких умов в аудиторії створюється атмосфера взаємодії, співробітництва, співпраці, що дає змогу вчителю стати справжнім лідером колективу. Організація інтерактивного навчання передбачає використання дидактичних і рольових ігор, моделювання життєвих ситуацій, створення проблемної ситуації.

Інтерактивна взаємодія виключає домінування одного учасника навчального процесу над іншим, однієї думки над іншою. Під час такого спілкування студенти навчаються бути демократичними, спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, ухвалювати обґрунтовані рішення. На відміну від активної інтерактивна взаємодія спрямована на спілкування студентів не тільки з викладачем, а й один з одним, на домінування активності студентів у процесі навчання. Роль викладача на інтерактивних заняттях зводиться до спрямування діяльності студентів на досягнення цілей заняття.

Однак практика засвідчує, що, реалізуючи технологічні принципи навчання, інноваційна технологія передбачає водночас і інтерактивність комп'ютерних засобів навчання, і інтерактивність організації педагогічного процесу, коли базовим концептуальним положенням визначено навчання на основі інтерактивного спілкування. Та при цьому слід мати на увазі, що педагогічне спілкування – специфічний вид спілкування, який спрямовується педагогом і в певній мірі асиметрично поєднує, наприклад, діловий, ігровий, духовний елементи, формує ціннісну орієнтацію особистості. Виключення з педагогічного процесу людини значно знижує всі перераховані вище ознаки. Тому завдання викладача закладу вищої освіти педагогічного спрямування полягає в пошуку інноваційних технологій навчання в системах «викладач – студент», «студент – студенти», «студенти – студенти», «студент – викладач», які забезпечать загальнокультурний та духовний

розвиток особистості майбутнього вчителя, формування його професійних компетентностей.

Пріоритетними інноваційними технологіями навчання в підготовці майбутніх учителів, які відповідають викликам інформаційного суспільства XXI століття, визначаємо ті, що ставлять у центр системи вищої освіти студента, забезпечують йому комфортні і безпечні умови розвитку, реалізацію природних можливостей майбутнього фахівця. До них, зокрема, відносимо парне та фронтальне навчання, навчання у грі, в дискусії, які пройшли відповідну апробацію в підготовці майбутніх вчителів, засвідчили свою ефективність та практичну значущість і заслуговують подальшого творчого використання. Пропонуємо їх графічне зображення (див. рис.).

Стисло охарактеризуємо ті методи, які доцільно використовувати в професійно-педагогічній підготовці викладачів гуманітарних дисциплін.

До кооперативного (групового) навчання відносимо роботу в парах, ротаційні трійки, «Два-чотири-всі разом», «Карусель», роботу в малих групах, «Акваріум».

Під час роботи в парах можна виконувати такі вправи: обговорити завдання, короткий текст; взяти інтерв'ю, визначити ставлення (думку) партнера до даного питання, твердження і т.д.; зробити критичний аналіз роботи один одного; сформулювати підсумок вивченої теми тощо.

До фронтальних технологій інтерактивного навчання належать такі, що передбачають одночасну спільну роботу всього колективу. Це і обговорення проблеми у загальному колі (її застосовують з іншими технологіями), і «Мікрофон» (надається можливість кожному сказати щось швидко, по черзі, висловити свою думку чи позицію), і незакінчене речення (поєднується з вправою «Мікрофон»), і «Мозковий штурм» (відома інтерактивна технологія колективного обговорення, широко використовується для прийняття кількох рішень з конкретної проблеми), і «Навчаючи-вчуся», і «Ажурна пилка», і «Case-метод», і «Дерево рішень».

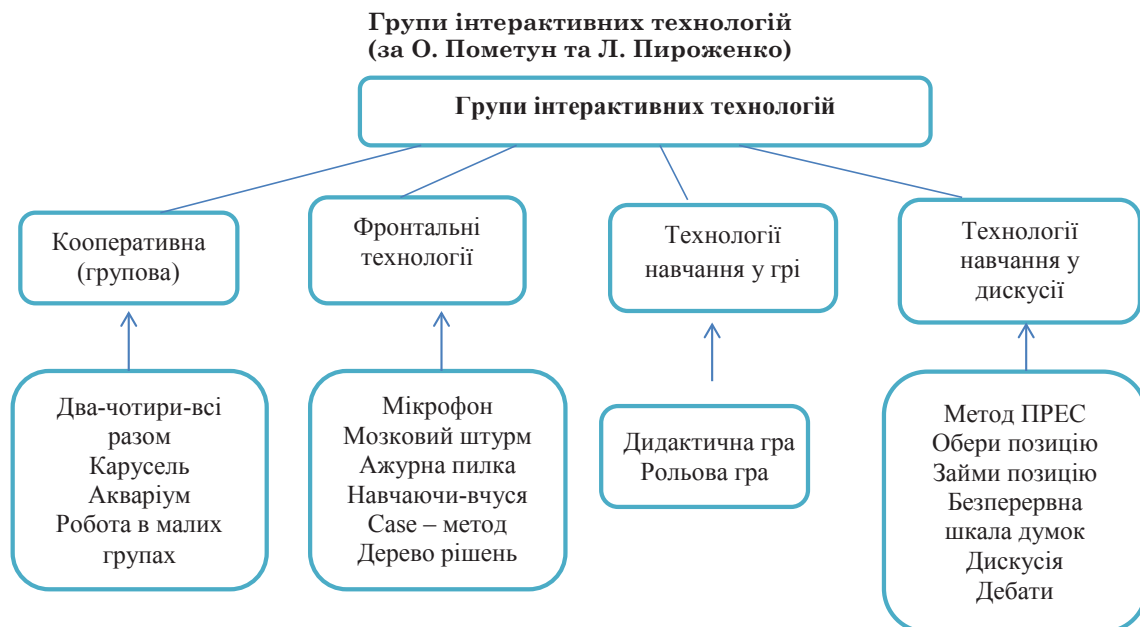
До технологій навчання у грі відносяться імітації, рольові ігри, драматизація. Учасники

навчального процесу, за ігровою моделлю, перебувають в інших умовах, ніж у традиційному навчанні. Студентам надають максимальну свободу інтелектуальної діяльності, що обмежується лише конкретними правилами гри. Вони самі обирають свою роль у грі; висуваючи припущення про ймовірний розвиток подій, створюють проблемну ситуацію, шукають шляхи її розв'язання, покладаючи на себе відповідальність за обране рішення. Викладач в ігровій моделі виступає як інструктор (ознайомлення з правилами гри, консультації під час її проведення), суддя-рефері (коригування і поради стосовно розподілу ролей), тренер (підказки студентам з метою прискорення проведення гри), головуючий, ведучий (організатор обговорення).

Технології навчання у дискусії є важливим засобом пізнавальної діяльності майбутніх учителів у процесі навчання, оскільки дискусія – широке публічне обговорення спірного питання. Аналіз її використання засвідчує, що дана технологія сприяє розвитку критичного мислення, дає змогу визначити власну позицію, формує навички відстоювання своєї особистої думки, поглиблює знання з даної проблеми. Такі технології є досить цікавими для сучасної педагогічної освіти. До них відносять: «Метод ПРЕС», «Обери позицію», «Зміни позицію», «Безперервна шкала думок», «Дискусія», «Дискусія в стилі телевізійного ток-шоу», «Дебати».

Зазначимо, що активному впровадженню інноваційних технологій навчання у процес професійної підготовки майбутніх учителів сприяють інтеграційні процеси в європейському освітньому середовищі. Вони дають можливість українським педагогам ознайомитися з напрацюваннями в цій сфері зарубіжних колег, зокрема й тих країн, чий досвід наша держава використовує в розбудові нової української школи.

Вивчення наукової літератури засвідчує, що, наприклад, у професійній підготовці майбутніх вчителів-предметників у Фінляндії широко використовуються, крім традиційних форм організації та самоорганізації навчального процесу



(лекція, семінар, просемінарська робота, тьюторське заняття, консультація, практика), інноваційні методи навчання та викладання (проблемне заняття, проектна діяльність, наукові конференції, круглі столи, дискусії, науково-дослідна робота, групова робота, навчальна ділова гра). У процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи набули поширення метод сценарію, мозкового штурму, ток-шоу, конструктивістський метод, «кейс-стаді», метод полієкрану, систематизації та ін., наочні (метод ілюстрування та демонстрування, «смарт-борд») метод, «документ-камера») та практичні методи (вправи усні та письмові, тренувальні, графічні, технічні, есе та інші).

Цінний досвід вирішення актуальних проблем у підготовці майбутніх учителів накопичено в педагогічній теорії і практиці Республіки Польщі. Зокрема, в освітньому процесі вищих навчальних закладів (університети, академії, вищі професійні школи, технікуми, колежіуми) активно використовуються такі освітні технології, як «Доміно», «Оленібус», «Асоціації», «Снігова куля», «Дерево рішень», «Головоломки-пазли», «Килим ідей» та ін. Вони спрямовані на підготовку креативного вчителя, який спроможний формувати у вихованців віру у власні можливості, а також розвивати їхню здатність до позитивної самооцінки; цікаво і зручно для учнів організувати заняття; передавати практичні знання, пов'язані як із професією, так із загальним розвитком. Розглянемо, для прикладу, особливості технології «Метод кейс-стаді», яка на початку ХХ ст. вперше була впроваджена в навчальний процес у Гарвардському університеті (1910 р.), поступово набула поширення у навчальних закладах інших європейських країн та США, а з 1992 р. і в Україні. Наголосимо, що у тлумаченні даного поняття (навіть у його написанні: «кейс-стаді» або «кейс стаді») немає однотайності. Однак домінантою цього методу є аналіз (проблемно-ситуаційний аналіз, розігрування, дискусія) конкретної ситуації, тобто командна робота з кейсом, що максимально наближає навчання до практики. Зазначене перетворює кейс-стаді у особливий спосіб використання навчального матеріалу, інтерактивні методики та робить його особливим засобом навчання [5, с. 70].

Отже, case-study або метод конкретних ситуацій (від англійського «case» – випадок, ситуація) – метод активного проблемно-ситуативного аналізу, заснований на навчанні шляхом вирішення конкретних завдань – ситуацій (рішення кейсів).

Безпосередня мета методу case-study: спільними зусиллями групи студентів повинні проаналізувати ситуацію – «case», що виникає при конкретному положенні справ, і виробити практичне рішення; закінчення процесу – оцінка запропонованих алгоритмів і вибір кращого в контексті поставленої проблеми.

Метод характеризується такими особливостями:

- Орієнтований на отримання не єдиної, а багатьох істин та орієнтацію в їх проблемному полі.
- Акцент навчання переноситься не на оволодіння готовими знаннями, а на їх вироблення, на співтворчість студента і викладача.
- Результатом застосування методу є не тільки знання, а й навички професійної діяльності.

- Технологія методу: за певними правилами розробляється модель конкретної ситуації, що сталася в реальному житті, та розкривається той комплекс знань і практичних навичок, які студентам потрібно отримати.

- Перевага методу: не тільки отримання знань і формування практичних навичок, а й розвиток системи цінностей студентів, професійних позицій, життєвих установок, своєрідного професійного бачення.

- Долається класичний дефект традиційного навчання, пов'язаний з «сухістю», неемоційністю викладу матеріалу.

З-поміж вимог до методу відзначимо наступні. Перш за все, кейс повинен мати чітко поставлену мету, мати відповідний рівень складності, ілюструвати декілька аспектів життя (економічний, соціальний, політичний та ін.). Повинен не застарівати занадто швидко, бути актуальним на сьогоднішній день, ілюструвати типові ситуації, розвивати аналітичне мислення, провокувати дискусію, мати кілька рішень.

У методичній літературі кейси класифікують за складністю:

- Ілюстративні навчальні кейси. Мета – навчити алгоритму прийняття правильного рішення в певній ситуації.

- Навчальні кейси з формулюванням проблеми. В них описується ситуація в конкретний період часу, виявляються і чітко формулюються проблеми.

Мета – діагностування ситуації і самостійне прийняття рішення щодо зазначеної проблеми.

- Навчальні кейси без формулювання проблеми. В них описується більш складна, ніж у попередньому варіанті, ситуація, в якій проблема нечітко виявлена, а представлена в статистичних даних, оцінках громадської думки тощо. Мета – самостійно виявити проблему, вказати альтернативні шляхи її вирішення з аналізом наявних ресурсів.

- Прикладні вправи, в яких описується конкретна ситуація, що склалася: пропонується знайти шляхи виходу з неї. Мета – пошук шляхів вирішення проблеми.

Для кращої візуалізації наведемо приклад структури шаблону кейса.

Титульний аркуш (назва, автор, дата)

1. Кейс:

- Вступ (герой кейса, історія, час дії).
- Основна частина (головний масив інформації, внутрішня інтрига проблема).
- Заключна частина (ситуація може «зависати», вимагає відповідного рішення).

2. Питання до кейсу.

3. Додаток (додаткова інформація до кейсу: таблиці, статистика, додаткові подробиці).

4. Висновок (короткий опис можливого рішення).

5. Методичні рекомендації по розбору кейса (авторський підхід до вирішення кейса).

Рекомендований стиль викладу ситуації: розповідь від першої особи героя кейса, від автора або свідка ситуації.

Важливо дати інформацію, що дозволить людині, яка працює над кейсом, визначити суть ситуації, дійових осіб, емоційний стан, особливості організації, де відбувається дія тощо. У роботі з кейсом варто дотримуватися наступних кроків:

1. крок. Індивідуальна робота з текстом конкретної ситуації.

2. крок. Обговорення в малих групах.

3. крок. Публічний виступ та групова дискусія.

4. крок. Викладач узагальнює результати роботи з конкретною ситуацією.

Застосування методу кейс-стаді в підготовці майбутніх учителів дає можливість урізноманітнити організацію освітнього процесу, підвищити його ефективність, досягнути поставленої мети у формуванні творчої особистості сучасного педагога [3, с. 31–32].

Висновки та пропозиції. В умовах сучасних освітніх парадигм суттєво змінюються вимоги до фахової підготовки майбутнього педагога, його професійної діяльності, творчого потенціалу. У цьому контексті педагогічна освіта має перетворитися на розвивальне середовище, в якому майбутні учителі набувають необхідних фахових компетентностей, формують уміння самостійно оволодівати новими

знаннями впродовж майбутньої професійної діяльності та самостійно розвивати необхідні ділові якості. Тому закономірним є переміщення акцентів у професійній підготовці майбутніх учителів із завдань формування професійних знань, умінь і навичок на завдання формування їхніх професійних компетентностей, серед яких здатність до самоосвіти, самовдосконалення, саморозвитку. Ефективним засобом виконання цього завдання є інноваційні технології, впровадження яких забезпечує належний культурно-особистісний розвиток майбутнього педагога, формує його готовність до виконання професійних обов'язків та пошуку шляхів удосконалення освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти України.

Подальшого дослідження заслуговує практика використання інноваційних технологій навчання у професійній підготовці вчителів окремих спеціальностей та у викладанні фахових дисциплін.

Список літератури:

1. UNESCO. Recommendation Addressed to the In Education for the Media and the Digital Age. Vienna. 1999. P. 273–274.
2. Комар О.А. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивних технологій. *Теоретико-методичні аспекти* : монографія. 2008. 332 с.
3. Метод case-study : посібник. Укладач Лебідь Н.К. 2018. 51 с.
4. Національна доктрина розвитку освіти України. *Освіта України*. 2001. № 29. С. 7–25.
5. Осадченко І.І. Теорія і практика ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи : монографія. 2011. 414 с.
6. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. *Інтерактивні технології навчання*. 2002. 136 с.
7. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості : підручник, 2006. 240 с.

References:

1. UNESCO (1999). Recommendation Addressed to the In Education for the Media and the Digital Age. Vienna.
2. Komar O.A. (2008). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly do zastosuvannia interaktyvnykh tekhnolohii [Training of future primary school teachers to use interactive technologies]. *Theoretical and methodical aspects* : monograph, 332 p.
3. Metod case-study (2018). [Case study]. Method. manual. Compiled by Swan N.K., 51 p.
4. Natsionalna doktryna rozvytku osvity Ukrainy (2001). [National doctrine of education development of Ukraine]. *Education of Ukraine*, vol. 29, pp. 7–25.
5. Osadchenko I.I. (2011). Teoriia i praktyka sytuatsiinoho navchannia u pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly [Theory and practice of situational learning in the preparation of future teachers of elementary school: a monograph].
6. Pometun O.I., Pyrozhenko L.V. (2002). Suchasnyi urok [Modern lesson]. *Interaktyvni tekhnolohii navchannia*, 136 p.
7. Sysoieva S.O. (2006). Osnovy pedahohichnoi tvorchosti [Fundamentals of pedagogical creativity : textbook].

УДК 373.21(73)+373.21(71))

Рудницька-Юрійчук І.Р.

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

НАЦІОНАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ОДИН ІЗ НАПРЯМІВ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УКРАЇНСЬКІЙ ДІАСПОРІ США ТА КАНАДИ

Анотація. Українська діаспора, яка організаційно формувалася в країнах Північної Америки з початку ХХ ст., з покоління в покоління плекала українську мову, культуру, прагнула зберегти материнські звичаї і традиції та виховати в дітях любов і повагу до своєї етнічної батьківщини, її багатовікової героїчної і водночас трагічної історії. Феномен українства виокремився у світі своїми особливостями: провідне місце в діяльності всіх інституцій української діаспори США та Канади посідає збереження, вивчення і поширення етнічних духовних цінностей, котрі акумулювали в собі досвід попередніх поколінь та збереглися у мові, народній педагогіці і стали головним чинником національного виховання молоді генерації закордонних українців. У статті розглядаються особливості організації національного виховання дітей дошкільного віку в українській діаспорі США та Канади.

Ключові слова: український дитячий садочок, дошкільня, українська діаспора, діти, національне виховання.

Rudnytska-Yuriichuk Iryna

Chernivtsi Yuriy Fedkovych National University

NATIONAL EDUCATION OF PRE-SCHOOL CHILDREN AS ONE OF THE METHODS OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF THE UKRAINIAN DIASPORA IN THE USA AND CANADA

Summary. The Ukrainian diaspora, that was formed in countries of Northern America in the early 20th century, from generation to generation cherished the Ukrainian language and culture, strived to save old customs and traditions and to raise children with love and respect to their ethnic Motherland, its longstanding, heroic and at the same time tragic history. The phenomenon of Ukrainianness showed up in the world with its peculiarities: the leading place in the activity of all institutions of the Ukrainian diaspora in the USA and Canada take saving, learning and sharing all the ethnic spiritual values. They accumulated the experience of previous generations, stayed in the language and folk pedagogy, and became the main factors in national education of the generation of young foreign Ukrainians. National education in the pedagogical science is considered to be historically caused and created by the folk itself unity of ideals, views, beliefs, traditions, customs and other forms of social practice. Its aim is to organize living of the growing-up generation so that spiritual and material culture can be acquired, national consciousness can be formed, and spiritual unity of generations can be achieved. For the diaspora, according to modern scientists, national education – is the education of the growing-up generation in spirit of the Ukrainian educational ideal with longstanding ethno-pedagogical traditions. It's based on the principles of family upbringing, ideas and methods of folk pedagogy, scientific pedagogical position, that typify the best examples of educational wisdom of the nation, and the experience of previous generations, which due to this saved their ethnic identity in multicultural environment and provided future for the community. We share the points of view of our scientists, who claim that “national education of the Ukrainian youth in the USA and Canada started getting systematic and purposeful character from the late 40-s of last century, when professional teachers, experienced educators, leaders and participants of political, in particular youth organizations started arriving to these countries. Enriched with the experience of political struggle and social activity on the native land and post-war Europe, they started to use it actively in the countries of new settlements, but actually not always taking into consideration real circumstances and the activity of existing organizations and associations. But still common interests appeared. They are traditional for Ukrainians, wherever they live: love to God and Motherland that are inseparably connected with each other. And national education fosters this love in the youth”. Ukrainian-Canadian teachers consider that children’s “svitlychka” is the first institution where the foundations for the formation of a harmoniously developed, national conscious personality of a foreign Ukrainian are purposefully put. “Ukrainian “svitlychka” – is the first school, where the feeling of belonging to the Ukrainian environment is born. Children see that not only they and their family can speak Ukrainian. The formation of the Ukrainian spirit, that starts at home, continues in a group there, in the “svitlychka”.

Keywords: Ukrainian kindergarten, Sadochok (pre-school), Ukrainian diaspora, children, national education.

Постановка проблеми. У педагогічній науці національне виховання традиційно розглядають як історично зумовлену та створену самим народом сукупність ідеалів, поглядів, переконань, традицій, звичаїв та інших форм соціальної практики, спрямованих на організацію життєдіяльності підростаючих поколінь, у процесі якої засвоюється духовна і матеріальна культура нації, формується національна свідомість і досягається духовна єдність поколінь.

В умовах діаспори, на думку сучасних науковців, національне виховання – це вихован-

ня підростаючого покоління у душі українського виховного ідеалу на багатовікових етнопедагогічних традиціях. Воно ґрунтується на засадах родинного виховання, ідеях і засобах народної педагогіки, наукової педагогічної думки, що уособлюють найвищі зразки виховної мудрості народу, та досвід попередніх поколінь, які завдяки цьому зберегли свою етнічну ідентичність у полікультурному середовищі, забезпечили майбутнє спільноти [1, с. 55].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання національного виховання підростаючо-

го покоління в умовах діаспори, зокрема в США та Канаді, розглядали у своїх працях зарубіжні та вітчизняні українці – Б.-Н. Білаш, М. Василік, Й. Дачкевич, І. Руснак, Я. Славутич; особливості навчання рідної мови дітей в українській діаспорі розкривали А. Богданюк, Л. Голубович, І. Зельська, О. Климишин, М. Ломацький, С. Магус, В. Мацьків, Г. Мізь, Н. Пилипишин-Літепло, С. Романюк, І. Руснак, О. Суховерська, Я. Славутич, Л. Храплива-Щур та інші.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на наявність істотних досліджень у сфері виховання і навчання українських дітей у діаспорі в національному дусі, на даний час залишаються нерозглянутими питання, які б глибоко висвітлювали особливості національного виховання, як одного із важливих напрямів виховної діяльності у роботі з дітьми дошкільного віку в українській діаспорі США та Канади.

Подальшими перспективними напрямками дослідження запропонованої проблеми є аналіз дидактичного забезпечення, яке сприятиме досягненню виховної мети у роботі з дітьми дошкільного віку в умовах діаспори у національному дусі.

Ми поділяємо погляди вітчизняних учених (це підтверджують і результати нашого дослідження), які стверджують, що «систематичного цілеспрямованого характеру національне виховання української молоді у Канаді і США почало набувати з кінця 40-х років минулого століття, коли до цих країн стали прибувати професійні педагоги, досвідчені виховники, провідники й учасники політичних, зокрема й молодіжних організацій. Збагачені досвідом політичної боротьби та громадської діяльності на рідній землі і в повоєнній Європі, вони почали активно використовувати його і в країнах нового поселення, щоправда, не завжди враховуючи реальні обставини і діяльність існуючих організацій та об'єднань. І все ж спільні інтереси з'явилися. Це традиційні для українців, де б вони не проживали, любов до Бога і Батьківщини, які нерозривно пов'язані між собою, а національне виховання – це ж прищеплення молоді цієї любові» [1, с. 55].

Мета статті. Розкрити особливості національного виховання дітей дошкільного віку як одного із важливих напрямів виховної діяльності в українській діаспорі США та Канади.

Виклад основного матеріалу. Визначаючи важливість виховання дітей в національному дусі в умовах діаспори, відомий педагог В. Мацьків наголошував: «Національне виховання наших дітей має за мету вціплити в їх душі пошану та любов до всього рідного, виплекати бажання працювати над збагаченням нашої культури та в конечній хвилині стати в обороні свого рідного; воно має виховати свого роду національну гордість та здорову амбіцію, як підвалину під майбутню працю для свого народу, а рівночасно і відпорність на всякого роду некорисні впливи нашого оточення та всіх тих чинників, які тиснуть на нашу молодь з усіх сторін» [9, с. 3]. Водночас педагог підкреслював: «Працюючи над вихованням нашого молодого покоління, ми мусимо пам'ятати, що національне виховання це тільки частина виховання і ми про це теж забути не повинні; мусимо виховати повноцінну людину, чи краще сказати

б, дати підвалини під таке виховання. Крім національного виховання, мусимо провадити також релігійно-моральне, інтелектуальне та естетичне виховання, мусимо розвивати духові та фізичні сили та властивості дітей, мусимо працювати над притуплюванням некорисних прикмет. Мусимо привчати дитвору до співжиття та співпраці з іншими дітьми» [9, с. 3–4].

На думку українсько-канадських педагогів, першою установою, де цілеспрямовано, на науковій основі закладаються підвалини формування гармонійно розвиненої, національно свідомої особистості закордонного українця, є дитячі світлички. «Українська світличка – це перша школа, де зароджується почуття приналежності до українського середовища. Дитина бачить, що не тільки вона і її родина вмюють говорити по-українськи. Там, у світличці, у гурті продовжується формування української душі, яке має свій початок дома» [8, с. 12].

Історія людства підтверджує той факт, що виховання дітей починається удома. Сім'я відіграє найважливішу роль у формуванні особистості людини. Вона є моделлю суспільства на конкретному історичному етапі розвитку, відображає його моральні та духовні особливості. Саме тому педагоги української діаспори у США та Канаді в реалізації виховної мети – формуванні гармонійно розвиненої особистості українця – на перше місце ставлять родину. Проте, виявляється, що в умовах діаспори далеко не всі українські сім'ї можуть дати дитині належне виховання саме в національному дусі, з урахуванням надбань етнічної культури українців незалежно від того, де вони проживають – на рідній землі чи на чужині, бо більшість їх скрізь намагалися створити «маленьку Україну», жити за звичаями своїх батьків, свого краю.

За таких обставин на допомогу українським сім'ям, які виховують дітей дошкільного віку, приходять дитячі світлички, садочки та класи передшкілля, що увійшли в систему національної освіти й виховання американських та канадських українців на початку 50-х років ХХ ст., тобто тоді, коли емігранти другої і третьої хвилі реально відчували, що починають втрачати молоде покоління, яке активно входило в соціум країн поселення, ставало їх повноправними громадянами і поступово втрачало зв'язки з українством. Запобігти цьому процесові чи хоча б пригальмувати його у політичному соціумі могла тільки система рідномовного навчання і виховання, яка повинна охоплювати дітей від дошкілля і аж до молодіжних організацій включно. Головна мета праці її педагогів і виховників – «це не саме навчання, не подавання відомостей з українства, а національне виховання, вціплення любові до свого – це національне освідомлення, це виращення гордості з приналежності до своєї ні в чому не гіршої від других нації, це те, що дає дітям свідомість «хто вони й чиїх батьків» сини й дочки, це розбудження в молодих душах почуття обов'язку супроти свого народу там, далеко – й супроти своєї національної спільноти тут, в діаспорі» [5, с. 3–4].

Як зазначають діаспорні педагоги, «наші садки та дошкілля мусять мати зовсім інший характер від чужинецьких, бо вони мають розвивати

дальше це українське слово та любов до рідного, які щепили своїм дітям українські матері, словом: вони допоможуть кожній матері викристалізувати український характер дитини. Вони мають дальше вчити дітей любити, шанувати, цінити та при кожній нагоді пишатись українською мовою» [2, с. 40].

Вихователі підростаючого покоління в українській діаспорі стверджують, що українці за кордоном мають додатковий обов'язок – закріпити ще в дитинстві любов до всього українського, бо коли дитина піде до університету, зробити це буде вже занадто пізно. Необхідно прищепити любов до рідного в перших роках життя, коли батьки і вчителі мають великий вплив на дитину. Щоправда, часто батьки українських дітей дошкільного віку висловлюють такі думки: наші діти виростають в американському / канадському оточенні, де часто немає другої української дитини, з якою можна спілкуватись, гратись. Вони чують українську мову тільки вдома і у них виникає багато запитань; діти зауважують, що ніхто на вулиці не говорить українською: чому інші діти не говорять так, як говоримо ми? я хочу говорити так, як говорять інші діти на вулиці!.. Саме тому «наші діти, які ростуть у відмінних умовах, часто почувують себе інакше і менше вартими» [8, с. 12]. Однак національно свідомі організатори українського дошкільня в діаспорі переконані: завдання батьків, педагогів і вихователів полягає у тому, щоб прищепити українській дитині в умовах полікультурного середовища почуття любові, поваги до всього українського, і, насамперед, до української мови, а також бажання понести у доросле життя усвідомлення приналежності до української нації, прагнення і в діаспорі примножувати її духовні скарби. З огляду на зазначене, Е. Жарський, на нашу думку, цілком аргументовано підкреслював: «Виховання це не справа одиниці, але це суттєва справа української громади, це основна її проблема. На садівничку, учителя чи кожного виховника, як на представників української громади, яка доручила їх опіці наше найбільше добро – наших найменших – паде почесний обов'язок добитися цієї мети, як для добра самої дитини, так і для добра українського народу і людства» [4, с. 14].

У процесі формування гармонійно розвинутої, національно свідомої особистості українця в діаспорі вчений особливу роль відводив дошкільним навчальним закладам, зокрема їх вихованцям: «Завдання садівнички настільки облегшене, що дитина у переддошкільному чи дошкільному віці є дуже податлива на впливи садівнички-виховника; в її руках – як і в руках учителів шкіл українознавства та виховників організацій молоді – лежить у великій мірі майбутність дитини і української громади» [4, с. 14].

Зазначимо, що національне виховання українських дітей у США і Канаді ускладнювали соціокультурні обставини країн проживання. Аналізуючи таку ситуацію, Л. Голубович пише: «Специфічні умовини емігрантщини, розпорошення, вплив чужих садків, довкілля, шкіл і вулиць, зокрема, коли один із батьків є неукраїнського походження, усе це спричинюється до того, що наші діти на чужині не володіють українською мовою та стають нам цілком чужими.

Відверто можна тут сказати, що вони майже не чують рідної мови, вже від колиски виростають для нас чужими, бо втомлені різними роботами й турботами матері забувають, а то й не хочуть, хоча б перед сном, погугорити з ними, проказати молитву чи розказати казку» [3, с. 30].

Результати дослідження засвідчують, що виховання українських дітей із раннього віку в національному дусі є однією із найважливіших цілей виховної праці в українському дитячому садку в діаспорі, оскільки воно повинно забезпечити «відорвання серця та душі дитини від чужого світу й середовища та перенесення її думок і зацікавлень до країни батьків, ген туди, де голубе, ясне небо, де «сонечко сяє», де місяць як «млинове коло» й зірки прекрасні, лани широкі й гори високі, де рідні пісні голосно лунають і люди нашою рідною мовою розмовляють» [5, с. 3-4]. Та, крім цього, є ще одна не менш важлива мета: «Впоїти в дітей почуття національної гідності з одночасним безпощадним винищенням у них унасліджених від батьків комплексів меншовартості, що є, безперечно, однією з найважливіших причин денаціоналізації наших дітей на чужині». А тому вся виховна праця мусить проходити в атмосфері любові й поваги до добра, правди й краси, щоб українські діти могли всюди бачити добро: в своїй родинній хаті, в своїй рідній школі, в своєму українському гурті чи молодечій організації [5, с. 3-4].

Водночас необхідно акцентувати на тому, що педагоги української діаспори у США та Канаді наполегливо рекомендували в процесі виховання враховувати вікові особливості вихованців: «Працюючи з дітьми дошкільного віку, мусимо числитися з їх психікою, з їх духовним та фізичним розвитком. Часто нам прийдеться знизитися до них, щоби досягнути якнайкращі успіхи. При тому ми усвідомлюємо собі, що дитина у передшкільному віці, це щось наче губка, що втягає в себе всяку рідину, і мимо молодого віку, можемо цим дітям дати дуже багато такого, чого не вміє, не має змоги, або не хоче дати їй родинний дім» [6, с. 4].

На нашу думку, Л. Голубович слушно наголошує на тому, що національне виховання дітей на чужині – це справа особливої ваги, «від якої залежить, чи тут, серед несприятливих обставин чужого оточення та що є гірше – байдужості батьків, ми потрапимо врятувати душі наших найменших і зберегти їх для української спільноти на майбутнє». Тому перед педагогами, вихователями висувається надзвичайно важливе завдання – щоденна, тривала, вперта і наполеглива праця, щоб «виховати ті малі кволі істоти на повновартісних українців і українок, бо без цих важливих факторів уся наша праця піде на марне, не видасть бажаних плодів, знеохотить як виховниць, виховників, так і дітей. Словом, вона скінчиться невдачею» [3, с. 27].

Історіографія покаже, що виховання в національному дусі поза межами батьківщини має особливу вагу, адже кожне наступне покоління зобов'язане понести у своєму серці та свідомості всі надбання попередніх поколінь та передати їх разом із молоком матері своїм дітям. В іншому випадку кожне прийдешнє покоління буде швидкими темпами втрачати віками накопичений національний скарб, який уже ніхто і ні за

які кошти не зможе повернути. Велика відповідальність і надія в цьому покладена в першу чергу на батьків наймолодшого покоління і, безперечно, педагогів-вихователів.

Український садок, дошкілля – це тільки короткий відрізок часу в умовах еміграційного життя і поза ними дитина весь час перебуває на вулиці, серед інших дітей. Тому український дім мусить бути доповненням усього того, чого дитина навчилася в українському національному дитячому садку. «І, якщо з цього дому вигнано українську мову, якщо родичі самі калічать чужою мовою, а своєї рідної пураються, то надаремне піде вся шкільна праця» [3, с. 39].

Варто зазначити, що саме в українському дошкільлі дитина починає активно збагачувати свою мову, бо чує її в іграх, піснях, віршах, забавках і казках. Доречно наголосити, що виховники українського дошкільля США та Канади практикують слухання українських пісень майже весь час, коли дитина працює чи просто перебуває в груповій кімнаті, і тоді, коли приходить час співати, в дитини вже не виникає жодних труднощів. Більше того, вихователі дошкільля переконані, що навіть ті діти, в яких мова ще далека до досконалості, люблять співати. Вони вважають, що та музика залишиться з дитиною навіть тоді, коли вона забуде слова, адже «світличка прищеплює дитині любов до України й всього українського. Вона помагає затримати українське «Я» [9, с. 12–13].

На нашу думку, важливим є те, що, спонукуючи дошкільнят до вивчення в стінах українського національного дитячого садочка молитов, віршів, пісень, забав рідною мовою і ритмічних вправ, педагоги рекомендують уже змалку готувати малих дітей до різних публічних виступів, наприклад – до Святомиколаївської вистави, роковин Т. Шевченка, І. Франка, Лесі Українки, свята Матері та ін., позаяк «все це разом залишить незатерті сліди в серцях нашої дівчини. Адже «у нашому народі не бракує пісень, які збуджують любов до всього рідного, до нашої гарної традиції, а тим то і врятують душу нашої дитини раз і назавжди для української нації» [3, с. 40].

Ретроспективний історико-педагогічний аналіз засвідчив, що національне виховання в дитячих садках має особливі умови, що сприяють длеканню патріотичних почуттів юних українців. Йдеться про прикрашання кімнат портретами видатних діячів українського народу, народними вишивками, картинами з українською тематикою, керамікою, національними кольорами, яке створює своєрідну атмосферу, що разом з іншими виховними у тому напрямку засобами, як оповідання, вірші, пісні, святкові дні, дає дітям змогу переживати глибокі патріотичні почуття, поєднані з естетичним почуттями, емоціями, враженнями.

Зазначимо, що національний напрям освіти й виховання в українських садочках Канади та США забезпечує насамперед вивчення таких українознавчих предметів, як українська мова та українська дитяча література, оволодіння початковими знаннями з історії, географії й культури (мистецтва) України, природознавства, математики, проведення занять з фізичної культури, малювання, організацію ігор та забав, а також музика і співи.

Аналіз програм для дошкільних установ та класів передшкільля засвідчує, що національне

виховання в цій системі носить передусім практичний характер і реалізується через постійне використання української мови. Так, програма підготовчого класу при катедрі св. Йосафата у Торонто ставить до вихованців наступні вимоги [7]: діти старшої групи повинні вміти самостійно розповісти казку, знати українську абетку, писати окремі літери, розмовляти на легку тему, описати подію чи заняття, розказати складнішу казку; на заняттях з української мови в обсяг навчання входить: розмовна українська мова (у формі запитань і відповідей), «назвознаство», опис предметів та малюнків. Мова здебільшого вивчається за допомогою пісень, віршів, коротких оповідань, інсценізацій, в яких діти беруть активну участь. Важлива роль відводиться бесідам за спостереженнями змін у природі в різні пори року.

На заняттях з літератури діти знайомляться з українським фольклором, віршами й оповіданнями видатних українських письменників Т. Шевченка, І. Франка, Л. Глібова, Лесі Українки, Н. Забіли, Р. Завадовича та ін., деякі з них вивчають напам'ять. Програма також передбачає, що дуже важливо, ознайомлення вихованців у перекладі українською мовою з творами письменників інших народів, зокрема, казок братів Грім, Г.Х. Андерсена та ін.

Вивчення історії України ставить за мету ознайомити дітей з минулим і сьогоденням їх прабабківщини: козацькою і княжою добою, національними святами, походженням назви держави, сучасним становищем України тощо. Зауважимо, що шестирічні вихованці передшкільля вже повинні впізнавати на портретах князів та гетьманів України, знати національну символіку.

Заняття з географії допомагають дошкільникам створити реальний образ України, яку уродженці північно-американського континенту ніколи не бачили. Для цього, крім розповідей вихователя, використовуються карти, малюнки, фото, картини про природні багатства, міста, ріки й моря, гори й степи, рослинний і тваринний світ їх прабабківщини.

На заняттях з української культури діти вчать розпізнавати твори народного мистецтва (вишивка, різьба, скульптура, писанка та ін.), танцювати, співати гуртом народні пісні. Заняття з малювання та ручної роботи включають у себе вправи олівцем і крейдою (вугіллям) на задану чи довільну тему; ручні роботи з каштанів, жолудів та шкаралупи від горіхів; витинанки з паперу. У шість років діти вже малюють фарбами – квіти, траву, лозу, писанки, вишивки, довільні картини краєвидів, роблять витинанки й ліпку – з паперу, каштанів, шишок, видуваної кукурудзи, насіння гарбуза, соняшника, квасолі, вати, пластиліну. Крім того, діти дошкільного віку активно вивчають та використовують на практиці українські народні ігри.

Необхідно зазначити, що в світличці дитина знайомиться з рідною молитвою, піснями, звичаями і традиціями. Вона вправляє і покращує свою українську мову й знайомиться з іншими українськими дітьми. Світличка прищеплює дитині любов до України й всього українського. Вона допомагає затримати українське «Я». Те, чого дитина навчиться до шести років, те буде пам'ятати все життя [8, с. 12].

Висновки і пропозиції. Отже, основним чинником, який має вирішальний вплив на національне виховання молодого покоління, є рідний дім, українська родина, виховання змалку в рідній мові і культурі. Наступним допоміжним засобом для української родини є українське дошкільне виховання – українські світлички, організовані і ведені українськими жіночими та гро-

мадськими організаціями в США і Канаді. Вони забезпечували основи національного виховання та, зокрема, вивчення української мови як основного засобу формування рідномовної особистості, відповідно до віку дітей різноманітними способами, методами й засобами здійснювали національне виховання підростаючих поколінь закордонних українців.

Список літератури:

1. Василик М.С., Руснак І.С. Національне виховання молоді в українській діаспорі Канади і США : монографія. Чернівці ; Вижниця : Черемош, 2016. 194 с.
2. Головінський І. Роля дитячого садка як виховного чинника. Збірник доповідів на сесії для справ українського дошкілля. Торонто, 1965. 92 с.
3. Голубович Л. Національне виховання дітей дошкільного та шкільного віку. С. 27–30, 39–42.
4. Жарський Е. Курс працівників дошкілля. Збірник матеріалів. Зошит 2. Виховання. Суть – Мета – Засоби – Організація. Нью-Йорк – Філадельфія, 1967. 33 с.
5. Ломацький М. Загально про наші виховні справи в діаспорі. *Учительське слово*. 1957. № 2(12).
6. Мацьків В. Національне виховання в переддошкільному віці. *Рідна Школа*. 1966. № 2. С. 3–8.
7. Нарис програми для передшкілля при кафедрі св. Йосафата у Торонто. Торонто, 1980.
8. Пастернакова М. Діти на роздоріжжі. *Наше життя*. 1953. № 4. С. 5.
9. Пилипишин-Літепло Н. Виховання української дитини у дошкільному віці. *Наше життя (США)*. 1985. № 7–8. С. 12.

References:

1. Vasylyk M.S., Rusnak I.S. (2016). Natsionalne vykhovannia molodi v ukrainiskii diaspori Kanady i SShA : monohrafiia [National education of youth in the Ukrainian diaspora of Canada and the United States : monograph.]. Chernivtsi ; Vyzhnytsia : Cheremosh.
2. Holovinskyi I. (1965). Rolia dytiachoho sadka yak vykhovnoho chynnyka. Zbirnyk dopovidiv na sesii dlia sprav ukrainiskoho doshkillia [The role of kindergarten as an educational factor. Collection of reports at the session for Ukrainian preschool affairs]. Toronto.
3. Holubovych L. Natsionalne vykhovannia ditei doshkillnoho ta shkilnoho viku [National education of children of preschool and school age]. Pp. 27–30, 39–42.
4. Zharskyi E. (1967). Kurs pratsivnykiv doshkillia. Zbirnyk materialiv. Zoshyt 2. Vykhovannia. Sut – Meta – Zasoby – Orhanizatsiia [The course of the preschool workers. Collection of materials. Notebook 2. Education. Essence – Purpose – Means – Organization]. Niu-York – Filadelfia, pp. 33.
5. Lomatskyi M. (1957). Zahalno pro nashi vykhovni spravy v diaspori [All about our educational affairs in the diaspora]. *Uchytelske slovo*, no. 2(12).
6. Matskiy V. (1966). Natsionalne vykhovannia v perezdoskhilnomu vitsi [National education in pre-school age]. *Ridna Shkola*, no. 2, pp. 3–8.
7. Narys prohramy dlia peredshkillia pry kafedri sv. Yosafata u Toronto (1980). [Essay program for pre-school at the department of St. Josaphat in Toronto] Toronto.
8. Pasternakova M. (1953). Dity na rozdorizhzi [Children at the crossroads]. *Nashe zhyttia*, no. 4, pp. 5.
9. Pylypyshyn-Liteplo N. (1985). Vykhovannia ukrainiskoi dytyny u doshkillnomu vitsi [Education of a Ukrainian child at preschool age]. *Nashe zhyttia (SSHA)*, no. 7–8, pp. 12.

УДК 371.4:364.122.8:378(045)

Сівак Н.А.

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

УМОВИ ВИХОВАННЯ ЗАГАЛЬНОЛЮДСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті автором розкрито проблему виховання загальнолюдських цінностей у студентської молоді закладів вищої освіти. Проаналізовано поняття «цінність» як наукову категорію, яка вивчається в різних галузях знання, а саме: філософії, педагогіці, психології, соціології, етнопедagogіці. Визначено, що цінності – це результат означення явищ та процесів, якостей і властивостей предметів, що задовольняють потребнісну сферу людей, сприяють самореалізації їх у всіх сферах життєдіяльності. Досліджено аксіологічний підхід у вихованні загальнолюдських цінностей студентської молоді, який полягає у сприйнятті зазначеної дефініції як системи цінностей, теоретично існуючих в площині моралі, етики, духовності, культури людини і суспільства, зміст яких не пов'язаний з конкретним історичним етапом, періодом розвитку суспільства або конкретною етнічною традицією. Визначено умови виховання загальнолюдських цінностей: гуманізація освітнього середовища закладу вищої освіти, використання засобів народної педагогіки у вихованні загальнолюдських цінностей студентської молоді.

Ключові слова: цінності, загальнолюдські цінності, аксіологічний підхід, гуманізація освітнього процесу, засоби народної педагогіки.

Sivak Natalia

Khmelnytsky Humanitarian Pedagogical Academy

THE CONDITIONS OF THE UPBRINGING OF THE HUMAN VALUES OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

Summary. The problem of upbringing of general human values among student's youth of higher educational institutions has been revealed by the author in the article. The concept of «value» as a scientific category, which is studied in various fields of knowledge, namely philosophy, pedagogics, psychology, sociology, ethnopedagogics and the like, has been analyzed. The philosophical interpretation of values has been centered around the ethical content of human existence. Researchers point to the dual nature of values, which reflects complex, indecisive contradiction between ideal (spiritual values) and material (material values). The leading place among the general human values of the personality is occupied by good, conscience, responsibility, mercy etc. It has been determined that values are the result of determining the phenomena and processes, qualities and properties of objects that satisfy the needs of the sphere of people, contribute to their self-realization in all spheres of vital activity. The axiological approach in upbringing of general human values of student's youth which consists in perception of the designated definition as system of the values theoretically existing in the plane of morality, ethics, spirituality, culture of the human and society which maintenance is not connected with the concrete historical stage, the period of development of society or concrete ethnic tradition, has been investigated. It has been noted that for the personality the axiological approach directs educational process of establishment of higher education to the search and implementation of optimal transmission to the student the important social values in practice that allows them to acquire with the knowledge about the value of skills, core competencies, vital activity in conditions of dynamic social processes, contribute to the formation of personal values that meet individual requests and needs, life goals, interests, by stimulating the acquisition of experience suspension activities, behavioural forms by schoolchildren, furthermore, by creating optimal conditions for self-development and self-actualization of each pupil. The conditions for the education of general human values: the humanization of the educational environment of establishment of higher education, the using means of peoples' pedagogy in the upbringing the general human values of student's youth have been determined.

Keywords: values, general human values, the axiological approach, humanization of educational process, means of peoples' pedagogy.

Постановка проблеми. В умовах розбудови держави, національної освіти суттєво підвищуються соціально-педагогічні вимоги до рівня розвитку, підготовки, соціалізації студентської молоді. У Концепції національного виховання, концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в Європейський освітній простір, Національній стратегії розвитку освіти України на період до 2021 року наголошується на реалізації гуманістичної парадигми виховання молоді.

Єдиним шляхом до європейської цивілізованої країни з демократичними принципами, на нашу думку, є виховання загальнолюдських цінностей, основи усієї взаємодії в людському середовищі, соціально-комунікативної, творчої, ак-

тивності особистості, її самосвідомості, реалізація творчого потенціалу кожної особи.

Варто констатувати той факт, що з'явилася серйозна проблема морального спустошення не тільки сучасного покоління, а й наших майбутніх поколінь. Такі зміни соціальної та індивідуальної свідомості спричинені ломкою ідеологічних норм та світосприйняття. У системі цінностей українців створився своєрідний вакуум, який, на нашу думку, потрібно заповнити довічними загальнолюдськими цінностями (через віру, церкву). У контексті зазначеного, варто вказати, що не набрали порядку моральності відносини між природою та людиною. Техногенна діяльність людини, ганебне втручання в природу, виснаження природних ресурсів, забруднення навко-

лишнього середовища роблять можливою приросту кризи.

Сучасні підходи до освіти вказують на її гуманізацію, на звернення до загальнолюдських цінностей народу, і на цій основі має будуватися індивідуально творча, ціннісна, професійна діяльність студента закладу вищої освіти. Саме перед цим соціальним інститутом освіти стоїть низка завдань: освіта та соціалізація студентської молоді, становлення у майбутньому професійному житті, самореалізація, збереження здоров'я, в тому числі, що є основою перерахованих процесів, виховання загальнолюдських цінностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Синергетичний аналіз філософсько-культурологічної, психолого-педагогічної літератури з обраної проблеми дослідження дозволив нам констатувати, що вчені зробили значний внесок в обґрунтування категоріального апарату теорії цінностей, їх взаємозв'язку, обумовленості їх розвитку та виховання соціальними, культурологічними, особистісними, психологічними та педагогічними факторами.

Проблемі загальнолюдських цінностей особистості присвячено цілий ряд робіт зарубіжних науковців: Т. Морр, І. Кант, С. Пепшер, Дж. Дьюї, М. Шелер та інші.

Методологічною і теоретичною основою дослідження є загальнометодологічні положення вітчизняної та зарубіжної психології: концептуальні підходи в розумінні громадської і гуманістичної суті людини (Б. Ананьев, А. Бодальов, М. Каган, А. Леонтьев, Б. Ліхачов, В. Мясіщев, С. Рубінштейн, Е. Франкл та ін.); теорії особистості, особистих сенсів, свідомості і діяльності (А. Леонтьев, В. Мясіщев, А. Петровський, С. Рубінштейн та ін.); ідеї щодо суті розвитку і саморозвитку особистості (К. Абульханова-Славська, А. Асмолов та ін.). Теоретичною основою дослідження є: теорія цінностей (М. Каган, М. Рокич, В. Сластьонін, В. Тугарінов та ін.); теорія мотивів і потреб особи (Б. Ананьев, А. Бодальов, А. Леонтьев, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе, Н. Асташев та ін.); філософські, психологічні і педагогічні теорії стосунків (О. Дробницький, В. Мясіщев та ін.).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. В умовах прагматичної трансформації суспільства вивчення проблеми вибору соціальних цінностей, виховання загальнолюдських цінностей студентської молоді являє собою не лише філософсько-теоретичний, а й практичний, аксіологічний, освітньо-виховний та соціальний інтерес.

На нашу думку, повноцінна особистість в процесі розвитку людини народжується тоді, коли з'являються власні життєві цілі та цінності, спрямовані на перспективне щасливе майбутнє.

Незважаючи на впровадження в освітній процес сучасної вищої школи ідей демократизації, гуманітаризації та гуманізації, система виховної роботи закладів вищої освіти не задовольняє потреб суспільства у формуванні загальнолюдських цінностей студентів закладів вищої освіти, які відчувають найбільші труднощі саме у розв'язанні завдань виховання загальнолюдських цінностей, оскільки студентська молодь характеризується певними сформованими принципами, переконаннями, амбіціями, поглядами,

щодо здобуття професії, створення сім'ї, висловленнями щодо громадської позиції та ін.

Метою статті є аналіз проблеми та визначення умов виховання загальнолюдських цінностей у студентській молоді закладів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Цінність як наукова категорія аналізується та вивчається в різних галузях знання, а саме: філософії, педагогіці, психології, соціології, етнопедогогії тощо. Філософське тлумачення цінностей зосереджено навколо етичного змісту людського буття. Дослідники вказують на двояку природу цінностей, яка відображає складну, невіршувальну суперечність між ідеальним (духовні цінності) і матеріальним (матеріальні цінності).

Філософську основу формування системи цінностей особистості складає ентицизм – наука про гуманістичну мораль [15]. Тому провідне місце серед загальнолюдських цінностей особистості займають добро, совість, відповідальність, милосердя тощо. «Цінності забезпечують людину життєвими орієнтирами, визначають життєво важливі цілі діяльності і, зрештою, надають людському життю повний сенс» [6, с. 222].

У соціології науковці розглядають поняття «цінність» як дефініцію залежну від галузі знання і сфери діяльності особис (Т. Фомічова); як сполука соціальних відносин (І. Семків); як основа у формуванні соціального банку суспільства (Ф. Фукуяма).

Ціннісна спрямованість вітчизняної системи вищої освіти передбачає свідоме прийняття, усвідомлення, засвоєння студентською молоддю комплексу відповідних знань, формування позитивних ставлень до морально-етичних феноменів і вияв результатів цієї роботи у їхніх моральних якостях та поведінці, а також набуття молоддю ціннісних орієнтирів та ключових життєвих компетентностей [8].

Незаперечним є той факт, що у сучасних умовах реформування галузей та інститутів ми втрачаємо духовний компонент, який проявляється в орієнтації на загальнолюдські цінності як істина, добро, краса та ін., які є загальноновизнаними відповідно до загальної гуманістичної направленості особистості та суб'єкту діяльності.

На нашу думку, відродження загальнолюдських цінностей – є важливим завданням системи освіти незалежної України. Адже, освіта – це основна моральна цеглина суспільства, від якої в повній мірі залежить майбутнє. Таким чином, в основі сучасних освітніх новітніх програм постає вирішення головного завдання: виховання освіченої, високопрофесійної, творчої, високоморальної, толерантної особистості.

Аксіологія – це наука про цінності, вчення про природу духовних, моральних, естетичних та інших цінностей, їхній зв'язок між собою, із соціальними, культурними чинниками та особистістю людини; це наука про цінності в освіті, у яких розкрито принципи, норми, канони, ідеали взаємодії в сфері освіти, які впливають на формування відносин у структурі особистості.

Цінності – це результат означення явищ та процесів, якостей і властивостей предметів, що задовольняють потребнісну сферу людей, сприяють самореалізації їх у всіх сферах життєдіяльності. Найефективнішим в процесі опану-

вання студентами загальнолюдських цінностей має стати освітній процес закладу вищої освіти. Для особистості аксіологічний підхід спрямовує освітній процес закладу вищої освіти на пошук і втілення на практиці оптимальних шляхів передачі студенту важливих соціальних цінностей, що дозволяє озброїти їх знаннями про ціннісні вміння, ключові компетенції, життєдіяльність в умовах динамічних суспільних процесів, сприяти становленню персональних цінностей, які відповідають індивідуальним запитам та потребам, життєвим цілям, інтересам, стимулюючи набуття студентами досвіду суспільнокорисної діяльності, поведінкових форм, окрім того створюючи оптимальні умови для саморозвитку й самоактуалізації кожного представника студентської спільноти. На нашу думку, цінності є основою буття кожної особистості.

У педагогіці одним з перших проблемою цінностей займався Н. Нікандров [9], який зазначав, що Н. Нікандров цінності поділяє на дві групи: загальнолюдські і національні, зазначаючи про їхню взаємозалежність та рівновагу. Загальнолюдські цінності, на думку вченого, – це такі, які визнаються та поділяються більшістю людей, є основою поведінки, зосередженою в системі моральних норм. Загальнолюдською цінністю, на нашу думку, виступає ідеал людини як частина основних цінностей-чеснот: поваги до себе й інших, відповідальності, гідності та ін. [9].

Аксіологічний підхід у вищій освіті, вибудовуючи «людський вимір», забезпечує визначення перспектив власного становлення, потенціалу особи як «меж можливого» [5, с. 7], ідеалу, якого особистість має прагнути в процесі самовиховання, самобудівництва.

Сучасний світ висуває пріоритетну проблему: освіту висококультурної, творчої, інтелектуальної особистості, здатної до забезпечення прогресу нації та сприяння виходу країни до європейського простору. За умови виховання загальнолюдських цінностей цей процес буде проходити значно швидше. У контексті зазначеного відмітимо про роль закладу вищої освіти у вихованні загальнолюдських цінностей в студентській молоді і особливо важливу їхню роль у становленні особистості, у формуванні професійних якостей, створення сім'ї.

Саме тому, актуальним є аксіологічний підхід у вихованні загальнолюдських цінностей студентської молоді, який забезпечить гуманізацію системи вищої освіти, що стане основним чинником у розвитку студентської свідомості, становленні культури мислення, переконань та почуттів особистості студента. Це передбачає накопичення студентами як морально-духовних, так і естетичних цінностей, що визначають мету існування кожної особистості. Такими цінностями є гідність, любов, гармонія з природою, Космосом, заповіді «не убий», «не вкради», «шануй матір свою і батька свого», які, не зважаючи на давність, є постійно актуальними в суспільстві кожної епохи.

Узагальнюючи, зазначимо, що досягнення певного рівня засвоєння системи загальнолюдських цінностей студентською молоддю закладів вищої освіти залежить від впливу соціального середовища, зокрема: якостей особистості, розвитку

гуманістичної культури та соціуму загалом, держави, цивілізації, ціннісних установок викладачів, родичів, близького оточення студента. Однак найбільший вплив має педагогічне керівництво процесом формування системи загальнолюдських цінностей, саме тому у зміст виховання загальнолюдських цінностей студентів закладів вищої освіти необхідно закладати аксіологічні основи.

Зазначимо, що загальнолюдські цінності повністю керують вчинками людей, примушують їх розмірковувати над відповідними діями. З метою усвідомлення студентами закладів вищої освіти обґрунтованої поведінки, викладачу необхідно вести систематичну цілеспрямовану роботу у контексті виховання загальнолюдських цінностей студентів. Дії викладача продиктовані потребами часу та суспільства. Звідси вкажемо на те, що основою світосприйняття, принципів, норм поведінки здобувачів вищої освіти є загальнолюдські цінності.

На нашу думку, досить важливим в умовах закладу вищої освіти є створення умов для виховання загальнолюдських цінностей у студентів. Аналіз науково-педагогічної літератури дозволяє визначити серед таких умов: гуманізація освітнього середовища закладу вищої освіти, використання засобів народної педагогіки у вихованні загальнолюдських цінностей студентської молоді.

Розглядаючи поняття «середовище», відмітимо про відображення залежності та взаємозв'язку умов, що забезпечують виховання загальнолюдських цінностей особистості, соціалізацію особистості, її взаємодію та залежність з оточенням.

У сучасній педагогічній науці поряд з синергетичним, гуманістичним, особистісно орієнтованим, функціонально-діяльним підходами відбуваються дослідження середовищно-орієнтованого підходу до освіти. Основним базовим поняттям є «освітнє середовище» як те, що відображає соціальне, предметне та інформаційне оточення, його впливи на виховання загальнолюдських цінностей.

Варто зазначити, що середовищно-орієнтований підхід в освіті дозволяє зробити акценти у діяльності викладача з активного педагогічного впливу на особистість кожного окремого студента в напрямі створення освітнього середовища, у якому відбувається виховання загальнолюдських цінностей. При такій організації включаються механізми внутрішньої активності студента, взаємовпливу з середовищем [11, с. 19].

У контексті нашого дослідження, освітнє середовище – це спеціально організовані умови для цілеспрямованого отримання студентами знань, умінь та навичок, де мета, зміст, форми та методи виховання загальнолюдських цінностей є доступними для кожного студента, з врахуванням здібностей, інтересів, талантів та ін. Основою освітнього середовища, на нашу є виховна діяльність, яка організована з певними цільовими установками, забезпечуючи інтенсивні зв'язки між учасниками цього процесу.

На нашу думку, взаємопов'язуючись з соціальними, природними та комунікативними чинниками створюється система розвиваючого виховного характеру, спрямована на виховання загальнолюдських цінностей особистості. Такий підхід до організації освітнього середовища, за-

безпечити сприятливі умови для виховання загальнолюдських цінностей, гуманних якостей, продуктивного навчання, спрямованого на становлення майбутнього професіонала.

Перед закладом вищої освіти постає задача, яка полягає у наповненні освітнього середовища гуманним змістом, допомогти студентам бути відповідальними, люблячими, не зазіхати на чужу та не дозволяти зневажати власну гідність, активно співпрацювати в колективі та працювати самостійно, розвивати особисті якості, постійно дбати про підвищення свого духовного та професійного потенціалу та інше. Основою освітньої діяльності, яка сприяє виховання загальнолюдських цінностей є взаємоповага, довіра, відповідальність. Освітнє середовище потребує системних змін у структурі, впровадження активних форм діяльності та організації педагогічних умов для добровільної участі студентів у визначенні та реалізації власної індивідуальної траєкторії розвитку на всіх етапах освіти.

Аналіз науково-педагогічної літератури дозволяє зазначити, що гуманізація освітнього середовища закладу освіти, зокрема вищої школи, як педагогічна умова, сприяє успішній реалізації виховання загальнолюдських цінностей студентів закладів вищої освіти. Більше того, гуманістична спрямованість освітнього процесу нерозривно пов'язана зі змінами уявлень про сутність педагогічного впливу й ролі педагога в освітній взаємодії. Адже, виховання загальнолюдських цінностей може здійснюватися тільки через особливі взаємини, які забезпечують створення мікроклімату взаємоповаги, взаємодовіри та взаєморозуміння між усіма суб'єктами освітнього процесу, де студент є активним і рівноправним учасником зазначеного процесу.

Пріоритетним завданням викладача є не лише дотримання самому та створення умов для виховання загальнолюдських цінностей у студентів, але й попередження проявів негативізму у взаємовідносинах між учасниками освітнього процесу (інших працівників закладу освіти, родини та ін.): різких емоційних проявів амбіційності, настороженості, роздратування, дратівливості, грубості у висловлюваннях, залякування. Такі прояви не толерантного ставлення є неприпустимими у стосунках один з одним. Разом з тим, ми підтримуємо думку О. Сухомлинської, яка вказує на те, що «велике значення мають будь-які емоції, адже вони повністю належать до почуттєвої сфери, проходять через психіку людини і саме від цієї сфери залежить сприймання тих чи інших цінностей або відмова від них. Людину не можна примусити бути моральною – потрібно її переконати, пропустити знання через її емоції, почуття, психіку, через свідомість з тим, щоб висловлені моральні цінності стали її власним надбанням» [13].

Досліджуючи вплив освітнього середовища на виховання загальнолюдських цінностей студентської молоді, варто переглянути підходи до побудови заняття як такого. Варто звернутися до основ Гуманної Педагогіки, у суті якої лежать загальнолюдські чесноти: відповідальність, турбота, гідність, совість, доброзичливість, щирість, творчість, взаємність і взаємодопомога, спрямованість, терпіння, що творить, відданість [1].

На нашу думку, у роботі зі студентами метою виховання загальнолюдських цінностей в умовах освітнього процесу варто надавати перевагу активним методам навчання та виховання, здійснювати діалогічну взаємодію між суб'єктами зазначеного процесу, залучати до самостійної, ігрової і творчої роботи. Особливого значення необхідно приділяти формам взаємодії викладача та студентів, родини і студентів та підбору таких методів та форм роботи, які сприяють формуванню й розвитку в студентській молоді логічного мислення, бажання вчитися, поважати один одного, бути толерантним, відповідальним, гідним, чуйним, порядним та ін. При викладанні нового матеріалу слід створювати ситуації успіху, використовувати різнорівневі вправи і тестові завдання, сприяти здоровій конкуренції, взаємодопомозі, взаємовиручці тощо [2].

Викладач має створити під час роботи емоційно-позитивну атмосферу, допомогти кожній дитині відчувати себе щасливою в закладі вищої освіти, не розчаруватися в навчанні, підтримувати та розвивати впевненість в собі тощо. І при цьому виховувати у студентів відповідальність за кожен свій вчинок, кожен крок, вчити радити досягненням інших.

Гуманізація освітнього середовища закладу вищої освіти однозначно впливає на розвиток самосвідомості студента та виховання загальнолюдських цінностей, виокремлення себе із соціального оточення. Як зазначає Ш. Амонашвілі, потрібно процес виховання вибудовувати в «моральному кліматі пам'яті», тобто все, що оточує студента має бути сповнене ціннісними компонентами.

На нашу думку, велике значення у вихованні загальнолюдських цінностей студентської молоді відіграє спільна діяльність, яка передбачає реальну співпрацю з суб'єктами освітнього процесу закладу вищої освіти. Особлива роль у вихованні загальнолюдських цінностей студентів належить позааудиторній роботі, яка є значною частиною в освітньому середовищі.

Спільна діяльність під час позааудиторної роботи створює спільні емоційні переживання, а зміна позиції в спілкуванні впливає на виховання загальнолюдських цінностей студентів; від безпосередніх виявів емоційної чутливості (співпереживання, радості за іншого) студент переходить до опосередкованих гуманних норм і активного співчуття [12].

Використання проблемних ситуацій, цікавих завдань, підготовки театралізованих вистав, спектаклів, мініатюр, зустріч з відомим людьми, перегляд та аналіз фільмів та багато інших форм та методів створять гуманне освітнє середовище в закладі вищої освіти, яке, як зазначалося вище, буде сприяти формуванню загальнолюдських цінностей студентської молоді. Досить ефективними для вирішення проблеми нашого дослідження є інтегровані заняття, групові та масові форми роботи, проектна технологія тощо. З метою вправлення студентів у побудові взаємостосунків рекомендуємо в практику роботи вкладати педагогічні провокації, які примушують відстоювати свою позицію, заставляють думати, аналізувати. Адже діяльність людини (гра, навчання, праця) спрямована на вихован-

ня загальнолюдських цінностей може виявитись процесом нейтральним, якщо між учасниками не організовано стосунки, котрі вимагають взаємодопомоги, співробітництва, колективізму, співтворчості, комунікації, якщо немає постійного підкріплення ходу діяльності своєрідним стимулюванням взаємостосунків, що спонукають до моральних вчинків і виправданих стосунків [3].

Отже, спільна діяльність породжує між учасниками саме такі взаємостосунки, які зможе організувати педагог. Тому, щоб сформувати взаємини на засадах конструктивного співробітництва і терпимого взаєморозуміння, необхідно організувати заняття-ігри, основна стратегія яких формувати у вихованців почуття спільності, бажання бачити в однолітку друга і партнера. У той же час створювати ситуації, коли студенту потрібно відстоювати власні переконання. У ході цих занять педагог не повинен використовувати інструкцій, нотацій, зауважень; не ділити вихованців на хороших і поганих. Завдання дорослого – підтримати кожного, показати що всі учасники не конкуренти, а рівноправні партнери, від яких залежить кінцевий результат.

Важливість всієї роботи з виховання загальнолюдських цінностей зумовлена тим, що необхідно трансформувати зовнішню регуляцію поведінки студента на внутрішню. Одночасно зазначимо, що описані методи та прийоми будуть створювати та наповнювати освітнє середовище гуманним змістом за умови взаємозв'язку та доповнення один одного. Це сприяє більш повній і ґрунтовній реалізації ефективного виховання загальнолюдських цінностей студентської молоді.

На нашу думку, досить ефективною умовою, в контексті нашого дослідження, є використання у процесі виховання загальнолюдських цінностей засобів народної педагогіки. Саме в надбаннях минулих поколінь потрібно шукати насагу для розбудови нової держави, з новим майбутнім, для виховання відповідального, доброго, чесного, гуманного, свідомого, проїнятого національною ідеєю громадянина, сім'янина та особистістю, яка чітко бачить свій шлях, розуміє в чому сенс життя. Саме в українській народній педагогіці втілюється народний педагогічний досвід і народна мудрість, народні погляди на мету і завдання, зміст і методи виховання і навчання.

Важливо зазначити, що виховні засади української народної педагогіки базуються на непохитних національних ідеалах життя: які б соціальні і національні катаклізми не перетрушували суспільне життя, зміст, педагогічна сила народних ідеалів залишалися стійкими й непорушними. Зазначимо, змінюються форми виховання цих ідеалів у практиці вищої школи, однак залишається незмінним ідеал свободи та нескореної волі, вільної праці кожного громадянина, ідеал рідного краю й рідної землі, ідеал доброти та людяності, гуманного ставлення до всього, що нас оточує на землі – ці загальнолюдські цінності є такими сильними та стійкими, що завдяки їм наші предки змогли вижити в різні часи та політичні події, під час зміни державних устроїв, за складних та неоднозначних життєвих обставин [10].

Варто зазначити, що у нашого народу склалася гуманна система виховання, яка відображає досвід народної педагогіки у процесі виховання

загальнолюдських цінностей молодших школярів. Наші предки у процесі трудового життя виробили вимоги до освіти підростаючих поколінь, саме народом створено унікальну систему освіти, яку сьогодні ми називаємо народна педагогіка або етнопедогогіка.

Народна педагогіка – це комплекс здобутих предками знань і вмій у справі навчання та виховання. Зазначимо, що мета, завдання і засоби народної педагогіки розкриті у фольклорі: казках, легендах, прислів'ях, приказках, піснях, а також в іграх і танцях, декоративно-прикладному мистецтві, музиці, обрядах і традиціях трудового і сімейного виховання [14].

Досить недавно в педагогіці з'явився термін етнопедогогіка, який у науковий обіг ввів Г. Волков. Отож, етнопедогогіка охоплює народні засоби та методи впливу виховання порівнюючи невеликої групи населення. Якщо народна педагогіка включає в себе емпіричні педагогічні знання народу, то етнічна педагогіка включає в себе конкретні емпіричні педагогічні знання певної етнічної групи народності, краю [4].

Загальнолюдські цінності, які є основою народної педагогіки, які виховували у дітей, а пізніше у сім'ї були такі: повага до людей, повага до старших, працьовитість, чуйність, совість, хоробрість, стійкість, витривалість, чуйне ставлення до слабих і хворих, слухняність та ін. Молодь з ранніх дитячих років залучалась до праці дорослих, здобуваючи при цьому певні трудові навички, отримуючи елементарний досвід, необхідний до подальшого життя в суспільстві.

На нашу думку, народна педагогіка торкається глибинних основ психіки, керуючи внутрішніми конфліктами особистості. Варто зазначити, що в народному світосприйнятті людська уява позбавлена почуття самотності. Кожна окрема людина існує цілісно з природою, суспільством, Всесвітом. У контексті нашої роботи, така ідея є основоположною. Адже виховання загальнолюдських цінностей молодших школярів є неможливим поза суспільством, поза природою, можлива лише за умови бачення учнем себе, як частини Всесвіту.

Отже, у процесі виховання загальнолюдських цінностей студентів має велике значення народна педагогіка. Вивчивши та проаналізувавши народнопедагогічний досвід виховання загальнолюдських цінностей, низку літературних джерел з етнографії, українознавства, етнопедогогіки, педагогіки народознавства з зазначеної проблеми, ми визначили такі засоби народної педагогіки (казки, прислів'я та приказки, обряди, традиції та звичаї, ігри, народні ремесла і промисли) [7].

Висновки і пропозиції. Проблема виховання загальнолюдських цінностей у студентів закладів вищої освіти є досить актуальною, адже під час отримання певної професії, заклади освіти більшу увагу зосереджують на процесі накопичення знань майбутніми фахівцями. Однак ми переконані, що створивши відповідне ціннісне середовище, використовуючи у повсякденній роботі зі студентами неочіненне джерело народної педагогіки, усвідомлюючи важливість проблеми наявності загальнолюдських цінностей у нашої молоді, ми зуміємо впливати на стан

усвідомлення та виховання загальнолюдських цінностей в закладі вищої освіти.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі. З метою виховання загальнолюдських цінностей у студентів закладів вищої освіти варто сприяти тому, щоб у кожного студента були сформовані життєві цілі та цінності, спрямова-

ні на перспективне щасливе майбутнє. На нашу думку, перспективною у контексті нашої проблематики буде соціально-педагогічна програма, яка буде спрямована на розвиток особистості з її індивідуальними особливостями, здатної до самореалізації та самоідентифікації, з життєвими цілями, цінностями та професійними компетентностями.

Список літератури:

1. Амонашвили Ш.А. Основы гуманной педагогики. В 20 кн. Кн. 5. Учитель. Кн. 6. Часть 3. Педагогическая симфония. Единство цели. Москва : ООО «Издательский Дом Шалвы Амонашвили», 2013. С. 288–368, 304–356.
2. Бабаєва Л.П. Виховуємо дітей змалк. Харків : Веста: видавництво Ранок, 2008. 192 с. (Педагогічна майстерня). С. 177–184.
3. Безкоровайна О.В. З педагогікою толерантності в третє тисячоліття. *Педагогіка толерантності*. 2003. № 3. С. 4–11.
4. Волков Г.Н. Етнопедагогіка : Учеб. для студ. середовищ, і вищ. пед. навч. закладів. М. : Видавничий центр «Академія», 1999. С. 156.
5. Кирьякова А. В. Развитие аксиологического потенциала личности в условиях университетского образования. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2006. № 1. Том 1: Гуманитарные науки. С. 6–14.
6. Лукьянов В.Г. Изучение проблемы ценностей в современной философии / Методология гуманитарного знания в перспективе XXI века. К 80-летию профессора Моисея Самойловича Кагана. Матер. междунар. научн. конф. СПб. : Санкт-Петербургское философское искусство, 2001. С. 221–224.
7. Мосіяшенко В.А. Українська етнопедагогіка. URL: http://www.krempedoshk.at.ua/load/dodatkovakvalifikacija_quot_simejni_vikhovatel_quot/mosijashenko_v_a_ukrajinska_etnopedagogika/13-1-0-9 (дата звернення: 02.05.2019).
8. Нікора А.О. Методична підготовка майбутнього вчителя історії до формування ціннісних орієнтацій учнів у процесі навчання етики : монографія. Миколаїв : Іліон, 2012. 216 с.
9. Никандров Н.Д. Духовные ценности и воспитание человека. *Педагогіка*. 1998. № 4. С. 3–8.
10. Побірченко Н.С. Невичерпне джерело народної мудрості. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / гол. ред. М.Т. Мартинюк; ред. кол. : В.Г. Кузь, Н.С. Побірченко, О.М. Коберник. Умань : Софія, 2008. Ч. 5. С. 146–155.
11. Сахарова Т., Козімко І. Виховання людяності, гуманізму: список рекомендованої літератури. *Шкільний світ*. 2004. № 46. С. 19.
12. Современное образование. URL: <http://www.Owl.rug/content/womplus/index.shtml> (дата звернення: 02.05.2019)
13. Сухомлинська О. Концептуальні засади формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей. URL: <https://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=587815>. (дата звернення: 08.05.2019)
14. Українські традиції. Харків : «Фоліо», 2003. С. 45.
15. Фромм Э. Человек для себя [Пер. с англ. Л. Чернышовой]. Мн. : Коллегиум, 1992. 253 с.

References:

1. Amonashvili Sh. A. Osnovy gumannoj pedagogiki. V 20 kn. Kn. 5. Uchitel. Kn. 6. Chast 3. Pedagogicheskaya simfoniya. Edinstvo celi. Moskva : ООО «Izdatelskij Dom Shalvy Amonashvil», 2013. S. 288–368; 304–356.
2. Babayeva L.P. Vihovuyemo ditej zmalck. H. : Vesta: vidavnictvo Ranok, 2008. 192 s. (Pedagogichna majsternya). S. 177–184.
3. Bezkorovajna O.V. Z pedagogikoyu tolerantnosti v tretye tisyacholittya. *Pedagogika tolerantnosti*. 2003. № 3. S. 4–11.
4. Volkov G.N. Etnopedagogika: Ucheb. dlya stud. seredovish. i vish. ped. navch. zakladiv. M. : Vidavnichij centr «Akademiya», 1999. S. 156.
5. Kiryakova A.V. Razvitie aksiologicheskogo potenciala lichnosti v usloviyah universitetskogo obrazovaniya. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2006. № 1. Tom 1: Gumanitarnye nauki. S. 6–14.
6. Lukyanov V.G. Izuchenie problemy cennostej v sovremennoj filosofii / Metodologiya gumanitarnogo znaniya v perspektive XXI veka. K 80-letiyu professora Moiseya Samojlovicha Kagana. Mater. mezhdunar. nauchn. konf. SPb. : Sankt-Peterburgskoe filosofskoe iskusstvo, 2001. S. 221–224.
7. Mosiyashenko V.A. Ukrayinska etnopedagogika. URL: http://www.krempedoshk.at.ua/load/dodatkovakvalifikacija_quot_simejni_vikhovatel_quot/mosijashenko_v_a_ukrajinska_etnopedagogika/13-1-0-9 (data zvernennya: 02.05.2019).
8. Nikora A.O. Metodichna pidgotovka majbutnogo vchitelya istoriyi do formuvannya cinnisnih oriyentacij uchniv u procesi navchannya etiki : monografiya. Mikolayiv : Plion, 2012. 216 s.
9. Nikandrov N.D. Duhovnye cennosti i vospitanie cheloveka. *Pedagogika*. 1998. № 4. S. 3–8.
10. Pobirchenko N.S. Nevicherpne dzherelo narodnoyi mudrosti. Zbirnik naukovih prac Umanskogo derzhavnogo pedagogichnogo universitetu imeni Pavla Tichini / gol. red. M.T. Martinyuk; red. kol. : V.G. Kuz, N.S. Pobirchenko, O.M. Kobernik. Uman : Sofiya, 2008. Ch. 5. S. 146–155.
11. Saharova T., Kozimko I. Vihovannya lyudyannosti, gumanizmu: spisok rekomendovanoyi literaturi. *Shkilnij svit*. 2004. № 46. S. 19.
12. Sovremennoe obrazovanie. URL: <http://www.Owl.rug/content/womplus/index.shtml> (data zvernennya: 02.05.2019).
13. Suhomlinska O. Konceptualni zasadi formuvannya duhovnosti osobistosti na osnovi hristiyanskih moralnih cinnostej. URL: <https://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=587815> (data zvernennya: 08.05.2019).
14. Ukrayinski tradiciyi. Harkiv : «Folio», 2003. S. 45.
15. Fromm E. Chelovek dlya sebya [Per. s angl. L. Chernyshovoj]. Mn. : Kollegium, 1992. 253 s.

УДК 378.364.4

Тернавська Т.А.

Приватний вищий навчальний заклад
«Кропивницький інститут державного та муніципального управління»

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Анотація. У статі теоретично проаналізовано процес формування професійної компетентності майбутнього соціального працівника в умовах інклюзивного дошкільного навчального закладу. Досліджено, що робота професійного соціального працівника, в умовах інклюзивного дошкільного закладу має базуватися на засадах інклюзивної філософії та сформованої професійної компетенції (соціальний, медичний, педагогічний, психологічний, менеджерсько-контролюючий компоненти), яка спрямована на формування вміння адаптуватися у соціальне середовище. Для наукового дослідження було застосовано такі методи: аналіз наукової літератури, теоретичні методи дослідження, які базуються на аналізі наукової та методичної літератури з проблем процесу формування професійної компетентності майбутнього соціального працівника в умовах інклюзивного дошкільного навчального закладу; емпіричні методи дослідження, які ґрунтуються на психолого-педагогічному спостереженні за пізнавальною, діяльністю та застосуванням професійних компетентностей соціальних працівників, психологів та педагогів у процесі професійної освіти соціального працівника в умовах інклюзивного дошкільного навчального закладу.

Ключові слова: професійна компетентність, соціальний працівник, інклюзія, дошкільний навчальний заклад, «особливі діти».

Ternavska Tatiana

Private Higher Educational Institution
«Kropyvnytskyi Institute of State and Municipal Governance»

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE FUTURE SOCIAL EMPLOYEE IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE PRELIMINARY EDUCATION AGENCY

Summary. The article deals with the theoretical analysis of the process of forming the professional competence of a future social worker in an inclusive pre-school educational institution. It is investigated that the work of a professional social worker, under the conditions of an inclusive pre-school institution, should be based on the principles of inclusive philosophy, which is aimed at developing the ability to adapt to the social environment. The following methods were applied for scientific research: the analysis of scientific literature, theoretical methods of research which are based on the analysis of scientific and methodical literature dealing with problems of the process of forming the professional competence of the future social worker under the conditions of inclusive preschool educational institution; empirical methods of research which are based on psychology and pedagogical observation of cognitive labor activity and application of professional competences of social workers, psychologists and teachers in the process of vocational education of a social worker under conditions of an inclusive pre-school educational institution. It has been determined that a social worker as a direct participant in the educational process during the support of children with special needs should act as a professional in their work and have the following competencies: social (promote social adaptation and integration of all participants in the educational process, create favorable conditions for socialization, self-determination and self-realization in future pupils); medical (to have narrow specialized knowledge subordinated to an individual with a specific child with specific mental or physiological disorders; to conduct social and pedagogical support of the pupil by means of medical pedagogy and psychology); psychological (systematically study the psychological and pedagogical status of the child; stimulate the motivational-volitional sphere of all participants of the educational process of the inclusive preschool institution; provide expert advisory and information support to the team of specialists of the preschool institution); pedagogical (to form and develop educational and methodical directions of inclusive education, to develop professional observation, to apply innovative approaches and to make adjustments to educational activities of ordinary children and children with special needs); managerial control (monitoring the implementation of conditions and preserving the rights of children of healthy and children with disabilities; prevent and resolve conflict situations; implement various socio-pedagogical and educational projects).

Keywords: professional competence, social worker, inclination, pre-school educational establishment, «special children».

Постановка проблеми у загальному вигляді. Проблема розвитку інклюзивної освіти є актуальною не тільки в теоретичному аспекті, який на жаль більш розроблений та досліджений на сучасному етапі освітньої реформи української держави. Постає все гостріше питання практичного впровадження інклюзивної освіти, дослідження проблем, а головне, модернізацію шляхів їх розв'язання та включення всіх резервів освіти, медицини, корекційно-реабілітаційної

та психологічної сфери, волонтерства, соціальних працівників на етапі дошкільної освіти.

Робота справжнього фахівця, соціального працівника, в умовах інклюзивного дошкільного закладу має бути спрямована на внутрішнє усвідомлення інклюзивної філософії, прийняття тієї чи іншої вади дітей окремих категорій не як хвороби, а як стану, даного від природи, а також вміння адаптувати соціальне, медичне та освітнє середовище до таких дітей, а не навпаки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковане розв'язання окресленої проблеми засвідчує, що питанням інклюзивної освіти займалися багато авторів, які розглядали різні її аспекти: концептуальні та філософські аспекти І. Бех, В. Бондар, І. Зязюн, В. Кремінь; впровадження інклюзивної освіти в освітній простір А. Колупаєва, С. Литовченко, Ю. Найда, В. Синьов, Т. Скрипник, О. Федоренко.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Запровадження інклюзивної освіти має відбуватися якомога раніше, на перших етапах освітньо-виховного процесу особистості дитини, яка тільки починає формуватися і розвиватися.

Формування цілей статті. Метою нашого дослідження є теоретичний аналіз процесу формування професійної компетентності майбутнього соціального працівника в умовах інклюзивного дошкільного навчального закладу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перше включення дитини у соціум відбувається в сім'ї. З часом кількість членів соціального кола дитини розширюється до рідних, знайомих, а на останок, залучення у розвиток дитини колективу дошкільного навчально-виховного закладу. У процесі включення дитини в колектив дошкільного дитячого закладу відбувається обов'язковий етап адаптації та пристосування один до одного. Під час цього етапу дитина визначається зі своїм місцем у колективі, вчиться миритися, ділитися, допомагати, виділятися або поступатися і давати виділитися іншим. Відбувається формування толерантного ставлення до інших дітей, довіри, співчуття, морально-ціннісних установок, ідентифікації себе серед дитячого колективу.

Включення дітей з особливими потребами у навчально-виховний процес дошкільного навчального закладу є, на нашу думку, доцільним та актуальним саме на цьому віковому етапі розвитку дитини. Відповідно від фізичних або/та психічних можливостей дітей, звичайні та особливі діти разом формують уміння розрізняти звуки поєднання, розвивають та відпрацьовують необхідні рухову координацію, формують вміння зосереджено працювати протягом певного часу, психічну активність, концентрацію уваги, необхідний (можливий) рівень розвитку пам'яті.

Іншою стороною медалі є така характеристика фізичного та морфологічно функціонального розвитку дитини дошкільного віку, як здатність до наслідувальних дій. Діти з особливими потребами швидше будуть наслідувати дії і вчинки переважної більшості дітей з нормальним фізичним та психологічним розвитком, а не навпаки. Поодинокі випадки небажаного наслідування, копіювання, перекирвання та дражіння має корегуватися соціальним працівником та педагогічним колективом, що дасть можливість включення з часом навіть думку про різницю між дітьми в інклюзивному дошкільному навчальному закладі.

Діти дошкільного віку мають дуже гнучкий розум, високий рівень запам'ятовування, не мають стереотипів, радіють всім і всьому новому і цікавому, вчать поважати і розуміти тих, які торішні від них відрізняються за індивідуальними фізичними чи психічними особливостями.

Паралельний розвиток звичайних дітей і дітей з особливими потребами мінімізує грубе розрізнення здорової дитини від дитини з індивідуальними психо-фізичними відхиленнями; відбувається формування і відпрацювання навичок допомоги один одному, навичок взаємодопомоги та емоційної стабілізації.

Найголовнішим завданням усіх учасників інклюзивної освіти є професійний супровід та допомога розвитку дитини з особливими потребами. Потреби особливих дітей прямо залежать від їх фізичної чи розумової потреби.

Професійна компетентність соціального працівника у сфері інклюзивного навчання – це поєднання інтелектуальних, комунікативних та практичних навичок соціальних, психологічних, медичних, педагогічних та управлінських компетенцій, необхідних для здійснення соціально-педагогічної діяльності.

Соціальний працівник як безпосередній учасник навчально-виховного процесу під час супроводу дітей із особливими потребами має виступати професіоналом своєї справи і мати такі компетенції:

– соціальні (комунікативні) (бути комунікатором між дітьми, дітьми і освітньо-виховним колективом, дітьми і батьками, дітьми батьками дітей з особливими потребами і батьками звичайних дітей; сприяти соціальній адаптації і інтеграції усіх учасників навчально-виховного процесу);

– основне першочергове завдання соціального працівника – створення сприятливих умов для соціалізації, самовизначення та самореалізації в майбутньому вихованців.

– медичні (мати вузько-спеціалізовані знання, підпорядковані індивідуально певній дитині з конкретними психічними чи/або фізіологічними порушеннями; проводити соціально-педагогічний супровід вихованця засобами лікувальної педагогіки та психології);

– психологічні (систематично досліджувати психолого-педагогічний статус дитини (відповідність тих вимог, які ставить перед нею навчальний заклад, особливостям розвитку дошкільника); спостерігати динаміку її психічного розвитку у процесі дошкільної освіти; відчувати та передбачати настрій, регулювати емоційні прояви, стимулювати мотиваційно-вольову сферу усіх учасників навчально-виховного процесу інклюзивного дошкільного закладу; виявляти любов до дітей, повагу; виконувати діагностичну роботу, пов'язану з виявленням рівня особистісного розвитку дитини, лише потім проектувати свою діяльність; надавати експертну консультативно-інформаційну підтримку команді фахівців дошкільного закладу).

Головною метою соціально-педагогічного супроводу є формування позитивної думки дітей з особливими потребами, сприяння розвитку їхніх індивідуальних рис, самопізнання, самореалізації та інтеграції в суспільство, нормалізація порушень фізичного і психічного розвитку. Один з основних напрямків роботи з дітьми, які отримали інвалідність у зв'язку із вродженими чи набутими тяжкими соматичними чи психічними захворюваннями сенсорної, рухової, мовної недостатності, – включення цих дітей в активне суспільне життя, розвиток у них почуття самодостатності та реальних перспектив до подальшого життя, вміння жити зі

своїми особливостями, будуючи при цьому адекватні стосунки з оточуючими [2, с. 56].

– педагогічні (формування та розвиток навчально-виховні та методичні напрямки інклюзивної освіти, розвиток професійну спостережливості, застосовувати інноваційні підходи та вносити корективи до навчально-ігрової діяльності звичайних дітей і дітей з особливими потребами; спрямовано та усвідомлено впливати на особистість дітей відповідно морально-ціннісних установок, релігійних та сімейних цінностей; спонукати вихованців з обмеженими освітніми можливостями до дій, сприяти відновленню взаємодії між особистістю і суспільством; бути старшим другом, наставником, розсудливим та спокійним, справедливим та доброзичливим, послідовним та об'єктивним у своїх вчинках);

– менеджерсько-контролюючі (контроль за виконанням умов та збереження прав дітей здорових та дітей з обмеженими можливостями; попереджувати і розв'язувати конфліктні ситуації; впроваджувати різноманітні соціально-педагогічні та виховні проекти (благодійні акції, фестивалі, місячники, тижні, соціальна реклама тощо), заохочувати до участі дітей та дорослих у цих проектах.

Педагогічні компетенції соціального працівника базуються на таких засадах: архітектурна безбар'єрність освітнього середовища, доступність усіх форм навчання і освітніх послуг, запровадження спеціальних технологій і адаптивних технічних засобів навчання, індивідуалізація навчальних програм з урахуванням потреб і можливостей дитини, поєднання традиційних і інноваційних підходів до розвитку дитини з особливими потребами [2, с. 57].

У структурі важливих якостей соціальних працівників дошкільних навчальних закладів особливої значущості набуває спостережливості, яка виступає основою пізнання, розуміння індивідуальної своєрідності дитини, стає основою гуманізації та індивідуалізації освітнього та виховного процесу.

Під професійною спостережливості розуміється якість особистості працівників дошкільної освіти, сутність якої полягає у фіксації та інтерпретації суттєвих і, навіть, малопомітних зовнішніх проявів індивідуальних особливостей дитини [1, с. 169].

Соціальний працівник виступає модератором інтеграції дітей в умовах інклюзивної освіти у дошкільному навчальному закладі. Супровід та підхід соціального працівника до «особливих дошкільнят»

у контексті інклюзивного навчання має бути настільки індивідуальним для кожної дитини, щоб інтеграція та комфортна навчально-ігрова діяльність звичайних дітей і дітей з особливими потребами давала якомога більше продуктивних результатів.

Процес формування професійної компетентності майбутнього соціального працівника в умовах інклюзивного дошкільного закладу вимагає створення комплексу соціально-педагогічних умов, який забезпечує розвиток мотиваційної, когнітивної, комунікативної, інтелектуальної, практично-діяльної та морально-етичної сфер майбутнього соціального працівника.

Висновки з даного дослідження і перспективи. Професійна компетентність майбутнього соціального працівника визначається за такими критеріями: педагогічними та менеджерсько-контролюючими. Педагогічний, психологічний, медичний критерії визначають здатність розвивати у майбутнього соціального працівника професійну спостережливості, залучати до сумісної навчально-ігрової діяльності звичайних дітей і дітей з особливими потребами; спрямовано та усвідомлено впливати на особистість дітей відповідно морально-ціннісних установок, релігійних та сімейних цінностей. Менеджерсько-контролюючий критерій передбачає контроль адміністративного корпусу дошкільного закладу за виконанням умов та збереження прав дітей здорових та дітей з обмеженими можливостями, вчасно та ефективно попереджувати і розв'язувати конфліктні ситуації; створювати та впроваджувати різноманітні соціально-педагогічні та виховні проекти, заохочуючи до участі дітей та дорослих.

Враховуючи те, що процес зміни суспільної свідомості є тривалим і потребує системного впливу, можна зробити висновок про актуальність і важливість розробки засобів і методів формування професійної компетентності майбутнього соціального працівника в умовах інклюзивної діяльності, у тому числі й проектною, спрямованою на привертання суспільної уваги до проблем людей з особливими освітніми потребами, формування інклюзивної компетентності не лише майбутніх соціальних працівників, а й усіх фахівців, професійна діяльність яких пов'язана із взаємодією з людьми з інвалідністю. Це є важливим як для зміни стереотипів суспільного сприйняття цих людей, так і для розвитку цілепокладання молоді з особливими освітніми потребами.

Список літератури:

1. Цибуляк Н. Методи розвитку професійної спостережливості майбутніх фахівців дошкільної освіти. *Актуальні проблеми та перспективи розвитку дошкільної освіти професійної підготовки педагогічних кадрів у контексті євро інтеграційних процесів* : матеріали науково-практичної конференції, 12-13 травня 2016 року. Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича. Чернівці, 2016. С. 169–173.
2. Відінчук М. Інклюзивна освіта: наукові засади, проблеми, здобутки перспективи впровадження в загальноосвітній заклад. *Методист: інформаційно-методичний бюлетень*. 2011. № 2. С. 56.

References:

1. Tsybuliak N. (2016). *Metodi rozvitku profesijnoyi sposterezhlivosti maybutnih fahivtsiv doshkilnoyi osviti*. [Methods of development of professional supervision of future specialists in pre-school education.] Proceedings of the *Actual problems and prospects of development of pre-school education of professional training of pedagogical staff in the context of Euro integration processes* : materials of the scientific-practical conference (May 12-13, 2016). Chernivtsi : Chernivtsi National University named after Yuri Fedkovich, pp. 169–173.
2. Vidinchuk M. (2011). *Inklyuzivna osvita: naukovi zasadi, problemi, zdobutki perspektivi vprovadzhennya v zagalnoosvitniy zaklad*. [Inclusive education: scientific principles, problems, achievements of the perspective of introduction into a general educational institution]. *Methodist: InformatsIyno-metodichniy byuleten*. [Methodist: Information and Methodical Bulletin]. Vol. 2, p. 56.

ШВЕДСЬКІ УНІВЕРСИТЕТСЬКІ РЕЙТИНГИ ОЦІНКИ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. Стаття присвячена теоретичному аналізу проблеми становлення системи якості вищої освіти в університетах Швеції. Автор, на основі вивчення нормативно-правової бази, яка врегульовує систему оцінювання якості, визначає критерії оцінювання, складові програми оцінювання, описує етапи формування цілої мережі освітніх установ, які забезпечують контроль за якістю системи вищої освіти. У статті описано діяльність органу Шведської Вищої Освіти, що є державною установою при Міністерстві освіти і науки; схарактеризовано Рамку Кваліфікацій Європейського простору вищої освіти. Означено відповідальність уряду за вищу освіту. Показано, що формування рейтингів шведських університетів залежить від поетапності ставлення та реформування системи оцінювання якості вищої освіти.

Ключові слова: якість освіти, рейтинг університету, критерії оцінювання, рамки забезпечення якості освіти.

Tsyuk Oksana

Lviv Trade and Economic University

SWEDISH UNIVERSITY RANKINGS OF QUALITY ASSESSMENT OF HIGHER EDUCATION

Summary. The article is devoted to the theoretical analysis of the problem of the structure formation of the quality system of higher education in the universities of Sweden (audit, programs evaluation, accreditation, thematic evaluation; advanced experience reward in the field of education). The author, based on the study of the normative-legal framework that regulates the system of quality assessment, determines the evaluation criteria (the teachers' qualification, skills and scientific-research activity, exact purpose and structure of faculties and training courses, student participation, gender equality, globalization approach, availability of libraries and network of information services, educational opportunities, educational environment), the components of the program evaluation, describes the stages of formation of an entire network of educational institutions that provide the control over the quality of the higher education system. The activity of the Swedish Higher Education Authority, which is a state institution under the Ministry of Education and Science is characterized in the article; phased quality assessment programs, noted the need to establish the National Agency for Quality Education are described (the organization of activities is based on the general guidelines for self-assessment in the quality assessment system). The author determined the Qualifications Framework for the European Higher Education Area, which includes self-assessment, reports evaluations from external experts, assessment of student achievements, interviews with students and universities, graduation grades. The responsibility of the government for higher education is indicated (granting university status; adoption of legislation which regulates the sector of higher education; financing higher education courses and training programs; funding a high proportion of research; appointment of vice-rectors of higher education institutions). The formation of rankings of Swedish universities depends on the gradual implementation and reforming the system for assessing the quality of higher education is described (establishing criteria for self-evaluation, focusing on learning outcomes and international perspective; evaluation of the university's site by external experts; independent evaluation of Master's dissertation researches).

Keywords: quality of education, university ranking, evaluation criteria, framework for ensuring the quality of education.

Постановка проблеми. Якість вищої освіти та розвиток систем забезпечення якості закладу вищої освіти (ЗВО) є однією з найважливіших функцій, що лежить в основі Європейського простору вищої освіти (ЄПВО). У більшості країн Європейського простору вищої освіти на сьогодні функціонують установи, які відповідальні за забезпечення якості в галузі вищої освіти. Забезпечення якості в європейській вищій освіті завжди перебуває в стані постійного і динамічного потоку, який зараз набирає обертів, у зв'язку з євроінтеграційними освітніми процесами. Пристосовуючись до нового національного і міжнародного законодавства або вимог, підходи до забезпечення якості значно змінилися. Європейське забезпечення якості вищої освіти характеризується поєднанням програми акредитації, інституційної акредитації та неакредитації зовнішнього забезпечення якості. Деякі країни рухаються, або вже перейшли, з програми інституційного підходу до забезпечення якості, а деякі з них рухаються в інший бік, або прийняли змішаних підхід.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різноманітні аспекти розвитку системи забезпечення якості вищої освіти розглянуто у вітчизняних та зарубіжних наукових дослідженнях, зокрема: європейська освітня політика (В. Андрущенко, В. Кремень, М. Згуровський, С. Ніколаєнко); забезпечення якості освіти (А. Загородній, Ю. Захаров, Л. Кайдалова, К. Корсак, С. Ніколаєнко); система забезпечення якості вищої освіти в Україні (М. Степко, Я. Болубаш, В. Шинкарук, В. Грубінко, І. Бабин, В. Базилевич, С. Лаптев); моніторинг якості вищої освіти (Г. Єльнікова, О. Майоров, З. Рябова); розвиток системи забезпечення якості вищої освіти Швеції (С. Амурджіс, І. Джонссон, Б. Ерікссон, Х. Хансен, Дж. Хаакстад та ін.).

Дослідження особливостей структури програми Європейського Союзу у сфері вищої освіти здійснювали В. Бугров, А. Гожик, К. Жданова, І. Зарубінська, О. Козієвська, І. Линьова, В. Луговий, О. Оржель, Ю. Рашкевич, Ж. Таланова; структура освітніх програм Європейського Союзу

стала предметом дослідження В. Андрущенко, І. Беґа, М. Гончаренко, Т. Кристоґчук, В. Кременея, С. Сисоевої, С. Свіжевської та ін.

Питанням формування рейтингів університетів займалися Л. Герман, С. Курбатов, В. Лунячек, Т. Мельничук, О. Тихоненко та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Систематизовані дослідження різних напрямів розвитку освіти зарубіжних країн, оцінювання якості вищої освіти та створення рейтингів закладів вищої освіти за різними критеріями оцінювання все більше набувають актуальності та популяризації. Разом з тим варто зазначити, що проблема вивчення рейтингів університетів Швеції ще не була предметом систематизованих наукових досліджень. Вважаємо, що досвід створення системи якості вищої освіти у закладах Швеції потребує ґрунтовного вивчення з можливістю пошуку напрямів імплементації його у вітчизняну систему вищої освіти.

Мета статті – проаналізувати етапи формування системи оцінювання якості вищої освіти та створення рейтингу університетів Швеції, визначити критерії формування такого рейтингу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Якість вищої освіти – комплексна характеристика, яка відображає діапазон і рівень освітніх послуг, що надаються системою освіти відповідно до інтересів особи, суспільства і держави. Якісна освіта повинна давати можливість кожному індивіду залежно від його інтересів і можливостей здобувати повноцінну, безперервну освіту відповідного рівня в усіх її формах існує Європейська мережа забезпечення якості (ENQA) до якої мають адаптуватися вітчизняні ВНЗ [1, с. 1016].

На початку 1990-х рр. уряд Швеції вжив радикальні реформи для створення суспільства знань шляхом делегування централізованого управління і влади із планування освіти. Члени Комісії з вищої освіти та Національної Комісії з Університету Педагогіки вважали, що зовнішні перевірки були необхідні для забезпечення якості, і припустили, що така система повинна стати невід'ємною частиною шведської вищої освіти. На кожен університет і коледж вищої освіти було покладено відповідальність за створення власної програми розвитку якості [2].

Системи забезпечення якості та якості є не новим явищем. Для того щоб вижити в швидко дозріваючому ринку, вищі навчальні заклади зараз повинні надати офіційні, прозорі і заслуговуючі на довіру системи забезпечення якості, для того щоб дозволити відповідну оцінку зацікавлених сторін [3].

Реформа 1993 р. принесла свободу і демократію у заклади вищої освіти (ЗВО) шляхом передачі повноважень до закладів, а саме: змісту і цілей освіти, критеріїв відбору студентів, кадрових призначень та фінансування освіти. Дана реформа спонукала до підтримання якості освіти шляхом розробки оцінки, аудиту та моніторингу системи.

Після реформи 1993 року, були розроблені інструменти для самооцінки на інституційному рівні. Університети Умео, Лунд та Гетеборґ розробили свої власні системи самооцінки та системи колегіального огляду, які відповідали системам країн Нідерландів та США. Інші ЗВО викорис-

товували систему самооцінки, яку означені університети спочатку розробили або створили самостійно. Тому інструменти для самооцінки були розроблені на інституційному, а не на національному рівні [4]. Соціал-демократичний уряд, який прийшов до влади після виборів 1994 р., висловив прагнення перевірити ці тенденції.

Нові положення щодо перевірки якості освіти передбачали щорічну ґрунтовну доповідь Уряду або від 1995/1996 рр. новій центральній владі (Högskoleverket – Національне агенство з вищої освіти) про якість викладання та наукові дослідження в університетах і коледжах. Центральна влада, яка була створена у результаті реформування, приймає остаточне рішення щодо права університету або коледжу представити певний тип ступеня чи диплома. Відповідно до нової постанови вищої освіти з 1993р., право присвоювати ступені не надається раз і назавжди, саме тому ця функція підлягає перегляду. Кожна програма закладу для розвитку якості повинна будуватись навколо своїх власних конкретних умов, попереднього досвіду, місцевих умов, потреб, пріоритетів та амбіцій. Кожен університет та коледж повинен бути в змозі організувати свою програму по-своєму, вибираючи свої методи та шляхи вирішення. Це головний принцип в розвитку шведської якості і, отже, буде також застосовуватися при оцінці програм. Програма розвитку якості повинна включати цикли оцінок декількох років. Цей огляд повинен використовувати систематично зібрані оцінки студентів, співробітників і споживачів. Самостійна самооцінка закладу повинна бути підтримана оглядом неупереджених зовнішніх експертів. Програма розвитку якості повинна бути достатньо гнучкою, для того щоб дозволити вводити зміни ззовні, наприклад, в результаті урядових чи парламентських рішень. Національне агенство з вищої освіти зобов'язане стежити за тим, щоб програма розвитку якості і його реалізація в навчальному закладі регулярно переглядалася [2].

Шведська модель забезпечення якості отримала більш сильний рівень автономії завдяки Реформі вищої освіти 1993 р. Відповідальність, наприклад, за організацію навчання, призначення та внутрішній розподіл ресурсів була децентралізована, відбулася передача повноважень від уряду до університетів та коледжів [5].

Після реформи вищої освіти у 1993 році, обставини, що стосуються вищих навчальних закладів (ВНЗ) значно змінилися. У даний час повноваження уповноважує централізована система вищої освіти [3]. Результатами впровадження реформ стала активна інтернаціоналізація ЗВО. Забезпечення якості також є одним з нових напрямів у галузі вищої освіти після 1990-х рр. З кінця 1980-х рр. і аж до 1990-х рр. Швеція розробила досконалу систему забезпечення якості, яка в рамках ЄС кордону сприяла заснуванню цілої низки традицій оцінювання якості вищої освіти в Швеції.

Як зазначають дослідники, відповідно до нових реформ була розширена можливість доступу до вищої освіти (1997 рік). Асклінґ і Росс зазначають, що суть політики полягала в тому, щоб забезпечити можливість отримати вищу освіту без географічної, економічної чи етичної нерівності [6].

У зв'язку з розширенням мережі закладів вищої освіти, актуальність між змістом освіти та вимогами суспільства, забезпечення якості та звітності підійшли до політичної дискусії. У 1989 р. Міністерство освіти запропонувало системі забезпечення якості підтримувати якість вищої освіти. Національна Комісія з Університету Педагогіки приєдналася до Європейського обговорення освіти і оглянула рамку національного забезпечення якості та чи зміст освіти у вузах зустрів соціальні вимоги. У 1989р. міністром освіти призначено Національну Комісію з вищої освіти, яка повинна була вивчити всю систему вищої освіти з акцентом на якість [2].

У 1995 р. функції оцінки якості були передані Національному агенству з вищої освіти. Основне завдання Агенства полягало у проведенні перевірки якості (акредитація) всіх ЗВО. Кожен заклад необхідно було оцінити відповідно до загальних цілей і керівних принципів, встановлених у Постанові Уряду про освітні Ступені. У ході першої «програми якості» (від 1995-1998 рр.) були перевірені всі ЗВО: зібрано зовнішні команди рецензентів, проведено відвідування, підготовлено звіти та здійснено обговорення відповідними закладами. Другий етап «Програми якості» почався в 1998 році під зміненням набором правил. Замість того, щоб повторити широку процедуру аудиту на першому етапі, акцент змістився до подальшого підходу. Причина в тому, що не обов'язково виміряти абсолютний рівень інституційної якості, але доцільно визначити рівень до якого відбулися якісні зміни [7].

У січні 2001 р. було реалізовано наступний етап програми системи оцінки якості, яка включає низку змін. Найбільш значущим є те, що предмет аналізу змістився з інституційного рівня до програм або предметів, включаючи програми останнього курсу та бакалаврату загалом. Посилюється також вплив студентів на процес оцінювання, що офіційно визнано в Законі про вищу освіту. З точки зору проблем акредитації, поданих від імені університетських коледжів, нова система визначає зв'язок між поняттями якості і правом присуджувати вчені ступені. У разі зняття ступеня, що в даний час розглядається, заклад може розраховувати на те, що його повідомлять заздалегідь, тому йому дається один рік, для того щоб вирішити будь-які передбачені недоліки. Та якщо ці недоліки через рік залишаються, заклад буде позбавлено права присуджувати ступені [8]. Якість аудиторських перевірок і оцінок показав, що з 214 оцінок проведених у 2005р., лише в 17 випадках оцінка привела до права на присудження ступенів. Ця модель ще досі працює.

Система оцінки якості була замінена у 2007 р. новою системою оцінювання. Досвід Швеції, а також інших країн показує, що нові етапи оцінки якості, які проводяться таким же чином як і раніше, не призводять до цінних результатів. Існує також велика потреба у міжнародній участі експертів щодо оцінювання якості освіти, яка надається ЗВО. Важливо розширити перспективи і порівняти шведські оцінки якості з тими, що проводилися в інших країнах [7].

Структура забезпечення якості з 1995 р. по 2007 р. складалася з п'яти елементів: 1) аудит;

2) оцінка програм; 3) акредитація; 4) тематична оцінка та 5) премія передового досвіду в галузі освіти [4].

Хамалаїнен зазначає, що Шведське Національне Агенство з вищої освіти визначило акредитацію одним з найбільш важливих елементів для забезпечення якості. Відповідно до звіту ENQA, Швеція надає великого значення акредитації в порівнянні з іншими скандинавськими країнами; акредитація та аудит служать для підтримки та контролю якості вищої освіти [9].

Структура забезпечення якості 2007-2009 рр. охоплювала декілька елементів. Мета її полягала в моніторингу, розвитку і обміні інформацією. Аудит був реалізований для моніторингу, акредитації, тематичної оцінки і премії передового досвіду в галузі освіти для подальшого розвитку, і програми – оцінки для обміну інформацією. Програма оцінки вимагала часу, людських ресурсів і засобів, які становлять 40% від елементів. Аудит тоді становив 30%, акредитація 15%, тематична оцінка 10%, а премії передового досвіду в галузі освіти 5% [4].

Проаналізуємо такі компоненти забезпечення якості як оцінка програми та акредитація.

Оцінка програми. Шведське Національне Агенство з вищої освіти налаштувало цільові програми, які провели оцінки програм. ЗВО вперше реалізували самооцінку щодо програм, а зовнішня група оцінки – оцінювала звіти-доповіді безпосередньо з університеті. Зовнішня група оцінки опитувала студентів і викладачів засобами онлайн-опитування. ЗВО представили кількісні дані, які містили кількість викладачів та студентів, навчальних програм та навчальних планів впродовж п'яти років оцінки програм. Представлені дані були використані для розрахунку частки кваліфікованих викладачів, участь студентів та ін. Оцінка програми оцінювалась за наступними пунктами: 1) викладацький склад: кількість викладачів, ступені, науково-дослідні здобутки; 2) освітнє середовище: які програми були реалізовані, чи освіта була впроваджена з критичного і творчого підходу, чи було відповідне освітнє середовище для студентів з метою отримання ступеня; 3) методичне забезпечення: підручники, навчальні матеріали, інтернет; 4) дизайн програми: план визначає результати навчання і дотримується Закону про Вищу Освіту; 5) результати: чи були зазначені основні кваліфікації для отримання ступеня, чи були вказані необхідні екзамени, кредити і цілі освіти; забезпечення якості: чи була створена система забезпечення якості на інституційному рівні.

Акредитація. Акредитація в Швеції проводилася для того, щоб визначити, чи ступені, які присуджують ЗВО відповідали критеріям, що визначені Законом про Вищу Освіту. У 2007 році Закон про Вищу Освіту був змінений кодексом Болонського процесу і прописав новий цикл освіти: перший цикл для курсу бакалавра, другий цикл для магістратури та третій цикл – для докторських досліджень. ВНЗ повинні були подати заявку на акредитацію і проводити самооцінку. Акредитація включала оцінку від зовнішніх груп, поїздки на місця, оцінки від професій, і оцінки з Університету Канцлера.

Критерії для акредитації: кваліфікації викладачів, навички та науково-дослідна діяльність;

точна мета діяльності та структура факультетів, курси; участь студентів у різних видах наукової діяльності; гендерна рівність; підхід до глобалізації; наявність бібліотеки та інформаційні послуги; освітні можливості; отримання кваліфікації та створення освітнього середовища.

На жаль, система забезпечення якості 2007-2009 працювала незадовільно. За даними опитувань проведених у закладах, цей процес підірвав потенціал і ЗВО, зовнішніх аудиторів та Шведське Національне Агентство з вищої освіти.

Структура забезпечення якості 2011-2014 рр. зосередилася на результатах навчання, які вимірюють вплив соціального світу для покращення якості [4]. Ця структура забезпечення якості була складена в 2011 році та встановила критерії для самооцінки, що спонукало до узгодженості із статистикою між змістом освіти та соціального світу, і зосереджувалася на результатах навчання та міжнародній перспективі.

У світлі реформ для покращення результатів навчання, Швеція реструктуризувала вищу освіту через Рамку Кваліфікацій Європейського простору вищої освіти. Сучасна система забезпечення якості ставить за мету покращити видимість та прозорість вищої освіти, ЗВО повинні дотримуватись вказівок результатів навчання. Результати навчання повинні запобігти неузгодженості між змістом освіти та потребами студентів. Результати навчання включають три частини: очікувані результати навчання та екзамен; досягнуті результати навчання; досвід та вплив студентів. Очікувані результати навчання та екзамен включають: «знання і розуміння», «компетентність та навички», «рішення та підхід». Досягнуті результати навчання оцінюють результати навчання студентів, наприклад, дисертації, представлені в кінці курсу. Мета полягає в тому, щоб оцінити, чи досягнули вони поставлених цілей для курсу, а також, чи задоволені студенти та випускники університетською освітою [4].

У своїй директиві уряд доручив Шведському Національному Агентству з вищої освіти розробити та виробити систему забезпечення якості для всіх курсів та програм, які ведуть до присвоєння кваліфікації, що має ґрунтуватися на студентських досягненнях результатів навчання, зазначених у Законі про кваліфікації, який є частиною Закону про вищу освіту. Оцінки проводилися з метою оцінювання права присуджувати кваліфікацію, тобто те, що може називатися повторна акредитація, а також з метою призначення урядом частини фінансування.

Система оцінки 1-го та 2-го курсів і програм ґрунтується на експертній оцінці (peer review), тобто на висновках, зроблених експертами в різних сферах оцінення. До уваги беруться чотири різні фактори оцінки – незалежні проекти студентів; самооцінки представлені ВНЗ; анкети, розіслані випускникам; досвід студентів, наприклад, з групових інтерв'ю.

Незалежні проекти студентів. У рамках національної системи забезпечення якості, оцінка вибору незалежних проектів є важливою для того, щоб встановити студентські досягнення відносно передбачуваних результатів, як зазначено у Законі про кваліфікації. Ця оцінка – це не огляд окремих студентів, а засіб оцінки результа-

тів дослідження програми на основі результатів, викладених у відповідній кваліфікації дескрипторів. Це сукупність якості програм незалежних проектів, щоб забезпечити основу оцінки. Це важлива частина процесу, в якій мірі студенти досягли очікуваних академічних результатів.

Основними цілями *самооцінки вищих навчальних закладів* є: 1) забезпечити більш широке і всеосяжне представлення результатів (установи повинні представити, проаналізувати та оцінити результати, які повинні бути прийняті до уваги в оцінці); 2) врахувати і пояснити обставини, які мають виявляти значення для результатів програми, наприклад, кваліфікації викладачів та їх наявність, а також передумови студентів.

Анкети для випускників призначені для забезпечення відповіді на питання про те, чи оцінювальна програма досягає результату корисності на ринку праці. Анкети скеровуються насамперед тим, хто закінчив заклад два роки до оцінки, які, як можна вважати, отримали досвід з ринку праці.

Досвід студентів зібраний в інтерв'ю зі студентами, що наближаються до кінця навчання. Мета полягає в тому, щоб знайти додаткові докази стосовно обсягу, в якому програма сприяє їх досягненню своїх передбачуваних результатів як зазначено у Законі про вищу освіту. У випадках, коли занадто мало студентів, інтерв'ю не здійснюватимуться [10].

З урахуванням результатів оцінки, в тому числі результатів навчання, Шведське Національне Агентство з вищої освіти оцінює програми у вищих навчальних закладах за трибальною шкалою: дуже висока якість, висока якість, нестача якості [4].

1. Дуже висока якість: навчальна програма показує дуже високий рівень досягнення результатів.

2. Висока якість: навчальна програма показує високий рівень досягнення результатів.

3. Нестача якості: навчальна програма відображає серйозні недоліки [10].

Оцінка відбувається на трьох рівнях [4]. Проаналізуємо Рамки забезпечення якості у 2011-2014 рр., подано нами на рис. 1.

ЗВО здійснюють самооцінку на основі загальних керівних принципів, визначених для самооцінки в системі оцінки якості Шведського Національного Агентства з вищої освіти. Зовнішні експерти проводять відвідування сайту і оцінюють дисертації студентів, як результатів навчання, доповіддю представлених закладами.

У Швеції, в цілому відповідальність за вищу освіту і дослідження лежить на Риксдагу (парламенті Швеції) і уряді. Шведський уряд несе відповідальність за: надання статусу університету; ухвалення законодавства, що регулює сектор вищої освіти; фінансування курсів вищої освіти та навчальних програм; фінансування високої частки досліджень; призначає віце-реktorів вищих навчальних закладів; регулює агенції, що беруть участь в секторі вищої освіти (табл. 1).

У Швеції агентства підпорядковуються безпосередньо уряду і Міністерству освіти і науки. Одним із винятків є Sveriges Lantbruksuniversitet (Шведський університет сільськогосподарських наук), який є підзвітним Міністерству з сільськогосподарських справ. UKÄ (the Swedish Higher Education

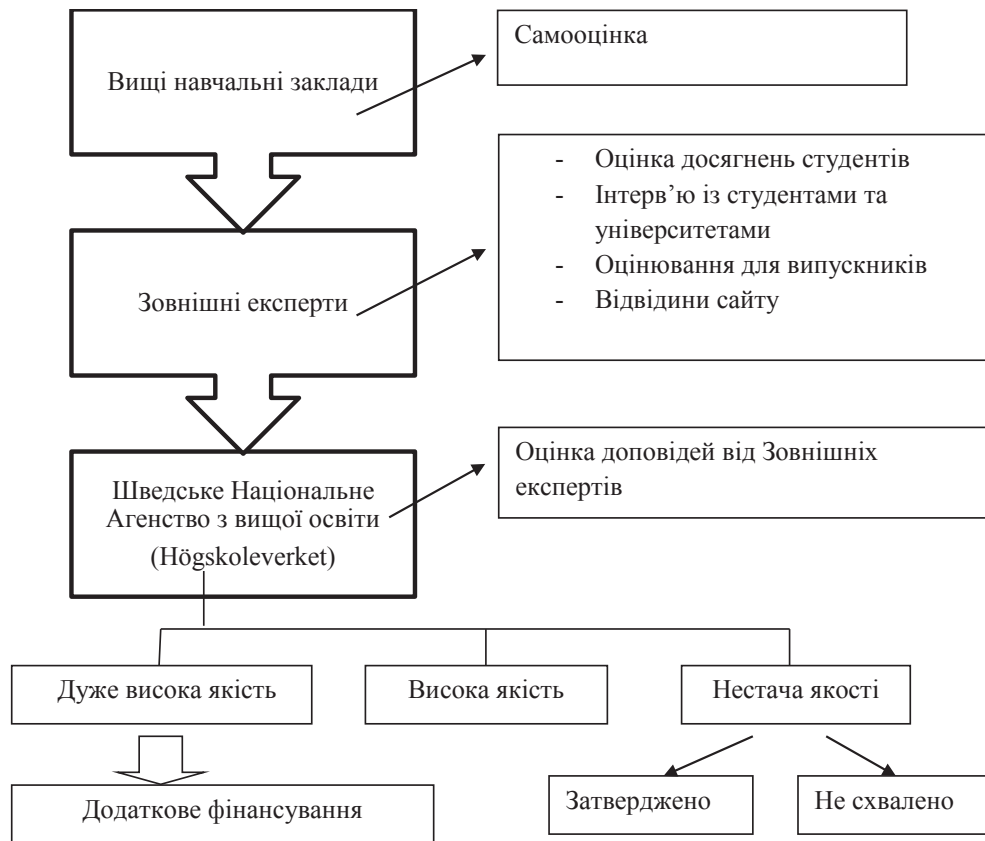
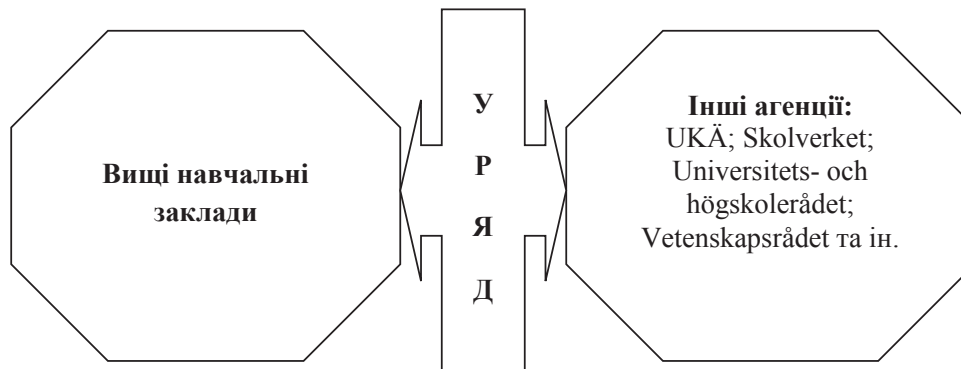


Рис. 1. Рамки забезпечення якості у 2011-2014 рр.

Таблиця 1

Відповідальність уряду за вищу освіту



Authority) Шведський Орган Вищої освіти також підзвітний Міністерству освіти і науки, і здійснює нагляд за ЗВО, що означає забезпечення їх дотримання статутами і положеннями, які відносяться до вищої освіти. UKÄ також перевіряє якість вищої освіти та ефективність і продуктивність використання ресурсів і державного фінансування у вузах.

Інші установи, такі як, Skolverket (Swedish National Agency for Education) Шведський Національне Агентство з освіти, UKÄ (Swedish Higher Education Authority) Шведський Орган Вищої освіти, Universitets – och högskolerådet (Swedish Council for Higher Education) Шведська Рада з вищої освіти and Vetenskapsrådet (Swedish Research Council) Шведська дослідна рада також підзвітні Міністерству освіти і науки [11].

Орган Шведської Вищої Освіти є державною установою при Міністерстві освіти і науки. Ор-

ган був створений в якості незалежного агентства 1 січня 2013, коли Шведське Національне агентство з вищої освіти (Högskoleverket) було закрито. Три агентства (Національне агентство з вищих освітніх послуг (National Agency for Higher Education Services); Національне агентство з вищої освіти (National Agency for Higher Education) і Міжнародне бюро програми (International program office) були об'єднані в два нові агентства: Орган Шведської Вищої Освіти (Swedish Higher Education Authority) та Шведська Рада з Вищої Освіти (Swedish Council for Higher Education).

Орган Шведської Вищої освіти відповідає за завдання в сфері забезпечення якості, контролю ефективності, подальшої діяльності, правовий нагляд та розвиток управління в секторі вищої освіти. Орган, у співпраці з експертами експерт-

ної оцінки, оцінює якість програм, організованих вузами, оцінює всі програми, що ведуть до присудження загальних або професійних кваліфікацій в усіх трьох циклах. Це завдання включає в себе також огляд ступеня нагородження повноважень вищих навчальних закладів. У співпраці з експертами Орган також оцінює заявки на права на присудження кваліфікацій шляхом оцінки чи програми відповідають вимогам якості. Орган використовує процес рецензування щоб оцінити курси, які не призводять до ступеня або кваліфікації. Щоб переконатися, що права студентів поважаються, Орган контролює і аналізує, як вищі навчальні заклади застосовують закони і статuti. Крім того, контролює, чи вони керуються своїм власним керівним принципом і правилам [12].

Орган стежить за розвитком подій в секторі вищої освіти, як на національному, так і на між-

народному рівні. Це означає, що Орган має повну картину про вищу освіту в Швеції [13].

Висновки з даного дослідження і перспективи. Таким чином, Шведська модель забезпечення якості освіти отримала поштовх до активного оновлення та більш сильний рівень автономії з 1993 року – через реформу вищої освіти. Національне агентство з вищої освіти, що було створено в 1995 році, отримує свої повноваження від уряду. Національна система Агентства оцінки якості включає в себе такі процеси: інституційні відгуки, предмет і програмні огляди, акредитацію. Саме реформування системи оцінювання якості і створило передумови для виникнення рейтингів університетів у Швеції. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у пошуку напрямів імплементації досвіду Швеції щодо оцінювання якості освіти у вітчизняну мережу закладів вищої освіти.

Список літератури:

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В.Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
2. Nilsson K.-A., Näslund H. Towards a Swedish Evaluation and Quality Assurance System in Higher Education. Office of Evaluation, Lund University, Sweden. Access mode: <http://www.hansnaslund.se/SVE-NOV.pdf>
3. Anderson M. TQM in higher education: the Australian and Swedish experience. Working Paper. 2004. 62/04. November.
4. Take H. The Swedish Model of Quality Assurance at Higher Education Institutions. Journal of International Cooperation Studies. 2013. Vol. 20, no. 2. P. 193–209.
5. Talerud B. Implementation of a New National Strategy for Quality Assurance in Sweden. INQAAHE – 2001. Conference on Quality, Standards and Recognition. 2001. March.
6. Askling B., Ross-Rridliziuz R. Lifelong learning and higher education: The Swedish case. European Journal of Education. 2000. Vol. 35, no. 3. P. 257–269.
7. Jarro Deen. Higher education in Sweden. IHEM Country report. 2007. September. 55 p.
8. From quality audit to quality assessment. The new evaluation approach for Swedish higher education. Stockholm, Högskoleverket, 2001. 23 p.
9. Härmäläinen K., Haakstad J., Kangasniemi J., Lindeberg T., Sjölund M. Quality assurance in the Nordic higher education – Accreditation – like practices. ENQA. Occasional Papers 2. 2001.
10. External Review of the Evaluation Activities of the Swedish National Agency for Higher Education : Self-evaluation report. 2011. Access mode: <https://www.uka.se/download/18.12f25798156a345894e2b6e/1487841903404/1118R-external-review-evaluation-national-agency.pdf>
11. Overall responsibility and regulations. Access mode: <http://english.uka.se/highereducationsystem/overallresponsibilityandregulations.4.3673205e14acd5ce45939a13.html>
12. Universitetets Kanslerämbetet. Higher Education in Sweden. Access mode: <http://www.uk-ambetet.se>
13. Hansen J. B., Gallavara G., Nordblad M., Persson V., Salado-Rasmussen J., Weigelt K. Learning outcomes in external quality assurance approaches. Access mode: http://www.nokut.no/Documents/NOQA/Reports/Learning_outcomes_in_external_quality_assurance_approaches_NOQA_report_%20220413_250613.pdf

References:

1. Kremen V.H. (ed.) (2008). *Entsyklopediia Osvity* [Education Encyclopedia / Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine: Goal.edit V.G. Kremen. Kyiv: Yurinkom Inter, 2008. 1040 p.]. Kyiv : Yurinkom Inter. (in Ukrainian)
2. Nilsson K.-A., Näslund H. *Towards a Swedish Evaluation and Quality Assurance System in Higher Education*. Office of Evaluation, Lund University, Sweden. Retrieved January 26, 2019, from: <http://www.hansnaslund.se/SVE-NOV.pdf>
3. Anderson M. (2004, November 62/04). *TQM in higher education: the Australian and Swedish experience*. Working Paper.
4. Take H. (2013). *The Swedish Model of Quality Assurance at Higher Education Institutions*. Journal of International Cooperation Studies. Vol. 20, no. 2. P. 193–209.
5. Talerud B. (2001, March). *Implementation of a New National Strategy for Quality Assurance in Sweden*. INQAAHE – 2001. Conference on Quality, Standards and Recognition.
6. Askling B., Ross-Rridliziuz R. (2000). Lifelong learning and higher education: The Swedish case. *European Journal of Education*. Vol. 35, no. 3. P. 257–269.
7. Jarro Deen. (2007, September). Higher education in Sweden. IHEM Country report.
8. Högskoleverket. (2001). From quality audit to quality assessment. The new evaluation approach for Swedish higher education. Stockholm.
9. Härmäläinen K., Haakstad J., Kangasniemi J., Lindeberg T., Sjölund M. (2001). Quality assurance in the Nordic higher education – Accreditation – like practices. ENQA. Occasional Papers 2.
10. External Review of the Evaluation Activities of the Swedish National Agency for Higher Education : Self-evaluation report. 2011. Retrieved January 26, 2019, from on: <https://www.uka.se/download/18.12f25798156a345894e2b6e/1487841903404/1118R-external-review-evaluation-national-agency.pdf>
11. Overall responsibility and regulations. Retrieved January 26, 2016, from on: <http://english.uka.se/highereducationsystem/overallresponsibilityandregulations.4.3673205e14acd5ce45939a13.html>
12. Universitetets Kanslerämbetet. Higher Education in Sweden. Retrieved January 26, 2019, from: <http://www.uk-ambetet.se>
13. Hansen J.B., Gallavara G., Nordblad M., Persson V., Salado-Rasmussen J., Weigelt K. *Learning outcomes in external quality assurance approaches: Investigating and discussing Nordic practices and developments*. Retrieved January 26, 2019, from on: https://www.nokut.no/contentassets/a4895de04f3744f0ab9f31330ad12cd8/learning_outcomes_in_external_quality_assurance_approaches_noqa_report_-220413_250613.pdf

КАЗКА ЯК СКЛАДОВА ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ДИТИНИ

Анотація. Україна стоїть на шляху подальшої розбудови та євроінтеграції. Освітній простір дитини потребує особливої уваги з боку вихователів, батьків, учителів, педагогів, психологів. Адже від його якісного наповнення залежить те, що матимемо з часом – людей якого рівня культури, вихованості й освіти. Вагому роль у вихованні особистості відіграє казка. І хоча на сьогоднішній день недостатньо розвинуті знання про способи застосування казок у практиці психологічного консультування та казкотерапії, однак певні напрацювання все-таки є. Так, досвід свідчить, що казка через свідомий і несвідомий вплив формує особистість, дозволяє набутти опосередковано певного життєвого досвіду. Завдяки казкам дитина вчиться ефективно проживати свої переживання, у неї розвивається здатність співпереживати, співчувати, відчувати, перейматися. Це допомагає дитині долати життєві труднощі і боротися з ними дієвим способом, соціалізації й навколишнім світом. Застосування казок допомагає: зробити процес емоційно-морального розвитку дитини контрольованим і цілеспрямованим; впливати на загальний психічний розвиток; формувати розумову, емоційну і вольову сфери дитини. Усе це зумовлює широке використання у психологічній практиці різноманітного літературного матеріалу, зокрема казок. Можливості використання казок у психокорекційній роботі дозволили визначити окремий вид психотерапії – казкотерапія, що спрямований на здатність до змін і зростання, сприяє прийняттю своїх труднощів і боротьби з ними дієвим способом, соціалізації й самоорганізації дитини. За допомогою казок можна метафорично виховувати дитину, допомагати подолати негативні сторони її особистості, що формується. Казки є найважливішими засобами розвитку виразності дитячого мовлення. Казковий жанр розвиває мислення й уяву кожної дитини, сприяє створенню інтелектуальної атмосфери в дитячому колективі. На думку дослідників, дитина «вбирає» філософські смисли, стилі взаємин і моделі поведінки, потім розіграє це з друзями. Багаторазово проживаючи події казки, дитина опосередковано набуває значимий для себе життєвий досвід. Завдяки казкам у дитини виробляється здатність співпереживати, співчувати, перейматися, відчувати, без якої особистість не може в повній мірі відповідати високому званню «людина». Практичне значення отриманих результатів полягає в тому, що казка проаналізована як складова освітнього простору дитини, і це дає підстави науковим дослідженням та подальшим розробкам у цьому напрямі.

Ключові слова: казка, казкотерапія, класифікація казок, метод казкотерапії, психокорекційні функції казок, дитина, психокорекційна казка.

Shaumian Olena

Private Higher Educational Institution

“Kropyvnytskyj Institute of State and Municipal Governance”

TALE AS A COMPONENT OF EDUCATIONAL SPACE OF A CHILD

Summary. Ukraine is on a course for further development and European integration. The educational space of a child requires special attention from educators, parents, teachers, educators and psychologists. After all, the quality of its content defines the future levels of culture, upbringing and education. A fairy tale plays a significant role in educating an individual. Today we still lack knowledge about methods of fairy tales usage in psychological counseling and fairy-tale therapy, however, now we achieved some progress in this area. Thus, experience shows that a fairy tale forms a personality through its conscious and unconscious influence, while allowing indirect acquisition of a certain life experience. Fairy tales enable a child to effectively live out his experiences, and develop the abilities to empathize, sympathize, be sensitive and emotional. It helps a child to overcome future life difficulties and safely interact with the outside world. Fairy tales put the processes of emotional and moral development of a child under more control and focus; they affect his overall mental development and shape intellectual, emotional and volitional spheres of a child. All this contributes to the widespread usage of various literary material and especially fairy tales in psychological practice. Possibilities of resorting to fairy tales in psychocorrective work allowed to single out a fairy-tale therapy into a separate type of psychotherapy, which is focused at the abilities of change and growth, and contributes to better understanding of the existing problems and effective struggle with them, to socialization and self-organization of a child. Fairy tales help metaphorical upbringing of a child and overcoming the negative aspects of the forming personality. Fairy tales are regarded as the most important means of developing the expressiveness of children's speech. The fairy-tale genre promotes thinking and imagination of each child and contributes to an intellectual atmosphere in the children's group. According to researchers, a child «absorbs» philosophical meanings, styles of relationships and behavior, and then plays it out with friends. Repeatedly living out the events of a fairy tale, a child indirectly gains significant life experience. Due to fairy tales a child develops the abilities to empathize and sympathize, as well as be emotional and sensitive, without which a person cannot fully correspond to the distinguished title of a «man». The practical significance of the obtained results is that a fairy tale is analyzed as a component of educational space of a child, and this provides the basis for further scientific research and subsequent development.

Keywords: fairy tale, fairy tale therapy, fairy tale classification, fairy tale therapy method, psychocorrectional functions of fairy tales, child, psychocorrectional fairy tale.

Постановка проблеми. Україна стоїть на шляху подальшої розбудови та євроінтеграції. В останні десятиліття наше суспіль-

ство дізналось про існування нових наукових напрямів у галузі психотерапії, зокрема це стосується казкотерапії. У всі часи казка сприяла

розвитку позитивних міжособистісних відносин, соціальних умінь і навичок поведінки, а також моральних якостей особистості, які визначають її внутрішній світ. У дитини вона розвиває уяву, а дорослого повертає в дитинство, створюючи терапевтичний ефект. Освітній простір дитини потребує особливої уваги з боку вихователів, батьків, учителів, педагогів, психологів. Адже від його якісного наповнення залежить те, що матимемо з часом – людей якого рівня культури, вихованості й освіти. Вагома роль у вихованні особистості належить саме казці. І хоча на сьогоднішній день недостатньо розвинуті знання про способи застосування казок у практиці психологічного консультування та казкотерапії, однак певні напрацювання все-таки є.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження Л. Виготського, О. Запорожця, Н. Карпинської переконливо свідчать про те, що казка життєво необхідна дитині, оскільки є для неї засобом пізнання навколишнього світу і самого себе. Дослідник Д. Соколов у своїй роботі «Казки і казкотерапія» наголошує: «Я не уявляю, як могла казка так зберегтися і продовжувати жити в культурі, зовсім відмінній від тієї культури, в якій виникла, якби вона не була наповнена важливим психологічним змістом. У нас і в тих древніх народів усе різне – мова, держава, звичаї тощо. Важко уявити, що нас може поєднувати, якщо не влаштування психіки». А в книзі «Психологія Казки» М.-Л. фон Франц зазначає, що чарівні казки важливі для нас, «тому що в них представлена загальнолюдська основа життя».

Проблемі виникнення і розвитку методу казкотерапії присвячені наукові розвідки багатьох вчених і практиків. Серед них, зокрема, на особливу увагу заслуговують праці Т. Баязитової, А. Гнездилова, Т. Грабенко, Т. Зінкевич-Євстигнеєвої, Т. Карасьової, Г. Ніколаєвої, Д. Протасової, О. Романової, Т. Ситько, О. Тарасової, Ю. Теліжка. В Україні цей метод ґрунтовно досліджували О. Бреусенко-Кузнецов, Г. Нижник, Д. Соколов, Л. Терлецька, Н. Цибуля.

У наукових доробках зазначених вище фахівців обґрунтовується думка про можливість використання методу казкотерапії не лише в психологічній, але й у педагогічній практиці з дидактичною та розвивальною метою. На доцільність застосування казкотерапії в соціально-педагогічній практиці вказують С. Савченко, О. Івановська, Н. Шкарина та ін., які розглядають казку як ефективний соціально-педагогічний засіб соціалізації, розвитку та виховання особистості.

Казка, як об'єкт дослідження, протягом тривалого часу привертала увагу представників різних шкіл і галузей науки, зокрема фольклористів, літературознавців, психологів та інших фахівців. Вивчалися її структурні, граматичні, семантичні та терапевтичні особливості. Термін «казка» дуже поширений і має декілька значень:

- казка – це вид художньої прози, що походить від народних переказів, порівняно коротка розповідь про фантастичні події та персонажів;
- казка – це мудрість у зрозумілому для дитини вигляді;
- казка – це епічний фольклорний твір чарівного, пригодницького або побутового характеру, який розповідає про вигадані події [2; 3; 4; 5; 6].

Вважається, що казка генетично пов'язана з давньою міфологією. Її становлення відбувалося шляхом перетворення міфологічних структур, що поступово втрачали зв'язок з ритуальним дійством, у них послаблювалася віра в істинність міфічних подій, розвивалася фантазія, втрачалася етнографічна конкретність, відбувалася заміна міфічних героїв звичайними людьми, причому увага переносилася з колективної долі на життя окремої людини [5].

Перше ґрунтовне дослідження в галузі вивчення структури казки В. Проппа «Морфологія казки» спричинило суттєві зміни в методиці лінгвістичних досліджень [9]. Основні положення теорії В. Проппа полягають у класифікації казкових елементів, окресленні чіткої будови кожного елемента, а також в аргументованому доведенні походження чарівної казки від архаїчного обряду і міфу. Учений стверджує, що структура казок має характер ініціації. Але в казках немає чіткої вказівки на конкретну стадію культури: тут змішуються і стикаються один з одним різні історичні цикли та культурні стилі.

Вагомий внесок у розробку питання значення казки у житті людини зробив З. Фрейд. Зокрема, він підкреслював, що з привнесенням схованого, зашифрованого змісту в усе, що створює людина, казки, як і міфи та інші твори мистецтва, перестають бути просто казками, а набувають форми виявлення глибинних людських переживань. Як відомо, З. Фрейд здійснював психоаналіз сновидінь, тому й цікавився казками. Для тлумачення снів йому потрібно було дізнатись, яке місце вони займають у переживаннях пацієнтів. Результати дослідів психоаналітика свідчать, що в казках у завуальованому вигляді містяться глибокі і сильні емоційні переживання. Казки пов'язані з конфліктом між мріями і реальним світом [3].

У контексті досліджуваного питання актуальними є наукові праці К. Юнга. Учений заклав основи аналізу казок з точки зору архетипів. Він упродовж усього свого життя досліджував міфологію та казки, останні він називав анатомією душі. К. Юнг стверджував, що в казках душа висловлюється про себе саму. Науковець вважав, що казки є таким самим продуктом природи, як і рослини, тварини чи хімічні елементи [4].

У роботах Е. Берна обґрунтовується думка про те, що казка сприяє плануванню підсвідомого сценарію людини, який формується ще в ранньому дитинстві, в основному під впливом батьків. Для нього сценарій – це те, що людина ще в дитинстві планує зробити в майбутньому [1].

Мета статті – дослідження казки як складової освітнього простору дитини.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Казка актуалізує певні потреби дитини, а саме: потребу в автономії (незалежності), потребу в компетентності (силі, усемогутності), потребу в активності, потребу в порушенні заборон і правил, потребу в абсурді. Казка є універсальною метафорою передачі соціального досвіду новому поколінню. У дослідженнях П. Янічева значення казки для розвитку дітей конкретизується в такий спосіб:

- казка знаменує собою перехід від дитинства до дорослості (обряд ініціації);
- казка містить у собі психологічні механізми супроводження переходу від дитинства до дорослості;

– метафоричність, символістика мови казки є необхідною умовою проникнення в несвідомі сфери психіки;

– казка виконує катарсичну функцію [11].

Спроби класифікації казок на основі сюжетної схожості в XIX столітті намагались робити видавці великих зібрань казок (О. Афанасьєв, Й. Басанавічюс та ін.). Так, в основу класифікації О. Афанасьєва покладено два принципи: сюжетний і типізації героя. За сюжетом казки О. Афанасьєв виокремлює: казки – ланцюжки; казки про тварин; чарівні казки; побутові казки.

Згодом В. Міллер запропонував таку класифікацію казок: казки з чудовим змістом; казки побутові; казки про тварин.

У 1910 році фінський знавець казок А. Аарне розробив систему класифікації казок, важлива ланка якої – це перелік сюжетних типів. Система дослідника враховує розгалужені показники типів казок європейських та інших народів. Він виокремив такі типи казок: казки про тварин; власне казки; анекдоти. На думку А. Аарне, серед чарівних казок варто розрізняти такі категорії: чудовий противник; чудовий чоловік (дружина); чудова задача; чудовий помічник; чудовий предмет; чудова сила або вміння; інші чудові мотиви.

В 1928 і 1961 роках американським ученим С. Томпсоном зазначена вище класифікація була доповнена і перетворена в міжнародний каталог типів казок. Цей каталог став довідковим посібником для казкознавців, а номери типів з цього каталогу – своєрідними позначеннями творів. Виокремлення міжнародних типів казок сприяло впорядкуванню наявного матеріалу, виявленню подібності творів різних народів, розкриттю особливостей національних репертуарів і специфіки окремих казок. На противагу системі А. Аарне, пропонувалися інші схеми, за якими не можливо виділити нестандартні види казок [4; 5; 6; 8].

В. Пропп вважав, що всі перераховані вище класифікації мають недоліки і недосконалості, тому що в їх основу покладено не зовсім суттєві ознаки і принципи поділу. В якості диференціальної ознаки для класифікації він обрав структурний принцип. Відповідно до його концепції, усі казки відрізняються деякими структурними закономірностями, тобто незалежно від сюжету, деталі казки мають спільні типи будови, або характером дійових осіб (у випадку, коли немає єдності композиції). Учений класифікує жанр чарівної казки за наявністю в основному випробуванні «битви – перемоги» або за наявністю «складного завдання – розв'язання складного завдання» [8].

В. Пропп виділяє 10 типів казок – ланцюжків: 1) послання, викликане бідою; 2) низка уникнутого або здійсненого знищення; 3) низка обмінів; 4) запрошення до хати і до вигнання з неї; 5) низка здобутків або нагород; 6) низка невдалих дій, подій, учинків; 7) низка відмов у допомозі; 8) чіпляння один за одного; 9) переживання через дрібниці; 10) багаторазове повторення однотипних запитань або розповідей.

Дослідник В. Пропп власне казкою називав лише чарівну казку. У якості визначення він вибрав таке: «чарівна казка є оповідання, побу-

доване на чергуванні ... функцій у різних видах, при відсутності деяких з них для кожного оповідання і при повторенні інших» [8].

Можна говорити про те, що чарівна казка виділяється не за ознакою чарівності або чудесності, а за чіткою композицією. Практично завжди чарівна казка починається з якої-небудь «біди» – це може бути порушення заборони, викрадення, розлука.

Вивчаючи незмінні елементи казки, В. Пропп дав визначення поняттю «функція». На його думку, функція – це вчинок діючої особи, обумовлений з погляду його значимості для перебігу дії. Також він сформулював постулати щодо функцій таким чином:

– постійними, стійкими елементами казок є функції дійових осіб, незалежно від того, ким і як вони виконуються. Вони утворюють основні складові частини казок;

– число функцій, відомих казці, обмежене;

– послідовність функцій завжди однакова [8].

Питання щодо психокорекційних функцій казки ґрунтовно висвітлено в наукових працях Н. Пезешкіана. Зокрема, учений виокремлює такі психокорекційні функції казки:

1. Функція дзеркала. Зміст казки стає тим дзеркалом, яке відображає внутрішній світ людини, полегшуючи тим самим ідентифікацію з ним.

2. Функція моделі. Казки відображають різноманітні конфліктні ситуації і пропонують можливі способи їх вирішення або вказують на наслідки окремих спроб їх вирішення. Отже, вони допомагають навчатися за допомогою моделі.

3. Функція опосередкування. Казка виконує роль посередника між клієнтом і психологом, знижуючи тим самим опір клієнта.

4. Функція зберігання досвіду. Після закінчення психокорекційної роботи казки продовжують впливати на повсякденне життя клієнта.

5. Функція повернення на більш ранні етапи індивідуального розвитку. Казка допомагає клієнту повернутися до минулої радісної безпосередності. Вона викликає радість і здивування, відкриває світ фантазії, образного мислення, безпосереднього входження в роль, яку пропонує зміст. Казка допомагає пробудженню дитячих і творчих сил у психолога, який працює з клієнтом. Вона активує його роботу на рівні інтуїції.

6. Функція альтернативної концепції. Казка звучить для клієнта не в загальноприйнятому усталеному значенні, а пропонує йому альтернативну концепцію, яку клієнт може або прийняти, або відкинути.

7. Функція змінення позиції. Казки викликають у дитини або дорослого нове переживання, через що у свідомості відбувається зміна позицій [7].

Ю. Лебедев виділяє шість основних функцій казок: функцію соціалізації; креативну; голографічну; розвивально-терапевтичну; культурно-етнічну; лексико-подібну. Функція соціалізації полягає в залученні нових поколінь до загальнолюдського й етичного досвіду. Казка приходить на допомогу людині і розширює межі її індивідуального життєвого досвіду. Креативна функція – це здатність виявляти, формувати, розвивати і реалізовувати творчий потенціал

особистості, її образне й абстрактне мислення. Голографічна функція проявляється у трьох формах:

– здатність відображати світобудову в її тривимірному просторовому і часовому вимірах;

– потенційна здатність актуалізувати всі органи чуття людини і бути основою для створення всіх видів, жанрів естетичної творчості;

– здатність у малому виявляти велике.

Розвивально-терапевтична функція казки проявляється в активній дії на емоційно-образний потенціал особистості і сприяє збереженню та розвитку індивідуального здоров'я. Культурно-етнічна функція відстежується в історичному відображенні буття народу, його мови, менталітету, традицій і звичаїв. Лексико-подібна функція казки – це здатність формувати мовну культуру людини, володіння багатозначністю народної мови, її художньо-образним багатством [4].

Казка, як ефективний засіб виховання і навчання дітей різного віку, допомагає вирішити такі завдання в психолого-педагогічній діяльності:

1. Установлення контакту з дитиною, створення комфортного, відповідного віковим особливостям середовища. Будучи емоційно включеною в те, що відбувається, дитина охоче приймає завдання на різноманітну пізнавальну діяльність.

2. Ідентифікуючи з героями літературного твору, співпереживаючи їх пригодам, дитина отримує можливість прояву багатьох почуттів: страху, сорому, образи тощо. Це відбувається і при звичайному слуханні казки. Посилення ж терапевтичного ефекту досягається під час програвання казкових сюжетів. За умови відповідної участі дорослого ігри наближаються до психодрами, оскільки дитина висловлює почуття в реальній взаємодії. Тому ігри-драматизації на казкові сюжети варто передбачати в програмах психотерапевтичної роботи.

3. Казки розмовляють з дитиною емоційно-насиченою, близькою їй мовою метафор, без прямої настанови. Вони не тільки «дають дитині відчуття, що вона не самотня у своїх страхах і переживаннях», а й пропонують в образній формі аналогічні навчальні ситуації. Таким чином казки дозволяють дитині «бачити» нові рольові позиції, нові способи дії. Багато психолого-педагогічних підходів роблять акцент на усвідомленні дитиною морально-етичних норм, тобто впливають на розширення поведінкового репертуару.

4. Усвідомлення потребують не тільки етичні норми, а й власне почуття. Казка, з одного боку, залучає дитину у світ переживань, з іншого боку – зберігає здатність бачити те, що відбувається «ззовні» [3].

За допомогою казки формуються певні якості як у дитини, так і в дорослого. Психокорекційні казки створюються з метою впливу на поведінку дитини. Під корекцією тут розуміється «заміщення» неефективного стилю поведінки на більш продуктивний, а також пояснення дитині сенсу того, що відбувається. На думку дослідників, застосування таких казок обмежене за віком (приблизно до 11-13 років) і проблематикою (неадекватна, неефективна поведінка).

Психокорекційну казку можна просто прочитати дитині, не обговорюючи її. Це дає їй можли-

вість бути наодинці із самою собою і подумати. Якщо дитина хоче, можна обговорити з нею казку, сформулювати «казковий урок», програти її за допомогою ляльок, малюнків, мініатюрних фігурок.

У психокорекційній казці розкривається глибинний сенс подій, що відбуваються; запропоновані історії допомагають побачити, що відбувається з іншого боку, зі сторони життя духу. Ці казки часто залишають дитину з питанням, що стимулює процес особистісного зростання [6].

Більшість психокорекційних казок зосереджуються на проблемах життя, ставленні до втрат і надбань, коханні. Ці казки створюються у процесі пошуку розв'язання проблемних ситуацій. Використовуючи психокорекційні казки, практичному психологу слід дотримуватись основних трьох позицій – доречності, щирості, дозованості [6].

К. Ушинський зазначав, що ніхто не в змозі змагатися з педагогічним генієм народу, тобто казкою, що є гармонійним поєднанням розумового і морально-естетичного розвитку. Це завдання може бути успішно виконане за тієї умови, якщо у вихованні буде широко використано матеріал народних казок. Завдяки казкам у душі дитини поряд з логічною думкою формується прекрасний поетичний образ, тобто на основі почуттів та фантазії розвивається розумова складова особистості [10].

Висновки з дослідження і перспективи. Незважаючи на те, що єдиної класифікації казок не існує, кожен з видів казок має своє психологічне значення. Особливо вагома роль казки в дитячому віці. Застосування казок допомагає: зробити процес емоційно-морального розвитку дитини контрольованим і цілеспрямованим; впливати на загальний психічний розвиток; формувати розумову, емоційну і волюву сфери дитини. Усе це зумовлює до широке використання у психологічній практиці різноманітного літературного матеріалу, зокрема казок. Можливості використання казок у психокорекційній роботі спрямовують до здатності до змін і особистісного зростання, сприяють прийняттю своїх труднощів і боротьби з ними дієвими способами.

За допомогою казок можна метафорично виховувати дитину, допомагати подолати негативні сторони її особистості, що формується. Казки є найважливішими засобами розвитку виразності дитячого мовлення. Казковий жанр розвиває мислення й уяву кожної дитини, сприяє створенню інтелектуальної атмосфери в дитячому колективі. Також казка має чинить суттєвий вплив як на свідомі, так і на несвідомі сторони особистості. На думку дослідників, дитина «вбирає» філософські смисли, стилі взаємин і моделі поведінки, потім розігрує це з друзями. Багаторазово проживаючи події казки, дитина опосередковано набуває значимий для себе життєвий досвід. Завдяки казкам у дитини виробляється здатність співпереживати, співчувати, перейматися, відчувати, без якої особистість не може в повній мірі відповідати високому званню «людина».

Практичне значення отриманих результатів полягає в тому, що казка проаналізована як складова освітнього простору дитини, і це дає підстави науковим дослідженням та подальшим розробкам у цьому напрямі.

Список літератури:

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. Москва : Прогресс, 1988. С. 147–148.
2. Зеньковский В.В. Психология детства. СПб. : Деловая книга, 1995. 347 с.
3. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Основы сказкотерапии. СПб. : Речь, 2010. 176 с.
4. Лебедев Ю.А. Сказка как источник творчества детей. Москва : «Просвещение», 2001. 235 с.
5. Мелетинский Е.М. Миф и сказка. Избранные статьи. Воспоминания. Москва, 1970. С. 284–296.
6. Миллс Д., Кроули Р. Терапевтические метафоры для детей и «внутреннего ребенка». Москва, 1999. 92 с.
7. Пезешкиан Н. Торговец и попугай. Восточные истории в позитивной психотерапии. Москва : Прогресс, 1992. 240 с.
8. Пропп В.Я. Исторические корни волшебной сказки. Москва : Лабиринт, 2000. 336 с.
9. Пропп В.Я. Морфология волшебной сказки. Москва : Лабиринт, 2001. 192 с.
10. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Педагогические статьи 1857-1861 гг. Москва-Ленинград, 1948. 655 с.
11. Яничев П.И. Психологическая интерпретация некоторых функций волшебной сказки. *Журнал практического психолога*. 2005. № 5. С. 75–85.

References:

1. Bern E. (1988). Igrы, v kotorye igrayut lyudi. Lyudi, kotorye igrayut v igrы [Games People Play. People who play games]. Moscow : Progress, p. 147–148. (in Russian)
2. Zen'kovskiy V.V. (1995). Psikhologiya detstva [Psychology of childhood]. Saint Petersburg : Business book. (in Russian)
3. Zinkevich-Evstigneeva T.D. (2010). Osnovy skazkoterapii [Basics of fairy tale therapy]. Saint Petersburg : Speech. (in Russian)
4. Lebedev Yu.A. (2001). Skazka kak istochnik tvorchestva detey [Tale as a source of children's creativity]. Moscow : «Education». (in Russian)
5. Meletinskiy E.M. (1970). Mif i skazka. Izbrannye stat'i. Vospominaniya [Myth and tale. Selected articles. Memories]. Moscow, pp. 284–296. (in Russian)
6. Mills D., Krouli R. (1999). Terapevticheskie metafory dlya detey i «vnutrennego rebenka» [Therapeutic metaphors for children and the “inner child”]. Moscow. (in Russian)
7. Pezeshkian N. (1992). Torgovets i popugay. Vostochnye istorii v pozitivnoy psikhoterapii [Merchant and parrot. Eastern stories in positive psychotherapy]. Moscow : Progress. (in Russian)
8. Propp V.Ya. (2000). Istoricheskie korni volshebnoy skazki [The historical roots of the fairy tale]. Moscow : Maze. (in Russian)
9. Propp V.Ya. (2001). Morfologiya volshebnoy skazki [The morphology of the fairy tale]. Moscow : Maze. (in Russian)
10. Ushinskiy K.D. (1948). Sbranie sochineniy. Pedagogicheskie stat'i 1857-1861 gg. [Collected Works. Pedagogical articles 1857-1861]. Moscow-Leningrad. (in Russian)
11. Yanichev P.I. (2005). Psikhologicheskaya interpretatsiya nekotorykh funktsiy volshebnoy skazki [Psychological interpretation of some functions of the fairy tale]. *Journal of Practical Psychologist*, no. 5, pp. 75–85. (in Russian)

УДК 373.3.091.12(477)

Шевчук К.Д., Предик А.А., Йолшина Т.С.
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

ПРОФЕСІЙНА ПОЗИЦІЯ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В КОНТЕКСТІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Анотація. У статті висвітлено вимоги сучасних реформаційних процесів до позиції вчителя в умовах Нової української школи. Зокрема звертається увага на компетенції, якими повинен володіти вчитель сучасного освітнього закладу, м'які навички, необхідні в роботі з молодшими школярами. Акцентується увага на можливостях професійного зростання через різні форми, методи та засоби післядипломної освіти чи самоосвіти. Зокрема, описані такі методи корпоративного навчання є баддінг, шедоуінг, менторство, тьюторство, коучінг, секондмент, фідбек. У статті підкреслюється роль та значення кооперативного професійного навчання та актуалізуються нові ролі вчителя в умовах Нової української школи (тьютор, ментор, коуч, фасилітатор). Стаття також містить відомості про зарубіжний досвід самоосвіти вчителів в системі післядипломної підготовки та описано досвід регіональних вчителів, що сьогодні визнаний міжнародними освітніми організаціями.

Ключові слова: Концепція Нової української школи, кооперативне професійне навчання, нові ролі вчителя: тьютор, ментор, коуч, фасилітатор.

Shevchuk Krystyna, Predyk Alina, Yolshyna Tetiana
Chernivtsi Yurii Fedkovych National University

PROFESSIONAL POSITION OF THE PRIMARY SCHOOL TEACHER IN THE CONTEXT OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

Summary. The article outlines the requirements of modern reform processes to the position of a teacher in the conditions of the New Ukrainian School. In particular, attention is drawn to the competences that a teacher of a modern educational institution must possess, the soft skills that are necessary for working with junior pupils. The emphasis is on opportunities for professional growth through different forms, methods and means of post-graduate education or self-education. In particular, the following methods of corporate learning are described: budding, shadowing, mentoring, tutoring, coaching, secondment, feedback. The article highlights the role and importance of cooperative vocational training and updates the new roles of the teacher in the conditions of the New Ukrainian School (tutor, mentor, coach, facilitator). The article also contains information on the foreign experience of teachers' self-education in the postgraduate training system and describes the experience of regional teachers that is now recognized by international educational organizations. It is stressed that the study of the problem of forming the personality of a modern teacher is an urgent and urgent task. Specifies the skills of a modern teacher: to study throughout life, to think critically, to set goals and achieve them, to work in a team, to communicate in a multicultural environment and to possess other skills. The conceptual foundations of the New Ukrainian School advise educators to engage in the development of two main innovations – the competent paradigm of education and partnership pedagogy. The concept of the New Ukrainian School is based on a qualitatively new level of building relationships between teachers, students, their parents and NGOs. The new educational policy requires a professional reorientation of the teacher's position in the educational process of a modern school.

Keywords: Concept of the New Ukrainian School, cooperative vocational training, new roles of the teacher: tutor, mentor, coach, facilitator.

Постановка проблеми. Проблема вчителя, його професіоналізму, світоглядної культури, духовно-морального вигляду – одна з найактуальніших у педагогіці та філософії освіти. І це зрозуміло. Саме від вчителя, його особистісних характеристик залежить реалізація навчальних планів, якість освітніх послуг, виховання учнів як у процесі навчання, так і позанавчальний час. У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, в Державній програмі «Вчитель» та в Концепції Нової української школи визначається завдання формування особистості вчителя відповідно до потреб практики, сучасних змін, що відбуваються в країні та світі. Зрозуміло, цей процес має бути забезпечений теоретично. Тому дослідження проблеми формування особистості сучасного вчителя є актуальним і невідкладним завданням. За експертними оцінками в концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти "Нова українська школа" на період до 2029 року наголошується, що найбільш успіш-

ними на ринку праці в найближчій перспективі будуть фахівці, які вміють навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі та володіти іншими вміннями. Концептуальні засади Нової української школи радять педагогам долучитися до освоєння двох основних новацій – компетентної парадигми освіти й педагогіки партнерства. Концепція Нової української школи базується на якісно новому рівні побудови взаємовідносин між педагогами, учнями, їхніми батьками та громадськими організаціями. Нова освітня політика вимагає професійної переорієнтації позиції вчителя в освітньому процесі сучасної школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічні засади розвитку української педагогічної думки та історії вітчизняної вищої школи відображено у працях наступних авторів Л. Березівська, В. Вихрущ, Б. Год, М. Грищенко, Н. Дем'яненко, О. Дубасенюк, І. Лікарчук, В. Майборода, С. Мельничук, Б. Мітюров,

Г. Самойленко, М. Стельмахович, Б. Ступарик, Т. Усатенко; психологічні засади формування особистості вчителя розглядали Г. Балл, В. Моляко, В. Моргуєв, Е. Поміткін, Б. Рибалка, Т. Яценко.

В науковій літературі останніх років до проблеми формування особистості сучасного вчителя зверталися такі вчені, як В. Андрущенко, С. Гончаренко, К.О. Гук, Л. Гриневич, Л. Губерський, М. Євтух, І. Зязюн, В. Кремень, В. Куперець, О. Савченко, О. Сердюк, І. Надольний, В. Огнев'юк та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Однак, незважаючи на публікації багатьох вчених, проблема залишається актуальною. В її структурі існують такі не достатньо визначені питання, як загально-філософські проблеми особистості, особистість вчителя як ідеал і реальність, модернізація підготовки сучасного вчителя в педагогічному університеті, напрями та фактори формування особистісних характеристик вчителя в сучасних умовах.

Мета статті. Головна мета цієї статті полягає у визначенні та теоретичному обґрунтуванні професійної позиції вчителя в умовах Нової української школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. В основі специфічно-професійного («педагогічного») розуміння особистості вчителя знаходяться глибинні філософські дослідження проблеми особистості як людини, включеної в суспільно-історичне буття як його активний суб'єкт, який власною індивідуальністю, світоглядом і культурою утверджує суспільно-прогресивні пріоритети, наукові знання, виховує загальнолюдські моральні цінності. Серед філософських та психологічних праць, присвячених проблемі особистості вчителя, провідними було обрано концепції, сформовані Л. Коганом, І. Коном, А. Леонтьєвим, С. Рубінштейном, Л. Сохань, В. Шинкаруком, О. Яценко.

В сучасних умовах ідеалом учителя є образ всебічно розвиненої особистості, спроможної долучитися до процесу суспільних і професійних перетворень, бути професіоналом, який здатний до багатоваріативності педагогічної дії, прогнозування можливих результатів, володіє прийомми аналізу та самоконтролю, вміє педагогічно осмислити нові соціально-економічні умови виховання, наслідки ринкових взаємовідносин, оцінити нові тенденції з позицій педагогічної діяльності, щоб не дозволити ні політиці, ні ринку піднестися над педагогікою [5, с. 16].

Доведено, що для того, щоб завжди бути затребуваним, привабливим і ефективним, учитель має відповідати потребам практики, вимогам часу, тим перспективам, які окреслюються в процесі суспільної трансформації, формувати в собі особистісні якості.

Основними напрямками формування особистісних характеристик сучасного вчителя є: поглиблення і розширення наукового світогляду вчителя; підвищення загальної культури вчителя – політичної, моральної, естетичної; постійне оновлення наукових знань, раціональної складової особистості вчителя; кристалізація вольових якостей; підвищення педагогічної майстерності; поглиблення органічного зв'язку вчителя з життям, соціальною практикою; утвердження активної життєвої позиції [6, с. 44].

Проблема співпраці сім'ї і школи у вихованні дітей досить складна і багатоаспектна. Насамперед це стосується структури взаємодії, розподілу обов'язків, ролей, завдань і функцій між усіма учасниками освітнього процесу, вироблення спільних дій. Батьки можуть створювати свої органи громадського самоврядування, а отже – впливати на освітній та виховний процеси. Міністр освіти і науки Лілія Гриневич наголошує, що вчитель Нової української школи користуватиметься свободою творчості і професійного розвитку [9].

Сучасний учитель має постійно працювати над собою, швидко вчитися, опановувати нові технології, миттєво змінюватися, щоб відповідати швидкоплинним вимогам суспільства. Він поступово перестає бути джерелом знань, а має навчити молоде покоління організувати процес засвоєння знань. Тому сьогодні Міністерство освіти і науки вже не просить, а вимагає від учителів бути відкритими до змін.

Окрім того, серед вимог до професійних й особистісних якостей освітян нормативні документи визначають вмотивованість, компетентність, творчість, гнучке мислення, відповідальність за результати власної діяльності та здатність до саморозвитку.

Звернімося до досвіду передових країн світу: там вчитель постійно перебуває у творчому пошуку, відкритий для навчання та конструктивної критики. Так, у Японії, наприклад, звичною є спільна підготовка педагогів до уроків, а також взаємовідвідування заходів. Це дає можливість отримати конструктивну пораду колег, актуальний і якісний зворотній зв'язок. Учителі Естонії мають спеціально визначений проміжок часу у своєму робочому графіку для підвищення кваліфікації. А педагоги Сингапура на курси підвищення кваліфікації витрачають щорічно до 100 годин...

Український педагог теж повинен розуміти, що навчатися потрібно. Та й у новому Законі України «Про освіту» (ст. 59) зазначено, що професійний розвиток педагогічних працівників передбачає «постійну самоосвіту, участь у програмах підвищення кваліфікації та будь-які інші види і форми професійного зростання [4].

Також у документі зазначено, що «підвищення кваліфікації може здійснюватися за різними видами (навчання за освітньою програмою, стажування, участь у сертифікаційних програмах, тренінгах, семінарах, семінарах-практикумах, семінарах-нарадах, семінарах-тренінгах, вебінарах, майстер-класах тощо) та в різних формах (інституційна, дуальна, на робочому місці (на виробництві) тощо).

Окрім того, в прикінцевих положеннях акцентовано, що загальна кількість годин для підвищення кваліфікації впродовж 5-ти років не може бути меншою за 150 годин.

На сьогоднішній день створено різноманітні освітні платформи для самоосвіти вчителів. Це й відома нам EdEra, де зібрано сучасний освітній контент. І новостворена платформа Нової української школи, на якій розміщено корисні методичні матеріали не лише для педагогів, що впроваджують новий Держстандарт. До речі, міністр освіти Лілія Гриневич анонсувала на згаданій платформі дистанційний курс для вчите-

лів початкової школи, які вчитимуть за новим Стандартом з 2018 року. Цей курс складається зі всього спектру методик, які треба застосовувати для компетентнісного навчання [3, с. 29].

Стане в пригоді й платформа масових відкритих онлайн-курсів «Прометеус», яка сьогодні набирає особливої популярності.

Цікаво, що один із засновників українського «Прометеусу» 25-річний історик Іван Примаченко вважає, що саме онлайн-освіта дозволить «масштабувати» найкращих викладачів на всю країну й зробити навчання доступним кожному.

Закцентуємо увагу й на методах і технологіях навчання дорослих, які «перекочували» до нас із бізнесу, економіки, юриспруденції: секондмент, бадінг, коучінг, шедоунг, менторство, фідбек тощо. В Україні є педагоги, які не чекають зовнішнього спонукання до дії. Вони ефективно працюють над собою, постійно в пошуку нових форм і методів навчання, створюють інноваційні освітні продукти. Серед таких педагогів – Пауль Пшенічка, учитель фізики й астрономії з Чернівців, що став переможцем премії Global Teacher Prize Ukraine, організованої навесні цього року громадською спільнотою «Освіторія» [2]. Досягнення педагога вражають. Він написав кілька підручників із фізики; постійно бере участь у міжнародних конференціях із фізики та астрономії; є головою журі секції інженерії «Міжнародної конференції молодих учених». У 1991 році учитель створив для обдарованих учнів наукове товариство «Квазар», яке і досі успішно діє. У 2005 році Масачусетський технологічний інститут присвоїв малій планеті № 21389 його ім'я – «Пшенічка» [2].

Слід зауважити, що за результатами соціологічних досліджень психологічної служби міста, більшість вчителів наших навчальних закладів теоретично готові до інновацій, умотивовані на позитивну спільну діяльність. Також педагоги навчальних закладів отримали поштовх до особистісних змін у вигляді підвищення заробітної плати, можливості пройти сертифікацію та ще збільшити грошову винагороду за власну працю. Хоча, звісно, матеріальні стимули, якими б значимими вони не були, не є основними мотиваторами вчителів.

Ми живемо в інформаційну еру, коли зміст, обсяг і технології опрацювання інформації змінюються та розширюються в геометричній прогресії. Це саме стосується й професійних знань і вмінь.

Тому ключовою ознакою системи методичної роботи з педагогічними кадрами має бути принцип не «Навички про всяк випадок» (just in case), а принцип «Навички вчасно (за потребою)» (just in time) [8].

Як засвідчує світова практика, як освітня так і виробнича, для досягнення ефективності, гнучкості та своєчасності найбільш дієвим є корпоративне навчання кадрів. Пріоритетом такого навчання є не отримання великого обсягу «найкращих знань», а набуття актуальних знань, умінь і навичок для підвищення ефективності діяльності будь-якої установи, у нашому випадку – школи.

Метою корпоративного навчання є оперативне формування професійних компетентностей, що передбачає максимальну їх реалізацію в реальній освітній ситуації й виражається в зміні поведінки вчителів, підвищенні якості та продуктивності їх праці [1].

Зазначена мета визначає завдання інноваційної діяльності та пріоритети корпоративного навчання:

- розвиток інноваційного мислення;
- формування професійних компетентцій;
- генерування нових знань;
- корекція організаційної культури навчального закладу відповідно до нової стратегії;
- гнучкість і конструктивність рольової поведінки [1].

Корпоративне навчання, на відміну від традиційного «професійного навчання», має свої характерні ознаки та пріоритети, серед яких можемо виокремити такі [1]:

1. До системи корпоративного навчання залучено всіх членів навчального закладу. Організації, як і люди, розрізняються здатністю вчитися та розвиватися. Відсутність в організації цієї здатності негативно впливає на її конкурентоспроможність. Функціонування в умовах ринкової економіки потребує від навчального закладу (навіть державної форми власності) постійно розвиватися, удосконалюватися.

2. Корпоративне навчання має випереджальний характер стосовно структурних змін й оновлення. Стрімкий розвиток науки й техніки, динамічність соціальних змін і функціонування в період системного реформування призводять до появи нових сфер діяльності, яких раніше не було, виникненню бар'єру між накопиченням знань, підготовленістю педагогічних і керівних кадрів до їх впровадження й ефективного використання. Подолання такого бар'єру можливе лише за умови, що навчання випереджує потреби практики.

3. Корпоративне навчання є мотивованим і спрямованим на формування потреби оволодіння новими знаннями, навичками, здібностями, на усвідомлення необхідності саморозвитку та самореалізації. Підвищуючи кваліфікацію й здобуваючи нові навички та знання, працівники отримують додаткові можливості для професійного зростання, як у межах своєї організації, так і поза нею. Професійне навчання також сприяє загальному інтелектуальному розвитку людини, зміцнює впевненість у собі.

4. Корпоративне навчання неперервне – як у набутті професійних компетентностей, так і в соціально-культурному розвитку.

5. Система корпоративного навчання гнучка й мобільна, здатна адаптуватися до постійних змін, що відбуваються в суспільстві, економіці, на виробництві.

6. Корпоративне навчання інноваційне або креативне. В основі такого інноваційного за формою й змістом навчання є ідея командного підходу до процесу навчання. Команда має такі характеристики: члени команди зорієнтовані на спільну мету або завдання; здійснення цієї мети вимагає співпраці членів команди й координації їх зусиль; взаємодія членів команди здійснюється регулярно.

Найпоширенішими методами корпоративного навчання є бадінг, шедоунг, менторство, тьюторство, коучінг, секондмент, фідбек й інші.

Слід відзначити, що неформальна корпоративна освіта може реалізовуватися в очній формі (фізична присутність працівників) і в онлайн

форматі: за допомогою різних форм віртуального спілкування та хмарних технологій.

Саме такі методи стали поширеними та мають назву фідбек (зворотній зв'язок). За даними світових аналітичних компаній із 2008 р. більше половини організацій США використовують той чи той вид соціальних медіа для навчання своїх співробітників й обміну знань між ними, у Великобританії цей метод розвитку використовують 52% компаній (дані Інституту розвитку персоналу (CIPD)).

Серед сучасних технологій і методів електронного навчання (e-learning) виокремлюють мобільне навчання (m-learning), соціальні мережі (social networks), онлайн коучинг (e-coaching), корпоративні бло-ги, корпоративні онлайн бібліотеки (wikis).

Сьогодні існує ще й такий метод підвищення освіти як секондмент [3, с. 30]. Це відрядження до іншої організації або ротація персоналу в колективі з метою розповсюдження інноваційного досвіду роботи, опанування нових умінь і навичок, необхідних для сходження професійними сходами, вивчення кола обов'язків сумісних спеціалістів, із якими доводиться стикатися на посаді з метою забезпечення взаємозамінності працівників.

Сучасний педагог – це вже не гуру-транслятор нових знань. Це фактично наставник, який вміє організувати процес пізнання учнів.

У кожного з учасників цього процесу мають бути розвинуті й так звані «м'які навички». Це критичне мислення, креативність, вміння працювати у команді, розв'язувати проблеми, ефективно комунікувати, ставити цілі й досягати їх [7, с. 32].

Для цього сучасна школа повинна використовувати в освітньому процесі активні методи пізнання. Активне навчання передбачає вихід за межі класу і за межі навчальної програми, привласнення результатів знань. У цьому випадку учень фактично відчуває, що працює на себе і отримує знання під свій запит. А умовний клас чи певне середовище є тим місцем, де він може їх перевірити, знайти спільників, гідну експертизу, тому йому туди цікаво приходити.

Звичайно, школа майбутнього – інституція, яка працює без примусу. Має й іншу парадигму оцінювання, де оцінка – це не покарання або чинний інструмент тримання в покорі, а просто адекватний зворотній зв'язок. Таке оцінювання ділиться на самооцінювання та валідацію з боку учителя.

Подібна модель навчання передбачає й нові ролі учителя. Приватні школи, на відміну від державних, вже пілтують ці нові ролі. Визначимо їх детальніше.

Тьютор – це не викладач чи класний керівник. Тьютор – це особа, що веде індивідуальні або групові заняття із учнями. А також – репетитор, наставник. Тьютор (позиційно) – це той, хто організовує умови для складання та реалізації індивідуальної освітньої траєкторії учня. Це людина, яка скеровує учня та працює із його запитом, допомагає йому зрозуміти себе, поставити правильні запитання, уточнити їх, вибрати траєкторію руху та не сходити з неї [9].

Коуч – це професіонал, який надає людині допомогу у визначенні його цілей і їх досягнення. Коуч допомагає людям просуватися від того, де вони знаходяться в своєму житті зараз, до того, де вони хочуть бути. Говорячи іншими словами, робота коуча полягає в тому, щоб допомогти вам зробити у своєму житті ті зміни, які дадуть можливість дістатися з точки А в точку Б. Коуч – це той, хто надихає вас, мотивує вас і підтримує вашу відповідальність за досягнення бажаних вами результатів на необхідному рівні до моменту їх здійснення. Чого б ви не хотіли у своєму житті, коуч неодмінно може допомогти вам отримати це.

Ментор – вчитель, який, на відміну від класичного педагога, не перевіряє знання учнів та не задає домашніх завдань. Ментор як термін почали використовувати в значенні синоніма до слів «учитель», «порадник», «наставник», «консультант». Людина, що має інтерес в розвитку знань, умінь, навичок та міжособистісних стосунків. На відміну від наставника, ментор самостійно встановлює інтенсивність та напрямок навчання. Завдання ментора – допомагати тоді, коли ви просите про допомогу [9].

Ментор – це той, до кого учень приходиться сам, щоб дослідити якусь тему і перевірити свої гіпотези. Ментор говорить з точки зору практика, відділяє істину від ілюзій, конструктивні рішення, які будуть працювати, від тих, які будуть неефективними і, таким чином, наблизити учня до результату.

Фасилітатор – це фахівець, який не зацікавлений у підсумках обговорення, з якимось конкретним рішенням, не представляє інтереси жодної з груп-учасників чи персоналії і не бере прямої участі в обговоренні, але несе відповідальність за якісне виконання завдань і є радше супровідником навчальної групи у їхньому особистому розвитку. У школах нового покоління застосовується дуже багато групових способів пізнання і дослідження, а не сидіння «потилиця в потилицю» у класі. Це використання колективного інтелекту, вміння зібрати команду, працювати у ній. Фасилітатор – це той, хто відповідає

Таблиця

Методи корпоративного навчання

| Назва | Ключове слово | Трактування |
|-------------------------|---------------|---|
| Баддінг (budding) | партнер | Включення педагогічного працівника в процес діяльності іншого педагога |
| Шедоуінг (shadowing) | тінь | Спостереження за процесом роботи |
| Секондмент (secondment) | відрядження | Стажування, ротації |
| Менторінг (mentoring) | обмін | Цілеспрямована передача досвіду |
| Коучінг (coaching) | еврика | Розкриття потенціалу особистості педагога |
| Тьюторство (tutoring) | координація | Супровід процесу навчання, обговорення досвіду перенесення отриманих знань у реальну практику |

Джерело: розроблено авторами

за групову динаміку, хто вміє цей процес зробити ефективнішим [9].

Висновки з дослідження і перспективи.

Отже, у сучасних умовах державного розвитку особливо гостро постає проблема реалізації інтелектуального потенціалу нації. Вища школа – одна з найважливіших ланок, здатних позитивно її розв'язувати. Тому необхідно вдосконалювати всю систему освіти, привести зміст і методи навчання у відповідність до принципів гуманізації та демократизації, спираючись на новітні досягнення психолого-педагогічної науки. А тому, роз-

будова української національної школи вимагає від майбутнього вчителя високої педагогічної культури і методичної майстерності.

Подальшого дослідження потребує обґрунтування теоретико-методологічних і організаційних концепцій, систем і технологій учіння, провідне місце серед яких у сучасних реаліях посідають педагогічні технології, які мають забезпечувати особистісний розвиток та саморозвиток вчителя, його професійну і соціальну мобільність, конкурентоспроможність на ринку праці, адаптаційну гнучкість.

Список літератури:

1. Бабушко С.Р. Корпоративні університети – сучасний засіб навчання персоналу. *Журнал «Методист»*. № 3 березень 2018. URL: <http://qoo.by/3OFd> (дата звернення: 14.05.2019).
2. Вчитель з власною планетою. Як Паул Пшенічка закохує дітей у фізику і готує до міжнародних перемог. URL: <http://qoo.by/3OF5> (дата звернення: 14.05.2019).
3. Вчитися з дому: онлайн-курси для вчителів. *Школа*. 2017. № 2. С. 28–31.
4. Закон України «Про освіту». URL: <http://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19> (дата звернення: 14.05.2019).
5. Калініна Л. Управління новою українською школою: Порівняльна характеристика концептуальних змін. *Директор школи*. 2017. № 1–2. С. 12–21.
6. Кирилишин В. Компетентнісний підхід у розробленні професійних та освітніх стандартів. *Управління освітою*. 2017. № 9. С. 41–48.
7. Кирилишин В. Професійний стандарт нового покоління: Індикатори та вимоги професійних функцій. *Управління освітою*. 2017. № 9. С. 29–40.
8. Концепція Нової української школи. URL: <http://mon.gov.ua/Новини%202016/12/05/konczepczyia.pdf> (дата звернення: 14.05.2019).
9. Нова українська школа: порадник для вчителя. URL: <http://qoo.by/3OF8> (дата звернення: 14.05.2019).

References:

1. Babushko S.R. (2018). Korporatyvni universytety – suchasnyi zasib navchannia personalu [Korporativni universytety – suchasnyi zasib navchannia personalu]. *Zhurnal "Metodyst"*, no. 3. URL: <http://qoo.by/3OFd>
2. Vchytel z vlasnoiu planetoiu. Yak Paul Pshenichka zakokhuie ditei u fizyku i hotuie do mizhnarodnykh peremoh [Vchytel z vlasnoiu planetoiu. Yak Paul Pshenichka zakokhuie ditei u fizyku i hotuie do mizhnarodnykh peremoh]. URL: <http://qoo.by/3OF5>
3. Vchytysia z domu: onlain-kursy dlia vchyteliv (2017). [In-house from home: online courses for teachers]. *Shkola*, vol. 2, pp. 28–31.
4. Zakon Ukrainy «Pro osvitu». URL: <http://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19>
5. Kalinina L. (2017). Upravlinnia novoio ukrainskoiu shkoloio: Porivnialna kharakterystyka kontseptualnykh zmin [Management of the new Ukrainian school: Comparative characteristic of conceptual changes]. *Dyrektor shkoly*, no. 1-2, pp. 29–40.
6. Kyrylyshyn V. (2017). Kompetentnisnyi pidkhid u rozroblenni profesiinykh ta osvitnikh standartiv [Competency approach in the development of professional and educational standards]. *Upravlinnia osvitoiu*, no. 9, pp. 41–48.
7. Kyrylyshyn V. (2017). Profesiinyi standart novoho pokolinnia: Indykatory ta vymohy profesiinykh funktsii [Professional New Generation Standard: Indicators and Requirements for Professional Functions]. *Upravlinnia osvitoiu*, no. 9, pp. 29–40.
8. Kontseptsiia Novoi ukrainskoi shkoly. URL: <http://mon.gov.ua/Новини%202016/12/05/konczepczyia.pdf>
9. Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia. URL: <http://qoo.by/3OF8>

НАШІ АВТОРИ

1. **Вернигора Олена Леонідівна** – аспірант відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної академії педагогічних наук України
2. **Голик Богдана Михайлівна** – магістр Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
3. **Журат Юлія Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
4. **Заяц Валерія Андріївна** – студентка ДУ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України»
5. **Йолшина Тетяна Сергіївна** – студентка Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
6. **Казакова Наталія Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач виробничої практики Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
7. **Канівець Тетяна Миколаївна** – кандидат психологічних наук, доцент, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
8. **Квасецька Ярина Андріївна** – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
9. **Колтунович Тетяна Анатоліївна** – кандидат психологічних наук, асистент кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
10. **Комісарик Марія Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
11. **Костик Любов Богданівна** – кандидат філологічних наук, асистент кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
12. **Кузнецова Катерина Сергіївна** – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
13. **Мафтин Лариса Василівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
14. **Мачинська Наталія Ігорівна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри початкової та дошкільної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка
15. **Микитейчук Христина Іванівна** – асистент кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
16. **Нечитайло Тетяна Анатоліївна** – кандидат психологічних наук, асистент Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
17. **Новоженіна Людмила Іванівна** – кандидат медичних наук, асистент кафедри пропедевтики внутрішньої медицини ДУ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України»
18. **Олійник Марія Іванівна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
19. **Олійник Роксоляна Василівна** – аспірант кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
20. **Павлюченко Тетяна Едуардівна** – студентка ДУ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України»
21. **Палагнюк Ольга Василівна** – асистент кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
22. **Перепелюк Інна Романівна** – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
23. **Поліщук Оксана Миколаївна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
24. **Предик Аліна Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
25. **Прокоп Інна Степанівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
26. **Романюк Ірина Ілієвна** – студентка 4 курсу напряму «Дошкільна освіта» Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
27. **Романюк Ольга Василівна** – магістрантка факультету іноземних мов Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

28. **Романюк Світлана Захарівна** – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
29. **Рудницька-Юрійчук Ірина Романівна** – асистент кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
30. **Сівак Наталія Антонівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
31. **Тернавська Тетяна Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри соціальної роботи Приватного вищого навчального закладу «Кропивницький інститут державного та муніципального управління»
32. **Фесун Галина Стефанівна** – кандидат політичних наук, доцент, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
33. **Цюк Оксана Андріївна** – викладач кафедри іноземних мов Львівського торговельно-економічного університету
34. **Шаумян Олена Геворківна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної роботи Приватного вищого навчального закладу «Кропивницький інститут державного та муніципального управління»
35. **Шевчук Кристина Дмитрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

ВИМОГИ ДО ПУБЛІКАЦІЇ СТАТЕЙ

Редакція наукового журналу

пропонує всім бажаючим студентам, аспірантам, докторантам, здобувачам, молодим фахівцям, викладачам, науковцям та іншим зацікавленим особам опублікувати свої статті за різними науковими напрямками

ДЛЯ ПУБЛІКАЦІЇ СТАТТІ НЕОБХІДНО:

1. Заповнити електронну форму реєстрації, обов'язкову для публікації.

2. Надсилати на електронну пошту редакції info@molodyvcheny.in.ua статтю та квитанцію про сплату вартості публікації наукової статті (сплачується лише після повідомлення про прийняття матеріалів). Обов'язково в темі листа вкажіть науковий розділ журналу, в якому ви бажаєте опублікувати статтю.

3. Редакція рецензує вашу статтю протягом 2–3 днів. Статті студентів публікуються за

наявності рецензії або співавтора з науковим ступенем.

4. Якщо стаття успішно пройшла рецензування, ми відправляємо вам лист з інформацією: «Стаття пройшла рецензування, прийнята до публікації».

5. Як тільки електронна версія журналу розміщується на сайті, ми повідомляємо вам про це. Потім, після виходу журналу з друку, ми відправляємо вам друкований примірник в потрібній кількості.

ВИМОГИ ДО ЗМІСТУ НАУКОВОЇ СТАТТІ:

Наукові статті повинні містити такі необхідні елементи (з виділенням по тексту статті):

– постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;

– аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, на які посилається автор;

– виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття;

– формулювання цілей статті (постановка завдання);

– виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;

– висновки з даного дослідження і перспективи подальшого розвитку в цьому напрямку.

Автори, які подали матеріали для публікації, погоджуються з наступними положеннями:

– відповідальність за достовірність поданої інформації в своїй роботі несе автор.

– автори зберігають за собою всі авторські права і одночасно надають журналу право першої публікації, що дозволяє поширювати даний матеріал із зазначенням авторства та первинної публікації в даному журналі.

СТРУКТУРНІ ЕЛЕМЕНТИ НАУКОВОЇ СТАТТІ:

– індекс УДК (у верхньому лівому кутку сторінки);

– назва статті, прізвище, ім'я, по батькові автора (-ів), місце роботи (навчання), вчений ступінь, вчене звання, посада мовою оригіналу статті;

– анотація (мінімум 700 знаків) та ключові слова (мінімум 5 слів) мовою оригіналу статті;

– назва статті, прізвище та ім'я автора (-ів), місце роботи (навчання) англійською мовою;

– анотація (мінімум 1800 знаків) та ключові слова (мінімум 5 слів) англійською мовою;

– текст статті може бути українською, російською або англійською мовою;

– список літератури подається наприкінці статті у двох формах: «Список літератури» і «References».

| | |
|-----------------------------------|---|
| Формат статті | A4, орієнтація – книжкова, матеріали збережені та підготовлені у форматі Microsoft Word (*.doc або *.docx) |
| Поля | всі сторони – 2 см |
| Основний шрифт | Times New Roman (Arial і Courier New для текстових фрагментів) |
| Розмір шрифту основного тексту | 14 пунктів |
| Міжрядковий інтервал | полуторний |
| Вирівнювання тексту | по ширині |
| Автоматична розстановка переносів | включена |
| Абзацний відступ (новий рядок) | 1,25 см |
| Нумерація сторінок | не ведеться |
| Малюнки та таблиці | необхідно подавати в статті безпосередньо після тексту, де вони згадуються вперше, або на наступній сторінці. Розмір шрифту табличного тексту зазвичай на 2 пункти менше основного шрифту. Кількість таблиць, формул та ілюстрацій має бути мінімальною та доречною. Рисунки і таблиці на альбомних сторінках не приймаються. |
| Формули | повинні бути набрані за допомогою редактора формул (внутрішній редактор формул в Microsoft Word for Windows). |
| Посилання на літературу | у квадратних дужках по тексту [1, с. 2], бібліографічний список в кінці тексту. Посторінкові виноски та посилання не допускаються |
| Обсяг | від 10 до 20 сторінок включно |

НОТАТКИ

Науковий журнал
«Молодий вчений»

№ 7.1 (71.1) липень 2019 р.

Щомісячне видання

Коректор: В. Бабич
Дизайн: А. Юдашкіна
Комп'ютерна верстка: В. Удовиченко

Контактна інформація редакції журналу.
Поштова адреса: 73021 Україна, м. Херсон,
а/с 20, Редакція журналу «Молодий вчений»

Телефон: +38 (0552) 399 530
Email: info@molodyvcheny.in.ua
Сайт: www.molodyvcheny.in.ua

Підписано до друку 26.07.2019 р.
Формат 60x84/8.
Папір офсетний. Цифровий друк.
Ум.-друк. арк. 12,56. Тираж 100 прим.
Зам. 0719-79.

Надруковано: Видавничий дім «Гельветика»
Україна, м. Херсон, вул. Паровозна, буд. 46-а
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.